

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI



KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN OKUL
BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN
ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE EBEVEYN GÖRÜŞLERİ
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURULLAH AYGÜL

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA

BOLU, HAZİRAN 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

Nurullah AYGÜL tarafından hazırlanan “KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN OKUL BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE EBEVEYN GÖRÜŞLERİ” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 24/06/2025

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Serhat UÇAR
Mersin Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 01.03.2024 tarihli ve 2024/02 (Protokol No: 2024/54) sayısı ile etik izin alınmıştır. Bu çalışma için Millî Eğitim Bakanlığından 01/04/2024 tarih ve E-79594239-605-2400051012 sayılı belge ile uygulama izni alınmıştır.

.....
NURULLAH AYGÜL

ÖZET

**KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN OKUL BAŞARILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE
EBEVEYN GÖRÜŞLERİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
NURULLAH AYGÜL
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ TUĞBA SİVRİKAYA)**

BOLU, HAZİRAN - 2025

XI + 178 sayfa

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilme süreçlerini derinlemesine anlamak, bu süreçlerde karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak ve bu güçlüklerin çözümüne yönelik öneriler geliştirmektir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle düzenlenmiş ve örneklem, tipik durum örneklemesiyle belirlenmiştir. Araştırmada, Bolu ilinde yer alan bir ortaokuldan seçilen 10 öğrenci, 10 öğretmen ve 10 ebeveyn olmak üzere toplam 30 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçlarının çeşitlilik gösterdiğini ve bu ihtiyaçların akademik performansla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin değerlendirilme süreçlerinde kullanılan yöntemlerin, bireysel farklılıklara uygun hale getirilmesinin başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin uyguladığı değerlendirme uyarlamaları, sınıf içi düzenlemeler ve materyal seçimlerinin, öğrencilerin akademik motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir. Araştırma, aynı zamanda iş birliği süreçlerinin ve destek mekanizmalarının etkili şekilde işleminin, kaynaştırma öğrencilerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Öğretmen, öğrenci ve ebeveynler arasında kurulan sağlıklı iletişimin hem değerlendirme sürecinin niteliğini artırmakta hem de öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını desteklediği görülmüştür. Ancak, bazı durumlarda iş birliğinin yetersiz kaldığı, ebeveynlerin bilgilendirilmesinde eksiklikler olduğu ve okul dışı kurumlarla iş birliğinin sınırlı kaldığı da dikkat çekmektedir. Araştırma kapsamında önerilen çözüm yolları arasında, öğretmenlerin değerlendirme yöntemleri konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve ailelerin kaynaştırma süreci hakkında bilgilendirilmesine yönelik rehberlik faaliyetlerinin artırılması yer almaktadır.

ANAHTAR KELİMELELER: Kaynaştırma eğitimi, Değerlendirme süreci, Okul başarısı, Özel gereksinimli öğrenciler

ABSTRACT

STUDENT, TEACHER AND PARENT VIEWS ON THE EVALUATION OF MAINSTREAMING STUDENTS' SCHOOL ACHIEVEMENT

MSC THESIS

NURULLAH AYGÜL

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

(SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR. TUĞBA SİVRİKAYA)

BOLU, JUNE 2025

XI + 178 pages

This study aims to gain an in-depth understanding of the evaluation processes for academic achievement of inclusion students, identify the challenges encountered in these processes, and develop suggestions for overcoming these challenges. This research was designed using a phenomenological pattern and a qualitative research method, and the sample was determined through typical case sampling. Semi-structured interviews were conducted with 30 participants, including 10 students, 10 teachers, and 10 parents selected from a middle school in the province of Bolu. The research findings revealed that the special education needs of inclusion students were diverse and directly related to their academic performance. Tailoring the methods used in the evaluation processes to individual differences had a positive effect on success.

Additionally, it was found that assessment adaptations, classroom arrangements, and material selections made by teachers increased their academic motivation. The study also demonstrated that the effective functioning of collaboration processes and support mechanisms plays a decisive role in the development of student inclusion. Healthy communication established between teachers, students, and families enhances the quality of the evaluation process and supports students' active participation in education. However, it is noteworthy that in some cases, collaboration is insufficient, there are shortcomings in informing families, and cooperation with out-of-school institutions remains limited. Among the solutions proposed within the scope of this research are providing in-service training for teachers on evaluation methods and increasing guidance activities to inform families about the inclusion process.

KEYWORDS: Inclusive education, Evaluation process, Academic achievement, Students with special needs

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Sayıtlar.....	7
1.5 Sınırlılıklar.....	7
1.6 Tanımlar.....	7
1.7 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	8
1.7.1 Kuramsal Çerçeve.....	8
1.7.1.1 Dünyada Kaynaştırma Eğitimi: Tarihsel ve Yasal Süreç	8
1.7.1.2 Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi: Tarihsel ve Yasal Süreç.....	10
1.7.1.3 Kaynaştırma Eğitiminin Amacı, Önemi ve İlkeleri.....	11
1.7.1.4 Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	12
1.7.1.5 Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Rolü..	13
1.7.1.6 Kaynaştırma Eğitiminde Öğrenci Başarısı	15
1.7.1.7 Kaynaştırma Eğitiminde Öğrenci Başarısını Değerlendirme Süreçleri ve Yöntemleri	16
1.7.2 İlgili Araştırmalar	17
1.7.2.1 Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Yurt içinde Yapılan Araştırmalar	17
1.7.2.2 Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	32
2. MATERYAL VE YÖNTEM	48
2.1 Araştırmanın Modeli.....	48
2.2 Katılımcılar.....	50
2.3 Veri Toplama Araçları	53
2.4 Verilerin Toplanması	55
2.5 Görüşmeler	55
2.5.1 Görüşme Protokolünün Hazırlanması	55

2.5.2 Pilot Görüşmeler.....	56
2.5.3 Görüşme Süreci	57
2.6 Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlık, Teyit Edilebilirlik)	59
2.7 Araştırmacının Rolü.....	61
2.8 Gözlemciler.....	62
2.9 Verilerin Analizi	62
2.9.1 Analiz Öncesi Hazırlıklar	63
2.9.1.1 Verilerin Dökümü ve Verilerin Güvenirlik Çalışması	63
2.9.1.2 Veri Dökümü ve Kodlama Süreci	64
2.9.2 Verilerin İçerik Analizi ile Analiz Edilmesi.....	64
2.9.2.1 Verilerin Kodlanması	64
2.9.2.2 Kodlama Sürecinde Güvenirlik Çalışması	65
2.9.2.3 Tema ve Alt Temaların Oluşturulması	66
2.9.2.4 Tema ve Alt Temaların Oluşturulması Sürecinde Güvenirlik.....	66
2.9.2.5 Tema ve Alt Temaların Düzenlenmesi.....	67
3. BULGULAR	68
3.1 Özel Eğitim İhtiyaçları	69
3.2 Okul Başarısı ve Akademik Deneyim	77
3.3 Değerlendirme Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri	83
3.4 İş Birliği ve Destek Mekanizmaları.....	101
3.5 Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarılarını Etkileyen Etmenler ve Sorunlar	107
3.6 Kaynaştırma Öğrencilerini Okul Başarısını Etkileyen Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	120
4. TARTIŞMA	131
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	146
5.1 Sonuç	146
5.1.1 Kaynaştırma Öğrencilerinin Özel Eğitim İhtiyaçları.....	146
5.1.2 Kaynaştırma Öğrencisinin Okul Başarısı ve Akademik Deneyimleri.....	146
5.1.3 Değerlendirme Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri	147
5.1.4 İş Birliği ve Destek Mekanizmaları.....	149
5.1.5 Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarısını Etkileyen Etmenler ve Sorunlar.....	149
5.1.6 Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarısını Etkileyen Etmenler ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	150
5.2 Öneriler.....	151
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	151
5.2.2 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	152
KAYNAKLAR	153
EKLER.....	164

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Yöntem Akış Şeması	49
-------------------------------------	----



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	18
Tablo 1.2. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	33
Tablo 2.1. Katılımcı öğrencilerin özellikleri	51
Tablo 2.2. Katılımcı öğretmenlerin özellikleri	52
Tablo 2.3. Katılımcı ebeveynlerin özellikleri	53
Tablo 2.4. Görüşmelere dair bilgiler	57
Tablo 2.5. Kodlama sürecinde güvenilirlik çalışması sonuçları	66
Tablo 3.1. Kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçları	69
Tablo 3.2. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısı ve akademik deneyimleri	78
Tablo 3.3. Değerlendirme süreci ve değerlendirme yöntemleri	84
Tablo 3.4. İş birliği ve destek mekanizmaları	101
Tablo 3.5. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen etmenler ve sorunlar	108
Tablo 3.6. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen sorunlara yönelik çözüm önerileri	120

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
BM	: Birleşmiş Milletler
BT	: Bilgisayar Teknolojileri
PDR	: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
S.	: Sayfa
St.	: Satır
STEM	: Science, Technology, Engineering and Mathematics (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik)
UPIAS	: Union of the Physically Impaired Against Segregation (Ayrımcılığa Karşı Fiziksel Engelliler Birliği)

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince akademik bilgisi, birikimi ve tecrübesiyle çalışmama katkı sağlayan, çalışmanın her aşamasında yanımda olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA'ya çok teşekkür ediyorum.

Değerli zamanlarını ayırarak değerli görüşleriyle çalışmaya katkıda bulunan hocalarım Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Serhat UÇAR'a teşekkür ediyorum.

Tez çalışmamı sonuçlandırmamda varlığını ve desteğini hep yanımda hissettiğim değerli arkadaşlarım Görkem ÇINAR'a, Erkut ÇALIŞKAN'a ve Nihat YAVUZ'a teşekkür ediyorum.

Ayrıca çalışmam boyunca desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen abim Mesut AYGÜL'e ve kardeşim Muhammed Ali AYGÜL'e teşekkür ediyorum.

Çalışmaya değerli zamanlarını ayırarak katılan tüm meslektaşlarıma, öğrencilerime ve ebeveynlerine teşekkür ediyorum.

Yaşamımın her anında yanımda olan ve beni her zaman destekleyen annem Aysel AYGÜL'e babam Basri AYGÜL'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak; tez yazma aşamasında desteğini esirgemeyen, bana çalışma zamanı oluşturmak için fedakârlıkta bulunan, tüm süreç boyunca en büyük destekçim olan sevgili eşim Sema AYGÜL'e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca varlıklarıyla hayatımıza anlam katan kıymetli oğullarım Ahmet Musab AYGÜL ve Ömer Akif AYGÜL'e çok teşekkür ediyorum.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Kaynaştırma eğitimi, genel eğitim ortamlarında yetersizlikleri ve özel gereksinimleri olan öğrencilere eşit eğitim fırsatları sağlamaya yönelik eğitim uygulamasını ifade etmektedir (Annie ve Muvombo, 2019). Kaynaştırma eğitimi, adil ve hakkaniyetli bir toplumun ilkelerini yansıtan ahlaki ve hukuki bir zorunluluk olarak görülmekte ve tüm eğitim sistemlerinde küresel bir gereklilik olarak kabul edilmektedir (Rueda vd., 2022). Türkiye'de de benzer biçimde, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesinde “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerinin genel eğitim içinde sağlanması esastır” ifadesiyle kaynaştırma eğitimi yasal güvence altına alınmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ayrıca, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim görmeleri gerektiği ve bu süreçte bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu çerçevede, Türkiye'deki özel eğitim politikaları da kaynaştırma uygulamalarını destekleyici yönde gelişmektedir. Ancak kaynaştırma eğitiminin evrensel ölçütlerle tanımlanmış bir uygulama olmaması ve kapsayıcılık ilkesinin farklı biçimlerde yorumlanabilmesi nedeniyle, bu alanda kültüre özgü araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Krischler vd., 2019). Kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için, ebeveynlerin tutumları ve destekleri de büyük öneme sahiptir (Lui vd., 2015).

Kaynaştırma eğitiminin hem yetersizliği olan hem de olmayan öğrenciler için çok çeşitli faydaları bulunmaktadır (Scanlon ve Baker, 2012). Kaynaştırma eğitimi, tüm öğrenciler için eşit öğrenme fırsatları sunan, aidiyet ve kabul duygusunu teşvik eden tek bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Sari, 2020). Ancak kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, ülkelerin uygun yasal mevzuatı oluşturmalarına, gerekli politikaları geliştirmesine ve yürütmesine ve bu süreci desteklemek için finansal taahhüt sağlamasına bağlıdır (Lampthey vd., 2015). Ayrıca, kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaktan sorumlu oldukları için öğretmenlerin tutumları ve yeterlilikleri kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Tenerife vd., 2022).

Kaynaştırma eğitiminde öğrenci başarılarının değerlendirilmesi, uygulamaların özel gereksinimli ve diğer öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkilerini ortaya koymak açısından önemlidir. Araştırmalar, kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimleri olmayan öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir (Szumski vd., 2022). Ayrıca, kaynaştırma ortamlarında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin szl becerilerinin, akran etkileşimleri yoluyla gelişme eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir (Krmer vd., 2021). Bu nedenle, kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarının değerlendirilmesi, kapsayıcı uygulamaların öğrenme ıktıları üzerindeki etkisini belirlemek açısından önemlidir.

Kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek çeşitli zorlukları içeren bir süreçtir. Öęretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları; aldıkları eğitim ve sahip oldukları deneyim gibi faktörlerden etkilenmekte ve bu durum değerlendirme sürecine yansımaktadır (Boer vd., 2011). Yetersizlięi olan öğrencilerde görülen zorlayıcı davranışlar, özel eğitim hizmetlerinden bağımsız olarak düşük akademik başarıyla ilişkilendirilebilmekte ve sağlıklı bir değerlendirme sürecini zorlaştırabilmektedir (Hurwitz vd., 2019). Bu süreçte zorluklarının giderilmesine vurgu yapılması, öğrencilerin okuma yazma ve matematik gibi temel beceri alanlarında eğitilmesine yeterince odaklanılmamasına neden olarak, akademik değerlendirmelerin güvenirliğini etkileyebilmektedir (Nikolić vd., 2019). Örneęin, disleksi gibi fonemik farkındalığı etkileyen belirli tipteki öğrenme güçlükleri, öğrencilerin gerçek akademik yeterliliklerinin, değerlendirme sürecine tam olarak yansıtılamamasına neden olabilmektedir (Stuart ve Yates, 2018).

Genel eğitim öğretmenleri, kaynaştırma ortamlarında yetersizliği olan öğrencilerin yazılı ve sözlü sınavlarını değerlendirirken çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Bu durum, akademik değerlendirmelerin adil ve doğru olmasını güçleştirmektedir (Pillai ve Devamanokari, 2023). Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında zorlayıcı davranışlarla başa çıkma konusundaki yeterlilikleri, değerlendirme sürecini önemlilde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, adil ve doğru değerlendirmelerin sağlanmasıda öğretmen yeterliliği son derece önemlidir (Sharma vd., 2011). Kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi sırasında, özellikle yeterli destek ve kaynak

olmadan tam kapsayıcılık politikası uygulandığında, çeşitli zorluklar yaşanabilmektedir. Bu zorluklar, orta ve ağır düzeyde öğrenme ya da davranış güçlüğü yaşayan öğrencilerin, okul sonrasında toplumsal yaşama daha sınırlı biçimde katılmalarına neden olabilmektedir (Hornby, 2021). Ancak kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde karşılaşılan güçlükler, özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz toplumsal algıların oluşmasına katkı sağlayarak, kaynaştırma eğitime yönelik sosyal kabul ve desteği azaltabilmektedir (Deslia, 2021). Ayrıca, destek hizmetlerdeki yetersizlikler ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının (BEP) hazırlanması ve uygulanması sürecindeki aksaklıklar, öğretmenler ve ebeveynler arasındaki iş birliğini olumsuz etkileyerek, değerlendirme sürecinin amacına ulaşmasını engelleyebilmektedir (Çankaya, 2020). Sonuç olarak, öğretmen tutumları, öğrenme güçlüklerinin yeterince anlaşılamaması ve kapsayıcı uygulamaların etkinliğine ilişkin sorunlar, kaynaştırma eğitiminde öğrenci başarısının değerlendirilmesini güçleştirmekte olup bu durum, sosyal dışlanma, olumsuz toplumsal algılar ve paydaşlar arası yetersiz iş birliği gibi çeşitli olumsuzluklara neden olabilmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar, değerlendirme sürecinde çeşitli güçlükler yaşandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına katılmasına yönelik tutumları genellikle nötr veya olumsuzdur ve bu durum öğrenci başarılarının değerlendirilmesini etkileyebilmektedir (Boer vd., 2011). Farklı ülkelerde yapılan ampirik araştırmalar, kaynaştırma eğitiminin genel eğitim sistemine entegre etmenin zorluğuna işaret etmekte ve kaynaştırma eğitiminin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesindeki güçlükleri vurgulamaktadır (Paramonova vd., 2021). Araştırmalar ayrıca, yetersizlikleri olan öğrencilerin eğitim ortamlarına katılımını ve tam olarak dahil edilmesini kolaylaştırmak için öğretmen tutumlarının, rollerinin, ilişkilerinin ve yapısal engellerin ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Antia vd., 2002). Sonuç olarak, kaynaştırma eğitimi alanında yapılan araştırmalar; öğretmen tutumları, akademik performans üzerindeki etkiler ve kaynaştırmanın değerlendirilmesindeki güçlükler gibi çeşitli boyutlara odaklanmakta, bu alanda kanıta dayalı yaklaşımları destekleyecek daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilme süreçlerini anlamak, bu süreçlerdeki güçlükleri belirlemek ve katılımcıların deneyimleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmektir. Öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşleri üzerinden elde edilen verilerin, kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde rehberlik edecek önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma sürecinde şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçları nelerdir?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarıları ve akademik deneyimleri nasıldır?
3. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısının değerlendirilmesi süreci nasıldır?
4. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısının değerlendirilmesine ilişkin iş birliği ve destek mekanizmaları nelerdir?
5. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen etmenler ve sorunlar nelerdir?
6. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen sorunlara yönelik olarak öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çözüm önerileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim almasını sağlayarak hem akademik başarılarını artırmayı hem de topluma uyumlarını ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Etkili bir kaynaştırma süreci, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun biçimde düzenlenmiş esnek uygulamaları gerektirir. Araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tercihlerinin, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları ile ders sürecine katılım düzeylerinden etkilendiğini ve bu durumun ise kaynaştırma eğitiminde uygulanan etkinliklerin niteliği, sağlanan destekler ve sunulan eğitim olanaklarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir." (Morley vd., 2005). Ayrıca, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için eğitimcilerin bilinçli ve ısrarlı olmaları ve öğrencilerin ihtiyaçlarına sürekli dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitimcilerin

öğrenciler arasındaki sosyal kabulü teşvik etmek için gösterdikleri tutum ve çabalar son derece önemlidir (O'Neil ve Olson, 2021).

Kaynaştırma eğitiminin yalnızca özel gereksinimli öğrenciler üzerinde değil, aynı zamanda tipik gelişim gösteren akranları üzerinde de önemli bir sosyal etkiye sahip olduğu ve hoşgörülü bir tutum geliştirme, iletişim ve sosyalleşme için bir araç olarak hizmet ettiği görülmüştür (Bliznyuk ve Senchenkov, 2020). Bununla birlikte, yetersizlikleri ve özel gereksinimleri olan öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi için öğretmenlere kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim verilmesi gereklidir (Bahrudin vd., 2021). Ancak kaynaştırma okullarında özel gereksinimleri olan öğrencilere yönelik erişilebilir tesis ve altyapı eksikliği gibi zorluklar da tespit edilmiş olup bu durum etkili kaynaştırmanın sağlanması için iyileştirilmesi gereken alanlara işaret etmektedir (Irvan ve Jauhari, 2018).

Kaynaştırma eğitiminin niteliği, yalnızca öğrencilerin sınıfa dâhil edilmesiyle değil, onların akademik ve sosyal gelişimlerinin izlenip değerlendirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Ancak alanyazında, bu değerlendirme süreçlerine yeterince odaklanılmadığı ve bu süreçlerin çok yönlü olarak ele alınmadığı görülmektedir. Bu durum, kaynaştırma uygulamalarındaki belirsizlikleri ve paydaşların yaşadığı güçlükleri artırmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarını değerlendirme sürecindeki sorunlar, öğrencilerin ihtiyaçlarının doğru belirlenmesini ve BEP'lerin etkili biçimde uygulanmasını engellemektedir. Bu nedenle, gelişim alanlarının doğru analizine ve buna uygun ölçme-değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin başarısı, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin kapsamlı bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesine bağlıdır. Bu süreç, öğrencilerin ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi ve BEP'lerin düzenlenmesinde büyük öneme sahiptir. Yapılan araştırmalar, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmasında eğitim, kaynaklar, mevzuat ve öğretmenlerin tutumları gibi çeşitli faktörlerin önemli olduğunu göstermektedir (Boer vd., 2011; Woodcock, 2020). Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimini desteklemektir (Pozas vd., 2023). Kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşmak için öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin dikkatle izlenmesi ve

değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesi ve eğitim programlarının buna göre düzenlenmesi açısından önemlidir. Eğitimcilerin tutumları, yeterlilikleri ve hazırlıklı olmaları, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanması ve tüm öğrencilerin bütünsel gelişiminin desteklenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, eğitimcilerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgili ve deneyimli olmaları, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim programları geliştirmeleri ve bu programları etkili bir şekilde uygulamaya koymaları gerekmektedir (Junaidi vd., 2021; Woodcock, 2020). Bu bağlamda, bu araştırmanın önemi; kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilme sürecine dair öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin çok boyutlu olarak ele alınması, değerlendirme sürecindeki güçlükler ışık tutulması ve çözüm önerilerinin bu paydaşların deneyimlerine dayalı olarak geliştirilmesiyle açıklanabilir. Bu yönüyle araştırma, sadece mevcut durumu tanımlamakla kalmayıp, aynı zamanda uygulamaya dönük katkılar sunmayı da hedeflemektedir. Sonuç olarak, özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma eğitimi önemli olup kaynaştırma eğitiminde kapsayıcı tutum ve uygulamaları teşvik etmede eğitimcilere, ebeveynlere ve öğrencilere büyük görev düşmektedir. Güçlüklerin üstesinden gelmek ve kaynaştırma eğitime yönelik erişilebilirliği ve desteği geliştirmek için sürekli çaba gösterilmesi gerekmektedir.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda genellikle kaynaştırma eğitiminin başarısının öğretmen tutumları ile değerlendirildiği ve öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara yer verme durumlarının incelendiği görülmüştür (Jelani vd., 2020; Malki ve Einat, 2017; Nah ve Tan, 2020). Yurtiçinde yapılan araştırmalarda ise, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre değerlendirildiği araştırmaların olduğu görülmüştür (Erdem ve Güner-Yıldız, 2017; Gündüz, 2015; Güven ve Gürsel, 2014). Bu araştırmada ise, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilme süreçlerinin ve bu süreçlerdeki güçlüklerin öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre çok yönlü olarak ele alınması ve kaynaştırma eğitiminin paydaşları olan katılımcıların deneyimleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirilmesi hedeflenmektedir. Genel amacı kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarını değerlendirilme süreçlerini anlamak, bu süreçlerdeki güçlükleri belirlemek ve katılımcıların deneyimleri

doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmek olan bu araştırmanın bulgularının kaynaştırma eğitiminin kalitesini artırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulguları ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilmesinde görev alan öğretmenler, aileler ve diğer paydaşlar için rehberlik sağlayarak, bu paydaşların öğrencilerin başarılarını daha etkin bir şekilde takip etmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

Bu araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporlarının ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından verilen eğitsel değerlendirme ve yerleştirme raporlarının doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırmanın çalışma grubu Bolu il merkezinde bulunan bir ortaokuldaki kaynaştırma öğrencileri, bu öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, ebeveyn görüşmelerinin yalnızca annelerle yapılmış olmasıyla sınırlıdır.
3. Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı hazırlanan görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Kaynaştırma eğitimi: Kaynaştırma eğitimi, yetersizlikleri veya özel gereksinimleri olan öğrencilere genel eğitim ortamlarında, gerekli destekler sağlanarak ve uyarlamalar yapılarak eşit eğitim fırsatlarının sağlandığı eğitim uygulamasını ifade etmektedir (Barak vd., 2021).

Kaynaştırma öğrencisi: Kaynaştırma öğrencisi kavramı, tipik gelişen akranlarıyla eşit eğitim fırsatlarına ve aynı müfredata erişmeleri beklenen, yetersizliği veya özel eğitim ihtiyaçları olan bir öğrenciyi ifade etmektedir (Woodcock ve Vialle, 2016)

Değerlendirme: Kaynaştırma eğitimi bağlamında değerlendirme, kaynaştırma uygulamalarının etkililiğiyle ilgili çeşitli yönlerin ölçülmesini kapsamaktadır (Sharma vd., 2011).

1.7 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

1.7.1 Kuramsal Çerçeve

1.7.1.1 Dünyada Kaynaştırma Eğitimi: Tarihsel ve Yasal Süreç

Kaynaştırma eğitiminin kökenleri, engellilik kavramının tarihsel evrimiyle yakından ilişkilidir. Antik dönemlerde, özellikle Roma hukukunda engelli bireylerin toplumdan dışlanması hatta öldürülmesi yasalarla desteklenirken, Orta Çağ'da semavi dinlerin etkisiyle bu bireylere yönelik koruyucu bir tutum gelişmeye başlamıştır (Aköğretmen, 2023). Ancak gerçek anlamda bir dönüşüm, 19. yüzyılda tıbbın gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan medikal modelle yaşanmıştır. Bu dönemde engellilik "tedavi edilmesi gereken bir hastalık" olarak görülmüş ve Avrupa ile Amerika'da özel eğitim okulları yaygınlaşmıştır. Özel eğitim kurumlarının artması, zamanla bu bireylerin toplumdan izole edilmesine yol açmış olsa da 20. yüzyılın başlarında farklı bir bakış açısı gelişmeye başlamıştır (Aköğretmen, 2023; Karataş, 2020)

Engellilik kavramının sosyal boyutu, 1948'de kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesiyle birlikte önem kazanmıştır. Tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğunu vurgulayan bu belge, engellilerin eğitim hakkının temelini oluşturmuştur (Birleşmiş Milletler [BM], 1948). Özellikle İngiltere'de 1928'de özel ve genel eğitim okullarının birlikte açılması kararı ve 1944'te özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmesinin yasal olarak tanınması, kaynaştırma eğitime doğru önemli adımlar olarak değerlendirilebilir (Ovchinnikov vd., 2019). 1970'ler ise kaynaştırma eğitiminin yasalarla düzenlendiği bir dönüm noktası olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 1970'te, İtalya'da 1972'de ve Fransa'da 1975'te çıkarılan yasalarla özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim alması güvence altına alınmıştır (Barabash ve Balynska, 2022; Rahmat vd., 2021; Yazıcıoğlu, 2020).

Engellilik algısındaki bu dönüşüm, 1976'da İngiltere'de Ayrımcılığa Karşı Fiziksel Engelliler Birliğinin (Union of the Physically Impaired Against

Segregation – UPIAS) yayınladığı "Engelliliğin Temel İlkeleri" ve 1980'de Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımladığı biyo-psiko-sosyal modelle daha da derinleşmiştir. Bu yaklaşımlar, engelliliğin yalnızca tıbbi bir sorun olmadığını, sosyal ve çevresel faktörlerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Healy, 2015; König vd., 2019). Bu anlayışın bir sonucu olarak 1994'te BM Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü tarafından kabul edilen Salamanca Bildirgesi, kaynaştırma eğitiminin küresel çapta yaygınlaşmasında kritik bir rol oynamıştır. "Herkes için eğitim" ilkesini benimseyen bu bildirme, engelli bireylerin genel eğitim sistemine dahil edilmesini savunmuş ve pek çok ülkenin eğitim politikalarını derinden etkilemiştir (König vd., 2019).

21. yüzyıla gelindiğinde, engelli bireylerin haklarını güvence altına alan uluslararası sözleşmelerin sayısı artmıştır. 2006'da BM tarafından kabul edilen Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, engellilerin eğitim hakkını açık bir şekilde tanımlamış ve taraf devletlere bu hakkın hayata geçirilmesi için yükümlülükler getirmiştir (BM, 2006). Benzer şekilde 2007'de güncellenen Avrupa Sosyal Şartı da engellilerin sosyal hayata ve eğitime tam katılımını destekleyen hükümler içermektedir. Bu belgeler, kaynaştırma eğitiminin yalnızca bir eğitim modeli değil, aynı zamanda bir insan hakkı olduğunu vurgulamaktadır (Council of Europe [Avrupa Konseyi], 2007).

Kaynaştırma eğitiminin yasal dayanakları incelendiğinde, uluslararası düzeyde pek çok belgenin yanı sıra ülkelerin kendi iç hukuklarında da önemli düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Örneğin ABD'de 1975'te kabul edilen Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası ve 1990'da yürürlüğe giren Engelli Amerikalılar Yasası, engelli bireylerin eğitim ve istihdam alanlarında karşılaştıkları engelleri kaldırmayı hedeflemiştir (Aktaş ve Küçüker, 2005; Parasız ve Demirci, 2017). Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 1983'te kabul ettiği 159 numaralı sözleşme ise engellilerin mesleki rehabilitasyonuna odaklanarak eğitim ve istihdam arasındaki bağı güçlendirmiştir. Bu yasal düzenlemeler, kaynaştırma eğitiminin yalnızca okul ortamında değil, toplumsal yaşamın tüm alanlarında gerçekleşmesi gereken bir süreç olduğunu göstermektedir (International Labour Organization [Uluslararası Çalışma Örgütü], 1989).

Günümüzde kaynaştırma eğitimi, pek çok ülkede yasalarla güvence altına alınmış olsa da uygulamada karşılaşılan güçlükler devam etmektedir. Eğitimcilerin yeterlilikleri, fiziksel erişilebilirlik sorunları ve toplumsal önyargılar

gibi engeller, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır (Beco, 2014; Malaquias, 2022). Ancak uluslararası belgeler ve ulusal yasalar, bu sorunların aşılması için bir çerçeve sunmaktadır. Engellilik kavramının insan hakları temelinde ele alınması ve eğitim sistemlerinin bu doğrultuda dönüştürülmesi, tüm bireylerin eşit fırsatlara sahip olduğu kapsayıcı bir toplumun inşası için hayati önem taşımaktadır. Bu süreçte politika yapıcılar, eğitimciler, aileler ve toplumun tüm kesimlerinin iş birliği, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında belirleyici bir rol oynayacaktır (Abdussamad vd., 2022; Hollenweger, 2011).

1.7.1.2 Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi: Tarihsel ve Yasal Süreç

Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin kökenleri incelendiğinde, Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerindeki özel eğitim çabaları dikkat çekmektedir. Özellikle 1889 yılında İstanbul’da açılan Sağır-Dilsiz ve Âmâlar Mektebi, ülkemizdeki ilk özel eğitim kurumu olarak kayıtlara geçmiştir (Sağlam-Tekir, 2016). Cumhuriyetin ilanından sonra, 1949 yılında çıkarılan Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun devletin bu alandaki ilk resmi düzenlemesi olmuş ve özel gereksinimli bireylerin korunması ile eğitimlerine ilişkin temel ilkeleri belirlemiştir (Tomris ve Çelik, 2022).

Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin yasal altyapısının oluşturulmasında 1980’li yıllar kritik bir dönüm noktası teşkil etmektedir. 1983’te kabul edilen 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarını düzenleyen ilk kapsamlı yasa olmuştur (Tomris ve Çelik, 2022). Bu kanunla birlikte özel eğitim okullarının yanı sıra, kaynaştırma eğitiminin temelleri atılmıştır. Aynı dönemde yürürlükte olan Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 8. maddesi ise "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" hükmüyle özel eğitimi Türk eğitim sisteminin ayrılmaz parçası olarak tanımlamıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

1990’lı yıllar, kaynaştırma eğitiminin kurumsal kimlik kazandığı bir dönem olmuştur. 1997’de yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, kaynaştırma eğitiminin uygulama esaslarını belirleyerek bu alanda çığır açan bir düzenleme olarak tarihe geçmiştir. Bu kararnamenin 4. maddesi, özel gereksinimli öğrencilerin "mümkün olan en az

kısıtlayıcı ortamda" eğitim alması ilkesini getirmiş ve kaynaştırma eğitiminin yasal dayanağını oluşturmuştur Kararname (Resmî Gazete, 1997).

Yeni milenyumla birlikte kaynaştırma eğitiminde önemli düzenlemeler yapılmıştır. 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, kaynaştırma uygulamalarını detaylı şekilde düzenleyerek okullara somut uygulama kılavuzu sunmuştur. 2006 yılındaki revizyonda eklenen "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" kavramı (Madde 5), özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olduğunca genel eğitim sınıflarında eğitim görmesi ilkesini pekiştirmiştir (Tomris ve Çelik, 2022). Bu dönemde ayrıca 2005'te yürürlüğe giren 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun eğitimde erişilebilirlik standartlarını belirlemiştir (Resmî Gazete, 2005).

Son dönemde kaynaştırma eğitimi politikaları daha kapsayıcı bir yaklaşım kazanmıştır. 2017'de yayımlanan 28 sayılı genelge, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının standartlarını belirlemiş ve tam zamanlı/yarı zamanlı kaynaştırma modellerini tanımlamıştır (Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, 2017). 2022'de hazırlanan Ulusal Eylem Planı, beş yıllık stratejik hedefler ortaya koyarak kaynaştırma eğitiminin kalitesini artırmayı hedeflemiştir. Bu plan kapsamında öğretmen eğitimleri, müfredat uyarlamaları ve fiziksel erişilebilirlik çalışmaları önceliklendirilmiştir (Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Ulusal Eylem Planı, 2022).

1.7.1.3 Kaynaştırma Eğitiminin Amacı, Önemi ve İlkeleri

Eğitim sistemlerinin evrensel hedeflerinden biri, tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri adil ve destekleyici ortamlar sunmaktır. Bu hedef doğrultusunda, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte öğrenme sürecine dahil edilmesini sağlayarak yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi de destekleyen bütünsel bir yaklaşım sunmaktadır (Pozas vd., 2023; Obah, 2024). Araştırmalar, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini, özgüvenlerini ve toplumsal katılımlarını artırdığını göstermektedir (Grigal vd., 2012; Bouck, 2010). Ayrıca kaynaştırma eğitimi, tüm öğrencilere empati, iş birliği ve çeşitliliğe saygı gibi değerleri kazandırarak öğrencilerin

sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Vacheva ve Petkova, 2023; Brackett vd., 2011).

Kaynaştırma eğitimi, yasal zorunlulukların ötesinde, toplumsal eşitlik ve sosyal adalet ilkeleriyle de doğrudan bağlantılıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına entegrasyonu, akademik başarılarını artırmanın yanı sıra akranları arasında kabul görmelerini sağlayarak önyargıları azaltır (Kart ve Kart, 2021). Bu süreç, öğrencilerin çeşitli bireysel ihtiyaçlara duyarlılığını geliştirir ve sosyal uyum becerilerini güçlendirir (Fernández-Villardón vd., 2020). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini benimsemesi ise yalnızca özel gereksinimli öğrencilere değil, sınıftaki tüm bireylere hitap eden zengin bir öğrenme deneyimi sunar (Carter vd., 2016). Ancak, bu uygulamaların etkililiği, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve kurumlar arası iş birliğine bağlıdır (Salend ve Duhaney, 1999; Watkins vd., 2019).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için birtakım temel ilkelerin benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu ilkeler arasında, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun BEP hazırlanması ve en az kısıtlayıcı ortam ilkesi öne çıkmaktadır (Florian, 2008; Qi ve Ha, 2012). Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamda akranlarıyla benzer deneyimler kazanmasını sağlarken (Ari vd., 2022), destek hizmetleri ve sürekli değerlendirme mekanizmaları öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini izlemeye olanak tanır (Nagase vd., 2020). Ayrıca, Salamanca Bildirgesi ve BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri gibi küresel çerçeveler, kapsayıcı eğitimin yalnızca bir pedagojik model değil, aynı zamanda insan hakları temelinde şekillenen toplumsal bir dönüşüm olduğunu vurgulamaktadır (Nel vd., 2023). Sonuç olarak, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin topluma katılımını kolaylaştırırken, tüm bireyler için daha kucaklayıcı bir eğitim iklimi yaratır. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu doğrultuda evrilmesi, yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda daha adil ve kapsayıcı bir toplum vizyonunu da gerçekleştirme yolunda atılmış önemli bir adım olacaktır.

1.7.1.4 Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte öğrenmesini sağlayarak yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal adaleti ve toplumsal uyumu da destekleyen dönüştürücü bir modeldir. Bu

yaklaşım, özel gereksinimli bireylerin özgüven ve iletişim becerilerini geliştirirken (Kart ve Kart, 2021; Molina vd., 2021), akranlarının da farklılıklara saygı ve empati geliştirmesine katkı sağlar (Garrote vd., 2017). Araştırmalar, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıfların, tüm öğrenciler için sosyal etkileşim fırsatlarını artırdığını ve işbirlikçi öğrenme ortamları yarattığını ortaya koymaktadır (Nepi vd., 2015). Özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma eğitim sayesinde akranlarından model alarak öz-düzenleme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmektedir (Woodgate vd., 2019). Kaynaştırma eğitimi süreci, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda bağımsız yaşam becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Luthfia, 2024). Öte yandan, tipik gelişim gösteren öğrenciler, çeşitlilik içeren sınıflarda daha hoşgörülü ve kapsayıcı tutumlar benimseme fırsatı elde edebilmektedir (Little vd., 2020). Bu durum, uzun vadede toplumsal önyargıların azalmasına zemin hazırlamaktadır (Molina vd., 2021).

Kaynaştırma eğitimi, öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkı sağlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim stratejilerini benimseyen eğitimciler, daha esnek ve yaratıcı pedagojik yaklaşımlar geliştirebilmektedir (Ewing vd., 2017). Ayrıca, kaynaştırma uygulamaları aileler için de önemli avantajlar sunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların toplumla bütünleşmesi, ailelerin sosyal kaygılarını azaltırken (Karaca ve Bağcı, 2023), akranlarının aileleri de çocuklarının kapsayıcı değerlerle yetişmesinden olumlu etkilenir (Noreen vd., 2019).

Kaynaştırma eğitimi, sosyal adalet ilkeleriyle uyumlu olmasının yanı sıra, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine de hizmet etmektedir (Morgado vd., 2016). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal katılımını artırarak işgücü piyasasına dahil olmalarını kolaylaştırır (Cagas vd., 2023). Özetle, kaynaştırma eğitimi sadece bir öğretim yöntemi olmakla kalmayıp, aynı zamanda daha adil ve kapsayıcı bir toplumun temelini oluşturan bir yaklaşımdır.

1.7.1.5 Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenlerin ve Ebeveynlerin Rolü

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Kaynaştırma eğitimi, yalnızca sosyal kabulü teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stillerindeki ve yeteneklerindeki çeşitliliğin gelişebileceği zengin bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde

öğretmenlerin ve ebeveynlerin iş birliği, başarılı uygulamaların temel taşlarındandır. Öğretmenler, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli stratejiler geliştirmekle sorumlu iken, ebeveynler evde destekleyici öğrenme ortamları oluşturarak okulda kazanılan eğitsel başarıları pekiştirmede önemli bir rol oynar (Paseka ve Schwab, 2019). Bu etkileşim, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal katılımlarını güçlendirmektedir (Burke vd., 2023).

Kaynaştırma eğitimi, öğretmenlerin bireysel öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak özelleştirilmiş öğretim yöntemlerini benimsemelerini gerektirmektedir. Bu pedagojik yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını artırarak farklı hazır bulunuşluk düzeyleri ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurmaktadır (Hall vd., 2019). Öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme ve evrensel tasarım gibi stratejilerle tüm öğrencilerin başarılarını destekleyen kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturması, eğitimin etkinliğini artırmaktadır (Sadykova vd., 2023; Jorban vd., 2024). Araştırmalar, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrenci motivasyonunu artırmak ve akademik başarıyı yükseltmek için güçlü bir araç olduğunu göstermektedir (Sadykova vd., 2023; Demir, 2021).

Ebeveynlerin rolü, kaynaştırma eğitiminde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılım sağlayarak gelişimlerini destekleyebilmektedir. Evde yapılandırılmış öğrenme ortamları oluşturmak, öğretmenlerle düzenli iletişim kurmak ve okul etkinliklerine katılmak, ebeveynlerin katkı sağlayabileceği önemli alanlardır. Yapılan araştırmalar, ebeveynlerin eğitim süreçlerine dahil olmalarının, öğrencilerin hem akademik başarılarını, hem de sosyal katılımlarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Rudrabhatla vd., 2024; Alsalem ve Alzahrani, 2023). Ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının hakları konusunda farkındalık kazanmaları ve savunuculuk yapmaları, kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini artırabilmektedir (Resch vd., 2010).

Ebeveyn-öğretmen iş birliği, gerek öğretim stratejileri üzerinde, gerekse öğrencilerin sosyal etkileşimleri ve okula aidiyet duygusu üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal kabul ve akran etkileşimi, öğrencilerin sınıf içindeki uyumlarını artırmada temel bir rol oynamakta olup akran destek programları bu süreci önemli ölçüde güçlendirmektedir (Sharma vd., 2022; Careemdeen, 2023). Ayrıca, öğretmen-ebeveyn iş birliği, öğrencilerin eğitim yolculuklarını daha etkili bir şekilde desteklemektedir. Öğretmenler ve ebeveynler arasındaki düzenli ve

yapıcı bir iletişim, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uyumlu bir eğitim süreci oluşturulmasına katkı sağlar (Sanderson ve Goldman, 2021; Abdullah vd., 2015). Kaynaştırma eğitiminde öğretmenler ile ebeveynler arasındaki iş birliği, etkili öğretim yöntemleri ve destekleyici sınıf ortamları, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini destekleyerek kaynaştırma eğitiminin başarısını artırmaktadır. Bu iş birliğinin güçlendirilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde daha etkin yer almalarını ve eğitimde adil yaklaşımların uygulanmasını sağlamaktadır.

1.7.1.6 Kaynaştırma Eğitiminde Öğrenci Başarısı

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını sağlamak amacıyla tasarlanmış bir eğitim paradigmasıdır. Bu sistem, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal etkileşim, öz düzenleme becerileri ve bağımsız yaşam becerileri gibi çeşitli boyutları da içeren çok boyutlu bir değerlendirme yaklaşımını benimsemektedir. Kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin bu türden eğitsel gereksinimlerinin sürekli olarak değerlendirilmesi önemlidir (Memişević, 2015).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler de önemli bir rol oynamaktadır. Kaynaştırma sınıflarında etkili bir eğitim ortamı oluşturulabilmesi için öğretmenlerin gerek akademik bilgi aktarmada, gerekse sosyal becerilerin öğretimi konusunda da yeterli olması gerekmektedir (Starynska vd., 2023). Ayrıca, kaynaştırma eğitiminin etkililiğinin artması için öğretim programlarının bireysel farklılıklara uygun şekilde uyarlanması gereklidir (Mertoğlu, 2020).

Kaynaştırma uygulamaları yalnızca özel gereksinimli öğrenciler için olduğu kadar, tüm öğrenciler için de faydalıdır. Güven (2021), kaynaştırma eğitiminin sosyal etkileşimleri artırıp öğrencilerin özgüven kazanmalarına ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu durum, kaynaştırma eğitiminde bireylerin sosyal entegrasyonunu destekleyen bir yapının önemini ortaya koymaktadır. Drossinou-Korea ve diğerleri (2016) ise, kaynaştırma eğitiminde başarılı bir uygulama sürecinin öğrencilerin hem akademik kazanımlarına değil, hem de sosyal becerilerinin gelişimine olumlu yansıdığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, kaynaştırma eğitimi bireylerin akademik ve akademik olmayan beceriler ile birlikte, sosyal etkileşimlerinin

artmasına ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan çok boyutlu bir yaklaşım sunmaktadır.

1.7.1.7 Kaynaştırma Eğitiminde Öğrenci Başarısını

Değerlendirme Süreçleri ve Yöntemleri

Kaynaştırma eğitiminde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, akademik performansın yanı sıra sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimi içeren çok boyutlu bir yaklaşımı gerektirmektedir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri, kaynaştırma eğitimindeki öğrencilerin yeteneklerini ve potansiyellerini tam anlamıyla yansıtmakta yetersiz kalabilmektedir (Hornby, 2020; Srivastava, 2019). Bu nedenle, alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Alanyazında, portfolyo değerlendirmesi, yapılandırılmış gözlemler, performans değerlendirmeleri ve öz değerlendirme araçlarının öğrenci gelişimini bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymada önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Karaman, 2021; Li ve Chen, 2016; Srivastava, 2019).

Portfolyo değerlendirmesi, öğrencilerin gelişim süreçlerini uzun vadede takip etmek ve güçlü yönleri ile gelişime açık alanları belirlemek için kapsamlı bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerini daha gerçekçi ve bağlama uygun biçimde ortaya koymalarını sağlamaktadır (Papanthymou ve Δάρρα, 2018). Benzer şekilde, yapılandırılmış gözlemler ve performans değerlendirmeleri, öğrencilerin becerilerini gerçek öğrenme ortamlarında analiz etmeye olanak tanıyarak yapay test ortamlarının sınırlılıklarını aşmaktadır (Machera, 2017). Öz değerlendirme araçları ise öğrencilerin, öğrenme süreçlerini gözden geçirmelerini sağlayarak bilişsel farkındalıklarını artırmakta ve sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkıda bulunmaktadır (Brown ve Harris, 2014; Bhatnagar ve Das, 2013).

Esnek ve bireyselleştirilmiş değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması, uluslararası alanyazında geniş çapta desteklenmektedir. Özellikle ABD ve Avrupa'daki eğitim sistemlerinde, öğrencilerin farklılıklarına yanıt verebilmek amacıyla çok boyutlu destek sistemleri, öğrenmede evrensel tasarım ilkeleri ve farklılaştırılmış değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Hornby, 2020; Srivastava, 2019). Bu uygulamalar, öğretmenlerin öğrenci gelişimini kapsamlı bir şekilde izlemelerine olanak

tanırken, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak kapsayıcılığı desteklemektedir (Bhatnagar ve Das, 2013; Abellán vd., 2019).

Bununla birlikte, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin öz farkındalığını artırmada ve iş birlikçi öğrenme ortamlarını teşvik etmede önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, öz değerlendirmenin akademik performans üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve öğrenme çıktılarını iyileştirdiğini göstermektedir (Karaman, 2021; Urbano vd., 2022). Sonuç olarak, kaynaştırma eğitiminde değerlendirme süreçleri, bireysel farklılıkları dikkate alan çeşitli ve esnek değerlendirme stratejilerini benimsemelidir. Geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif değerlendirme tekniklerinin de sürece entegre edilmesi, tüm öğrencilerin gerçek potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımakta ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Machera, 2017; Fernet vd., 2008).

1.7.2 İlgili Araştırmalar

1.7.2.1 Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Tablo 1.1. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Yazar ve Yıl	Başlık	Genel Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Anahtar Bulgular
Balçın ve Yıldırım (2021)	Kaynaştırma öğrencilerinin fen bilimleri dersi STEM çalışmalarının değerlendirilmesi	Bu araştırmanın amacı, destek eğitim odalarında verilen fen bilimleri dersleri kapsamında özel gereksinimli öğrencilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering and Mathematics – STEM) çalışmalarındaki becerilerinin değerlendirilmesidir.	Nitel araştırma	Bir devlet ortaokulunun yedinci sınıfında tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan üç özel gereksinimli öğrenci	Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin fen bilgisi kazanımlarını yansıtabildiği ancak matematik, teknoloji ve mühendislikle ilişkilendirmekte zorlandığı bulunmuştur. Tasarımlarını zihinsel olarak oluşturabilmelerine rağmen çizime dökememiş, ancak tasarıma dönüştürmede başarılı olmuşlardır. Kaynaştırma öğrencilerinin STEM çalışmalarına daha fazla dâhil edilmesi gerektiği belirlenmiştir.
Demirbilek ve Levent (2020)	Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri	Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehber öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir.	Nitel araştırma	Yirmi rehber öğretmen	Araştırmanın sonucunda, branş öğretmenlerinin BEP planlarına yeterince özen göstermediği, iş yükü olarak gördüğü ve özel eğitim bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerini dışladığı, problemleri olarak algıladığı ve gerçekçi olmayan akademik beklentiler içine girdiği bulunmuştur.
Er Nas ve Dilber (2020)	Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencileri ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesi	Bu araştırmanın amacı, Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencileri ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesidir.	Nitel araştırma	Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 121 fen bilimleri öğretmeni	Araştırma sonucunda, Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencileri için farklı öğretim uygulamaları ve özel deneyler kullanmadıkları belirlenmiştir. Materyal ve kaynak desteğinin ise kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1.1. (devam) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Erdağ ve Köse (2022)	Kaynaştırma öğrencilerinin empatik eğilimlerinin engel türü ve çeşitli değişkenler açısından	Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma durumlarını ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesidir.	Nitel araştırma	Beş kaynaştırma öğrencisi, 14 akran (altı kız, sekiz erkek), dört sınıf rehber öğretmeni, 5 ebeveyn	Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin sözlü, dolaylı ve fiziksel zorbalığa maruz kaldığı belirlenmiştir. Zorbalığın daha çok gerçek hayatta (sınıf, bahçe, koridor) ve kısmen sanal ortamda (telefon, Facebook) yaşandığı; öğrencilerin destek alma, içine atma, ortamdan uzaklaşma, odağı değiştirme ve umursamama gibi başa çıkma stratejileri kullanıldığı görülmüştür.
Erdem ve Güner-Yıldız (2017)	Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı: okul müdürleriyle bir odak grup görüşmesi	Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı konusunda okul müdürlerinin bakış açısının incelenmesidir.	Nitel araştırma	İstanbul ilinin Anadolu yakasında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 8 okul müdürü	Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencilerinin başarısının artırılması için özel gereksinimli öğrencilerin ayrı ortamlarda ve konunun uzmanı özel eğitimciler tarafından eğitilmeleri gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.
Gündüz (2015)	Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri	Bu araştırmanın amacı, özel ve devlet ilkokullarında birinci sınıf kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ders başarısına yönelik yapılan çalışmalarda mevcut durumun ve sorunların belirlenmesidir.	Nitel araştırma	İstanbul ilindeki özel ve devlet ilkokullarında görev yapan on altı birinci sınıf öğretmeni, bu okullarda kaynaştırma eğitimi alan dört birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velileri	Araştırmanın sonucunda, deneyimli öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz, deneyimsiz öğretmenlerin ise daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları, kaynak oda, hizmet içi eğitim ve uzman desteği konusunda yetersiz olduklarını ifade ettikleri, velilerin ise çocuklarının farklılığını kabul etmemelerinin kaynaştırma uygulamalarındaki en büyük sorunlardan biri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1.1. (devam) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Güven ve Gürsel (2014)	Educators' opinion about the success evaluation of students with intellectual disabilities included in primary education [İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri]	Bu araştırmanın amacı, genel eğitim sınıflarında öğrenim gören zihin yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi konusunda öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir.	Nitel araştırma	2008-2009 akademik yılında Eskişehir şehir merkezindeki 17 devlet ilkokulunda 4. ve 5. sınıflarda zihin yetersizliği olan öğrencilere eğitim veren genel eğitim öğretmenleri	Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, zihin yetersizliği olan öğrencilerin başarısını belirleme ve öğretimle ilgili yeni kararlar alma sürecinde değerlendirme sürecinin önemini vurguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıfındaki gerçek başarı düzeyini belirleme ve ifade etmede zorlandıkları ve yeterli destek alamadıkları tespit edilmiştir.
Kapucu ve diğerleri (2020)	Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin öğrenci öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: bir durum çalışması.	Bu araştırmanın amacı, ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerinin öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesidir.	Nitel araştırma	Bir devlet okulunda eğitim gören kaynaştırma öğrencileri, branş öğretmenleri, normal gelişim gösteren akranları ve velileri	Araştırmada, branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileriyle sosyal uyum ve kabul sorunu yaşamadığı, velilerin ise çocuklarının iletişiminin iyi olduğunu ancak kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirttiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ve velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları önerilmiştir.
Öksüz (2022)	Kaynaştırma öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarının çok boyutlu incelenmesi	Bu araştırmanın amacı, İlkokul düzeyinde kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarının sınıf öğretmenleri, ebeveynler ve psikolojik danışmanların görüşlerine göre belirlenmesidir.	Nicel araştırma	2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin beş farklı ilçesinde görev yapan 348 sınıf öğretmeni, 346 ebeveyn ve 164 psikolojik danışman olmak üzere toplam 858 kişi	Araştırma sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, özellikle sosyal-duygusal ve kariyer gelişimi alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu ihtiyaçlar, akademik ihtiyaçlardan daha önceliklidir. Katılımcılar, hizmetlerin bireysel özelliklere uygun şekilde planlanması gerektiğini ve en çok ihtiyaç duyulan konuların duygusal sorunlarla baş etme, ilgi alanlarını keşfetme, kariyer gelişimi ve olumlu benlik algısı geliştirilmesi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 1.1. (devam) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Oruç (2023)	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi	Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesidir.	Nitel araştırma	2023-2024 eğitim-öğretim yılında Karaman ili ve ilçelerindeki resmi ve özel okullarda görev yapan, en az bir kaynaştırma öğrencisi ile çalışan ve çoğunluğu on yılın üzerinde mesleki deneyime sahip olan 25 gönüllü sosyal bilgiler öğretmeni	Araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmının kaynaştırma ile ilgili eğitim almadığı, eğitim alanların ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim, materyal hazırlama ve sınıf kontrolü gibi konularda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, BEP hazırlama ve uygun ölçme değerlendirme konularında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.
Şahan, Uğurlu, Özdemir ve Nazik (2021)	Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (karma yöntem araştırması).	Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlerin görüşlerine göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen faktörlerin, karşılaşılan sorunların ve ailelerden beklentilerin incelenmesidir.	Karma yöntem	Bartın il merkezinde en fazla kaynaştırma öğrencisi bulunan 7 okulda görev yapan 74 öğretmen (nicel veriler için), 29 öğretmen (nitel veriler için)	Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerinde RAM ve aileler boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuş olup yaş gruplarına göre sivil toplum örgütleri alt boyutunda da farklılıklar gözlemlenmiştir. Mesleki deneyime bağlı olarak rehber öğretmenler ve okul idarecileri boyutlarında farklar tespit edilmiştir, ancak branşlar arasında fark bulunmamıştır. Öğretmenler, ailelerin yeterli destek sağlamadığını ve iletişimde zorluk yaşandığını belirtmiş, velilerin daha fazla ilişki kurması ve okul etkinliklerini desteklemeleri gerektiğini ifade etmiştir.
Sökmen ve Yıldırım (2019)	Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri	Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.	Nitel araştırma	Sınıf öğretmenleri	Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki ilişkilerin genelde olumlu olduğu ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarını desteklemek için pekiştirme, olumlu dönüt, eşit zaman ayırma, birebir iletişim, öğretimi somutlaştırma ve teknoloji kullanma gibi çeşitli uygulamalar yaptığı tespit edilmiştir.

Tablo 1.1. (devam) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Temiz ve Uyar (2019)	İlk ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları konusundaki görüşlerinin incelenmesi (Hatay ili örneği)	Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.	Nitel araştırma	Hatay ili Kırıkhan ilçesinde görev yapan dokuz sınıf öğretmeni, 6 branş öğretmeni ve iki idareci	Araştırmanın sonucunda, sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum sergilemediği ortaya konmuştur. Branş öğretmenleri ölçme ve değerlendirmede zorlanırken, sınıf öğretmenleri bu tür sorunlar yaşamamaktadır. Katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından dışlandığını ve aile desteğinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimlerinin mesleki katkı sağladığını, idareciler ise yönetmelikleri takip edip okul içi eğitimi kontrol ettiklerini ifade etmiştir.
Tosun (2024)	Kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma durumlarının değerlendirilmesi	Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli bireylerin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma durumlarının belirlenmesi ve bu durumların demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesidir.	Nicel araştırma	Çanakkale ili Merkez, Lapseki, Ezine ve Biga ilçelerinde ilkokula devam eden 176 kaynaştırma öğrencisi	Araştırmanın sonucunda, akran zorbalığının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve kardeş sayısı ile ilişkili olmadığı, ancak anne-baba birlikteliği, ebeveyn eğitimi ve ekonomik durumdan etkilendiği görülmüştür. Anne-babası ayrı, düşük eğitimli ve ekonomik durumu kötü öğrenciler daha fazla zorbalığa uğramakta ve zorbalık yapmaktadır. Ayrıca, zorbalığa uğrama ile zorbalık yapma arasında güçlü bir pozitif ilişki tespit edilmiştir.
Turan-Okuş (2024)	Sosyal dışlanma perspektifinden engelli öğrencilere yönelik kaynaştırma eğitimi	Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma perspektifinden incelenmesidir.	Nitel araştırma	İstanbul İli Fatih ilçesinde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimine devam eden 15 öğrencinin aileleri	Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma eğitiminin uygulama sürecinde önemli sorunlar olduğu, mevcut yönetmeliklerin ilerleme sağlamadığı, kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına ve dışlanmaya maruz kaldığı, ailelerin özel eğitim hizmetlerini yetersiz bulduğu ve yüksek seans ücretlerinin dezavantajlı aileleri zorladığı tespit edilmiştir.

Tablo 1.1. (devam) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Yavuz (2024)	Kaynaştırma öğrencilerinin yaşadığı sorunların çözümünde yönetici ve öğretmen görüşleri: Zonguldak Alaplı örneği	Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi hakkında öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulmasıdır.	Nitel araştırma	2023-2024 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Alaplı ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 24 eğitimci	Araştırmanın sonucunda, eğitimcilerin kaynaştırma eğitimi hakkında genel olarak bilgi sahibi olduğu, ancak donanımsal eksiklikler ve toplumsal-kültürel sorunlar yaşandığı, ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin dışlanmışlık duygusu yaşadığı tespit edilmiştir.
Yener ve Dayı (2021)	Kaynaştırma öğrencileri ile çalışan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi	Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma öğrencileri ile çalışan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir.	Nitel araştırma	Kaynaştırma öğrencileri ile çalışan devlet kurumu ve destek eğitim kurumlarında görevli uzmanlar ile aileler	Araştırmanın sonucunda, devlet kurumlarında çalışan uzmanlar, destek eğitim kurumlarında görevli uzmanlar ve bu iki kurum arasındaki iş birliğinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Balçın ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan araştırmada, destek eğitim odalarında verilen fen bilimleri dersleri kapsamında özel gereksinimli öğrencilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering and Mathematics – STEM) çalışmalarındaki becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması yöntemiyle yürütülen araştırmaya, bir devlet ortaokulunun yedinci sınıfında tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan üç özel gereksinimli öğrenci katılmıştır. Veri toplama sürecinde bilgi testi, kontrol listesi, materyal değerlendirme formu, STEM becerileri rubriği, öz değerlendirme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik ve betimsel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiş; öğrencilerin fen bilgisi kazanımlarını materyallerine yansıtabilmelerine rağmen, matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinleriyle ilişkilendirmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, tasarımlarını planlayıp zihinsel olarak oluşturabilmelerine rağmen çizime dökme konusunda güçlük yaşadıkları, ancak tasarıma dönüştürmede başarılı oldukları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin STEM çalışmalarına daha fazla dâhil edilmeleri önerilmektedir.

Demirbilek ve Levent (2020) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma sınıflarında eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehber öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Olgubilim deseniyle yürütülen çalışmada, 20 rehber öğretmen ile görüşme yapılmış ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular, branş öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik BEP planlarına yeterince özen göstermediğini ve bunu iş yükü olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin özel eğitim bilgilerinin yetersiz olduğu ve öğrencinin yetersizlik türüne göre öğretimi uyarlamadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar, bazı öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri sınıf ortamında dışladıklarını, onları problemliler olarak gördüklerini, gerçekçi olmayan akademik beklentiler içine girdiklerini ve bu öğrencilerin öğrenme potansiyellerine inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenler, olumsuz öğretmen davranışlarını engellemek amacıyla hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesini önermektedir.

Er-Nas ve Dilber (2020) tarafından yapılan araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencileri ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma modeli kullanılan çalışmaya, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 121

fen bilimleri öğretmenleri katılmıştır. Veri toplama sürecinde 121 öğretmene anket uygulanmış ve ardından daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla 18 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklı öğretim uygulamalarına yer vermediklerini ve bu öğrenciler için özel deneyler yapmadıklarını göstermiştir. Ayrıca, materyal ve kaynak desteğinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırabileceği ve öğretmenlere branşlarına yönelik materyal desteği sağlanmasının faydalı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdağ ve Köse (2022) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma durumlarının ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseniyle düzenlenen çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmaya, biri erkek dördü kız olmak üzere beş kaynaştırma öğrencisi, bu öğrencilerin sınıflarında yer alan 14 akranı (altı kız, sekiz erkek), dört sınıf rehber öğretmeni ve beş ebeveyni katılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bulgular, kaynaştırma öğrencilerinin genellikle sözlü (incitici sözler, hakaret, alay etme), dolaylı (küçümseme, görmezden gelme, dışlama) ve fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını göstermiştir. Zorbalığın büyük ölçüde gerçek hayatta (sınıf, okul bahçesi, koridorlar gibi alanlarda) ve daha az oranda sanal ortamda (telefon mesajları, Facebook) gerçekleştiği belirlenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa maruz kaldıklarında üzgün, içe kapanma isteği, dışlanmış, öfkeli/kızgın/sinirli hissettikleri; zorbalıkla başa çıkmak için öğretmenlerden, aileden veya arkadaşlardan destek alma, içine atma, ortamdaki uzaklaşma, odağı değiştirme ve umursamama gibi stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir.

Erdem ve Güner-Yıldız (2017) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı konusunda okul müdürlerinin bakış açısının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, İstanbul ilinin Anadolu yakasında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan sekiz okul müdürü ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin başarısının artırılması için özel gereksinimli öğrencilerin ayrı ortamlarda ve konunun uzmanı

özel eğitimciler tarafından eğitilmeleri gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Gündüz (2015) tarafından yapılan nitel bir araştırmada, İstanbul ilindeki özel ve devlet ilkokullarında birinci sınıf kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ders başarısına yönelik mevcut durum ve sorunlar belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, bu okullarda görev yapan on altı birinci sınıf öğretmeni, kaynaştırma eğitimi alan dört birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velileri katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, özellikle deneyimli öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz görüşe sahip oldukları, buna karşın deneyimsiz öğretmenlerin ise kaynaştırma eğitimi konusunda daha olumlu görüşler taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları, destek eğitim odası, hizmet içi eğitim ve uzman desteği konularında yetersiz olduklarını; velilerin ise çocuklarının özel gereksinimleri olduğunu kabul etmemelerinin, kaynaştırma uygulamalarındaki en büyük sorunlardan biri olarak gördüklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler, gereken desteğin sağlanması durumunda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında çok daha başarılı olabileceklerini belirtmişlerdir.

Güven ve Gürsel (2014) tarafından genel eğitim sınıflarında öğrenim gören zihin yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan nitel bir araştırmaya, 2008-2009 akademik yılında Eskişehir şehir merkezindeki 17 devlet ilkokulunda 4. ve 5. sınıflarda zihin yetersizliği olan öğrencilere eğitim veren genel eğitim öğretmenleri katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, zihin yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde öğretmenler farklı yöntemler kullanmaktadır. Sözlü yoklama, performans değerlendirmesi, dosya inceleme ve gözlem gibi yöntemler yaygın olarak tercih edilirken, yazılı sınavlarda açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular ve işaretlemeli testler gibi farklı ölçme araçları da kullanılmaktadır. Ancak, kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla aynı kriterlere göre değerlendirilmesi, öğretmenler tarafından en önemli sorun olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler, davranışsal sorunları yönetme, rehber öğretmen desteği eksiklikleri ve akademik başarıyı ölçme konusunda yaşadıkları güçlüklerden de söz etmişlerdir. Bazı öğretmenler, değerlendirme süreçlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve uygun ölçme araçlarının eksikliği nedeniyle doğru değerlendirme yapmada

zorlandıklarını belirtmiştir. Ayrıca, değerlendirme sonuçlarına yönelik yeterli geri bildirimde bulunulamaması da bir başka karşılaşılan sorun olarak vurgulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin akademik düzeyine uygun değerlendirme yapılması ve akranlarıyla kıyaslanmaması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, BEP temelli değerlendirme süreçlerinin yaygınlaştırılması, alternatif ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi ve okul yönetiminin rehber öğretmen eksikliğini gidermesi gerektiği ifade edilmiştir. Araştırma, kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde mevcut ölçme araçlarının yetersiz kaldığını ve öğretmenlerin daha adil ve bireyselleştirilmiş değerlendirme yapabilmek için ek destek ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır.

Kapucu ve diğerleri (2020) tarafından yapılan nitel bir araştırmada, ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerileri öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, branş öğretmenleri sosyal uyum ve kabul açısından kaynaştırma öğrencileriyle problem yaşamadıklarını ifade etmiştir. Veliler ise çocuklarının arkadaşları ve çevreleriyle iletişimlerinin iyi olduğunu, sosyal açıdan bir sıkıntı yaşamadıklarını ancak kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, branş öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi ve velilere kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirme yapılması önerilmiştir.

Öksüz (2022) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul düzeyinde kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarının sınıf öğretmenleri, ebeveynler ve psikolojik danışmanların görüşleri doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve amaçlı örnekleme yöntemiyle Mersin ilinin beş farklı ilçesinde görev yapan 348 sınıf öğretmeni, 346 ebeveyn ve 164 psikolojik danışman olmak üzere toplam 858 katılımcı belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen Kaynaştırma Öğrencilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Anketi kullanılmış, elde edilen veriler yüzde, frekans istatistikleri ve ki-kare analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, kaynaştırma öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerin büyük ölçüde sosyal-duygusal ve kariyer gelişim alanlarında yoğunlaştığı, bu alanlardaki ihtiyaçların akademik gelişim alanındaki ihtiyaçlara kıyasla daha öncelikli olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir

çoğunluğu, kaynaştırma öğrencilerine sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin onların bireysel özelliklerine uygun şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. En fazla ihtiyaç duyulan alanların, duygusal sorunlarla baş etme, ilgi alanlarını keşfetme, kariyer gelişiminin desteklenmesi ve olumlu benlik algısının geliştirilmesi olduğu tespit edilmiştir.

Oruç (2023) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yaklaşımının kullanıldığı çalışmada, Karaman ili ve ilçelerindeki resmi ve özel okullarda görev yapan, en az bir kaynaştırma öğrencisi ile çalışan ve çoğunluğu on yılın üzerinde mesleki deneyime sahip olan 25 gönüllü sosyal bilgiler öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma bulgularına göre, kaynaştırma sınıflarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmının kaynaştırma eğitime yönelik bir hizmet içi eğitim almadığı, hizmet içi eğitim alanların ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim, materyal hazırlama ve sınıf yönetimi gibi konularda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, BEP hazırlama ve uygun ölçme değerlendirme konularında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Şahan ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin görüşlerine göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen faktörler, karşılaşılan sorunlar ve ailelerden beklentiler incelenmiştir. Araştırma, Bartın il merkezinde en fazla kaynaştırma öğrencisi bulunan 7 okulda görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemi kullanılarak nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirilmiştir. Çalışmaya 74 öğretmen katılmış olup, nicel veriler tüm katılımcılardan, nitel veriler ise 29 öğretmenden elde edilmiştir. Bulgular, öğretmen görüşleri arasında RAM ve aileler alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu; yaş gruplarına göre ise sivil toplum örgütleri alt boyutunda farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Mesleki deneyime bağlı olarak rehber öğretmenler ve okul idarecileri boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilirken, branşlara göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler, ailelerin yeterli ve bilinçli destek sağlamadıklarını, öğrencilerin kazandıkları becerilerin ev ortamında desteklenmediğini ve aile-okul iletişiminin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen beklentileri arasında, velilerin okulla daha fazla iletişim kurması, veli toplantılarına katılımın artırılması, çocuklarıyla

daha fazla ilgilenmeleri ve okulda yapılan etkinlikleri evde desteklemeleri gerektiği öne çıkmıştır.

Sökmen ve Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımına göre yürütülen araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda verilerin “Öğrenciler Arası Karşılıklı İletişim” ve Normal Eğitim Alan Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencisine Saygı Göstermesi” olmak üzere iki ana tema etrafında toplandığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencileri ile tipik gelişim gösteren öğrenciler arasındaki ilişkilerin genel olarak olumlu olduğunu belirtmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarını desteklemek için çeşitli yöntemler kullandığı tespit edilmiştir. Bu yöntemler arasında olumlu davranışları pekiştirme, olumlu geri bildirim verme, sınıfta tüm öğrencilere eşit zaman ayırma, birebir iletişim kurma, öğrencinin gelişimini ve ihtiyaçlarını dikkate alma, diğer okul personeliyle iş birliği yapma, dersleri somut örneklerle anlatma, teknoloji kullanma ve öğrenci seviyesine uygun öğretim yapma gibi uygulamalar yer almaktadır.

Temiz ve Uyar (2019) tarafından yapılan nitel bir araştırmada, ilk ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Hatay ili Kırıkhan ilçesinde görev yapan dokuz sınıf öğretmeni, altı branş öğretmeni ve iki idareciden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum sergilemedikleri belirlenmiştir. Branş öğretmenleri ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sorun yaşadıklarını ifade ederken, sınıf öğretmenleri bu tür sıkıntılar yaşamadıklarını belirtmiştir. Tüm katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından dışlandığını ve aile desteğinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi üzerine aldıkları önceki eğitimlerin mesleki yaşamlarına olumlu katkı sağladığını ifade ederken, idareciler kaynaştırma eğitimine hassasiyet gösterdiklerini, yönetmelikleri takip ettiklerini ve okul içinde eğitimin kontrolünü sağladıklarını belirtmiştir. Araştırma

bulgularına dayanarak, ailelere yönelik rehberlik çalışmaları yapılması, kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin desteklenmesi ve tüm öğretmenlere kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Tosun (2024) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli bireylerin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma durumlarının belirlenmesi, bu durumların demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, Çanakkale ili Merkez, Lapseki, Ezine ve Biga ilçelerinde ilkokula devam eden 176 kaynaştırma öğrencisi seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bulgular, kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma durumlarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve kardeş sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşmadığını; ancak anne-baba birlikteliği, ebeveynlerin öğrenim durumu ve ekonomik durum değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca, anne-babası ayrı olan, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi düşük ve ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma ve zorbalık yapma oranlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Zorbalığa uğrama ile zorbalık yapma arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu ve zorbalığa uğrama durumlarının zorbalık yapma davranışını anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir. Çalışmada, akran zorbalığını azaltmak için okullarda müşavirlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve öğretmenlere akran zorbalığı ile baş etme stratejilerine yönelik eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Turan-Okuş (2024) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireylerin sosyal dışlanma riski bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, İstanbul İli Fatih ilçesinde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencinin aileleri katılımcı olarak yer almıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım ile desenlenen araştırmanın bulguları, kaynaştırma eğitiminin uygulama aşamasında önemli sorunların bulunduğunu ve mevcut yönetmeliklerin ilerleme kaydetmediğini göstermiştir. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına ve dışlanmaya maruz kaldıkları, ailelerin özel eğitim hizmetlerini yetersiz buldukları ve yüksek seans ücretlerinin ekonomik açıdan dezavantajlı aileleri zorladığı tespit edilmiştir.

Yavuz (2024) tarafından yapılan nitel bir araştırmada, kaynaştırma eēitimi uygulamalarına y6nelik 6ēretmen ve y6neticilerin g6r6şleri incelenmiş ve bu uygulamalara dair 66z6m 6nerileri araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 eēitim 6ēretim yılında Zonguldak ili Alaplı ilçesinde ilkokullarda g6rev yapan, ama6lı 6rnekleme y6ntemi ile se6ilen 24 eēitimciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış g6r6şme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, eēitimcilerin kaynaştırma eēitimi uygulamaları hakkında genel olarak bilgi sahibi oldukları, bazı donanımsal eksiklikler ve toplumsal-k6lt6rel sorunlar bulunduēu, kaynaştırma 6ērencilerinin dışlanmışlık duygusu ve mevcut durumunu kabullenememe gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eēitimi konusunda hizmet i6i eēitim ve seminerlerin d6zenlenmesi, lisans d6neminde kaynaştırma eēitimi verilmesi, rehber 6ēretmen atamaları yapılması ve sınıf mevcutlarının d6ř6r6lmesi gibi 66z6m 6nerileri sunulmuştur.

Yener ve Dayı (2021) tarafından yapılan nitel bir araştırmada, kaynaştırma 6ērencileri ile 6alışan uzmanlar arasında BEP s6recindeki iş birliēinin, uzman ve aile g6r6şlerine dayalı olarak incelenmesi ama6lanmıştır. Katılımcılar, kaynaştırma 6ērencileri ile 6alışan devlet kurumu ve destek eēitim kurumlarında g6revli uzmanlar ile ailelerden oluşmaktadır. Elde edilen sonu6lar, kaynaştırma 6ērencilerinin eēitimine y6nelik olarak devlet kurumlarında g6revli uzmanlar, destek eēitim kurumlarında 6alışan uzmanlar ve bu iki kurum arasında iş birliēinin yetersiz olduēunu ortaya koymuştur.

Sonu6 olarak, kaynaştırma eēitimine y6nelik yapılan yurti6inde araştırmalar, 6zel gereksinimli 6ērencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde 6eşitli zorluklar ve ihtiya6lar olduēunu ortaya koymaktadır. 6ērencilerin STEM becerilerini geliştirmede disiplinler arası baēlantı kurmakta zorlandıkları (Bal6ın ve Yıldıırım, 2021), 6ēretmenlerin BEP hazırlama ve 6ēretim uyarlamaları konusunda yetersiz kaldıkları (Demirbilek ve Levent, 2020; Oru6, 2023) ve materyal desteēinin eksikliēinin 6ērenme s6recini olumsuz etkilediēi (Er-Nas ve Dilber, 2020) belirlenmiştir. Ayrıca, kaynaştırma 6ērencilerinin akran zorbalıēına maruz kaldıēı (Erdaē ve K6se, 2022; Tosun, 2024), sosyal dışlanma riski yařadıēı (Turan-Okuş, 2024) ve psikolojik destek ihtiya6larının karřılanmadıēı (66ks6z, 2022) tespit edilmiştir. 6ēretmenler, hizmet i6i eēitim eksikliēi, sınıf y6netimi g66l6kleri ve ebeveyn katılımının yetersizliēi gibi

sorunlara dikkat çekmiştir (Şahan vd., 2021; Yavuz, 2024). Çözüm önerileri arasında öğretmen eğitimlerinin artırılması, BEP süreçlerinin iyileştirilmesi, akran desteğinin güçlendirilmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi öne çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin etkililiği için okul, ebeveyn ve uzman iş birliğinin önemi vurgulanmıştır (Yener ve Dayı, 2021).

1.7.2.2 Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar



Tablo 1.2. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Yazar ve Yıl	Başlık	Genel Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Anahtar Bulgular
Dalgaard ve diğerleri (2022).	The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs	Bu araştırmanın amacı, Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki akademik, sosyo-duygusal ve genel refah açısından etkilerinin incelenmesidir.	Meta-analiz	2000 sonrası yayımlanan, OECD ülkelerinde K-12 düzeyinde (okul öncesi ile 12. sınıf arası) kapsayıcı eğitim ile ayrılaştırılmış eğitim karşılaştırmalarını inceleyen, 9 farklı ülkeden 15 çalışma	Araştırmanın sonucunda, mevcut bilgi tabanının kaynaştırma eğitimi konusunda tutarsız olduğu belirlenmiştir. Bazı araştırmalar kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin sosyal bütünleşmesini desteklediğini ve ayrılaştırılmış eğitimin olumsuz etkiler doğurduğunu belirtirken, diğerleri kaynaştırmanın bireyselleştirme eksikliği nedeniyle dezavantajlar yaratabileceğini göstermektedir.
Dewi ve Nurfaidah (2024)	The future of inclusive education: preparing students with special needs for the world of work	Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli bireylerin eğitime ve iş gücüne eşit erişimini engelleyen zorlukları belirlemek ve kapsayıcı eğitimin iş dünyasının ihtiyaçlarına daha fazla odaklanacak şekilde nasıl geliştirilebileceğini incelemek.	Nitel araştırma	Öğrenciler, öğretmenler, veliler, işverenler ve politika yapımcılar	Araştırmanın sonucunda, özel gereksinimli bireylerin beceri açığını kapatmak için müfredatın gözden geçirilmesi, yardımcı teknolojilerin entegrasyonu ve okul-iş dünyası işbirliğinin artırılması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca, güçlü mevzuat ve yatırım desteğiyle kapsayıcı çalışma ortamlarının oluşturulması önemsenmiştir. Geliştirilen öğretim materyalleri, uzmanlar ve öğrenciler tarafından nitelikli bulunmuş ve materyalleri kullanan öğrencilerin öğrenme çıktılarında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tablo 1.2. (devam) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Kart ve Kart (2021)	Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: a review of the literature [Öğrenciler kapsayıcı değerlendirmeyi nasıl deneyimliyor? Güncel literatürün eleştirel bir incelemesi]	Araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitim uygulamalarının engelli olmayan öğrenciler üzerindeki akademik ve sosyal etkilerini özetlemektir	Sistematiik Derleme	Kapsayıcı eğitim ile ilgili 2000 sonrasında yapılan araştırmalar.	Araştırmanın sonucunda kapsayıcı eğitimin alt sınıflarda akademik başarı üzerinde olumlu ya da nötr etkiler yaratırken, üst sınıflarda nötr veya olumsuz etkiler gösterdiği ortaya konmuştur.
Kushwaha ve Maurya (2024)	Institutional barriers to inclusive assessment for students with special needs in indian higher education	Bu araştırmanın amacı, Hindistan yükseköğretiminde özel gereksinimli öğrenciler için kapsayıcı değerlendirme stratejilerinin uygulanmasını engelleyen kurumsal faktörlerin belirlenmesi ve bu engelleri azaltabilecek stratejilerin önerilmesidir.	Karma yöntem	Üniversitelerdeki öğretim üyeleri, yöneticiler, politika yapıcılar, eğitimciler ve özel ihtiyaçları olan öğrenciler	Araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin fakülte eğitiminin yetersiz oluşu, kapsayıcı eğitim araçları için mali kaynakların sınırlı oluşu ve akademik politikaların esnek olmayışı gibi engellerle karşılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca, üniversite personelinin farkındalık ve anlayış eksikliğinin, bu sorunları artırarak etkili kapsayıcı değerlendirme stratejilerinin uygulanmasını zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Tablo 1.2. (devam) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Layachi, ve Pitchford (2024)	Formative evaluation of an interactive personalised learning technology to inform equitable access and inclusive education for children with special educational needs and disabilities	Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocuklar için etkileşimli ve kişiselleştirilmiş bir eğitim teknolojisinin uygunluğunu incelemek ve on akademisyenle formatif değerlendirme yapmaktır.	Nitel araştırma	Özel eğitim alanında çalışan on akademisyen	Araştırma, eğitim teknolojisinin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemiş, teknoloji kullanımının motivasyonu artırmadaki etkisini ve öğretmenlerin verimli kullanım yollarını ortaya koymuştur. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklar için eşit erişim ve kapsayıcı eğitim sağlamak adına kanıta dayalı öğretim tasarımları önerilmiştir.
Lazar (2020)	The importance of inclusive education for child with special needs	Bu araştırmanın amacı özel gereksinimli çocuklar için kapsayıcı eğitimin öneminin vurgulanması ve bu öğrencilerin eğitimde adil muamele görmediğine dikkat çekmektir.	Derleme	Makale, dergi ve kitaplardan elde edilen materyaller	Araştırmanın sonucunda, bazı ebeveynlerin ve toplumun özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma eğitiminin önemini yeterince kavrayamadığı ve bu nedenle, bu çocukların çoğu zaman normal öğrencilerle aynı eğitim haklarına sahip olamadığı belirlenmiştir.

Tablo 1.2. (devam) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Legodi-Rakgalakane ve Mokhampanyane (2022)	Evaluation of educators' experiences and practices of inclusive education in primary schools: A South African perspective [İlkokullarda kapsayıcı eğitimle ilgili eğitimcilerin deneyimlerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi: Bir Güney Afrika perspektifi]	Bu araştırmanın amacı, Güney Afrika'daki ilkokullarda eğitimcilerin kaynaştırma eğitimi deneyimlerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesidir.	Nitel araştırma	Güney Afrika'nın Limpopo Eyaletindeki Warmbaths bölgesindeki beş ilkokuldan seçilen iki okul müdürü, iki müdür yardımcısı, beş öğretmen ve okul temelli destek ekibinin beş üyesi olmak üzere toplam on dört katılımcı	Araştırmanın sonucunda, katılımcıların kaynaştırma eğitimi ile ilgili farklı bakış açılarının olduğu bulunmuştur. Bu bakış açıları, çocuk hakları, yetenekler ve engeller ve tüm çocuklar için kalite, eşitlik ve adalet gibi temalar etrafında şekillenmektedir. Bu durum, öğrenmede çeşitli engellerle karşılaşan öğrencilerin tanınmasında paydaşların yetersiz kaldığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi başarıyla uygulamak için yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Dahası, kaynaştırma sınıflarının öğretmenin planlama, organizasyon ve müfredat sunumu konusunda oldukça zorlayıcı olduğu tespit edilmiştir.
Morrillo diğerleri (2024)	Desarrollo y evaluación de recursos educativos digitales para la educación inclusive [Kapsayıcı eğitim için dijital eğitim kaynaklarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi]	Bu araştırmanın amacı, çeşitli eğitim ortamlarında kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için etkili dijital eğitim kaynaklarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesidir.	Nitel araştırma	Öğretmenler ve öğrenciler	Araştırmanın sonucunda, teknolojinin kapsayıcı eğitimde kullanımına yönelik genel olarak olumlu bir algı olduğu bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin eğitim ihtiyacı ve dijital cihazlara aşırı bağımlılık endişesi gibi önemli zorluklar da belirlenmiştir.

Tablo 1.2. (Devamı) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Nuzulia ve diğerleri (2021)	Developing of teaching materials in inclusive education settings to improve critical thinking skills of students with special needs	Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitim ortamlarında öğretm materyallerinin geçerliliğinin, özel gereksinimli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin ve bu materyallere yönelik öğrenci tepkilerinin belirlenmesidir.	Nicel araştırma	İçerik uzmanları, öğrenme medyası uzmanları, öğrenme uzmanları ve deney grubundaki özel gereksinimli öğrenciler	Araştırmada, öğretim materyallerinin uzmanlarca %82-86 oranında iyi nitelikte bulunduğu, öğrenciler tarafından %82 oranında çekici görüldüğü ve eleştirel düşünmeyi desteklediği belirlenmiştir. Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları, materyalleri kullanan öğrencilerin öğrenme çıktılarında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bulgular, kaynaştırma ortamlarında uygun materyallerin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.
Palanca ve diğerleri (2021)	Inclusive education practices of non-sped teachers for mainstreamed children with special needs.	Bu araştırmanın amacı, genel eğitim öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi kapsamındaki özel gereksinimli çocuklar için uyguladıkları kapsayıcı eğitim uygulamalarının incelenmesidir. 1.	Nitel araştırma	21 genel eğitim öğretmeni	Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle çalışırken (1) ekstra zaman sağlama, (2) farklı ortamda sınav imkânı, (3) sınıf düzenlemesi, (4) yapılandırılmış etkinlikler ve (5) alternatif ödevler olmak üzere beş yaygın uygulama kullandıkları belirlenmiştir. . Ancak, bu uygulamaların farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu ve daha fazla rehberlik gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1.2. (devam) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Prathama ve diğerleri (2022)	Problems with the implementation of inclusive education policies for students with special needs in public schools	Bu araştırmanın amacı, Endonezya'da devlet okullarında kapsayıcı eğitimin uygulanmalarında ve yönetimde karşılaşılan sorunların ve bu sorunların üstesinden gelmek için geliştirilen stratejilerin belirlenmesidir.	Nitel araştırma	Okul müdürleri, öğretmenler ve veliler	Araştırmada, kapsayıcı eğitimin uygulanmasında öğretmenlerin bilgi eksikliği, özel denetleyici öğretmen yetersizliği, erişilebilir olmayan okul altyapısı, müfredat zorlukları, değerlendirme eksiklikleri ve işbirliği yetersizliği gibi sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca, yerel yönetimlerin ve eğitim kademelerinin denetim ve rehberlik sağlama konusunda yetersiz olduğu belirlenmiştir.
Rofiah ve diğerleri (2020)	The implementation of inclusive education: implication for children with special needs in tamansari elementary school in yogyakarta.	Bu araştırmanın amacı, Endonezya'nın Yogyakarta şehrindeki Tamansari İlköğretim Okulunda kapsayıcı eğitim uygulama modelinin uygulanmasındaki sorunların belirlenmesidir.	Nitel araştırma	Endonezya'nın Yogyakarta şehrindeki Tamansari İlköğretim Okulu'ndaki özel gereksinimli öğrenciler, öğretmenler ve yerel yönetim temsilcileri	Araştırmanın sonucunda, okulun kapsayıcı eğitimde tam sınıf modelini benimsediği, özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirmeden geçtiği ve programların ihtiyaçlara göre uyarlandığı görülmüştür. Öğrenci kabulü ve yerel yönetim desteği kapsayıcı eğitimi destekleyen temel faktörler olarak belirlenmiştir. Ancak, öğretmen eksikliği ve yetersiz altyapı uygulamada engel oluşturmuştur.

Tablo 1.2. (Devamı) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Sumayang ve diğerleri (2022)	Mainstreaming learners with special needs in a regular classroom: A scoping review	Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir.	Sistematiik derleme	2000-2021 yılları arasında yayımlanan, İngilizce dilinde yazılmış, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime dahil edilmesine odaklanan ve belirli yayın türlerini (hakemli dergi makaleleri, konferans bildirileri, doktora tezleri) içeren 6 farklı ülkeden 10 araştırma	Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutumlar sergilediği; sınıf yönetiminde zorluk yaşadıkları; ancak öğrenci merkezli öğretimi benimsedikleri görülmüştür.
Sunardi ve Teguh (2019)	Inclusion education profile at Daar El Salam (DES) School Bogor Regency, West Java	Bu araştırmanın amacı, Endonezya'nın Batı Cava bölgesinde, Bogor şehrindeki Daar El Salam Okulu'nda kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin kapsamlı bir görüş elde etmektir.	Nitel araştırma	Okul yöneticileri, öğretmenler ve kapsayıcı eğitim sürecine dâhil olan diğer paydaşlar	Araştırmanın sonucunda, kapsayıcı eğitimin özel gereksimli çocuklara empati ve vizyoner, İslami bir okul oluşturma arzusu ile uygulandığı belirlenmiştir. Okulun, kapsayıcı eğitimi desteklemek için bir birim kurarak öğrenci kaydından değerlendirmeye kadar tüm süreçleri yönettiği ve hedef sınıfı kapsayıcı bir ortama dönüştürdüğü tespit edilmiştir.

Tablo 1.2. (Devamı) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Tai ve diğerleri (2021)	How do students experience inclusive assessment? a critical review of contemporary literature [Öğrenciler kapsayıcı değerlendirmeyi nasıl deneyimliyor? Güncel literatürün eleştirel bir incelemesi]	Bu araştırmanın amacı, sınıf içi değerlendirme tasarımlarının kapsayıcılığını analiz etmek ve kapsayıcı değerlendirme uygulamalarının öğrenci deneyimlerine etkisinin incelenmesidir.	Sistematiik Derleme	Kapsayıcı değerlendirme sonuçlarını raporlayan 2005-2020 yılları arasında yayınlanmış 13 araştırma makalesi	Araştırmanın sonucunda, kapsayıcı değerlendirme stratejilerinin genellikle öğrencilere seçenek sunma, programatik yaklaşımlar benimseme ve değerlendirme süreçlerinin ortaklaşa tasarlanması gibi yöntemlerle sağlandığı belirlenmiştir.
Uli ve Kurniawati (2019)	Teacher's attitudes toward inclusive education and their emotional support for students with special education needs: A study in inclusive preschools	Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma anaokullarında öğretmenlerin duygusal desteğini ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik tutumlarını incelemek	Nitel araştırma yöntemi	Endonezya'nın Jakarta şehrindeki ve diğer bölgelerdeki kaynaştırma anaokullarında görev yapan 201 öğretmen	Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin tutumları ile sağladıkları duygusal destek arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen tutumlarının duygusal desteğin her bir yönü üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir.

Dalgaard ve diğerleri (2022) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2000 sonrası yayımlanan, OECD ülkelerinde K-12 düzeyinde (okul öncesi ile 12. sınıf arası) kapsayıcı eğitim ile ayrıştırılmış eğitim karşılaştırmalarını inceleyen, dokuz farklı ülkeden on beş çalışmanın dâhil edildiği araştırmanın sonucunda, mevcut bilgi tabanının kaynaştırma eğitimi konusunda tutarsız olduğu belirlenmiştir. Bazı araştırmalar kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin sosyal bütünleşmesini desteklediğini ve ayrıştırılmış eğitimin olumsuz etkiler doğurduğunu belirtirken, diğerleri kaynaştırmanın bireyselleştirme eksikliği nedeniyle dezavantajlar yaratabileceğini göstermektedir.

Dewi ve Nurfaidah (2024) tarafından yapılan araştırmada, özel gereksinimli bireylerin eğitime ve iş gücüne eşit erişimini engelleyen zorluklar ele alınarak, kapsayıcı eğitimin iş dünyasının ihtiyaçlarına daha fazla odaklanacak şekilde nasıl geliştirilebileceği incelenmiştir. Araştırmada betimleyici nitel bir yaklaşım kullanılmış ve öğrenciler, öğretmenler, veliler, işverenler ve politika yapıcılar gibi çeşitli paydaşlar dâhil edilmiştir. Bulgular, özel gereksinimli bireylerde iş gücüne yönelik beceri açığını gidermek için müfredatın gözden geçirilmesi, yardımcı teknolojinin entegrasyonu ve kapsayıcı okullar ile iş dünyası arasındaki iş birliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, özel gereksinimli bireyler için kapsayıcı ve eşitlikçi bir çalışma ortamı oluşturulması amacıyla hükümet tarafından güçlü bir mevzuat desteği ile özel sektör tarafından yeterli yatırımın sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Kart ve Kart (2021) tarafından yapılan araştırmada, 2000 sonrası yapılan çalışmalar ışığında, eğitimdeki dönüşümün etkilerini incelemek amacıyla, kapsayıcı eğitimin tipik gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki akademik ve sosyal etkileri ele alınmıştır. Araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitim uygulamalarının tipik gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki akademik ve sosyal etkilerini özetlemektir. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, kapsayıcı eğitimde yer alan tipik gelişim gösteren öğrencilerle ilgili yapılan 2000 sonrası çalışmalardan elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bulgular, kapsayıcı eğitimin alt sınıflarda akademik başarı üzerinde olumlu ya da nötr etkiler yaratırken, üst sınıflarda nötr veya olumsuz etkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, kapsayıcı sınıflarda yer alan tipik gelişim gösteren

öğrencilerin sosyal anlamda korku, düşmanlık, önyargı ve ayrımcılık gibi olumsuz tutumlarını azalttığı, hoşgörü, kabul ve anlayış gibi olumlu sosyal davranışlarını artırdığı bulunmuştur.

Kushwaha ve Maurya (2024) tarafından yapılan araştırmada, Hindistan'da yükseköğretimdeki özel gereksinimli öğrenciler için kapsayıcı değerlendirme stratejilerinin uygulanmasını engelleyen kurumsal faktörler incelenmiştir. Karma yöntem yaklaşımıyla yürütülen araştırmaya birden fazla üniversitedeki öğretim üyeleri, yöneticiler, politika yapıcılar, eğitimciler ve özel gereksinimli öğrenciler katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin karşılaştığı önemli engellerin başında fakültelerde verilen eğitimin yetersizliğinin, kapsayıcı eğitim araçlarına ayrılan mali kaynakların sınırlı oluşunun ve farklı öğrenme gereksinimlerine uyum sağlamayan, esnek olmayan akademik politikaların geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca, üniversite personeli arasında özel gereksinimler konusunda farkındalık ve anlayış eksikliği bulunması, bu zorlukları daha da artırmakta ve etkili kapsayıcı değerlendirme stratejilerinin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Araştırmada, fakülte eğitiminin iyileştirilmesi, kurumsal politikaların gözden geçirilmesi ve finansmanın artırılması gibi stratejiler önerilmiştir.

Layachi ve Pitchford (2024) tarafından yürütülen araştırmada, dünya çapında temel becerilerin öğrenilmesini desteklemek amacıyla kullanılan etkileşimli ve kişiselleştirilmiş bir eğitim teknolojisinin, özel gereksinimli çocuklar için uygunluğu incelenmiş ve bu süreçte özel eğitim alanında çalışan on akademisyenin katılımıyla formatif bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim teknolojisinin güçlü yönleri, görme ve işitme yetersizlikleri ile işlevsel güçlükleri olan çocukları desteklemek için iyileştirilmesi gereken alanlar belirlenmiştir. Ayrıca, teknolojinin çocukların motivasyonunu artırmadaki rolü ve öğretmenlerin bu teknolojiyi özel gereksinimli çocukları desteklemek için nasıl etkili bir şekilde kullanabileceği ortaya konmuştur. Araştırma, özel gereksinimli çocuklar için eşit erişim ve kapsayıcı eğitim sağlamak amacıyla, kanıta dayalı öğretim tasarımları ve eğitim teknolojilerinin kullanılmasını önermektedir.

Lazar (2020) tarafından yapılan derleme çalışmasında, özel gereksinimli çocuklar için kapsayıcı eğitimin önemi incelenmiştir. Araştırmanın amacı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde adil muamele görmemesi sorununa dikkat çekmek ve herkesin eşit eğitim hakkına sahip olması gerektiğini vurgulamaktır.

Çalışmanın bulguları, bazı ebeveynlerin ve toplumun kaynaştırma eğitiminin önemini yeterince kavrayamadığını ve bu nedenle özel gereksinimli çocukların çoğu zaman tipik gelişim gösteren öğrencilerle aynı eğitim haklarından yararlanamadığını ortaya koymuştur.

Legodi-Rakgalakane ve Mokhampanyane (2022) tarafından Güney Afrika'daki ilkokullarda eğitimcilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimlerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla nitel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, Güney Afrika'nın Limpopo Eyaletindeki Warmbaths bölgesindeki beş ilkokuldan seçilen iki okul müdürü, iki müdür yardımcısı, beş öğretmen ve okul temelli destek ekibinin beş üyesinden oluşan toplam on dört kişiden oluşmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış bire bir görüşmeler yoluyla toplanmış ve tematik analizle incelenmiştir. Bulgular, eğitimcilerin kaynaştırma eğitimi konusunda farklı bakış açılarına sahip olduğunu ve öğrencilere yönelik engelleri tanıma becerilerindeki eksiklikleri gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini başarıyla uygulamak için yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Dahası, kaynaştırma sınıflarının öğretmenin planlama, organizasyon ve müfredat sunumu konusunda oldukça zorlayıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayabilmek için geleneksel öğretim yöntemleri ile dijital ortamda yapılan öğrenme yöntemlerini birleştirmeleri önerilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin tüm öğrencilerin eğitimsel beklentilerini karşılayabilmesi için sürekli profesyonel gelişim programları ile desteklenmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Morrillo ve diğerleri (2024) tarafından çeşitli eğitim ortamlarında kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için etkili dijital eğitim kaynaklarının geliştirilmek ve değerlendirilmek amacıyla yapılan nitel araştırmada öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, teknolojinin kapsayıcı eğitimde kullanımına yönelik genel olarak olumlu bir algı olduğu bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı ve dijital cihazlara aşırı bağımlılık endişesi gibi önemli zorluklar da belirlenmiştir. Araştırmada, esnek ve erişilebilir materyallerin geliştirilmesi ve öğretmenlere teknolojinin etkili kullanımına yönelik sürekli eğitim sağlanması önerilmiştir.

Nuzulia ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitimi ortamlarında kullanılan öğretim materyallerinin geçerliliği, özel

gereksinimli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ve bu materyallere yönelik öğrenci tepkileri incelenmiştir. Araştırmaya, içerik uzmanları, öğrenme medyası uzmanları, öğrenme uzmanları ve deney sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciler katılmıştır. Veriler, içerik değerlendirmeleri, son test uygulamaları ve Bağımsız Örneklem T-Testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, geliştirilen öğretim materyallerinin içerik ve öğrenme uzmanları tarafından %82-86 arasında değişen oranlarda iyi niteliklere sahip olduğunu, öğrenciler tarafından %82 oranında çekici bulunduğunu ve kullanımının eleştirel düşünme becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretim materyallerini kullanan öğrencilerin öğrenme çıktılarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, kaynaştırma eğitimi ortamında uygun öğretim materyallerinin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

Palanca ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada, genel eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik kaynaştırma eğitimi uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, fenomenolojik desene dayalı olarak yürütülmüş ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 21 genel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak, (1) gerekli görevi tamamlamak için ekstra zaman sağlamak, (2) öğrencilerin farklı bir ortamda sınav yapmalarına izin vermek, (3) sınıfı, özel gereksinimli öğrencilerin en iyi öğrendikleri yerlerde oturmalarını sağlayacak şekilde düzenlemek, (4) etkinlikleri ve deneyimleri yapılandırmak, (5) öğrencilere alternatif projeler veya ödevler vermek olmak üzere beş yaygın kaynaştırma eğitimi uygulamasını kullandıklarını ortaya koymuştur. Ancak, bu uygulamaların, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını uygun şekilde karşılamak için yeterli olmadığı ve genel eğitim öğretmenlerinin, bu uygulamalara dayanarak daha fazla destek ve rehberlik gereksinimi duyduğu sonucuna varılmıştır.

Prathama ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmada, Endonezya'da kapsayıcı eğitimin uygulanması, yönetim süreçleri ve karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Araştırmanın amacı, devlet okullarında kapsayıcı eğitim hizmetlerinin uygulanmasındaki ve yönetimdeki sorunların ve bu sorunların üstesinden gelmek için geliştirilen okul stratejilerinin belirlenmesidir. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada, nitel bir yaklaşım benimsenmiş ve veriler görüşmeler, gözlemler ve dokümantasyon çalışmaları yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya, kapsayıcı eğitim veren bir okuldaki yöneticiler, öğretmenler ve

veliler katılmıştır. Bulgular, kapsayıcı eğitimin uygulamasında çeşitli zorlukların bulunduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi ve becerilerinin sınırlı olması, denetlemelerin eksikliği, okul altyapısının erişilebilir olmaması, müfredat değişikliklerinde yaşanan zorluklar, özel gereksinimli çocukların değerlendirme süreçlerindeki eksiklikler ve ilgili paydaşlarla iş birliğinin yetersiz olması gibi sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca, yerel yönetimlerin ve eğitim kademelerinin denetim ve rehberlik süreçlerini yeterince sağlamadığı belirlenmiştir.

Rofiah ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada, Endonezya'nın Yogyakarta şehrindeki Tamansari İlköğretim Okulunda kaynaştırma eğitiminin uygulanmasındaki sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve veriler görüşme, gözlem ve dokümantasyon yoluyla toplanmıştır. Etkileşimli analiz tekniği ile değerlendirilen veriler doğrultusunda, okulun tam zamanlı kaynaştırma modelini benimsediği belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin kabulünden önce tanımlama ve değerlendirme süreçleri uygulanmakta, bu süreçler doğrultusunda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş programlar hazırlanmaktadır. Müfredat, çocukların özel gereksinimlerine uyarlanmakta ve özel eğitim öğretmenleri bölgedeki özel okullardan sağlanmaktadır. Araştırma bulguları, kapsayıcı eğitimi destekleyen en önemli faktörlerin özel gereksinimli öğrencilerin kabulü ve yerel yönetimin desteği olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, sınırlı sayıda özel eğitim öğretmenin bulunması ve altyapı eksikliği, kapsayıcı eğitimin uygulanmasındaki başlıca engeller olarak tespit edilmiştir.

Sumayang ve diğerleri (2022) tarafından yapılan bir derleme çalışmasında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarda kaynaştırılmasına yönelik tutumları, karşılaştıkları zorluklar ve kullanılan öğretim yaklaşımları incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı hem olumlu hem de olumsuz tutumlar sergilediğini, kaynaştırma sınıflarını yönetirken çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını benimsediklerini göstermiştir. Özellikle özel eğitim alanında resmi bir eğitimi olmayan öğretmenler için seminerler ve eğitim programları düzenlenerek, kaynaştırma sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilmeleri için desteklenmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Sunardi ve Teguh (2019) tarafından yapılan arařtırmada, Endonezya'nın Batı Cava bölgesinde, Bogor řehrindeki Daar El Salam Okulu'nda kapsayıcı eđitimin uygulanmasına iliřkin kapsamlı bir bakıř ačíısının elde edilmesi amaçlanmıřtır. Çalıřma, nitel bir yaklařımla gerçekleřtirilmiř olup, veri toplama sūrecinde gōrūřme, gōzlem ve dokūmantasyon teknikleri kullanılmıřtır. Arařtırmada, okul yōneticileri, ōđretmenler ve kapsayıcı eđitim sūrecine dāhil olan diđer paydařlar yer almıřtır. Bulgular, kapsayıcı eđitimin uygulanmasının, devlet okullarına devam edemeyen ōzel gereksinimli çocuklara yōnelik empati duygusuyla řekillendiđini ve ūstūn, vizyoner ve İřlami bir okul oluřturma arzusuna dayandıđını gōstermiřtir. Ayrıca, okulun, kapsayıcı eđitimin bařarısını desteklemek amacıyla bir birim kurduđu ve bu birimin ōđrenci kaydından deđerlendirmeye kadar tūm sūreleri yōneterek hedef sınıfı kapsayıcı bir eđitim ortamına dōnūřtūrdūđu gōrūlmūřtır.

Tai ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada, kapsayıcı değerlendirmelerin ōđrenciler tarafından nasıl deneyimlendiği incelenmiştir. Araştırmanın amacı, sınıf içi değerlendirme tasarımlarının kapsayıcılığını analiz etmek ve kapsayıcı değerlendirme uygulamalarının ōđrenci deneyimlerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla, kapsayıcı değerlendirme sonuçlarını raporlayan 2005-2020 yılları arasında yayınlanmış 13 araştırma makalesinin değerlendirildiği eleştirel bir literatūr taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ōzel gereksinimli ōđrenciler ile uluslararası ve dīsel çeşitliliğe sahip ōđrenciler olmak ūzere farklı grupların deneyimlerine odaklanılmıştır. Veri toplama sūrecinde mevcut araştırmalar incelenerek değerlendirme uygulamalarına ilişkin çıkarımlar yapılmıştır. Bulgular, kapsayıcı değerlendirme stratejilerinin genellikle ōđrencilere seçenek sunma, programatik yaklaşımlar benimseme ve değerlendirme sūrelerinin ortaklaşa tasarlanması gibi yōntemlerle sağlandığını ortaya koymaktadır. Ancak, evrensel tasarım ilkelerinin yūkkēōđretimdeki değerlendirme sistemlerinde yaygın olarak uygulanmadığı; bunun ise kapsayıcı değerlendirme yaklaşımlarının sınırlı teorik temellere dayanması ve geleneksel değerlendirme anlayışının sūrdūrūlmesiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma, değerlendirme tasarımcılarının dışlayıcı unsurları gōz ōnūnde bulundurarak daha kapsayıcı uygulamalar geliştirmeleri ve kapsayıcı değerlendirme alanındaki akademik çalışmaları genişletmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

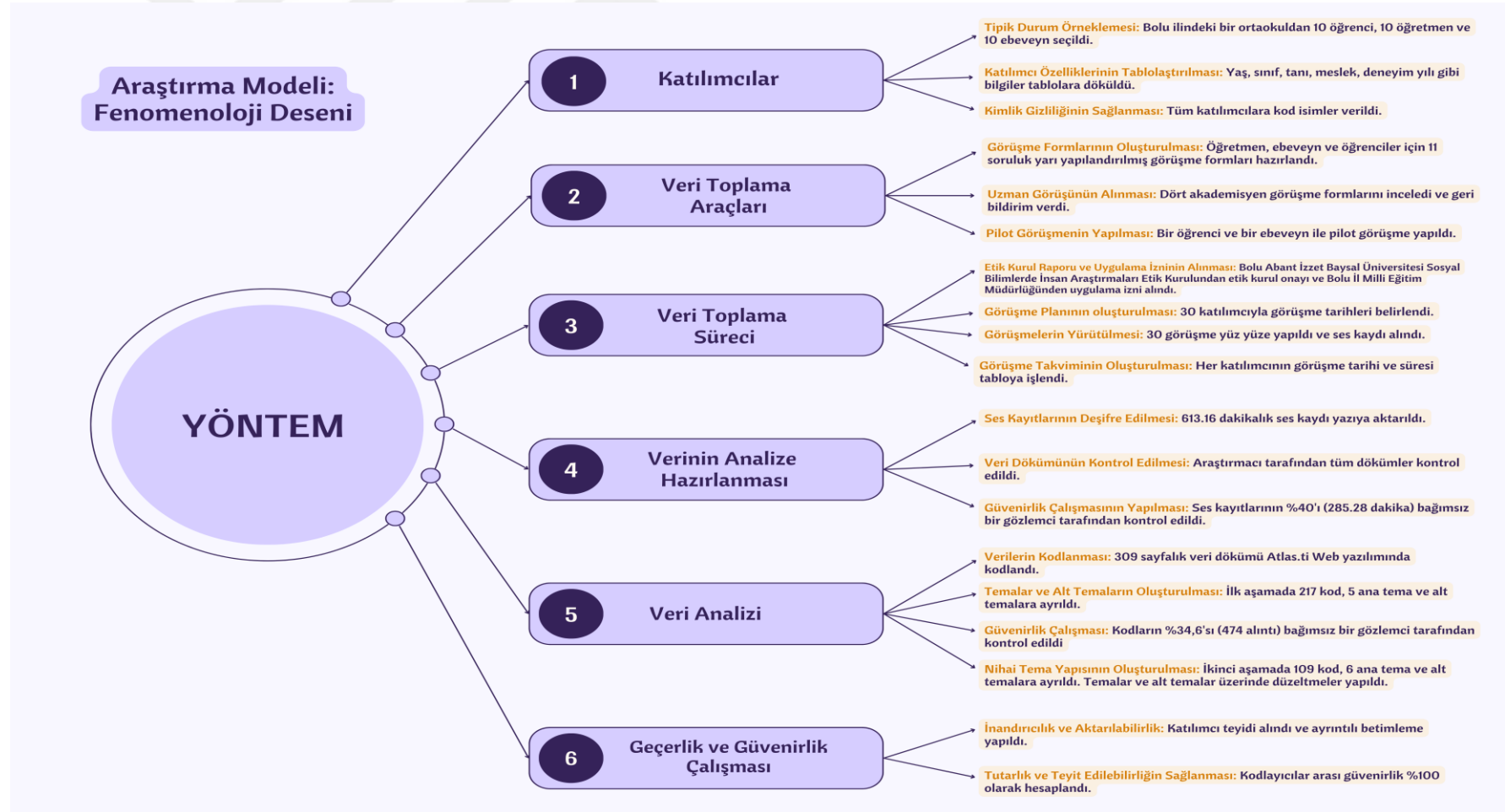
Uli ve Kurniawati (2019) tarafından yapılan araştırmada, kapsayıcı anaokullarında öğretmenlerin duygusal desteğinin ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Endonezya'nın Jakarta şehrindeki ve diğerk bölgelerindeki kaynaştırma anaokullarında görev yapan 201 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş, veriler ise anket yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin tutumları ile sağladıkları duygusal destek arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen tutumlarının duygusal desteğin her bir yönü üzerinde önemli etkiler yarattığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan yurtdışında yapılan araştırmalar, bu uygulamaların hem avantajlarını hem de zorluklarını ortaya koymaktadır. Yapılan meta-analiz çalışmaları, kaynaştırmanın sosyal bütünleşmeyi desteklediğini ancak akademik başarı konusunda tutarlı sonuçlar vermediğini göstermektedir (Dalgaard vd., 2022; Kart ve Kart, 2021). Özel gereksinimli öğrencilerin iş gücüne katılımını artırmak için müfredatın gözden geçirilmesi, teknoloji entegrasyonu ve iş dünyası ile iş birliğinin güçlendirilmesi önerilmektedir (Dewi ve Nurfaidah, 2024). Öğretmenlerin BEP hazırlama, öğretim uyarlamaları ve değerlendirme konularında yetersiz kaldığı (Kushwaha ve Maurya, 2024; Tai vd., 2021), ayrıca hizmet içi eğitim ve materyal desteğine ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir (Legodi-Rakgalakane ve Mokhampanyane, 2022; Nuzulia vd., 2021). Teknolojinin kaynaştırma eğitimdeki rolü olumlu bulunmuş, ancak öğretmen eğitimi ve erişilebilirlik sorunları vurgulanmıştır (Layachi ve Pitchford, 2024; Morrillo vd., 2024). Öğretmen tutumlarının duygusal destek ve öğrenci kabulü üzerinde etkili olduğu (Uli ve Kurniawati, 2019), ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin akran zorbalığı ve dışlanma riskiyle karşı karşıya olduğu görülmüştür. Çözüm önerileri arasında politika reformları, öğretmen eğitimleri, teknoloji entegrasyonu ve paydaşlar arası iş birliği dikkat çekmektedir.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle düzenlenmiştir. Fenomenoloji deseni farkında olunan, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Creswell ve Creswell, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tipik bir fenomenolojik araştırmada, araştırmacı çeşitli bireylerden veri toplar ve bu bireylerin herhangi bir şeyle ilgili deneyimlerini betimler. Bu veriler genellikle derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanır. Araştırmacı görüşme verilerini kullanarak, yapılan açıklamaları katılımcıların betimlediği deneyimin özüne indirgemeye çalışır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilme süreçlerini anlamak, bu süreçlerdeki güçlükleri belirlemek ve katılımcıların deneyimleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmek amacıyla kaynaştırma öğrencileriyle, bu öğrencilerin ebeveynleriyle ve öğretmenleriyle derinlemesine görüşmeler yapıldığından fenomenoloji desenine uygun bir süreç izlendiği söylenebilir. Şekil 1’de yer alan yöntem şeması, çalışmanın uygulanma sürecini özetlemektedir.



Şekil 2.1. Yöntem Akış Şeması

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere, bu araştırmanın yöntemi, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırmada ilk olarak, tipik durum örnekleme ile Bolu ilindeki bir ortaokuldan 10 öğrenci, 10 öğretmen ve 10 ebeveynlerden oluşan katılımcılar belirlenmiş, ardından katılımcı özellikleri tablolaştırılmış ve kimlik gizliliği kod isimlerle sağlanmıştır. Devamında, öğretmen, öğrenci ve ebeveynler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları uzman görüşü alınarak geliştirilmiş ve pilot görüşmelerle test edilmiştir. Veri toplama sürecinde, etik kurul onayı ve uygulama izni alınarak otuz katılımcıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ses kayıtları alınmıştır. Görüşmelerin tarih ve süreleri kaydedilerek bir görüşme takvimi oluşturulmuştur.

Son olarak, 613,16 dakikalık ses kaydı yazıya aktarılmış, veriler Atlas.ti Web programı aracılığıyla kodlanmış, tümevarımsal yaklaşımla temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde bağımsız bir araştırmacı ile güvenilirlik çalışması yürütülmüş, nihai tema yapısı oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında katılımcı teyidi sağlanmış, ayrıntılı betimlemeler yapılmış ve kodlayıcılar arası tutarlılık %100 olarak hesaplanmıştır. Böylece, veri toplama süreci, verilerin analizi ve raporlanması sistematik bir biçimde tamamlanmıştır.

2.2 Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları tipik durum örnekleme ile Bolu ilindeki bir ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencileri, bu öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynlerinden seçilmiştir. Tipik durum örnekleme, araştırmalarda ilgilenilen tipik bir durumu temsil eden bir örneklem seçmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, incelenen popülasyonun veya olgunun tipik veya temsili olduğu düşünülen bir örneklemin seçilmesini içerir (Simakani, 2022; Ziegel ve Lohr, 2000). Bu araştırmada ortaokul düzeyinin tercih edilmesinin temel gerekçesi, bu kademedeki öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerinin hız kazandığı, ergenlik dönemiyle birlikte bireysel farklılıkların daha belirgin hale geldiği ve kaynaştırma uygulamalarının somut çıktılarının gözlemlenebildiği bir dönem olmasıdır. Ayrıca ortaokullar, çoklu ders yapısı, branş öğretmenlerinin varlığı ve artan akademik beklentiler nedeniyle kaynaştırma sürecinde daha fazla yapısal ve pedagojik zorluk barındırmaktadır. Bu durum, başarı değerlendirme

süreçlerinin daha zorlayıcı hale gelmesine ve öğretmen, öğrenci ve ebeveynler arası iletişimin daha belirleyici olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla ortaokul düzeyinde yapılan değerlendirmeler, kaynaştırma eğitiminin niteliği ve uygulanabilirliği hakkında daha detaylı bilgi sunma potansiyeline sahiptir. Amaç, seçilen örneklem aracılığıyla popülasyonun temel karakteristiklerini veya özelliklerini yakalamaktır. Bu yöntem, araştırmacının daha geniş bir popülasyon için tipik veya açıklayıcı olduğuna inanılan belirli bir senaryo veya durumu incelemeyi amaçladığı durumlarda özellikle kullanışlıdır (Palinkas vd., 2013). Tipik durum örnekleme yönteminin özellikleri arasında tipik veya temsili olduğu düşünülen durumların kasıtlı olarak seçilmesi, popülasyonun temel özelliklerinin yakalanmasına odaklanması ve belirli bir senaryonun özellikleri ve sonuçları hakkında fikir edinmek için derinlemesine çalışılmasına vurgu yapılması yer alır (Simakani, 2022). Bir ortaokuldaki kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını değerlendirmeyi, değerlendirme süreçlerindeki güçlükleri belirlemeyi ve katılımcıların deneyimleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, bu öğrenci grubu ve ilgili paydaşların deneyimlerini genel olarak temsil etmek amacıyla tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, seçilen örnekleme tipik öğrenci profillerini yansıtmanın yanı sıra genel popülasyonun özelliklerini daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını ve derinlemesine bir anlayış ile çözüm önerileri geliştirmeye olanak sağlaması açısından tercih edilmiştir.

Araştırmadaki katılımcılara kimlik gizliliğini korumak amacıyla kod isimler verilmiştir. Katılımcıların özellikleri bu kod isimlerle birlikte tablolar halinde sunulmuştur. Aşağıdaki tablolarda, kaynaştırma öğrencileri, öğretmenler ve ebeveynlere ait demografik ve niteliksel veriler yer almaktadır.

Tablo 2.1. Katılımcı öğrencilerin özellikleri

Kod İsim	Yaş	Sınıf	Tamı
Katılımcı 1; Öğrenci Cihan	12	6	Dil ve konuşma güçlüğü
Katılımcı 2; Öğrenci Eymen	14	8	Özel öğrenme güçlüğü
Katılımcı 3; Öğrenci Faruk	12	5	Özel öğrenme güçlüğü
Katılımcı 4; Öğrenci İlyas	13	7	Özel öğrenme güçlüğü
Katılımcı 5; Öğrenci İlayda	12	6	Özel öğrenme güçlüğü

Tablo 2.1. (devam) Katılımcı öğrencilerin özellikleri

Katılımcı 6; Öğrenci Naim	12	5	Özel öğrenme güçlüğü
Katılımcı 7; Öğrenci Kemal	13	7	Özel öğrenme güçlüğü
Katılımcı 8; Öğrenci Ufuk	12	6	Özel öğrenme güçlüğü
Katılımcı 9; Öğrenci Adnan	12	6	Özel öğrenme güçlüğü
Katılımcı 10; Öğrenci Zeynep	14	7	Özel öğrenme güçlüğü

Tablo 2.1’de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri sunulmuştur. Öğrencilerin yaşları 12 ile 14 arasında değişmekte olup, sınıflarına göre dağılımı 5. sınıftan 8. sınıfa kadar çeşitlenmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olup, bir öğrencinin ise dil ve konuşma güçlüğü tanısı vardır.

Tablo 2.2. Katılımcı öğretmenlerin özellikleri

Kod İsim	Yaş	Deneyim Yılı	Branş
Katılımcı 11; Öğretmen Banu	52	30	Türkçe
Katılımcı 12; Öğretmen Emine	41	18	İngilizce
Katılımcı 13; Öğretmen Gamze	48	27	Görsel Sanatlar
Katılımcı 14; Öğretmen Gizem	44	19	Din Kültürü
Katılımcı 15; Öğretmen Halit	35	8	Türkçe
Katılımcı 16; Öğretmen Jale	38	17	Fen Bilimleri
Katılımcı 17; Öğretmen Pelin	47	26	Matematik
Katılımcı 18; Öğretmen Tuğçe	42	22	Fen Bilimleri
Katılımcı 19; Öğretmen Ceren	50	27	Sosyal Bilgiler
Katılımcı 20; Öğretmen Burak	37	14	İngilizce

Tablo 2.2’de, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin yaşları 35 ile 52 arasında değişmekte olup,

branşları da Türkçe, İngilizce, Fen Bilimleri, Matematik, Görsel Sanatlar, Din Kültürü ve Sosyal Bilgiler gibi farklı dersler olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin deneyim yılları ise 8 ile 30 arasında değişmektedir.

Tablo 2.3. Katılımcı ebeveynlerin özellikleri

Kod İsim	Yaş	Meslek	Yakınlık Durumu
Katılımcı 21; Ebeveyn Hatice	51	Emekli	Anne
Katılımcı 22; Ebeveyn Emel	44	İşçi	Anne
Katılımcı 23; Ebeveyn Tülay	39	İşçi	Anne
Katılımcı 24; Ebeveyn Özlem	38	Esnaf	Anne
Katılımcı 25; Ebeveyn Aysun	34	Ev hanımı	Anne
Katılımcı 26; Ebeveyn Dilek	40	Ev hanımı	Anne
Katılımcı 27; Ebeveyn Çiğdem	40	Ev hanımı	Anne
Katılımcı 28; Ebeveyn Betül	44	İşçi	Anne
Katılımcı 29; Ebeveyn Funda	36	Ev hanımı	Anne
Katılımcı 30; Ebeveyn Derya	38	Ev hanımı	Anne

Tablo 2.3’de araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik bilgileri sunulmuştur. Ebeveynlerin tamamı anne olup yaşları 34 ile 51 arasında değişmektedir. Ebeveynlerin meslekleri ise emeklilik, işçilik, esnaflık ve ev hanımlığı gibi farklı alanlardan oluşmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri alanyazın taraması sonucunda hazırlanan (Erdem ve Güner-Yıldız, 2017; Gündüz, 2015; Güven, 2010) ve uzman görüşü ile son şekli verilen yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu, Ebeveyn Görüşme Formu ve Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır. Görüşme formları için Özel Eğitim alanında çalışan dört akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve amaca uygunluğunu değerlendirmek için araştırmanın uygulanması planlanan ortaokulda görev yapan bir öğretmen, bir kaynaştırma

öğrencisi ve çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan bir ebeveyn ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve pilot görüşmeler sonucunda soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğu gözden geçirilmiş, alternatif sorular ve sondaj sorular eklenmiş, bazı sorular birleştirilmiştir. Örneğin, uzmanlara gönderilen Öğretmen Görüşme Formunda yer alan, “*Hangi yetersizlik türlerine sahip öğrencilerle kaynaştırma programında çalışıyorsunuz? Bu öğrencilerin okulda hangi konularda yardıma ihtiyaç duyduklarını düşünüyorsunuz?*” şeklindeki birinci soru, “*Bu ilk bölüm demografik bilgilerde yer alabilir.*” şeklindeki uzman görüşü doğrultusunda, iki ayrı soru olarak ele alınmış, ilk soru demografik bilgi olarak sorulmuş ve ikinci soru “*Kaynaştırma öğrencilerinizin hangi konularda yardıma ihtiyaç duyduklarını düşünüyorsunuz?*” şeklinde ayrı olarak sorulmuştur.

Öğretmen Görüşme Formu: Öğretmen Görüşme Formu, araştırmaya katılacak öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve çalıştığı kaynaştırma öğrencisinin/öğrencilerinin yetersizlik türü gibi demografik bilgilerinin yanı sıra; kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçları ve yardım talepleri, okul başarıları ve akademik deneyimleri, bu öğrencilerin başarılarını değerlendirme süreci ve değerlendirme yöntemleri, bu süreçte kurulan işbirliği ve destek mekanizmaları, değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri gibi konularda öğretmenlerin görüşlerini soran 11 soru, bu sorulara ilişkin alternatif sorular ile sondaj sorulardan oluşmaktadır.

Ebeveyn Görüşme Formu: Ebeveyn Görüşme Formu, araştırmaya katılacak ebeveynlerin yaş, cinsiyet, meslek, çocuk sayısı ve kaynaştırma öğrencisi olan çocuğunun yetersizlik türü gibi demografik bilgilerinin yanı sıra; kaynaştırma öğrencisi olan çocuğunun özel eğitim ihtiyaçları ve yardım talepleri, okul başarısı ve akademik deneyimi, bu öğrencinin okul başarısını değerlendirme süreci ve değerlendirme yöntemleri, bu süreçte kurulan işbirliği ve destek mekanizmaları, değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri gibi konularda ebeveynlerin görüşlerini soran 11 soru, bu sorulara ilişkin alternatif sorular ile sondaj sorulardan oluşmaktadır.

Öğrenci Görüşme Formu: Öğrenci Görüşme Formu, araştırmaya katılacak öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve sınıfı gibi demografik bilgilerinin yanı sıra; öğrencinin özel eğitim ihtiyaçları ve yardım talepleri, okul başarısı ve akademik deneyimi, bu öğrencinin okul başarısını değerlendirme süreci ve

değerlendirme yöntemleri, bu süreçte kurulan işbirliği ve destek mekanizmaları, değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri gibi konularda öğrencilerin görüşlerini soran 11 soru, bu sorulara ilişkin alternatif sorular ile sondaj sorulardan oluşmaktadır.

2.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütüldüğü okulun bulunduğu Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra, belirlenen okuldaki kaynaştırma öğrencileri, bu öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenleri ile iletişime geçilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya kabul katılmayı kabul edenler görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan gerek görüşme öncesinde yazılı olarak gerekse görüşme sırasında sözlü olarak onam alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilmiş, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Toplanan ses kayıtları arasından, öğrenci, öğretmen ve ebeveyn gruplarını dengeli biçimde temsil edecek şekilde her gruptan dörder görüşme olmak üzere toplam 12 görüşme seçilerek deşifre güvenilirliği verisi toplanmıştır. Seçim sürecinde temsiliyeti sağlamak amacıyla gruplar arası eşit dağılıma dikkat edilmiştir. Bu kapsamda kayıtların yaklaşık %40'ı güvenilirlik amacıyla bağımsız bir gözlemci tarafından dinlenmiş ve kontrol edilmiştir. Ayrıca, görüşme deşifreleri üzerinde yapılan kodlamalar, seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 474 alıntı (%34,6) üzerinden ikinci ve üçüncü gözlemciler tarafından incelenmiş; kodların uygunluğu değerlendirilerek kodlayıcılar arası tutarlılık sağlanmış ve bu yolla kodlama güvenilirliği verisi elde edilmiştir.

2.5 Görüşmeler

Bu bölümde araştırmanın veri toplama sürecinde yapılan görüşmelerin planlanması, görüşme protokolünün hazırlanması, pilot görüşmelerin ve esas görüşmeleri uygulanması sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.5.1 Görüşme Protokolünün Hazırlanması

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak, araştırmanın amaçlarını ve kapsamını yansıtacak şekilde bir görüşme protokolü hazırlanmıştır. Sürecin her aşaması, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla tez danışmanının rehberliğinde yürütülmüştür. Protokol, katılımcıların

görüşlerini derinlemesine anlamayı hedefleyen yarı yapılandırılmış bir görüşme formuna dayanmaktadır.

Görüşme soruları, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilme süreçlerini anlamaya yönelik olarak geliştirilmiş ve alan yazını doğrultusunda şekillendirilmiştir. Katılımcıların rahat bir ortamda kendilerini ifade edebilmeleri için görüşme süreci giriş, ana bölüm ve kapanış olmak üzere üç aşamada tasarlanmıştır. Giriş bölümünde araştırmanın amacı, etik ilkeler ve gizlilik politikası hakkında bilgi verilerek katılımcılardan yazılı onam alınmıştır. Ana bölümde, yarı yapılandırılmış sorular doğrultusunda görüşme yürütülmüş, katılımcıların deneyim ve düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde paylaşmaları teşvik edilmiştir. Kapanış aşamasında ise görüşme sürecine dair açıklamalar yapılmış, gerekirse ek görüşmelerin mümkün olduğu belirtilmiş ve katılımcılara süreçle ilgili bilgilendirme sağlanmıştır. Kullanılan görüşme protokolüne Ek 4'te yer verilmiştir.

2.5.2 Pilot Görüşmeler

Uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilen görüşme sorularının katılımcılar tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla bir öğrenci ve bir ebeveyn ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn, 39 yaşında, iki çocuk sahibi bir ev hanımı olup, çocuklarından biri özel öğrenme güçlüğüne sahiptir. Ebeveyn ile yapılan görüşme 23 dakika 57 saniye sürmüştür. Öğrenci ise yedinci sınıfta okuyan özel öğrenme güçlüğü olan bir erkek öğrencidir. Öğrenci ile yapılan görüşme 8 dakika 31 saniye sürmüştür. Pilot görüşme kayıtları veri analizine dâhil edilmemiştir. Pilot görüşmelerde, katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmeler kaydedilmiş ve bu kayıtlar değiştirilmeden yazıya dökülmüştür. Pilot görüşme sürecinde hem öğrenci hem de ebeveyn, soruları anlamakta herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtmiş; bu da soruların hedef kitle tarafından anlaşılır olduğuna dair ek bir gösterge olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı ve özel eğitim alanında doktora yapan bir uzman, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliğini değerlendirmiştir. Her ikisinin de soruların net ve anlaşılır olduğu sonucuna varmasıyla, sorulara son hali verilmiştir.

2.5.3 Görüşme Süreci

Araştırmacı hazırlanan görüşme protokolü doğrultusunda katılımcılarla, öğrencilerin devam ettiği okulun bilgisayar laboratuvarında görüşmüştür. Görüşmeler sırasında ortama kimse girmemiştir. Görüşmelere dair bilgiler “Görüşme Takvimi” olarak Tablo 3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 2.4. Görüşmelere dair bilgiler

Kod İsim	Tarih	Süre
Katılımcı 1; Öğrenci Cihan	11.09.2024	14.13 dk.
Katılımcı 2; Öğrenci Eymen	12.09.2024	08.29 dk.
Katılımcı 3; Öğrenci Faruk	14.09.2024	13.55 dk.
Katılımcı 4; Öğrenci İlyas	18.09.2024	12.18 dk.
Katılımcı 5; Öğrenci İlayda	19.09.2024	11.13 dk.
Katılımcı 6; Öğrenci Naim	20.09.2024	18.06 dk.
Katılımcı 7; Öğrenci Kemal	23.09.2024	13.05 dk.
Katılımcı 8; Öğrenci Ufuk	24.09.2024	12.27 dk.
Katılımcı 9; Öğrenci Adnan	27.09.2024	10.31 dk.
Katılımcı 10; Öğrenci Zeynep	30.09.2024	16.42 dk.
Katılımcı 11; Öğretmen Banu	27.05.2024	20.13 dk.
Katılımcı 12; Öğretmen Emine	28.05.2024	23.37 dk.
Katılımcı 13; Öğretmen Gamze	29.05.2024	22.09 dk.
Katılımcı 14; Öğretmen Gizem	3.06.2024	25.55 dk.
Katılımcı 15; Öğretmen Halit	6.06.2024	24.03 dk.
Katılımcı 16; Öğretmen Jale	7.06.2024	25.48 dk.
Katılımcı 17; Öğretmen Pelin	11.06.2024	27.40 dk.
Katılımcı 18; Öğretmen Tuğçe	13.06.2024	18.53 dk.

Tablo 2.4. (devam) Görüşmelere dair bilgiler

Katılımcı 19; Öğretmen Ceren	14.06.2024	20.24 dk.
Katılımcı 20; Öğretmen Burak	17.06.2024	23.38 dk.
Katılımcı 21; Ebeveyn Hatice	2.05.2024	37.54 dk.
Katılımcı 22; Ebeveyn Emel	6.05.2024	30.18 dk.
Katılımcı 23; Ebeveyn Tülay	7.05.2024	12.40 dk.
Katılımcı 24; Ebeveyn Özlem	9.05.2024	28.03 dk.
Katılımcı 25; Ebeveyn Aysun	13.05.2024	18.31 dk.
Katılımcı 26; Ebeveyn Dilek	15.05.2024	25.20 dk.
Katılımcı 27; Ebeveyn Çiğdem	16.05.2024	29.13 dk.
Katılımcı 28; Ebeveyn Betül	21.05.2024	21.52 dk.
Katılımcı 29; Ebeveyn Funda	22.05.2024	19.04 dk.
Katılımcı 30; Ebeveyn Derya	23.05.2024	26.56 dk.

Araştırmacı görüşmelere başlamadan önce katılımcılara çalışmasının amacını, kapsamını ve sürecini açıklamış ve onam metnini okuyarak imzalamalarını istemiştir. Ardından araştırmacı, görüşmenin başında onam formunda yer alan metni bir kez de kendisi yüksek sesle katılımcılara okumuş ve katılımcılardan isim ve soy isim bilgisi istenmeyeceğini, sadece görüşme sorularının yanıtlanacağını, verilerin gizli tutulacağını ve yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağını, katılımcıların kimliklerinin ifşa edilmeyeceğini, resmi makamların gerektiğinde bilgilere ulaşabileceğini ve katılımcıların da istediklerinde kendi bilgilerine ulaşabileceklerini belirtmiştir. Görüşmenin 11 sorudan oluşacağını ve katılımcının yanıtlarına bağlı olarak 10 ila 40 dakika süreceğini ifade etmiştir. Ardından araştırmacı katılımcılara soruları olup olmadığını sormuş ve görüşme sorularına geçmiştir.

2.6 Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlık, Teyit Edilebilirlik)

Bilimsel araştırmalarda geçerlik, bir ölçüm aracının gerçekten ölçmek istediği kavramı doğru bir şekilde ölçüp ölçmediğini ifade eder. Ölçüm aracının gerçekten neyi ölçtüğünü gösteren bir ölçüdür. Güvenirlik ise bir ölçüm aracının sonuçlarının ne kadar tutarlı olduğunu belirtir. Aynı ölçüm aracı, aynı koşullar altında tekrar tekrar kullanıldığında benzer sonuçlar veriyorsa güvenilirliği yüksektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Alanyazında nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik sağlamak için dikkat edilmesi gereken bazı hususlara değinilmiştir. Geçerlik için; araştırmanın yapıldığı ortamın doğru bir şekilde betimlenmesi, katılımcıların görüşlerine ve deneyimlerine doğrudan odaklanması ve araştırmacının önyargılarından kaçınması önerilmektedir. Güvenirlik için ise; araştırmanın detaylı bir şekilde dokümantasyonu, araştırmanın adımlarının net bir şekilde belirlenmesi ve araştırmayı tekrar etme imkânının olması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalar için özellikle uyumlu olan geçerlik türleri betimsel geçerlik, yordama geçerliği ve teorik geçerliktir. Betimsel geçerlik, betimsel bilgiyi rapor etmedeki doğruluğu ifade etmektedir. Betimsel geçerliği sağlamak için araştırmada birden çok gözlemcinin gerçekleşen durumla ilgili aynı fikirde olduklarından emin olmak için gözlemlerin çapraz kontrolüne olanak sağlayan araştırmacı çeşitlemesi stratejisinin kullanılması önerilmektedir. Yordama geçerliği, araştırmacının konuya ilişkin gözlemlerine katılımcılar tarafından doğru bir şekilde anlam yüklendiğinin tasvir edilmesidir. Yordama geçerliğini sağlamak için katılımcı doğrulaması ve doğrudan alıntılama stratejilerinin kullanılması önerilmektedir. Teorik geçerlik ise, bir araştırmadaki kuramsal açıklamaların verilere uygunluğunu ve güvenirliliğini ifade etmektedir. Teorik geçerliği sağlamak için araştırmacıların alanda uzun bir süre veri topladığı genişletilmiş alan çalışması, verileri açıklamak ve yorumlamak için çoklu bakış açılarının ve teorilerin kullanıldığı teori üçlemesi ve araştırmacının yorumlarının diğer kişilerle tartışıldığı akran değerlendirmesi stratejilerinin kullanılması önerilmektedir (Johnson ve Christensen, 2014).

Kimi araştırmacılar nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine, nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceği düşünülen alternatif kavramlar önermiştir. Bu doğrultuda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış

geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları tercih edilmektedir. Nitel araştırmalarda inandırıcılık uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi katılımcı teyidi gibi stratejilerle; aktarılabilirlik ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme gibi stratejilerle; tutarlık, tutarlık incelemesiyle ve teyit edilebilirlik ise teyit incelemesiyle sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik, nitel araştırmanın doğasına uygun şekilde sağlanmaya çalışılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik sağlamak için özellikle şu stratejiler benimsenmiştir:

Inandırıcılık: Bu araştırmada görüşme süresinin yeterince uzun tutulmasına özen gösterilmiştir. Derinlemesine bilgi toplamak amacıyla sondaj sorular kullanılmış ve sorular, öğrenci, öğretmen ve ebeveynlere yönelik olarak çeşitlendirilmiştir. Ayrıca, katılımcı çeşitliliği sağlanarak farklı bakış açıları elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veri dökümleri, katılımcılara ulaştırılarak katılımcı teyidi alınmıştır. Bu sayede araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Aktarılabilirlik: Araştırma sorusuna uygun olarak örneklem, amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu sayede, elde edilen bulguların, araştırmanın hedef kitlesi olan kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilmesi bağlamında genellenebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bulguların katılımcı görüşleri doğrultusunda ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi de aktarılabilirliği güçlendirmiştir.

Tutarlık: Bu araştırmada, geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla, tutarlılık incelemesi kapsamında ikinci gözlemcinin katılımıyla veri setinin %40'ında deşifre güvenilirliği çalışması yürütülmüştür. Ayrıca, kodlama güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 474 alıntı (%34,6), ikinci ve üçüncü gözlemciler tarafından incelenmiş; kodların uygunluğu değerlendirilerek kodlayıcılar arası tutarlılık sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, veri dökümünün güvenilirliğini artırmak amacıyla iki gözlemcinin gözlemleri karşılaştırılmış ve ortaya çıkan farklılıklar görüşmeler yoluyla giderilerek ortak bir anlayışa ulaşılmıştır.

Teyit Edilebilirlik: Teyit edilebilirlik için, dört öğrenci, üç öğretmen ve üç ebeveyn olmak üzere toplam 10 katılımcıya veri dökümleri ulaştırılarak katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcılara, araştırmada toplanan verilerin dökümünü içeren

belgeler sunulmuş ve onların bu veriler üzerinde doğrulama yapması sağlanmıştır. Katılımcılar verilerin doğru bir şekilde temsil edildiğini belirtmiştir.

2.7 Araştırmacının Rolü

Bu araştırmanın yürütücüsü, 2013 yılında Sakarya Üniversitesi Bilgisayar Eğitimi ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi lisans programından mezun olmuş olup, yüksek lisans eğitimine Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde devam etmektedir. Araştırmacının, devlet okullarında 10 yıllık Bilgisayar Teknolojileri (BT) öğretmenliği deneyimi bulunmaktadır ve araştırmanın yürütüldüğü okulda hâlen BT öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Araştırmacı, çalışmanın yürütüldüğü okulda görev yapması nedeniyle, okulun genel sınav süreçleri ve işleyişine dair bilgi sahibidir. Bu durum, veri toplama sürecinde katılımlı gözlem yapmasına olanak tanımıştır. Ancak araştırmacı, nesnelliğini koruyarak katılımcıları anlamaya özen göstermiş ve verilerin tarafsız bir şekilde analiz edilmesine dikkat etmiştir.

Araştırmacı, araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynlerle önceden tanışıklık içinde olup, okulun dinamikleri ve etkileşim örüntüleri hakkında bilgi sahibidir. Bu durum, araştırma sürecinde daha derinlemesine veri toplanmasını sağlarken, aynı zamanda etik ilkelere sıkı sıkıya bağlı kalınmasını gerektirmiştir.

Çalışma, etik kurul izni alındıktan sonra yürütülmüş olup, tüm katılımcılardan yazılı onam formları temin edilmiştir. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmeleri yüz yüze gerçekleştirerek, görüşme protokolüne bağlı kalmıştır. Görüşmeler, araştırmacının görev yaptığı okulun bilgisayar sınıfında gerçekleştirilmiş ve katılımcıların mahremiyetine özen gösterilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında, elde edilen verilerin gizliliği sağlanmış ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılması taahhüt edilmiştir.

Görüşmelerin ardından, deşifre edilen veriler on katılımcıya sunularak doğrulama süreci yürütülmüş, böylece katılımcıların ifadelerinin doğru ve eksiksiz şekilde yansıtılması amaçlanmıştır. Araştırmacı, çalışmanın etik ilkeler çerçevesinde yürütülmesini sağlamak için tüm süreçlerde dikkatli ve hassas bir tutum benimsemiştir.

2.8 Gözlemciler

Yürütülen araştırmada, deşifre güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplamak üzere üç gözlemci yer almıştır. Birinci gözlemci, araştırmanın yürütücüsü olup Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans yapmaktadır. İkinci gözlemci, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü lisans ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans mezunudur. 17 yıldır Ankara'da bir ortaokulda öğretmenlik yapmaktadır. Üçüncü gözlemci ise Gazi Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) bölümü lisans ve yüksek lisans mezunudur. Halen Sakarya Üniversitesi'nde PDR alanında doktora eğitimine devam etmekte ve 20 yıldır psikolojik danışman olarak çalışmaktadır.

Araştırmaya ilişkin güvenilirlik verileri toplanmadan önce, ikinci ve üçüncü gözlemcilere araştırmanın amacına, yöntemine ve veri toplama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. İkinci gözlemci, veri dökümünün %40'ında deşifre güvenilirliği çalışması yapmış ve tüm alıntılar üzerinde kodlama işlemi gerçekleştirmiştir. Birinci gözlemcinin kodlaması ile ikinci gözlemcinin kodlaması karşılaştırılmış ve tartışmalar sonucunda ortak bir anlayışa varılarak kod listesi güncellenmiştir. Bu süreçte, başlangıçta 217 olan kod sayısı 109'a indirilmiştir. Üçüncü gözlemci ise sadece kodlama güvenilirliği aşamasında yer almıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 474 alıntıyı (%34,6) inceleyerek kodların uygunluğunu denetlemiş ve kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlandığını doğrulamıştır.

2.9 Verilerin Analizi

Veri analizi, nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda içerik analizi, verilerdeki temaları, kavramları ve ilişkileri belirlemek amacıyla nitel verilerin sistematik olarak analiz edilmesinde yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Hsieh ve Shannon, 2005; Miles vd., 2023). İçerik analizi, çalışılan olguyu daha iyi anlamayı amaçlayan sistematik bir sınıflandırma ve kodlama tekniğini içerir (Graneheim ve Lundman, 2004). Bu yöntem, özellikle büyük veri setlerini özetlemek ve araştırmacının hedeflerine ve sorularına dayalı içerik tipolojileri geliştirmek için kullanışlıdır (Finandiati vd., 2022). Nitel içerik analizi, metinsel verilerden anlamsal yorumlar türetmek ve doğalcı bir paradigmaya uygun

yorumları ortaya çıkarmak için kullanılır (Biçer, 2019). Süreç, genellikle bir tür tematik içerik analizi kullanılarak nitel verilerin analiz edilmesini ve sunulmasını içerir (Burnard vd., 2008). İçerik analizi yapmak için araştırmacıların, analizin güvenilirliğini ve inandırıcılığını sağlamak için belirli prosedürleri ve önlemleri takip etmesi gerekmektedir (Graneheim ve Lundman, 2004). Analiz, açık ya da örtük içeriğe odaklanabilir ve toplanan verileri açıklayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için kullanılabilir (Temel ve Şen, 2020; Hertting, 2019). Ayrıca içerik analizi, farklı taramalar ve çalışmalar arasındaki sonuçları sentezlemek için kullanılabilir ve verilerin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar (Bartlett vd., 2004). Bu araştırmada veri analizi, içerik analizi süreçlerine uygun olarak, elde edilen verilerin tematik olarak analiz edilmesi ve yorumlanması ve sunulması aşamalarını içermiştir. Bunun yanı sıra araştırmada veri analizinde, analizin güvenilirliğini ve inandırıcılığını sağlamak için, deşifre güvenirliliği kodlayıcılar arası güvenilirlik analizlerinden yararlanılmıştır.

2.9.1 Analiz Öncesi Hazırlıklar

2.9.1.1 Verilerin Dökümü ve Verilerin Güvenirlik Çalışması

Görüşme kayıtları öncelikle Microsoft Office 365 Word Online programının deşifre özelliği ile deşifre edilmiş; ardından araştırmacı tarafından kayıtların tamamı dinlenerek dökümü yapılan metinlerin kontrolü yapılmış ve hatalar düzeltilmiştir. Ses kayıtlarındaki her türden ses ve konuşma ("di mi", "hı hı", "diyo" gibi), değişiklik yapılmaksızın, görüşen ve görüşülen sırasına göre doğrudan yazıya aktarılmıştır. Veri dökümü üzerinde, konuşan kişilerin görüşmeci veya görüşülen kişi (ebeveyn, öğrenci öğretmen gibi) olma durumları kalın olarak yazılmıştır.

Verilerin analizine başlamadan önce, Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapmış ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli bir uzman, bu araştırmanın deşifre güvenirliliği çalışmalarına gönüllü olarak katılmıştır. Yapılan otuz görüşmenin ses kayıtları toplam 613.16 dakikadır. Güvenirlik çalışması için, toplam ses kaydının yaklaşık %40'ına karşılık gelen 285,28 dakikalık bölümden oluşan 12 görüşme, gönüllü uzman tarafından dinlenmiş ve bu sırada araştırmacı tarafından yapılan dökümler kontrol edilmiştir. Uzmandan, ses kayıtları ile transkriptler arasındaki farklılıkları Microsoft Word belgesi üzerinde farklı renk

ya da metin vurgusu kullanarak işaretlemesi istenmiştir. İkinci gözlemcinin incelemesi sonucunda yaptığı değişiklikler, ilgili görüşme dosyalarına yansıtılmış ve böylece görüşme dökümleri nihai hâline getirilmiştir. Bu 12 görüşmede toplam 33.987 kelime yer almakta olup, uzman tarafından yalnızca 25 kelime düzeyinde hata tespit edilmiştir. Deşifre güvenilirliği, $(\text{Toplam Kelime Sayısı} - \text{Hata Sayısı}) / \text{Toplam Kelime Sayısı} \times 100$ formülüne göre %99,93 olarak hesaplanmıştır.

2.9.1.2 Veri Dökümü ve Kodlama Süreci

Veri dökümünün güvenilirlik çalışması tamamlandıktan sonra sayfa ve satır numaraları eklenmiş ve toplam 309 sayfa veri dökümü elde edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde daha verimli incelenebilmesi için bu dökümler Atlas.ti Web yazılımına aktarılmış ve kodlama işlemi bu program üzerinde gerçekleştirilmiştir. Atlas.ti Web yazılımında veri analizi sürecinde, kodlama işlemi sırasında metnin sağ tarafında açılan alana kodlar, yorumlar ve araştırmacı notları eklenmiştir. Kodlama işlemi tamamlandıktan ve tüm kodlar kategori, tema ve alt temalar şeklinde düzenlenmiştir.

2.9.2 Verilerin İçerik Analizi ile Analiz Edilmesi

Verilerin analizinde Atlas ti Web yazılım programından yararlanılmıştır.

2.9.2.1 Verilerin Kodlanması

Araştırmacı, içerik analizinin ilk adımı olan veri kodlaması sürecinde topladığı verileri detaylı bir şekilde inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmıştır. Verilere ilişkin anlamlı bölümler, görüşme formunun hazırlanması sırasında ele alınan Özel Eğitim İhtiyaçları ve Talepleri, Okul Başarısı ve Akademik Deneyim, Değerlendirme Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri, İş Birliği ve Destek Mekanizmaları, Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri başlıkları altında toplanmıştır. Kodlama işlemi sırasında araştırmacı, belirlenen başlıklarda ele alınan kavramlara göre verileri detaylı bir şekilde okuyarak, bu kavramlara göre gruplandırmış ve analiz etmiştir. Kodlama yöntemleri arasında önceden belirlenmiş kavramlara dayalı kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama bulunmaktadır (McEvoy vd., 2014; May vd, 2018). Bu çalışmada, verilerden çıkarılan kavramlara dayalı kodlama yapılmıştır. Bununla birlikte, analiz birimini boyut açısından yönlendirmek için kurallar da oluşturulmuştur. Bu kurallar tüm metnin

kodlanmasını ve görüşme sorusunun her zaman tek bir analiz birimi olarak atanan alıntıya dâhil edilmesini içermiştir. Araştırmacı, elde edilen anlama dayanarak belirli kodlar oluşturmuş ve araştırmanın odaklandığı konuları, örneğin kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçlarını derinlemesine incelemiştir. Araştırmacı, bu süreçte literatürde tanımlanan kavramlara ve araştırma sorularına göre verileri detaylı bir şekilde değerlendirmiştir.

2.9.2.2 Kodlama Sürecinde Güvenirlik Çalışması

Kodlama sürecinde gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında, Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi olan ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir uzman görev almıştır. Araştırmacı ve uzman, veri dosyası üzerinde öncelikle birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmışlar ve ardından bir araya gelerek kodlar ile ilgili fikirlerini tartışarak ortak bir anlayışa varmışlardır. Uzlaşıya varılan kodlarda görüş ayrılığı olmadığından, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü olan " $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ " uygulandığında, tüm kodlarda uzlaşı sağlanarak %100 güvenilirlik elde edilmiştir.

Güvenirlik çalışmasının bir sonraki aşamasında, üçüncü bir gözlemci tarafından toplam 1370 alıntıdan 474'ü (%34,6) seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilerek kodlayıcılar arası güvenilirlik incelemesi yapılmıştır. Bu incelemede, atanan kodların uygunluğu denetlenmiş ve kodlayıcılar arasında yüksek bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Üçüncü gözlemci tarafından incelenen 474 alıntı, toplam alıntıların %34,6'sını temsil etmektedir. Bu örneklem, rastgele seçilmiş olup nitel araştırmalarda güvenilirlik incelemeleri için yeterli bir oran olarak kabul edilmektedir (O'Connor ve Joffé, 2020). O'Connor ve Joffé (2020), nitel araştırmalarda çift kodlamanın genellikle veri setinin bir alt kümesi üzerinde yapıldığını ve bu alt kümenin rastgele veya temsili bir şekilde seçilmesinin önemini vurgulamaktadır. Veri setinin büyüklüğüne bağlı olarak, %10 ila %25 arasındaki bir oranın yaygın olarak kullanıldığını belirtmektedirler. Ayrıca, kodlama çerçevesindeki olası sorunları belirlemek için öncelikle küçük bir veri örneği üzerinde çift kodlama yapılmasını ve kodlama çerçevesinin bu süreçte iyileştirilmesini önermektedir. Bu süreç, kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanması ve kodlama sürecinin güvenilirliğinin artırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2.5'te kodlama güvenilirliği çalışmasının aşamaları ve sonuçları özetlenmektedir.

Tablo 2.5. Kodlama sürecinde güvenilirlik çalışması sonuçları

Aşama	Toplam Alıntı Sayısı	İncelenen Alıntı Sayısı	Başlangıçtaki Kod Sayısı	Uzlaşılın Kod Sayısı
Birinci Aşama	1370	1370 (%100)	217	109
İkinci Aşama	1370	434 (%34,6)	-	109

Güvenirlik çalışması sonucunda, başlangıçta 217 olan kod sayısı 109 olarak güncellenmiştir. Kod Listesinin güncel hali EK 6'da yer almaktadır.

2.9.2.3 Tema ve Alt Temaların Oluşturulması

Kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından, verilerden elde edilen kodlar gruplandırılarak ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte, kodlar arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş ve temalar, araştırma sorularına yönelik anlamlı bir çerçeve oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır. Atlas.ti Web yazılımının sunduğu araçlardan yararlanılarak kod listeleri oluşturulmuş ve kavramsal bir bütünlük sağlanmıştır. Örneğin, "Özel Eğitim İhtiyaçları" ana teması altında, kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçları ile ilgili belirgin alt temalar ortaya konulmuştur. Temaların oluşturulmasında, kodlama sürecinde kullanılan kavramsal çerçeve ve literatürden elde edilen bilgiler dikkate alınmıştır.

2.9.2.4 Tema ve Alt Temaların Oluşturulması Sürecinde

Güvenirlik

Tema ve alt temaların oluşturulması sürecinde güvenilirliğin artırılması amacıyla araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci iş birliği yapmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan temalar ve alt temalar, bağımsız olarak değerlendirilmiş ve Atlas.ti Web yazılımı üzerinden kontrol edilmiştir. Daha sonra, araştırmacı ve ikinci gözlemci bir araya gelerek belirlenen temaları gözden geçirmiş ve aralarındaki uyumu tartışmıştır. Bu süreçte, tüm temalar üzerinde uzlaş sağlanmış ve uzlaşya varılamayan herhangi bir tema olmamıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü olan "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş

Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" uygulanmış ve tüm temalar için %100 güvenilirlik oranına ulaşılmıştır.

2.9.2.5 Tema ve Alt Temaların Düzenlenmesi

Tema ve alt temalar üzerinde gerçekleştirilen tartışmalar sonucunda, içerik açısından eksik veya çakışan alanlar belirlenmiş ve bu alanlara yönelik düzeltmeler yapılmıştır. Atlas.ti Web yazılımında, kod listesi üzerinden temalar ve kodlar gözden geçirilmiştir. Bu düzeltmeler sırasında, temalar arasındaki ilişkilerin daha net bir şekilde ortaya konulması sağlanmış ve alt temaların kapsayıcılığı artırılmıştır. Ayrıca, tüm metin yeniden kodlanarak temaların ve alt temaların doğruluğu teyit edilmiştir. Son düzenlemelerle birlikte, araştırmanın amaçlarına uygun bir tema yapısı oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan 5 tema ve her bir temanın alt temaları yer almaktadır. Araştırmanın bulgularını oluşturan tema ve alt temalar aşağıdaki gibidir.

1. Özel Eğitim İhtiyaçları

- Özel İhtiyaçlar ve Sosyal İletişimde Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar
- Akademik Güçlüklerle İlişkin İhtiyaçlar
- Sosyal ve Kişilerarası İlişkilerdeki Güçlüklerle İlişkin İhtiyaçlar
- Destek ve Kaynak İhtiyaçları
- Davranış ve Motivasyon Sorunlarına İlişkin İhtiyaçlar

2. Okul Başarısı ve Akademik Deneyim

- Akademik Başarı Seviyesi
- Ödevler
- Yapılan Uyarlamalar

3. Değerlendirme Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri

- Değerlendirme Yöntemleri ve Soru Tipleri
- Yönergeler ve Sorular
- Soruların İçeriği
- Sınavın Yapılış Biçimi
- Sınav Süresi
- Sınav Yeri
- Değerlendirme Koşullarının Yeterliği
- Değerlendirme Sürecinde Yapılan Uyarlamalar

4. İş Birliği ve Destek Mekanizmaları

- İş Birliğinin Gerekliliği
- Okul İçinde İş Birliği
- Okul Dışındaki Diğer Kişi ve Kurumlarla İş Birliği
- Ailelerle İletişim Biçimi
- Ailelerle İşbirliğindeki Güçlükler

5. Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarısını Etkileyen Etmenler ve Sorunlar

- Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar
- Sınav Ortamı ve Koşulları İlgili Sorunlar
- Destek Eğitim Uygulaması ile İlgili Sorunlar
- Kaynaştırmanın Paydaşları ile İlgili Sorunlar
- Öğrenciye Özgü Özellikler

6. Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarısını Etkileyen Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

- Destekleyici Etkinlikler
- Eğitim Ortamı ve Koşullarının İyileştirilmesi
- Değerlendirme Süreçlerinin İyileştirilmesi
- Destek Eğitim İmkânlarının İyileştirilmesi
- Alternatif Eğitim Yaklaşımları
- Değerlendirmeye İlişkin Mevzuat ve Bilgilendirme

3.1 Özel Eğitim İhtiyaçları

Görüşme yapılan öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçlarını farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının şu temalarda yoğunlaştığı görülmüştür;

- Özel İhtiyaçlar ve Sosyal İletişimde Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar
- Akademik Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar
- Sosyal ve Kişilerarası İlişkilerdeki Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar
- Destek ve Kaynak İhtiyaçları
- Davranış ve Motivasyon Sorunlarına İlişkin İhtiyaçlar

Tablo 3.1’de Özel Eğitim İhtiyaçları kategorisine ilişkin tema ve alt temaların her birinin kaç öğretmen, kaç ebeveyn ve kaç öğrenci tarafından belirtildiğini gösteren frekans tablosu yer almaktadır.

Tablo 3.1. Kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçları

	Öğrenci (f)	Öğretmen (f)	Ebeveyn (f)
1. Özel İhtiyaçlar ve Sosyal İletişimde Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar	8	-	-

Tablo 3.1. (devam) Kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçları

2. Akademik Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar			
Genel Olarak Derslerde Sorun	1	2	2
Belirli Derslerde Sorun	6	-	-
Okuma Güçlüğü	-	3	3
Yazma Güçlüğü	-	4	3
Destek Eğitim İhtiyacı	1	3	6
3. Sosyal ve Kişilerarası İlişkilerdeki Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar			
Sosyalleşme ve İletişim Becerilerini Geliştirme İhtiyacı	-	9	-
Arkadaşlarla İyi İletişim	1	1	2
4. Destek ve Kaynak İhtiyaçları			
Psikolojik Destek İhtiyacı	-	3	-
Birebir İlgilenilme İhtiyacı	-	3	-
Kazanımlarda Uyarlama İhtiyacı	-	1	-
Değerlendirme Süreçleri ile İlgili Bilgilendirme İhtiyacı	-	1	-
5. Davranış ve Motivasyon Sorunlarına İlişkin İhtiyaçlar			
Dikkat Eksikliğine Yönelik Tedbir Alma İhtiyacı	-	1	1
Ders Çalışma Konusunda Motivasyon İhtiyacı	-	-	2

Özel İhtiyaçlar ve Sosyal İletişimde Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar

Öğrencilerin sekizi, özel ihtiyaçlar ve sosyal iletişim açısından herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiş olup öğretmenler ve ebeveynler, bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir;

Öğrencilerden K.6 Öğrenci Naim bu konuda sorun yaşamadığını “*Hıhı. İyi anlaşıyorum.*”, (S.36, st.20) K.8 Öğrenci Ufuk “Yok hepsi gayet iyi hocam”

(S.53, st.10), K10 Öğrenci Zeynep “Yaşamıyorum.” (S.67, st.35) diyerek ifade etmiştir.

Akademik Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar

Katılımcılar, Akademik Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar konusunda bazı derslerde ve akademik becerilerde yaşanan güçlükler ile destek eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şu şekilde sınıflandırılabilir.

Genel olarak derslerde sorun

Katılımcılardan bir öğrenci, iki öğretmen ve iki ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin genel olarak derslerde sorun yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K10 Öğrenci Zeynep genel olarak derslerde yaşadığı sorunu “*Bu konularda ders olarak yardımcı olmaya, olarak istiyorum yani ders evet.*” (S.67, st.27) sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenlerden K15 Öğretmen Halit kaynaştırma öğrencilerinin genel olarak derslerde yaşadığı sorunu “*Bizim okulumuzda 15 öğrenci var. Bir iki tanesi dışında akademik performansları arkadaşlarının çok gerisinde. Çok gerisinde.*” (S.109, st.26-27), K19 Öğretmen Ceren ise, “*Akademik başarıları da düşük, buna bağlı olarak çok da derslere ilgisi olmuyor. Olmuyor.*” (S.160, st.28-29) sözleriyle ifade etmiştir. Okulda hangi konularda yardıma ihtiyacı olduğu sorulduğunda ebeveynlerden K25 Ebeveyn Aysun “*Ders konularında. Bir de mesela zaman kavramı yok.*” (S.231, st.20) şeklinde çocuğunun genel olarak derslerde sorun yaşadığını ifade ederken, K30 Ebeveyn Derya “*Yani derslerden Türkçe. Türkçe, matematik, İngilizce. O konularda hani sadece derslerden başka şeylerde değil.*” (S.296, st.17-18) şeklinde görüş belirtmiştir.

Belirli derslerde sorun

Altı öğrenci belirli derslerde sorun yaşadığını belirtmiş olup öğretmen ve ebeveynler bu konuda bir görüş belirtmemiştir. Belirli derslerde sorun yaşadığını belirten öğrencilerin görüşleri şöyledir;

Araştırmacının “*Hangi konularda yardıma ihtiyaç duyuyorsun?*” sorusuna K5 Öğrenci İlayda “*İngilizce*” (S.30, st.35) şeklinde, K1 Öğrenci Cihan “*Fen*

dersini de öğreniyom. İşte anlayamıyom azcık fen dersini. Ancak fen dersini. İşte arkadaşlarımla da iyi anlaşıyom yani. Arkadaşlarımla bir problemim yok.” (S.1, st.34-35) şeklinde, K3 Öğrenci Faruk ise *“Matematikle Türkçe. Ay Türkçe diyorum İngilizce.”* (S.15, st.8) şeklinde yanıt vermiştir.

Okuma güçlüğü

Üç öğretmen ve üç ebeveyn, kaynaştırma öğrencilerinin okuma güçlüğü yaşadığına yönelik görüş belirtirken, katılımcı öğrenciler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin, kaynaştırma öğrencilerinin okuma güçlüğü çektiğine dair görüşleri şu şekildedir;

K12 Öğretmen Emine *“İlk etapta bence Türkçeyi kullanma Türkçe becerisi, el yazısı, işte yazma becerisi hani Türkçe ile ilgili bence sıkıntıların olduğuna inanıyorum. Kendi dilini yazamayan, konuşamayan, yazdığını anlamayan bir öğrenci bir başka dersi vermekte güçlük çekiyoruz biz. Akademik olarak bence en önemlisi Türkçe işte. Bu da ilkokuldan geliyor. İlkokulda yeterli alamazsa Türkçe ile ilgili akademik beceriyi ortaokul sürecinde tüm derslerde zorlanıyor.”* (S.84, st.9-14), K18 Öğretmen Tuğçe *“Daha da hafif olması gerekiyor ki anca algılayabiliyorlar zaten hani. Şu an çalıştığım kaynaştırma öğrencisinin okuma güçlüğü de var.”* (S.152, st.21-22) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Araştırmacının *“Çocuğunuzun yetersizlik türünü biliyor musunuz?”* sorusuna K22 Ebeveyn Emel *“Okuyamıyor”* (S.193, st.5) şeklinde yanıt vermiştir.

Yazma güçlüğü

Dört öğretmen ve üç ebeveyn, kaynaştırma öğrencilerinin yazma güçlüğü yaşadığını belirtirken, öğrenciler bu konuda görüş bildirmemiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin yazma güçlüğü yaşadığını belirten görüşler şu şekildedir;

K18 Öğretmen Tuğçe *“Evet, yazma konusunda da sıkıntı var. Hani anlasa bile bunu yazarak ifade edemiyor ki sınavlarda o da başarıyı etkiliyor zaten.”* (S.152, st.24-25) şeklinde, K19 Öğretmen Ceren *“İkincisi bazısı ben diyor, yazı yazamıyorum diyor. Mesela cevabı söylüyor ama hadi yaz diyorum yazamıyor. Ben mesela işte birkaç harfi falan gösteriyorum, onunla birlikte yazıyor. Öyle zorluklarımız var.”* (S.163, st.5-7) şeklinde, K22 Ebeveyn Emel *“Yani, evet, evet, evet ifade edemiyor, eksik yazıyor. Harfi eksik unutuyor, imla hatası oluyor*

noktalama virgüllerde sıkıntı yaşıyor. Evde anlatıyor ama yazıya dökemiyor.” (S.201, st.6-7) şeklinde, K29 Ebeveyn Funda *“Evet ya zaten benim çocuğum yazmayı pek fazla iste..yapmıyor, yani yazamıyor.”* (S.292, st.15) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Destek eğitim ihtiyacı

Bir öğrenci, üç öğretmen ve altı ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitime ihtiyaç duydukları yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüşler şöyledir;

Araştırmacının *“Mesela daha fazla bireysel ders almak ister misin?”* şeklinde yönelttiği soruya K5 Öğrenci İlayda *“Evet”* (S.31, st.28) şeklinde yanıt vermiştir. Destek eğitim konusunda K13 Öğretmen Gamze *“Bazı öğrenci, yani o bireysel olarak değişiyor. Bazı kaynaştırma öğrencisine bakıyorsunuz, çok güzel sosyal ilişkileri var aktif. Ama derse gelince bambaşka bir role görünüyor çocuk. Yani sanki böyle ayrı roller edinmiş gibi ayrı ayrı yerlerde. O tür, bence hani o tür öğrencilerde fark edilip nerede eksikse o alanda bireysel olarak yine çalışılmalı tabii çocuklar.”* (S.92-93, st.33-2) şeklinde, K11 Öğretmen Banu *“Tabii destek, aynen aynen yani kalabalık sınıflarda bunun yapılması lazım. Bence yani daha ekstradan destekleyelim. Evet, evet.”* (S.76, st.13-14) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Çocuklarının destek eğitim alması konusunda K21 Ebeveyn Dilek *“Destek eğitimde hani birebir ilgilenirse, ilgilenildiğinde daha bir daha bir değişik olabileceğini düşündük çünkü çocuk biraz derslere karşı ilgisizdi. Denileni yapmak da istemiyordu. O yüzden özellikle matematikte falan almasını yararlı olacağını düşündüm ama bu yararı da ben ee”* (S177, st.19-22) şeklinde, K22 ebeveyn Emel *“Türkçe, fen gibi konularda yani okuyup yazması gereken konularda destek almasını çok istiyorum ben”* (S193, st.12-13) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Sosyal ve Kişilerarası İlişkilerdeki Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar

Katılımcılar Sosyal ve Kişilerarası İlişkilerdeki Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar kapsamında Sosyalleşme ve İletişim Becerilerini Geliştirme İhtiyacı ile Arkadaşlarla İyi İletişim konularında görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şu şekilde sıralanabilir.

Sosyalleşme ve iletişim becerilerini geliştirme ihtiyacı

Dokuz öğretmen, kaynaştırma öğrencilerinin Sosyalleşme ve İletişim Becerilerini Geliştirme İhtiyacı konusunda görüş belirtirken, öğrenciler ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

K13 Öğretmen Gamze “..Çoğunlukla sosyal anlamda bir ihtiyaçları var. Tabii hani bütün derslerde ayrı BEP planları yapılıyor. Benim dersim için gerekmiyor açıkçası. Yine hani işlediğimiz konuları, resimleri yapabiliyorlar çocuklar. Onların düzeyine göre ben değerlendirme yapıyorum. Ama bana göre daha çok sosyal anlamda desteklenmelidir. O anlamda eğer daha çok hani kendilerine güven hissedilirler, cesaretlendirilirlerse sınıf da onları daha çok kabul eder.” (S.93, st.5-9) şeklinde, K14 Öğretmen Gizem “Şimdi benim dersine girdiğim. Kaynaştırma öğrencilerinde öncelikle uyum sorunu görüyorum. Akademik başarı bana göre ikinci planda geliyor. Çocuklar önce uyumda sıkıntı yaşıyor.” (S.100, st.6-8) şeklinde, K15 Öğretmen Halit “Arkadaşlık ilişkilerinden bu öğrenciler genelde arkadaşlarından uzak duran çocuklar olabiliyor. Evet, arkadaşlarla aralarında çok çok iyi olan öğrenciler de var ama genelde akademik başarıları düşük olduğu için belki kendilerini dışlanmış hissediyorlar, belki yalnız hissediyorlar, uzak kalabiliyorlar sınıftaki diğer arkadaşlarından. O konuda yardıma kesinlikle ihtiyaçları var. (S.109, st.18-22) şeklinde, K19 Öğretmen Ceren “Bence hiç öncelikle şey topluma kabul olmaları, bazıları kendini soyutlamış, kabullenmiş gibi. Akademik başarıları da düşük, buna bağlı olarak çok da derslere ilgisi olmuyor. Olmuyor. Onları önce işte bu ortamı alıştırmamız gerekiyor. Kendilerine hep böyle dışlıyor gibi geliyor. Bana öyle hissediyor.” (S.160, st.27-29) görüşlerini ifade etmiştir.

Arkadaşlarla iyi iletişim

Katılımcılardan bir öğrenci, bir öğretmen, iki ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşlarıyla iyi iletişim kurduğuna yönelik görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir.

Araştırmacının “İlk sorum şöyle sana, okulda sence hangi konularda yardıma ihtiyacın var?” sorusuna K1 Öğrenci Cihan “Fen dersini de öğreniyom.

İşte anlayamıyorum azcık fen dersini. Ancak fen dersini İşte arkadaşlarımla da iyi anlaşıyorum yani. Arkadaşlarımla bir problemim yok.” (S.1, st.34-35) şeklinde yanıt vermiştir. Aynı konuda araştırmacının “Hani dışlama oluyor mu..?” sorusuna K17 Öğretmen Pelin “Yoo dışlama olmuyor arkadaşların arasında.” (S.135, st.9) şeklinde yanıt verirken, K30 Ebeveyn Derya “..motivasyon da hani arkadaşlardan geliyor. Arkadaşlarıyla araları çok iyi hocam. Onların olduğu yerde mesela, okul arkadaşlar sürekli okula geliyorsa o da sürekli okula gelmek istiyor zaten.” (S.300, st.9-11) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Destek ve Kaynak İhtiyacı

Kaynaştırma öğrencilerinin destek ve kaynak ihtiyacı ile ilgili psikolojik destek, birebir ilgilenme ve kazanımlarda uyarlama gibi konularda görüş belirtmiştir.

Psikolojik destek ihtiyacı

Üç öğretmen, Psikolojik Destek ve Anlayış Gösterilme İhtiyacı konusunda görüş belirtirken, öğrenciler ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

Araştırmacının “*e psikolojik bir destek olabilir o noktada*” şeklindeki söylemine K11 Öğretmen Banu “*evet, psikolojik destek*” (S.76, st.8) şeklinde, K16 öğretmen Jale “*Bu sefer ilişkilerde çocuk geride kalmış oluyor. Evet, psikolojik bir desteğe ihtiyacı oluyor.*” (S.121, st.6-7) şeklinde görüş belirtmiştir.

Birebir ilgilenilme ihtiyacı

Kaynaştırma öğrencilerinin dersleri ile ilgili birebir ilgilenilme ihtiyacı konusunda üç öğretmen görüş belirtirken, öğrenciler ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

K18 Öğretmen Tuğçe “*Ya fen bilimleri konusunda zaten birebir ilgiye ihtiyaçları var.*” (S152, st.13) şeklinde, K16 Öğretmen Jale “*Bence bir kere en çok ihtiyaç duydukları şey belki bu kalabalık sınıf olmaması, yani onlar kalabalığın içerisinde daha çok ilgiye ihtiyacı olanlar oluyor.*” (S.120, st.2-4) şeklinde görüş belirtmiştir.

Kazanımlarda uyarlama ihtiyacı

Kaynaştırma öğrencilerinin BEP planlarında yer alan kazanımlarda uyarlama yapılması ihtiyacı konusunda bir öğretmen görüş belirtirken, öğrenciler ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmene ait görüş şöyledir;

K18 Öğretmen Tuğçe “*Kazanımlarını daha basit hale getirilerek zaten basit hale getiriyoruz ama daha da basit hale getirmemiz lazım aslında. Çünkü BEP raporlarında BEP planlarının içerisinde aslında kazanımları birebir alıyor. Çok da fazla hafifletmiyoruz.*” (S152, st.17-19)

Değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgilendirme ihtiyacı

Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçleriyle ilgili bilgilendirme ihtiyacı konusunda bir öğretmen görüş belirtirken, öğrenciler ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K15 Öğretmen Halit “*Aslında birçok konuda yardıma ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Ama bence ilk problemleri okulda onları anlayan, onların mevzuatını bilmesi gereken idare ve idare bu konuda çok eksik. Genelde idareciler ve öğretmenler de bu öğrencilere derste nasıl ders anlatılır, bu çocukların sınav dönemi, hangi, yani değerlendirme araçları, sınavlar nasıl yapılır, bu konuda öğretmenlerin ve idarecilerin hem mevzuat açısından hem de uygulama açısından çok eksiklerinin olduğunu düşünüyorum. Bu konuda öğrencilere destek verilebilir.*” (S.109, st.10-15)

Davranış ve Motivasyon Sorunlarına İlişkin İhtiyaçlar

Kaynaştırma öğrencilerinin davranış ve motivasyon sorunlarına ilişkin olarak dikkat eksikliği ve ders çalışma konusunda motivasyon ihtiyacı ile ilgili görüşler belirtilmiştir.

Dikkat eksikliğine yönelik tedbir alma ihtiyacı

Bir öğretmen ve bir ebeveyn, kaynaştırma öğrencilerinin dikkat eksikliğine yönelik tedbir alma ihtiyacı konusunda görüş belirtirken, öğrenciler bu konuda görüş belirtmemiştir. Bu görüşler şöyledir;

K20 Öğretmen Burak “Bir tanesi mesela bahsettiğim gibi dikkat dağınıklığı var. Çocuğun dikkatini uzun süre çekemiyoruz. Dikkatini toplaması gerekiyor. Veya ders esnasında diğer arkadaşlar dikkatini çok rahat dağıtabiliyor. Bu yüzden ben onu ön sıralara aldım. Bana yakın olsun diye dersi diğer arkadaşlarını daha az görebilsin. Dikkati daha az dağılsın diye. Kendime ve tahtaya yakın bir şekilde oturttum.” (S.169, st.13-17), K24 Ebeveyn Özlem “Dikkati dağınık bu çocuğun. Zekâsında hiçbir şey yok.” (S.227, st.7) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ders çalışma konusunda motivasyon ihtiyacı

Kaynaştırma öğrencilerinin ders çalışma konusunda motivasyon ihtiyacı konusunda iki ebeveyn görüş belirtirken, öğrenci ve öğretmenler bu konuda görüş belirtmemiştir. Ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K28 Ebeveyn Betül “Devamlı motive ediceksin. Evet motiveye çok düşkün. Bir de kendini çok şey hissediyor; bugün de aynısını yaptı, yalnız, kimsem yok, babam öldü, sen ilgilenemiyorsun, yoruluyorsun bilmem ne yapıyorsun. Bir de çok bi yerlere götüremiyorum.” (S.275, st.17-19) şeklinde, K29 ebeveyn Funda “Hep böyle düşünüyor. Hani anne ben okuyup da ne yapacağım? Okuyanlar ne oluyor diyor.” (S.288, st.16) şeklinde görüş belirtmiştir.

3.2 Okul Başarısı ve Akademik Deneyim

Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısı ve akademik deneyimleri konusunda öğrenci, öğretmen ve ebeveynler farklı görüşler belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin akademik başarı ve deneyimlerinin şu temalarda yoğunlaştığı görülmüştür;

- Akademik Başarı Seviyesi
- Ödevler
- Yapılan Uyarlamalar

Tablo 3.2’de Okul Başarısı ve Akademik Deneyim kategorisine ilişkin tema ve alt temaların her birinin kaç öğretmen, ebeveyn ve öğrenci tarafından belirtildiğini gösteren frekans tablosu yer almaktadır.

Tablo 3.2. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısı ve akademik deneyimleri

	Öğrenci (f)	Öğretmen (f)	Ebeveyn (f)
Akademik Başarı Seviyesi			
Düşük	-	4	-
Orta	4	3	5
İyi	6	2	5
Ödevler			
Ödevleri tamamlıyor	4	5	3
Ödevleri kısmen tamamlıyor	5	2	3
Ödevleri tamamlayamıyor	1	2	4
Yapılan ödevlerin içeriği	-	2	-
Yapılan Uyarlamalar			
Kazanımlarda uyarlamalar	-	2	-
Dersin işlenişinde uyarlamalar	-	1	-
Dikkat eksikliğine yönelik olarak alınan tedbirler	-	1	-
Materyallerde uyarlamalar	-	3	-

Akademik Başarı Seviyesi

Kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarı seviyeleriyle ilgili olarak katılımcılar düşük, orta, iyi şeklinde görüş belirtmiştir.

Düşük

Kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarı seviyesi ile ilgili olarak öğretmenlerden dördü görüş belirtilirken, öğrenciler ve ebeveynler görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

K15 Öğretmen Halit “Sınavlarda problem yaşayabiliyoruz. Bu öğrencilere hani BEP hazırlanıyor ama yine de akademik başarısızlık kesinlikle oluyor

çocuklarda.” (S.109, st.30-32) Şeklinde, K16 Öğretmen Hale “Genel anlamda çoğunluğu düşük seviyede oluyor.” (S.121, st.12) şeklinde görüş belirtmiştir.

Orta

Kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili olarak dört öğrenci, üç öğretmen, beş ebeveyn öğrencilerin akademik başarısının orta düzeyde olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüşler şöyledir;

Akademik başarı konusunda K2 Öğrenci Eymen “Orta”, 50-60” (S.10, st.20-22) şeklinde, K7 Öğrenci Kemal “Orta” (S.46, st.19) şeklinde görüş belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin akademik başarı konusunda K12 Öğretmen Emine “Normal arkadaşlarıyla girdiğinde sınıfın ortalarında yer alıyor.” (S.86, st.6) şeklinde, K11 Öğretmen Banu ise “Yani diğer çocuklarla birlikte olan bir sınavda bile ortalama bir puan alabiliyor. Yani orada çok sıfır noktasında değil.” (S.78, st.13-14) şeklinde görüş belirtmiştir. Çocuğunun akademik başarı konusunda K22 Ebeveyn Emel “Not..notları geçen seneye göre çok düştü. Yani bana göre düştü. Doksanlar altmışlara düştü. Seksenler ellilere düştü.” (S.196, st.29) şeklinde görüş belirtirken, K30 Ebeveyn Derya ise “Ne çok aşağıda ne çok yukarıda” (S.299, st.19) şeklinde görüş belirtmiştir.

İyi

Kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili olarak altı öğrenci, iki öğretmen ve beş ebeveyn, öğrencilerin akademik başarısının iyi düzeyde olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüşler şöyledir;

Akademik başarı düzeyi konusunda K6 Öğrenci Naim “Türkçe birinci dönem birinci yazılı 98’di. Ondan sonra birazcık daha zorlaştı konu. Ondan sonra ikinci dönemdeki yazılı 86. Ondan sonra matematik yok, Türkçe 91’di. Matematik 86’ydı.” (S.37, st.9-11) şeklinde, K8 Öğrenci Ufuk “Valla hocam, normal bir öğrenci gibi düşünüyorum. Normal bir öğrenci performansı gibi.” (S.53, st.20) şeklinde, K9 Öğrenci Adnan “70’le 100 arası” (S.62, st.1) şeklinde, K14 Öğretmen Gizem “Hocam kendi kaynaştırma öğrencilerime ben seviyelerine uygun, kendilerine uygun yazılı kâğıda hazırladığı için. Genelde başarılılar normal sınıftaki normal öğrenciden hatta daha başarılı dönüt verebiliyorlar. Normalde öğrenci 50 60 alırken mesela 97, 80 alabiliyor benim hazırladığım

sorulardan.” (S.101, st.28-31) şeklinde, K21 Ebeveyn Hatice “Sınav sonuçları genelde iyi, yani 70 80 90. Ama 90'ın üstünde olan da var.” (S.179, st.13) şeklinde, K23 ebeveyn Tülay “İyi geliyor ya, 60 70 arası, iyi.” (S.208, st.25) şeklinde görüş belirtmiştir. .

Ödevler

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerine verilen ödevleri tamamlamalarıyla ilgili olarak Ödevlerini Tamamlıyor, Ödevlerini Kısmen Tamamlıyor ve Ödevlerini Tamamlayamıyor şeklinde görüşler belirtmiştir.

Ödevlerini tamamlıyor

Öğrencilere verilen ödevleri tamamlayıp tamamlamama durumuyla ilgili olarak dört öğrenci, beş öğretmen ve üç ebeveyn öğrencilerin ödevlerini tamamlayabildikleri yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüşler şöyledir;

Araştırmacının “Ödevlerini tamamlayabiliyor musun?” sorusuna K5 öğrenci İlayda “evet” (S.31, st.12) şeklinde, K6 Öğrenci Naim “Yani sürem oldukça yapıp bitirebiliyorum. Ama işte bir kursum oldu ya da sürem yani vaktim olmadığı zaman yetiştiremiyorum.” (S.37, st.1-2) şeklinde, K10 Öğrenci Zeynep “Sıkıntı yaşamıyorum ödevleri tamamlayabiliyorum” (S.68, st.10) şeklinde yanıt vermiştir., Kaynaştırma öğrencilerinin ödevlerini tamamlaması konusunda K12 Öğretmen Emine “Sorumluluklarını aslında yerine getirebiliyorlar. Gayet güzel verdiğimiz ödevlerimiz sonraki haftaya hazırlayıp getirebiliyorlar. (S.85, st.7-8) şeklinde, K14 Öğretmen Gizem “Seviyesine uygun olursa evet.” (S.101, st.25) şeklinde, K16 öğretmen Jale “tamamlayanları çoğunlukta ödevi tamamlıyorlar.” (S.121, st.21), K25 ebeveyn Aysun “tamamlıyor” (S.233, st.5) şeklinde, K26 ebeveyn Dilek “Tamamlıyor hocam. Tamamlayamadığı, hani doğru yanlış dahi olsa hani yanlış bile olsa ödev kesinlikle tamamlanıyor. Ödevsiz gitmiyor.” (S.243, st.15-16) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ödevleri kısmen tamamlıyor

Kaynaştırma öğrencilerinin ödevlerini tamamlaması konusunda beş öğrenci, iki öğretmen, üç ebeveyn öğrencilerin ödevleri kısmen tamamladıklarını belirtmiştir. Bu görüşler şu şöyledir.

Kaynaştırma öğrencilerinin ödevleri tamamlaması konusunda K1 Öğrenci Cihan “*Yani yaparsam tamamlayabiliyorum yani. Anladığım şeyi yaparsam şey yapabiliyom. Feni u yapamıyom. Fen, baya sıkıntılı. Matematiği yapıyom. İngilizceyi yapıyom. İşte Türkçe’yi de yapıyom. Yani*” (S.2, st.23-25) şeklinde, K2 Öğrenci Eymen “*Bazılarını, bazen tamamlayamıyorum*” (S.10, st.11-13) şeklinde, K3 Öğrenci Faruk “*Hocam bazen tamamlayamıyorum ama genelde tamamlıyorum.*” (S.15, st.30) şeklinde, K11 Öğretmen Banu “*Yani zaman zaman hani kendi yapabileceği düzeyde bir ödev olursa tabii ki onları tamamlıyorlar. Hani yazı anlamında bir ödev vermişsek onu yapmaya çalışıyorlar ama hani konular bazında baktığımızda anlamadıkları şeylerde yapamıyorlar.*” (S.76, st.30-32) şeklinde, K21 ebeveyn Hatice “*Ödevlerini tamamladığını söylüyor. Bazı ilgisi olan derslerde iyi. Ama matematik gibi hani çözüm odaklı veya birkaç kademeli olan derslerde onu yapamıyor.*” (S.178, st.10) şeklinde, K29 ebeveyn Funda “*Yapmak istediği zaman yapıyor, yapmak istemediği zaman hiç zorlayamıyorum.*” (S.287, st.31) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ödevleri tamamlayamıyor

Kaynaştırma öğrencilerinin ödevleri tamamlaması konusunda bir öğrenci, iki öğretmen, dört ebeveyn ödevleri tamamlayamadığı şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşler şöyledir;

Kaynaştırma öğrencilerinin ödevleri tamamlaması konusunda K7 öğrenci Kemal “*Hocam okulda, bu okulda verilenleri tamamı tamamlayamıyom. Diğer okuldakilerin hepsini tamamlıyorum.*” (S.47, st.1) şeklinde, K15 Öğretmen Halit “*Ödev konusunda problem yaşayabiliyoruz*” (S.109, st.30) şeklinde K22 ebeveyn Emel “*Yap..yapmak istemiyor*” (S.196, st.22) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “*Asla yapmaz*” (S.219, st.1) şeklinde görüş belirtmiştir.

Yapılan ödevlerin içeriği

İki öğretmen, kaynaştırma öğrencilerinin verilen ödevleri, içeriğe tam hâkim olmadan yalnızca tamamlamak amacıyla yaptıkları yönünde görüş belirtmiş olup öğrenciler ve ebeveynler ise bu konuda bir görüş belirtmemiştir. Bu görüşler şöyledir;

Kaynaştırma öğrencilerinin yaptığı ödevlerin içeriği ile ilgili olarak K17 öğretmen Pelin “*O ödevlerin hepsini sallamasyon yaptığını biliyorsun. Ama ben o çocuğu tanıdığım için bu nasıl bir ödev deyip ona tepki vermiyorum.*” (S.145, st.3-4) şeklinde, K18 Öğretmen Tuğçe “*Bilinçli olarak yapmıyorlar. Yani ya bir şekilde ya yanındakinden ya cevap anahtarından ya da hani sadece işaretleyip geçmekle ilgili*” (S.153, st.23-24) şeklinde görüş belirtmiştir.

Yapılan Uyarlamalar

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak yapılan uyarlamalar konusunda Kazanımlarda Uyarlamalar, Dersin İşlenişinde Uyarlamalar, Dikkat Eksikliğine Yönelik Tedbirler ve Görsel Materyal Kullanımı konularında görüşler belirtmiştir.

Kazanımlarda Uyarlamalar

Kaynaştırma öğrencilerinin kazanımlarında yapılan uyarlamalarla ilgili üç öğretmen görüş belirtirken, öğrenciler ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

Kazanımlarda yapılan uyarlamalar konusunda K20 Öğretmen Burak “*Onlara ödev verilirken de kazanımlar daha hafif olduğu için daha basit ödevler veriliyor. Daha basit sorular. O yüzden yapmaları daha kolay oluyor.*” (S.170, st.15-17) şeklinde, K19 Öğretmen Ceren “*Ha evet bir de doğru o bir plan hazırlıyoruz. Normal bir yıllık plan gibi onlara şey yapıyorum.*” (S.163, st.18-19) şeklinde görüş belirtmiştir.

Dersin işlenişinde uyarlamalar

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak derslerin işlenişinde yapılan uyarlamalar ile ilgili bir öğretmen görüş belirtirken, öğrenciler ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K15 Öğretmen Halit “*Ya da biz metni okuyoruz. Onlara yine aynı metni, hani diğer arkadaşlarla etkinliklere geçiyoruz ama onlar da hala hani okuma, okuduğunu anlama çalışmaları yaptığımız oluyor. Bu şekilde kolaylaştırarak.*” (S.111, st.24-26) şeklinde görüş belirtmiştir.

Dikkat eksikliğine yönelik olarak alınan tedbirler

Kaynaştırma öğrencilerinin dikkat eksikliğine yönelik olarak alınan tedbirler ile ilgili bir öğretmen görüş belirtirken, öğrenci ve ebeveynler bu konuyla ilgili görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K20 öğretmen Burak *“Bir tanesi mesela bahsettiğim gibi dikkat dağınıklığı var. Çocuğun dikkatini uzun süre çekemiyoruz. Dikkatini toplaması gerekiyor veya ders esnasında diğer arkadaşlar dikkatini çok rahat dağıtabiliyor. Bu yüzden ben onu ön sıralara aldım. Bana yakın olsun diye dersi diğer arkadaşlarını daha az görebilsin. Dikkati daha az dağılsın diye. Kendime ve tahtaya yakın bir şekilde oturttum.”* (S.169, st.13-17) şeklinde görüş belirtmiştir.

Materyallerde uyarlamalar

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak derslerde üç öğretmen görsel materyal kullanımı konusunda görüş belirtirken, öğrenciler ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

K11 Öğretmen Banu *“Onların yapabileceği hani daha böyle farklı yollar işte. Görseller mi diyeyim ya da oyun şeklinde hani ama işte sınıflarda yıpranıyorlar.”* (S.82, st.30-31) şeklinde, K14 Öğretmen Gizem *“Ya da konuya anlatan kitap veriyorum. Örneğin hikâye kitabı mesela. Mesela nedir? Güzel ahlak dersinde konumuz güzel ahlaksa, normal sınıfta bunu işliyorsak, çocuğa güzel tutum ve davranışlarla ilgili bir kitap veriyorum. Çocuk mesela onu okuyor, hikâyede resimlerle orada zaten benim anlatmam gereken çocuk kendi okumuş oluyor masal olarak, hikâye olarak.”* (S.104, st.15-19) şeklinde görüş belirtmiştir.

3.3 Değerlendirme Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri

Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreci ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğrenci, öğretmen ve ebeveynler farklı görüşler belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin değerlendirme süreci ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin deneyimlerinin şu temalarda yoğunlaştığı görülmüştür;

- Değerlendirme Yöntemleri ve Soru Tipleri
- Yönergeler ve Sorular
- Soruların İçeriği

- Sınavların Yapılış Biçimi
- Sınav Süresi
- Sınav Ortamına İlişkin Uygulamalar ve Tercihler
- Değerlendirme Sürecinde Yapılan Uyarlamalar

Tablo 3.3’ de Değerlendirme Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri kategorisine ilişkin tema ve alt temaların her birinin kaç öğretmen, ebeveyn ve öğrenci tarafından belirtildiğini gösteren frekans tablosu yer almaktadır.

Tablo 3.3. Değerlendirme süreci ve değerlendirme yöntemleri

				Öğrenci (f)	Öğretmen (f)	Ebeveyn (f)
Değerlendirme Yöntemleri ve Soru Tipleri						
Değerlendirme Bilgisi Yok	Yöntemleri	Hakkında		7	-	5
Çoktan Seçmeli Sorular				6	6	4
Açık Uçlu/Kısa Sorular	Cevaplı	Açık Uçlu		6	7	4
Yönerge Takip Etmeyi Gerektiren Sorular				-	1	-
Eşleştirme Soruları				-	3	-
Doğru Yanlış Soruları				-	1	-
Metin Soruları				-	1	-
Sözlü Değerlendirme				4	3	2
Ders İçeriği Değerlendirme	Performansa	Dayalı		3	1	-
Yönergeler ve Sorular						
Yönergeler ve Sorular Anlaşıyor				6	3	2
Yönergeler ve Sorular Kısmen Anlaşıyor				5	1	1
Yönergeler ve Sorular Anlaşılmıyor				3	-	2
Yönergeler Açıklanıyor				-	9	2
Yönergelerin Açıklanması İsteği				-	-	3

Tablo 3.3(devam) Değerlendirme süreci ve değerlendirme yöntemleri

Soruların İçeriği			
Soru İçerikleri Hakkında Bilgisi Yok	-	-	2
Soru İçerikleri Derste İşlenen Konularla Uyumlu	7	1	1
Soru İçerikleri Derste İşlenen Konularla Kısmen Uyumlu	3	-	-
Öğretmenler Soru İçerikleri Hakkında Önceden Bilgi Veriyor	-	-	3
Sınavların Yapılış Biçimine İlişkin Tercihler			
Kâğıt Kalemle Yapılan Sınav	7	1	1
Sınavda Teknoloji, Materyal ve Donanım Kullanımı	-	7	-
Sınav Süresi			
Sınav Süresi Konusunda Bilgisi Yok	-	-	2
Ek Süre İstiyor	1	-	2
Ek Süre İstemiyor	-	-	1
Ek Süre Veriliyor	8	6	2
Ek Süre Verilmiyor	1	2	5
Sınav Süresi Yeterli	5	2	1
Sınav Süresi Bazen Yeterli	1	-	-
Sınav Süresi Yetersiz	3	-	-
Sınav Ortamına İlişkin Uygulamalar ve Tercihler			
Ayrı Sınav Yapılıyor	8	5	7
Ayrı Sınav Yapılmıyor	2	1	2
Ayrı Sınav İstiyor	3	1	3

Tablo 3.3. (devam) Değerlendirme süreci ve değerlendirme yöntemleri

Ayrı Sınav İstemiyor	-	-	1
Ayrı Sınav Ortamı İstemiyor	1	-	3
Değerlendirme Sürecinde Yapılan Uyarlamalar			
Sınav Kâğıdında Uyarlama	-	1	-
Sınav Türünde Uyarlama	-	1	-
Soru Tiplerinde Uyarlama	-	1	2
Soruların Güçlük Seviyesinde Uyarlama	-	10	2

Değerlendirme Yöntemleri ve Soru Tipleri

Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilmesine yönelik kullanılan yöntemler ve öğrencilere sunulan soru tipleriyle ilgili olarak öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerden alınan yanıtlar analiz edildiğinde, Görüşlerin, değerlendirme yöntemleri hakkında bilgisi olmama, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu/kısa cevaplı sorular, yönerge takip etmeyi gerektiren sorular, eşleştirme soruları, doğru-yanlış soruları, metin soruları, sözlü değerlendirme ve ders içi performansa dayalı değerlendirme olmak üzere dokuz tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür.

Değerlendirme yöntemleri hakkında bilgisi yok

Yedi öğrenci ve beş ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler hakkında bilgisi olmadığını belirtirken, öğretmenler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğrenci ve ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

Araştırmacı tarafından yöneltilen “Öğretmenleriniz size bir değerlendirme yapıyor. Bu değerlendirme yöntemlerini biliyor musun?” sorusuna K2 öğrenci Eymen “Bilmiyorum hocam” (S.11, st.8) şeklinde, K5 Öğrenci İlayda “Hayır” (S.32, st.7) şeklinde, K6 Öğrenci Naim “Hayır” (S.38, st.20) şeklinde, yanıt vermiştir. K21 ebeveyn Hatice “Nasıl değerlendirildiğini bilmiyorum” (S.181, st.24) şeklinde, K29 ebeveyn Funda “Yok. Hani kendi artık hani şu an hani nasıl

soru sorduklarını da bilmediğim için, nasıl sınava girdiklerini de bilmediğim için, fazla hani bir bilgin olmadığı için tabi ona göre çocuğuma anlatıveriyorlar diye düşünüyorum.” (S.294, st.22-24) şeklinde görüş belirtmiştir.

Çoktan seçmeli sorular

Kaynaştırma öğrencilerine yapılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak altı öğrenci, altı öğretmen ve dört ebeveyn çoktan seçmeli sınav yapıldığını ya da çoktan seçmeli sınavda öğrencilerin daha rahat hissettiklerine yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşler şu şekildedir;

K6 öğrenci Naim *“Yani testte, çünkü yani açık uçluda, yani ezber yapman lazım. Çünkü orada şıklar olacak, ona göre şey yapcam.”* (S.40, st.6-7) şeklinde, K10 öğrenci Zeynep *“Yani test benim için çok iyi geliyor. Yazılıya geçtiğimizde bayağı zorlandım.”* (S.70, st.21) şeklinde, K11 öğretmen Banu *“E tabi şeyde testte hatırlama durumu daha fazla oluyor. Yani şıklardan şeyden açıkçası da biraz daha he yani onda daha kolaylıkla cevaplayabiliyor.”* (S.78, st.29-31) şeklinde, K19 öğretmen Ceren *“Bazılarına da test yapıyorum. Hani yazma problemi olanlar da var, yazamayanlar da var, onları da test yapıyor.”* (S.16, st.31-32) şeklinde, K25 ebeveyn Aysun *“Hani çoğunlukla hocam testlerde taa iyiydi hocam”* (S.236, st.16) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem *“En azından test şeklinde olsa yazılıları okurlar orada en azından şıkları var mutlaka onları yapabilirler zaten”* (S.264, st.1-2) şeklinde görüş belirtmiştir.

Açık uçlu/kısa cevaplı sorular

Kaynaştırma öğrencilerine yapılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak altı öğrenci, yedi öğretmen ve dört ebeveyn açık uçlu/kısa cevaplı sınav yapıldığını ya da açık uçlu/kısa cevaplı sınavda öğrencilerin daha rahat hissettiklerine yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşler şu şekildedir;

K6 öğrenci Naim *“Şey açık uçlu böyle sınav”* (S.39, st.10) şeklinde, K8 öğrenci Ufuk *“Yani en azından şıklıdan daha çok puan veriyorlar. Yani yaparken işlemi yaparken belki bir işlemi yanlış yapıyorsun, onun sayesinde puan kırılıyor ama tamamen gitmiyor. Şıklı olsaydı tamamen gidiyor sanırım.”* (S.55, st.17-19) şeklinde, K12 öğretmen Emine *“Sınavda genelde görsel kullanarak açık uçlu sorular, kısa cevaplar, eşleştirme...”* (S.87, st.15-16) şeklinde, K19 öğretmen

Ceren “Evet. Ona da açık uçlu yapıyorum. Bazılarına da test yapıyorum. Hani yazma problemi olanlar da var, yazamayanlar da var, onları da test yapıyor.” (S.162, st.31) şeklinde görüş belirtmiştir.

Yönerge takip etmeyi gerektiren sorular

Kaynaştırma öğrencilerine yapılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili bir öğretmen yönerge takip etmeyi gerektiren sorularla ilgili görüş belirtirken öğrenci ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüş, şöyledir;

K20 Öğretmen Burak “Bazen daha alt düzeyde ilkökul düzeyinde çalışırken ben hani yönergeye göre boyamasını falan istiyordum öğrencinin. Bu şekilde test sınavlarını yani çok fazla uygulamıyorum.” (S.171, st.23-25) şeklinde görüş belirtmiştir.

Eşleştirme soruları

Kaynaştırma öğrencilerine yapılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili üç öğretmen eşleştirme sorularını içeren görüş belirtirken, öğrenci ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

K12 öğretmen Emine “Genelde kısa cevaplar verebileceği, işte eşleştirme görsellerle İngilizcesini bulabileceği, kelimelerin altına yazabileceği tarzda eğlenceli sınavlar yapmaya çalışıyoruz açıkçası.” (S.87, st.20-22) şeklinde, K14 öğretmen Gizem “Görsele dayalı soruya algılıyorsa çocuk, görsel soru soruyorum, eşeme yaparak mesela...” (S.103, st.6-7) şeklinde, K20 Öğretmen Burak “Hani biz İngilizce sınavlarını yaparken genellikle eşleştirme veya kelimeyi yukarıdan alıp aşağıya yazma şeklinde yapıyoruz.” (S.171, st.21-22) şeklinde görüş belirtmiştir.

Doğru yanlış soruları

Kaynaştırma öğrencilerine yapılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak bir öğretmen doğru yanlış soruları ile ilgili fikir belirtirken, öğrenci ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K20 öğretmen Burak “Yani bu şekilde bunları daha kolay yapabilecekleri veya doğru yanlış seçenekleri sunup hani başarıya ulaşmasını daha kolay sağlamak şeklinde uyguladık” (S.171, st.28-29) şeklinde görüş belirtmiştir.

Metin soruları

Kaynaştırma öğrencilerine yapılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak bir öğretmen metin soruları ile ilgili görüş belirtirken, öğrenci ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K11 Öğretmen Banu “*Belli sorulara cevap vermesi iyiye, iyiye mesela metin sorularına falan cevap verebiliyor. Mesela güzel cevaplar veriyor. Dolayısıyla da hani oradan ortalama bir puan alıyor.*” (S.78, st.11-13) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sözlü değerlendirme

Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak dört öğrenci, üç öğretmen ve iki ebeveyn sözlü değerlendirme yöntemine ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Bu görüşler şöyledir;

K1 öğrenci Cihan “*Sözlüde hiç rahat hissetmiyorum. En kötü o. Testte biraz rahat.*” (S.4, st.29-30) şeklinde, K7 öğrenci Kemal “*Böyle*” (Öğrenci böyle sözcüğü ile görüşmeci ile yaptığı görüşme anını kastederek sözlü sınava benzetiyor ve sözlü sınav tercihini belirtiyor.) (S.49, st.1) şeklinde, K15 Öğretmen Halit “*Evet, esneklik var. Test yapabiliriz, sınav yapabiliriz. Sadece konuşma sınavı yapabiliriz.*” (S.112, st.1-2) şeklinde, K16 öğretmen Jale “*Çocukta eğer okuma yazmasında problem varsa sözel iletişimle, ben soruyorum o cevap veriyor.*” (S.123, st.31-32) şeklinde, K22 ebeveyn Emel “*Sözlü kendini ifade edebilecekse, sözlü olmalı. Benim çocuğum yaza..yazamıyor*” (S.201, st.1-2) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ders içi performans dayalı değerlendirme

Kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarını değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak ders içi performans dayalı değerlendirme yöntemine ilişkin üç öğrenci ve bir öğretmen görüş belirtirken, ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

K6 öğrenci Naim “*Ders içi performansına göre bakabilir.*” (S.43, st.6) şeklinde, K8 öğrenci Ufuk “*Genellikle derste nasıl davrandığım, sessiz mi duruyorum, derse de katılıyor muyum? Katılıyorum.*” (S.54, st.21-22) şeklinde K13 öğretmen Gamze “*Mesela ben şöyle uyarıyorum, işte not vereceğim çocuğa*

diyorum ki, mesela bu haftaya ben not vereceğim. Bu çalışmanın şunu şunu bitir tamam mı diyorum. Bazıları bunu yapabiliyor haftaya, işte onu taşıyabiliyor. Bazıları ama hiç sonuçlandıramıyor.” (S.94, st.13-16) şeklinde görüş belirtmiştir.

Yönergeler ve Sorular

Kaynaştırma öğrencilerine yöneltilen yönergeler ve sorular ile ilgili olarak sorulan görüşme sorularına öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerden alınan yanıtlar analiz edildiğinde görüşlerin Yönergeler ve Sorular Anlaşıyor, Yönergeler ve Sorular Kısmen Anlaşıyor, Yönergeler ve Sorular Anlaşılmıyor, Yönergeler Açıklanıyor, Yönergelerin Açıklanması İsteği olmak üzere beş tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür.

Yönergeler ve sorular anlaşıyor

Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarını değerlendirme yöntemleriyle ilgili olarak altı öğrenci, üç öğretmen ve iki ebeveyn yönergeler ve sorular anlaşıyor şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşler şöyledir;

K2 öğrenci Eymen *“Anlıyorum hocam”* (S.12, st.31) şeklinde, K14 öğretmen Gizem *“Branşında genelde anlatıyor. Yani hani hayatımızdaki sosyal konular ders olarak işlediğimiz için anlatmakta Zorluk çekmiyorum”* (S.105, st.2-3) şeklinde, K17 öğretmen Pelin *“Benimkilerin okuduğunu anlıyorlar ama destek de çıkabilirim yani.”* (S.142, st.21) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem *“Tabii algılar. Hocam çok yarım yamalak okur ama algılar.”* (S.225, st.6) şeklinde görüş belirtmiştir.

Yönergeler ve sorular kısmen anlaşıyor

Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarını değerlendirme yöntemleriyle ilgili olarak, altı öğrenci, üç öğretmen ve iki ebeveyn yönergeler ve sorular kısmen anlaşıyor şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşler şöyledir

K3 öğrenci Faruk *“Anlayabiliyom hocam. Ama bazen de anlayamıyorum.”* (S.19, st.14) şeklinde, K16 öğretmen Jale *“ordaki diğer sınıf arkadaşlarının çözdüğü sorularda anlayamadıkları daha çok oluyor”* (S.127, st.5-6) şeklinde, K21 ebeveyn Hatice *“Mesela işte bilgi var, o bilgiyle o bilgiden yararlanamıyor.”* (S.183, st.18-19) şeklinde görüş belirtmiştir.

Yönergeler ve sorular anlaşılıyor

Üç öğrenci ve iki ebeveyn kaynaştırma öğrencileri tarafından yönerge ve soruların anlaşılmadığına ilişkin görüş belirtirken, öğretmenler bu yönde görüş belirtmemiştir. Öğrenci ve ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K10 Öğrenci Zeynep *“Yani hiç anlayamıyorum okuduğum şeyi. Yani anlayamıyorum yani.”* (S.72, st.8) şeklinde, K22 ebeveyn Emel *“Yani eksik yazdığı için de notları düşüyor olabilir. Soruyu tam okuyamadığı için de notları düşüyor olabilir.”* (S.199, st.22-23) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem *“Anlayamıyor hocam zaten normalde eve de ben hani sınavları, yazılıları filan geçtim eve getirdiği ödevlerden bile okuduğunu anlayamadığı yerler oluyor. Ben okuduğum zaman, Ha diyor, bu böyleydi evet diyor biliyorum diyor mesela.”* (S.265, st.28-30) şeklinde görüş belirtmiştir.

Yönergeler açıklanıyor

Dokuz öğretmen ve iki ebeveyn yönergelerin açıklandığı yönünde görüş belirtirken öğrenciler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K12 öğretmen Emine *“Bunu kaynaştırma öğrencisi olmasına gerek yok. Normal öğrencilerimize de yapıyoruz. Biz bu açıklamayı kaldı ki kaynaştırma öğrencilerimize zaten yapıyoruz.”* (S.89, st.21-23) şeklinde, K11 öğretmen Banu *“Açıklama evet sözel bir açıklama yapılıyor. Eğer anlamadıysa hani şunu şunu yapabilirsin şeklinde he anlık olarak.”* (S.80, st.20-21) şeklinde, K26 ebeveyn Dilek *“Öğretmeni işte orada bir ipucu kelime varmış mesela onu göstermiş sonra İlyas şemayı yapmıştı mesela ve şaşırmıştım.”* (S.249, st.20-21) şeklinde görüş belirtmiştir.

Yönergelerin açıklanması isteği

Kaynaştırma öğrencilerine uygulanan sınavlarda, üç ebeveyn yönergelerin açıklanması gerektiğini ifade etmiş, ancak öğrenci ve öğretmenler bu yönde görüş belirtmemiştir. Ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K27 ebeveyn Çiğdem *“Tabii evet, daha anlaşılır bir şekilde izah edilmesi gerekiyor.”* (S.266, st.3) şeklinde, K26 ebeveyn Dilek *“Küçük bir ipucu mesela yani ağzıyla bile konuşmamış yani hani sorunun içinde zaten varmış o hani şeysi*

mesela neydi proton mu, yani bilmiyorum hatırlamıyorum konuyu. Hani yani artık şemayı çizmişti mesela” (S.249, st.29-31) şeklinde görüş belirtmiştir.

Soruların İçeriği

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme yöntemlerinde kullanılan araçlardaki soru içerikleriyle ilgili yöneltilen sorulara yönelik olarak farklı görüşler belirtmiştir.

Soru içerikleri hakkında bilgisi yok

İki ebeveyn soru içerikleri hakkında bilgisi olmadığını belirtirken öğrenci ve öğretmenler bu yönde görüş belirtmemiştir. Ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K22 ebeveyn Emel “Yok.” (Katılımcı bilgisi olmadığını ve iletişim kurulmadığını söyledi ancak sonraki satırlarda aslında öğretmenlerin telefon yoluyla sınav içerikleri ile ilgili bilgiler gönderdiğini açıkladı.) (S.199, st.13) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “Konular hakkında bilgim yok” (S.223, st.19) şeklinde görüş belirtmiştir.

Soru içerikleri derste işlenen konularla uyumlu

Yedi öğrenci, bir öğretmen ve bir ebeveyn soru içeriklerinin derste işlenen konularla uyumlu olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K2 öğrenci Eymen “Derste anlattıkları konulardan soruyorlar” (S.11, st.24) K8 öğrenci Ufuk “Tamamen konu hakkında soruyor, tamamen konu hakkında soruyorlar.” (S.55, st.7) şeklinde, K20 öğretmen Burak “Konu kapsamı hani normal 5., 6., 7. veya 8. sınıf müfredatına göre onun biraz daha kısıtlanmış hali şeklinde.” (S.172, st.4-5) şeklinde, K23 ebeveyn Tülay “Aynen öyle, aynen öyle” (S.210, st.9) şeklinde görüş belirtmiştir.

Soru içerikleri derste işlenen konularla kısmen uyumlu

Üç öğrenci işlenen konularla kısmen uyumlu sorularla karşılaştıklarını, zaman zaman işlemedikleri konulardan da sorularla karşılaştıklarını belirtmiş olup öğretmen ve ebeveynler ise bu yönde görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir;

K5 öğrenci İlayda “*Ara sıra sormadığı sorularda çıkıyor*” (S.32, st.26) şeklinde, K7 öğrenci Kemal “*Hocam dersi anlat anlattıklarından da soruyorlar, bazen de hiç bilmediğim sorularda soruyorlar.*” (S.48, st.24-25) şeklinde, K10 öğrenci Zeynep “*Bazen işlenen konulardan soruluyor, soruluyor, bazen farklı*” (S.70, st.13) şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler soru içerikleri hakkında önceden bilgi veriyor

Üç ebeveyn öğretmenlerin soru içerikleri hakkında kendilerine önceden bilgi verdiği yönünde görüş belirtirken, öğrenci ve öğretmenler bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K22 ebeveyn Emel “*Öğretmenin hani bak buralardan da şu şekilde, sınav soruları çıkabilir dediği zaman bakıyorum.*” (S.199, st.18-19) şeklinde, K28 ebeveyn Betül “*Şunlar konu başlıkları, atıyorlar*” (S.277, st.26) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınavların Yapılış Biçimine İlişkin Tercihler

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerine uygulanan sınavların yapılış biçimine ilişkin görüşlerinin ilgili olarak, Kâğıt Kalemle Yapılan Sınav ve Sınavda Teknoloji, Donanım ve Materyal Kullanımı olmak üzere iki farklı tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür.

Kâğıt kalemle yapılan sınav

Yedi öğrenci, bir öğretmen ve bir ebeveyn, kaynaştırma öğrencilerinin kâğıt kalemle yapılan sınavda daha rahat hissettiğini belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

Araştırmacının sınavını teknolojik bir ortamda bilgisayar üzerinden mi yapmak istersin yoksa klasik şekilde kâğıt kalemle mi? Şeklinde ki sorusuna K2 öğrenci Eymen “*Kâğıt kalem*” (S.12, st.5) şeklinde, K3 öğrenci Faruk “*Yazılı*” (S.18, st.29) şeklinde, K6 öğrenci Naim “*Kâğıt kalemle*” (S.41, st.12) şeklinde, K14 öğretmen Gizem “*Çocukları değerlendirmeyi akademik değerlendirmeyi ben yazılı olarak yapıyorum hocam.*” (S.103, st.1-2) şeklinde, K23 ebeveyn Tülay “*Mesela çocuklar bi tek benim hani şu andaki, benim çocuğum değil bütün*

çocukların mesela, bilgisayar ortamını hiç tavsiye etmiyorum. Yazılı ortam daha iyi.” (S.211, st.1-2) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınavda teknoloji, materyal ve donanım kullanımı

Yedi öğretmen sınavlarda teknoloji, materyal ve donanım kullanımı yönünde olumlu görüş belirtirken, öğrenci ve ebeveynler bu yönde herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

K12 öğretmen Emine *“Keşke bunlara hani okulların ve okulumuzun fiziksel ortamı müsait olsa da böyle bir sınıfları işte dediğiniz gibi bilgisayar ortamı işte hemen çıktı alabileceğimiz ya da bilgisayarda açıp ona hemen gösterebileceğimiz dinletebileceğimiz daha onlara özel bir oda ya da sınıf olabilse.”* (S.88, st.12-15) şeklinde, K11 öğretmen Banu *“Alıştırmalar falan var. Tahtadan onları yaparken hani gelip böyle eliyle dokunması işte işaretlemesi falan hoşuna gidiyor.”* (S.79, st.26-29) şeklinde, K19 öğretmen Ceren *“Böyle elektronik ortamlarda olsa eğer onların ilgisi onlar daha çok çekiyor.”* (S.164, st.15-16) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınav Süresi

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerine yapılan değerlendirmede ayrılan sınav süresi ile ilgili farklı görüşler belirtmiştir. Belirtilen görüşlerin, sınav süresi konusunda bilgisi olmayan, ek süre isteyen, ek süre istemeyen, ek süre verilen, ek süre verilmeyen, sınav süresini yeterli bulan, sınav süresinin bazen yeterli olduğu ve sınav süresinin yetersiz olduğu yönündeki ifadeler olmak üzere sekiz tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür.

Sınav süresi konusunda bilgisi yok

İki ebeveyn sınav süresi konusunda bilgisi olmadığını belirtirken, öğrenci ve öğretmenler bu yönde herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

Araştırmacının *“Çocuğunuza ek süre veriliyor mu?”* sorusuna K23 ebeveyn Tülay *“Hayır, hiç bilgim yok.”* (S.211, st.6) şeklinde, K29 ebeveyn Funda *“Hiç bilmiyorum”* (S.292, st.22) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ek süre istiyor

Katılımcılardan bir öğrenci ve iki ebeveyn kaynaştırma öğrencilerine uygulanan sınavlarda ek süre istedikleri yönünde görüş belirtirken, öğretmenler bu yönde herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin ve ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K4 öğrenci İlyas “*Mesela bana, mesela sınavda yetiştiremediğimde bana bir ek süre falan verebilirler.*” (S.29, st.21) şeklinde, K22 ebeveyn Emel “*Verilmeli. Hakkımız varmış evet ama ben bu zamana kadar hiç bu hakkımı kullanmadım bilmiyorum.*” (S.201, st.23-24) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem “*He normalde 10 soru soruluyorsa da aslında yazılılarda da ek süre verilmesi gerekiyor bizim çocuklarımıza. Çünkü okuduklarını onlar biraz zor anladıkları için*” (S.26, st.17-18) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ek süre istemiyor

Ebeveynlerden biri ebeveyn kaynaştırma öğrencilerine uygulanan sınavlarda ek süre istemediği yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenci ve öğretmenler ise bu yönde herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ebeveynin görüşü şöyledir;

K21 ebeveyn Hatice “*Kendini biraz sıkıştırması gerektiğini düşünüyorum yani biraz daha hızlanması gerektiğini düşünüyorum. Her şeyi yayararak daha uzun vadede yapmasını düşünmüyorum.*” (S.184, st.21-22) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ek süre veriliyor

Katılımcılardan sekiz öğrenci, altı öğretmen ve iki ebeveyn kaynaştırma öğrencilerine uygulanan sınavlarda ek süre verildiği yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K3 öğrenci Faruk “*Evet hocam verilebiliyor. Böyle teneffüs bitene kadar ya da bir beş dakika*” (S.19, st.8) şeklinde, K10 öğrenci Zeynep “*Yani yetiştiremediğim sınavlar bazıları oluyor. Sürelere, bazen süreler eklenebiliyor*” (S.71, st.26) şeklinde, K12 öğretmen Emine “*Genelde onların sınavı da bir ders saati 40 dakikaya uygun olacak şekilde hazırlanıyor. Tabi yetiştiremediği ya da zorluk çektiği zamanlarda ek süre ya da yardım etme açıklamada bulunma gibi şeyler veriyoruz*” (S.89, st.5-7) şeklinde, K14 öğretmen Gizem “*Şimdi*

kaynaştırma öğrenci açısından ihtiyacı varsa veriyorum hocam.” (S.104, st.23) şeklinde, K30 ebeveyn Derya “Veriliyor” (S.303, st.10) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ek süre verilmiyor

Katılımcılardan bir öğrenci iki öğretmen ve beş ebeveyn kaynaştırma öğrencilerine uygulanan sınavlarda ek süre verilmediği yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K6 öğrenci Naim “*Yok, kimseye verilmiyor, bana da verilmiyor.*” (S.41, st.26) şeklinde, K18 öğretmen Tuğçe “*Şimdi ayriyeten sınav yaptığımız için çok ekstra vermeye gerek duymuyorum ben.*” (S.156, st.22) şeklinde, K20 öğretmen Burak “*Sınavlarda ek süre vermiyorum. Hani daha önce de bahsettiğim gibi zaten bu öğrencilere yönelik bir sınav yapıldığı için bir ders süresi çok rahat yetiyor.*” (S.172, st.28-29) şeklinde, K22 ebeveyn Emel “*Hayır verilmiyor*” (S.201, st.14) şeklinde, K26 ebeveyn Dilek “*Hayır verildiğini düşünmüyorum çünkü zaten sınava bittiği an alınıyor herhalde bir ayrı sınava girdiği için ekstra verildiğini bilmiyorum*” (S.248, st.20-21) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınav süresi yeterli

Katılımcılardan beş öğrenci iki öğretmen ve bir ebeveyn sınav süresini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K3 öğrenci Faruk “*Yetiştirebiliyorum.*” (S.19, st.4) şeklinde, K7 öğrenci Kemal “*Hatta hocam daha erken bitiriyorum.*” (S.49, st.25) şeklinde, K8 öğrenci Ufuk “*Ama genelde yetiştiriyorum onun için sıkıntı olmuyor, yetiştiriyorum yani.*” (S.57, st.14) şeklinde, K11 öğretmen Banu “*Yetiştiriyorlar, o konuda bir şey olmuyor, sıkıntı olmadı yani şu an yok.*” (S.80, st.10) şeklinde, K26 ebeveyn Dilek “*Bence de fazlasıyla yeterli yani gibi*” (S.248, st.28) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınav süresi bazen yeterli

Bir öğrenci sınav süresinin bazen yeterli olduğu, ancak zaman zaman yetiştiremediği yönünde görüş belirtirken, öğretmen ve ebeveynler bu yönde herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğrencinin görüşü şöyledir;

Araştırmacının “Sınavları zamanında yetiştirebiliyor musun?” şeklindeki sorusuna K2 öğrenci Eymen “Bazen hocam” (S.12, st.13) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınav süresi yetersiz

Üç öğrenci sınav süresinin yetersiz olduğu yönde görüş belirtirken, öğretmen ve ebeveynler bu yönde herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir;

K5 öğrenci İlayda “İki üç sorum eksik kalıyor.” (S.33, st.19) şeklinde, K6 öğrenci Naim “Aynen yani örneğin öğretmen diyo son 10 dakika, benim o zamana kadar 5 tane sorum kalıyor, işe hız, heyecan yapıyorum, bitirmeye çalışıyorum” (S.41, st.22-23) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınav Ortamına İlişkin Uygulamalar ve Tercihler

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde sınav ortamına ilişkin tercihler ve uygulamalar ile ilgili çeşitli görüşler bildirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, "Ayrı sınav yapılıyor", "Ayrı sınav yapılmıyor", "Ayrı sınav istiyor", "Ayrı sınav istemiyor", ve "Ayrı sınav ortamı istemiyor" gibi temalar öne çıkmıştır.

Ayrı sınav yapılıyor

Katılımcılardan sekiz öğrenci, beş öğretmen ve yedi ebeveyn, kaynaştırma öğrencilerine ayrı sınav yapıldığı yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

Araştırmacının ayrı sınav yapılıp yapılmadığı yönünde sorduğu soruya K5 öğrenci İlayda “Evet, yapılıyor” (S.32, st.14-16) şeklinde, K4 öğrenci İlyas “Düşük aldığımda yapılıyor sade” (S.24, st.15) şeklinde, K10 öğrenci Zeynep “Evet farklı sınava giriyorum” (S.70, st.3) şeklinde, K12 öğretmen Emine “Ben ya da farklı bir arkadaşım ona destek eğitimi veriyorsak ona farklı bir sınav, ona öğrettiğimiz, onun kazanımlarının olduğu onları içeren bir sınav uyguluyoruz.” (S.85, st.25-27) şeklinde, K17 öğretmen Pelin “Ona ayrı bir sınav hazırladım ve onu da destek eğitimi öğretmeni eşliğinde hani onun yanında oldu sınavı.” (S.137, st.25-26) şeklinde, K21 ebeveyn Hatice “İngilizceden mesela bu sene kaynaştırma

öğrencisi olduğu için şey ayriyeten bir sınav yapılmış.” (S.181, st.10-11) şeklinde, K23 ebeveyn Tülay “Öğretmenlerimiz de sağ olsun işte sonradan alıp sınavlarını sonra yapıyorlarmış.” (S.207, st.17) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “Okulda önce arkadaşlarıyla fark etmesinler diye bunu yapıyorlarmış, işte ilk önce sınava normal sınav yapıyorlarmış ondan sonra. Ondan sonra bunu ayriyeten yapıyorlarmış.” (S.223, st.12-13) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ayrı sınav yapılmıyor

Katılımcılardan iki öğrenci, bir öğretmen ve iki ebeveyn ayrı sınav yapılmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K6 Öğrenci Naim *“Hıhı evet aynı sorular, aynı şeyler. Yani farklı bir sınav vermiyorlar ya da yaptırmıyorlar. Hep aynı” (S.38, st.24-25) şeklinde, K15 öğretmen Halit “Çocuk normal sınava girdiğinde de başarısız olması kaçınılmaz. Başarısız oluyor. Kesinlikle hazırlanan BEP’e göre sınav hazırlanmalı. Ben öyle düşünüyorum ama bu her öğretmen tarafından yapılmıyor.” (S.117, st.23-25) şeklinde, K22 ebeveyn Emel “Evet, tabii tabii ayrı geçen sene sanırım. Bir ayrı bir sınavı oldu. O kadar. Yani hep arkadaşlarıyla beraber” (S.200, st.1-2) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem “BEP bireysel bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmadı. Yani benim oğlum için normal arkadaşlarıyla beraber girdiği yazılılara girdi.” (S.262, st.4-5) şeklinde görüş belirtmiştir.*

Ayrı sınav istiyor

Katılımcılardan üç öğrenci, bir öğretmen ve üç ebeveyn ayrı sınav istedikleri yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K6 öğrenci Naim *“Yani bence bireysel sınavlar daha iyi olabilir. Yani herkes bireysel.” (S.40, st.27-28) şeklinde, K13 öğretmen Gamze “Ne olur onu işte kendi yanına alırsın, resmini yaptırırsın. Hani ondan bir değerlendirme yapabilirsin.” (S.96, st.21-22) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem “Yani hani benim oğlum için ayriyeten dediğim gibi bir sınav hazırlansa bence İngilizceyi de yapar diye düşünüyorum ama zorlanıyor onda.” (S.263, st.11-12) şeklinde görüş belirtmiştir.*

Ayrı sınav istemiyor

Katılımcılardan bir ebeveyn kaynaştırma öğrencisi için ayrı sınav istemediğini belirtirken, öğrenci ve öğretmenler bu yönde herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ebeveynin görüşü şöyledir;

K21 ebeveyn Hatice “*Kaynaştırmadan dolayı ayrı bir şekilde muamele görmesini de istemiyorum ve kaynaştırmadan dolayı çocuğa basit sorular sorarak onun kendisini başarılıymış gibi hissetmesini de istemiyorum. Yani daha kolay soru sorularak çocuğun daha yüksek not almasının onun eğitiminde bir faydası olacağını düşünmüyorum.*” (S.180, st.21-25) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ayrı sınav ortamı istemiyor

Katılımcılardan bir öğrenci ve üç ebeveyn ayrı sınav ortamı istemediği yönünde görüş belirtirken, öğretmenler bu yönde herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Araştırmacının sınıf ortamında yoksa farklı bir ortamda mı sınav olmak istersin şeklinde yönelttiği soruya K5 öğrenci İlayda “*Sınıf ortamında*” (S.33, st.10) şeklinde, K26 ebeveyn Dilek “*Bu sınava tekrar ikinci bir kez yapmak yerine o gün hani kaynaştırma öğrencilerine soru hazırlansa aynı anda olsa o sınavını hani nasıl olur?*” (S.246, st.20-22) şeklinde, K30 ebeveyn Derya “*Yani kimi öğrenci dediğim gibi, mesela benim oğlum sınıfta olayım istiyor.*” (S.305, st.4-5) şeklinde görüş belirtmiştir.

Değerlendirme Sürecinde Yapılan Uyarlamalar

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde yapılan uyarlamalara ilişkin çeşitli görüşler dile getirmiştir. Belirtilen görüşler doğrultusunda Sınav kâğıdında uyarlama, Sınav türünde uyarlama, Soru tiplerinde uyarlama, Soruların güçlük seviyesinde uyarlama gibi temaların öne çıktığı görülmüştür.

Sınav kâğıdında uyarlama

Bir öğretmen gerektiği takdirde sınav kâğıdında uyarlama yaptığına dair görüş belirtirken, öğrenci ve ebeveynler bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K15 öğretmen Halit “*Gerekirse puntoları büyük.*” (S.112, st.19) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınav türünde uyarlama

Bir öğretmen sınav türünde uyarlama yapılabileceğine dair görüş belirtirken, öğrenci ve ebeveynler bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K15 öğretmen Halit “*Konuşamıyorsa başka araçlar kullanabiliriz.*” (S.112, st.4) şeklinde görüş belirtmiştir.

Soru tiplerinde uyarlama

Katılımcılardan bir öğretmen ve iki ebeveyn soru tiplerinde yapılan uyarlama ile ilgili görüş belirtirken, öğrenciler bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K17 öğretmen Pelin “*Ee onu, Onu nasıl ölçtüm? Mesela planıma ritmik sayma ve toplama çıkarma almıştım. Zaten matematikte o yönden hani şanslıyım. Zaten hani o kendisi okuyabildiği için konuşmuyor ama okuduğu için onları cevapladı bana. Çok da güzel yapmış yani*” (S.137, st.19-21) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “*Daha basitleştirilmiş, daha az şıklı olduğunu biliyorum.*” (S.223, st.22) şeklinde görüş belirtmiştir.

Soruların güçlük seviyesinde uyarlama

Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak soruların güçlük seviyesinde ve sayısında uyarlama yapıldığına dair on öğretmen ve iki ebeveyn görüş belirtmiştir. Öğrenciler ise bu yönde herhangi bir görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K12 öğretmen Emine “Biraz daha sadeleştirilmiş, biraz daha basit düzeyde ama yine o ünitenin genel kelimelerini genel, yapısını ve o konu hakkında bilgilendirecek şekilde sadeleştirilmiş haliyle veriyoruz.” (S.87, st.31-33) Şeklinde, K13 öğretmen Gamze “Onların düzeyine göre ben değerlendirme yapıyorum.” (S.93, st.7) şeklinde K15 öğretmen Halit “Mevcut sınavı kolay hale getirerek uygulama yapıyorum ve ilk sınav özellikle daha çok %50 getiren yazılı sınava BEP'ine göre hazırlıyorum.” (S.112, st.7-8) şeklinde, K19 öğretmen Ceren “Aslında müfredata göre. Mesela. İşte iklimler konusu varsa onlara çok daha sadece iklimlerin ismini soruyorum. Mesela diğer normal sınavlarda iklimin özelliğini sorarım, onlara sormuyorum, sadece daha sadeleştiririz.” (S.163, st.11-13) şeklinde, K29 ebeveyn Funda “Ya daha kolay sorulması gerekirdi diye düşünüyorum.” (S.292, st.9) şeklinde görüş belirtmiştir.

3.4 İş Birliği ve Destek Mekanizmaları

Kaynaştırma öğrencilerinin iş birliği ve destek mekanizmaları konusunda öğrenci, öğretmen ve ebeveynler farklı görüşler belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin iş birliği ve destek mekanizmalarına ilişkin deneyimlerinin şu temalarda yoğunlaştığı görülmüştür;

- İşbirliğinin Gerekliliği
- Okul İçinde İş Birliği
- Okul Dışındaki Diğer Kişi ve Kurumlarla İş Birliği
- Ailelerle İletişim Biçimi
- Ailelerle İşbirliğindeki Güçlükler

Tablo 3.4'te İş Birliği ve Destek Mekanizmaları kategorisine ilişkin tema ve alt temaların her birinin kaç öğretmen, ebeveyn ve öğrenci tarafından belirtildiğini gösteren frekans tablosu yer almaktadır.

Tablo 3.4. İş birliği ve destek mekanizmaları

	Öğrenci (f)	Öğretmen (f)	Ebeveyn (f)
İşbirliğinin Gerekliliği	9	10	10
Okul İçinde İş Birliği			
Rehber Öğretmenlerle İş Birliği	-	3	3

Tablo 3.4. (devam) İş birliği ve destek mekanizmaları

Destek Eğitim Öğretmeniyle İş Birliği	-	2	-
Sınıf Öğretmeni ve Diğer Öğretmenlerle İş Birliği	-	2	-
Okul Dışındaki Diğer Kişi ve Kurumlarla İş Birliği			
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkeziyle İş Birliği	-	-	1
RAM'la İş Birliği	-	-	1
Profesyonel Destek ve Yönlendirme	-	1	1
Ailelerle İletişim Biçimi			
Yüz Yüze İletişim	1	-	5
Telefonla veya Mesajla İletişim	-	-	3
Rehber Öğretmen Aracılığıyla İletişim	-	-	5
Sınıf Öğretmeni Aracılığıyla İletişim	-	-	2
Ailelerle İş Birliğindeki Güçlükler	-	3	-

İş Birliğinin Gerekliliği

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde okul aile iş birliğinin gerekliliğine ilişkin çeşitli görüşler bildirmiştir. Katılımcılardan dokuz öğrenci, on öğretmen ve on ebeveyn iş birliğinin gerekli olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K1 öğrenci Cihan “Ee, iyi bişey olur. Yani öğretmenlerimin öğretmenlerle görüşmesi yani iyi olur. Hem ben kendime ee, şey, düzen veririm. Yani hocalarım şikayetliyse, nerde şikayetçilerse orayı düzeltirim yani. Yani o yüzden iyi olur yani öğretmenlerimle ailemle görüşmek iyi olur yani.” (S.6, st.28-30) şeklinde, K14 öğretmen Gizem “Hocam iş birliğine tabii ki ihtiyaç vardı ve daha çünkü en başta branş öğretmenin çocuğu tanınması için sınıf öğretmeni desteğini bilgisine ihtiyacı var. Sınıf öğretmenin rehber öğretmeni, rehber öğretmeninde ve aile bilgisine ihtiyaç vardır. Yani aslında burda hani saç ayağı gibi sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve veli ilişkisinin çocuk açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum.”

(S.106, st.8-12) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “*Sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni, hocam bunlar yönlendirmesi lazım. Bir anne baba yani tutup da benim çocuğum işte böyle deyip de kendi başına yol alamazsın.*” (S.227, st.29-30) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem “*Bence. Ben bunu şöyle izah edeyim, size bence bence. Rehabilitasyon, Araştırma Merkezi, gittiği rehabilitasyon merkezi, özel kurum gittiği özel kurum öğretmen veli, bu 4 ayağın birbiriyle görüşmesi gerekiyor.*” (S.267, st.5-7) şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul İçinde İş Birliği

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde okul içerisinde iş birliği ile ilgili çeşitli görüşler belirtilmiştir. Bu görüşlerin Rehber Öğretmenle İş Birliği, Destek Eğitim Öğretmeniyle İş Birliği, Sınıf Öğretmeni ve Diğer Öğretmenlerle İş Birliği olmak üzere üç temada yoğunlaştığı görülmüştür

Rehber öğretmenle iş birliği

Katılımcılardan üç öğretmen ve üç ebeveyn rehber öğretmenle iş birliği yapılması gerektiğine dair görüş belirtirken, öğrenciler bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K12 öğretmen Emine “*Eğer öğrenme düzeyi çok düşükse ve dersten hiçbir şey alamamışsa başarı gerçekten düşükse burada rehber öğretmenden yardım istiyoruz, danışıyoruz.*” (S.90, st.36-38) şeklinde, K17 öğretmen Pelin “*Rehber öğretmen. Hani ben rehber öğretmenimizle çok fazla zaten onlarla iletişim halinde olmamız lazım.*” (S.144, st.4-6) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “*Sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni, hocam bunlar yönlendirmesi lazım. Bir anne baba yani tutup da benim çocuğum işte böyle deyip de kendi başına yol alamazsın.*” (S.227, st.29-30) şeklinde görüş belirtmiştir.

Destek eğitim öğretmeniyle iş birliği

İki öğretmen destek eğitim öğretmeniyle iş birliği yapılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenci ve ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K17 öğretmen Pelin “*Ama şöyle bir süreç oldu; destek eğitime alınınca çocuk, birebir destek eğitimdeki arkadaş, hani bizim matematikte temel şeyleri*

toplama çıkarma yapıyor. Hani ritmik saymayı zaten yapıyor. Oradan bir bilgi akışı oldu.” (S.133, st.22-24) şeklinde, K19 öğretmen Ceren “Alışveriş yapıyoruz ya biz bu konudayız, sen bu konuyu verebilirsin gibi.” (S.166, st.1) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenlerle iş birliği

İki öğretmen sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapılabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenci ve ebeveynler ise bu konuda herhangi görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K20 öğretmen Burak *“Hani ders öğretmeni sınıf öğretmeniyle veya o çocuğun dersine giren diğer öğretmenlerle ve okul rehber öğretmeniyle fikir alışverişinde bulunabilir. Hani bir gelişme şu bu var mı davranışlarında veya akademik olarak onu değerlendirebilir.” (S.173, st.37-38, S.174, st.1) şeklinde K17 Öğretmen Emine “Veli sınıf öğretmeni kanalıyla olabilir belki. Yani sınıf, bence her branş öğretmeni veliyle çok yüz göz olmadan hani sınıf öğretmeni aracı olabilir tek bir öğretmen.” (S.144, st.10-11) şeklinde görüş belirtmiştir.*

Okul Dışındaki Diğer Kişi ve Kurumlarla İş birliği

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde okul dışındaki diğer kişi ve kurumlarla iş birliği ile ilgili çeşitli görüşler dile getirmiştir. Belirtilen görüşlerin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkeziyle İş Birliği, RAM’la İş Birliği ve Profesyonel Destek ve Yönlendirme olmak üzere üç temada yoğunlaştığı görülmüştür

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile iş birliği

Bir ebeveyn özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile iş birliği yapıldığına ilişkin görüş belirtirken, öğrenci ve öğretmenler bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ebeveynin görüşü şöyledir;

K29 ebeveyn Funda *“Gerekıyor, yapıyorlar diye biliyorum. Ben bunun hani duydum zaten. Görüşüyorlar. Evet, hatta rehabilitasyon merkezi söyledi;..geldim falan görüştük falan birbirimize haberimiz var falan dedi.” (S.293, st.26-29) şeklinde görüş belirtmiştir.*

RAM'la iş birliği

Bir ebeveyn RAM ile iş birliği yapılması yönünde görüş belirtirken, öğrenci ve öğretmenler bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ebeveynin görüşü şöyledir;

K30 ebeveyn Derya “*Şöyle söyleyeyim, hani mesela hocalarla RAM'daki arkadaşlar iletişimde olsalar, en azından hani kimi velilerin mesela nasıl ya anlatamadığı ifade edemediği sorularını en azından birbirlerine iletebilirler. Mesela velinin gözden kaçırdığı bir şey hocamız, RAM'daki arkadaşlar bildirebilir.*” (S.304, st.19-22) şeklinde görüş belirtmiştir.

Profesyonel destek ve yönlendirme

Bir öğretmen ve bir ebeveyn profesyonel destek ve yönlendirme konusunda görüş belirtirken, öğrenciler bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K20 öğretmen Burak “*Evet diğer kişilerle diğer kurumlarla iş birliği yapılmalı.*” (S.174, st.10) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “*Ben de uğraştım, çok uğraştım. Ben yalnız başıma yapmadım bu işi. Öğretmenler, rehberlik, doktorlar, danışmanlıklar bunlarda gidiyoruz. Biz hala gidiyor benim çocuğum bir danışmana. Yani bu tamamı.*” (S.225, st.26-30) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ailelerle İletişim Biçimi

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde ailelerle kurulan iletişim biçimi hakkında çeşitli görüşler belirtmiştir. Belirtilen görüşlerin Yüz Yüze İletişim, Telefonla veya Mesajla İletişim, Rehber Öğretmen Aracılığıyla İletişim, Sınıf Öğretmeni Aracılığıyla İletişim olmak üzere dört temada yoğunlaştığı görülmüştür.

Yüz yüze iletişim

Bir öğrenci ve beş ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde yüz yüze iletişim kurduklarını belirtmiştir. Öğretmenler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K3 öğrenci Faruk “Genelde okula ailemi çağırıyorlar. Ailem, aileme bahsediyorlar böyle.” (S.17, st.14) şeklinde, K23 ebeveyn Tülay “Arada ben gelip gidiyorum zaten. Gelip gittiğim zaman filan.” (S.209, st.16) şeklinde, K25 ebeveyn Aysun “Toplantılara gidiyorum hocam tüm toplantılara giriyorum. Hani tüm hocalarla konuşuyorum.” (S.234, st.16-17) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem “Yani öğretmenlerimizle genelde ben iletişim kuruyorum. Ben okula çok sık gidip geliyorum. Ben sürekli soruyorum, benim çocuğum nasıl iyi mi eksik bir yanı var mı?” (S.261, st.12-13) şeklinde görüş belirtmiştir.

Telefonla veya mesajla iletişim

Üç ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde telefonla veya mesajla iletişim kurduklarını belirtmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K23 ebeveyn Tülay “Telefonla kuruyoruz” (S.209, st.14) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “Mesaj yoluyla oldu. Rehberlik öğretmenimizle oldu.” (S.222, st.19) şeklinde görüş belirtmiştir.

Rehber öğretmen aracılığıyla iletişim

Beş ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde rehber öğretmen aracılığıyla iletişim kurduklarını belirtmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K22 ebeveyn Emel “Ya da rehberlikten direk.. çözemiyorsam rehberliğe de giderim.” (S.199, st.3) şeklinde, K26 ebeveyn Dilek “Sadece rehber öğretmenlerimiz iletişim kuruyor.” (S.244, st.14) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem “Ben gelmediğim zamanlar ben sadece rehber öğretmenimizle iletişim kurabiliyorum” (S.261, st.17) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni aracılığıyla iletişim

İki ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde sınıf öğretmeni aracılığıyla iletişim kurduklarını belirtmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K22 ebeveyn Emel “Yani eğer bir sıkıntı varsa ben sıkıntı hissediyorsam sınıf öğretmeniyse irtibata geçiyorum.” (S.198, st.28-29) şeklinde, K30 ebeveyn Derya “Ya onu ben kendim mesela Tuncay hoca'ylan görüşüyorum sınıf hocamızla.” (S.301, st.15) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ailelerle iş birliğindeki güçlükler

Üç öğretmen ailelerle iş birliği konusunda zorluk yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmiştir. Öğrenci ve ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

K18 öğretmen Tuğçe “Veliler çok farkındalıkları yüksek değil. Zaten kaynaştırma öğrencisi olup da farkındalığı yüksek olan veli sayısı çok az. Yani genellikle kaynaştırma öğrencilerin velileri ya bunu görmezden geliyorlar ya da artık böyle umursamayıp bi kenara bırakmış veliler oluyorlar. Hani çok ne iş birliği yapabiliyorsunuz. Ne onlara bir şey anlatabiliyorsunuz.” (S.158, st.1-4) Şeklinde, K19 öğretmen Ceren “Toplantılarda falan bazıları gelmiyor ama çağırıyoruz, gelmiyorlar, gelmiyorlar. Evet. Evet, aynen şöyle bir şey var, yani her şeyi siz yapın, beklentisi de var.” (S.166, st.19-20) şeklinde görüş belirtmiştir.

3.5 Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarılarını Etkileyen

Etmenler ve Sorunlar

Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen etmenler ve sorunlar konusunda öğrenci, öğretmen ve ebeveynler farklı görüşler belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda okul başarısını etkileyen etmenler ve sorunlara ilişkin görüşlerinin şu temalarda yoğunlaştığı görülmüştür;

- Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar
- Sınav Ortamı ve Koşulları İlgili Sorunlar
- Destek Eğitim Uygulaması ile İlgili Sorunlar
- Kaynaştırmanın Paydaşları ile İlgili Sorunlar
- Öğrenciye Özgü Özellikler

Tablo 3.5'te, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen etmenler ve yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerin tema ve alt temalar halinde sınıflandırıldığı, her bir tema ve alt temanın kaç öğretmen, ebeveyn ve öğrenci tarafından dile getirildiğini gösteren bir frekans tablosu bulunmaktadır.

Tablo 3.5. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen etmenler ve sorunlar

	Öğrenci (f)	Öğretmen (f)	Ebeveyn (f)
Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar	2	2	2
Sınav Ortamı ve Koşulları İlgili Sorunlar			
Derste ve Sınavda Gürültü	5	1	1
Oturma Düzeni	2	-	-
Kalabalık ve Sıkışık Sınıf Ortamı	2	6	-
Ayrı Sınav Yapma Güçlüğü	-	1	-
Destek Eğitim Uygulaması ile İlgili Sorunlar			
Destek Eğitiminin Yetersizliği ve Destek Eğitimden Fayda Görmeme	1	2	-
Destek Eğitim Sırasında Derslerden Geri Kalma	-	-	2
Destek Eğitim İçin Fiziksel Mekân ve Donanım Eksikliği	-	3	-
Destek Eğitimde Ayırıştırma Sorunu	-	3	-
Kaynaştırmanın Paydaşları ile İlgili Sorunlar			
BEP Ekibinin Toplanmaması ve Plan Yapmada Güçlükler	-	2	-
Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgi Eksikliği	-	2	2
Öğretmenlerin İlgi Eksikliği, İletişimde Sorunlar ve Yetersiz Sorun Yönetimi	1	-	5
Ailelerin Kaynaştırmaya Yönelik Olumsuz Tutumları ve Beklentilerini Karşılama Güçlüğü	-	3	1

Tablo 3.5. (devam) Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen etmenler ve sorunlar

Öğrenciye Özgü Özellikler			
Öğrenme ve Dersleri Anlama Güçlüğü	1	2	-
Dikkat Eksikliği ve Hafıza Güçlüğü	-	2	1
Çalışmaya ve Okula Devam Konusunda İsteksizlik	-	-	4
İçekapanık Kişilik Özelliği ve İletişim Güçlüğü	-	5	1
Teknoloji Bağımlılığı ve Zorlayıcı Davranışlar	-	3	3
Akran İlişkilerinde sorunlar	2	6	8
Sınav Stresi	2	-	-

Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen etmenler ve sorunlar konusunda öğrenci, öğretmen ve ebeveynler farklı çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda okul başarısını etkileyen etmenlere ilişkin deneyimlerinin Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar, Sınav Ortamı ve Koşulları ile İlgili Sorunlar, Destek Eğitim Uygulaması ile İlgili Sorunlar, Kaynaştırmanın Paydaşları ile İlgili Sorunlar ve Öğrenciye Özgü Özellikler olmak üzere beş temada yoğunlaştığı görülmüştür.

Sorun Gözlenmeyen Durumlar

Katılımcılardan iki öğrenci, iki öğretmen ve iki ebeveyn okul başarısını etkileyen etmenler konusunda bir sorun olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

Araştırmacının “Sınavlarda bir sorunla karşılaşıyor musun?” sorusuna K2 öğrenci Eymen “Yok hocam.” (S.13, st.24) şeklinde, K8 öğrenci Ufuk “Ben bir sorun karşılaşıyorum hocam yani.” (S.58, st.22) şeklinde, K17 öğretmen Pelin “Yoo değerlendirme şöyle, yazılı değerlendirmeyi yaptığımız için zaten onda bir sorun yaşamıyoruz açıkçası” (S.146, st.4-5) şeklinde, K20 öğretmen Burak “Ben hani bireysel olarak düşünüyorum okul ortamında bir sorun olduğunu sınavlarda çok düşünmüyorum” (S.175, st.17-18) şeklinde, K23 ebeveyn Tülay

“Yok karşılaşmıyorum.” (S.213, st.20) şeklinde, K22 ebeveyn Emel “Yoo öyle bir sorun.” (S.204, st.4) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınav Ortamı ve Koşulları ile İlgili Sorunlar

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerini değerlendirme süreçlerinde sınav ortamı ve koşulları ile ilgili sorunlar konusunda çeşitli görüşler belirtmiştir. Belirtilen görüşlerin, Derste ve sınavda gürültü, Oturma düzeni, Kalabalık ve sıkışık sınıf ortamı ve Ayrı sınav yapma güçlüğü olmak üzere dört tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür.

Derste ve sınavda gürültü

Katılımcılar sınav ortamı ve koşulları ile ilgili olarak derste ve sınav anında gürültü olduğunu belirten açıklamalar yapmıştır. Altı öğrenci, bir öğretmen ve bir ebeveyn bu konuda şöyle görüş belirtmiştir;

K1 öğrenci Cihan “*He yani arkadaşlarım falan ses yapıyo bazen. İşte sonra benim dikkatim dağılıyo*” (S.7, st.8) şeklinde, K3 öğrenci Faruk “*Çok fazla konuşuyor. Ben de anlıyamıyorum*” (S.16, st.26) şeklinde, K4 öğrenci Cihan “*Mesela öğretmenler odasında sınava girdiğimde biraz yüksek sesle konuşuyorlar, tam şey olamıyorum.*” (S.27, st.1-2) şeklinde, K9 öğrenci Adnan “*Sınıf çok kalabalık. Mesela hoca bir şey söylüyor, duyamıyorum.*” (S.62, st.19) şeklinde, K11 öğretmen Banu “*Şimdi kalabalık olunca tabi ki hani kendini ifade etmekte biraz zorlanabiliyorlar*” (S.77, st.17-18) şeklinde, K21 ebeveyn Hatice “*Hareketli değil ama çok etrafın da kendisinin, etrafının dikkatini dağıttığını düşünüyorum, konuşarak*” (S.180, st.5-6) şeklinde görüş belirtmiştir.

Oturma düzeni

İki öğrenci oturma düzeni ile ilgili görüş belirtirken öğrenci ve ebeveynler bu konu ile ilgili herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir;

K1 öğrenci Cihan “*İşte tanımayanları bir araya getirsek bence konuşamazlar yani*” (S.7, st.24-25) şeklinde, K6 öğrenci Naim “*Şey derste yazı yazarken deftere, ben en köşedeyim böyle, en önün en köşesinde. Bayağı da*

köşede olunca işte tahtanın diğer tarafı gözükmeyince işte zorlanıyorum” (S.38, st.1-2) şeklinde görüş belirtmiştir.

Kalabalık ve sıkışık sınıf ortamı

İki öğrenci ve altı öğretmen sınıf ortamının kalabalık ve sıkışık olduğu yönünde görüş belirtirken, ebeveynler bu konu ile ilgili görüş belirtmemiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

K6 öğrenci Naim *“yani sınıfta 30 kişi var işte. Örneğin bir kişi konuştu. Bir kişi konuştu. Yani o kaynaştırma öğrencisi belki öğretmenini anlayamaz ya da yani nasıl desem, bireysel yapmalılar bence” (S.43, st.22-24) şeklinde, K10 öğrenci Zeynep “Sınıfta bayağı bir kalabalık olduğunuzda bazen hocalar bazı kişilere zaman ayıramıyor. O konuda sıkıntım var” (S.69, st.10-11) şeklinde, K11 öğretmen Banu “Bir de akademik anlamda hani bazen çok kalabalık olduğu için sınıflar hani onlarla ekstra zaman ayıramıyor.. Kalabalık olmasın., Şimdi kalabalık olunca tabi ki hani kendini ifade etmekte biraz zorlanabiliyorlar” (S.76, st.8-9) şeklinde, K19 öğretmen Ceren “O olacak ama bu sefer de şimdi biz hani kalabalık sınıflar çocuklar çok hareketli ders esnasında o 40 dakikada özel bir vakitte açıkçası ayıramıyoruz” (S.164, st.2-4) şeklinde, K20 öğretmen Burak “Yani biraz daha sınıflar bizim okul özelinde konuştuğumuzda kalabalık aslında. Kaynaştırma öğrencilerine vakit ayrılamıyor” (S.170, st.35-36) şeklinde görüş belirtmiştir.*

Ayrı sınav yapma güçlüğü

Bir öğretmen öğrencilerin okul başarılarının değerlendirilmesi esnasında ayrı sınav yapma konusunda güçlük yaşadıkları yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenci ve ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K19 öğretmen Ceren *“Şimdi onları ayrıca çağırıyorum. Kendi boş vaktime göre ayarlıyorum. Şimdi sınıf içinde versem şöyle oluyor, onun kâğıdı niye farklı falan diyenler şimdi onlar. Çocukta küçük düşmesin diye açıkçası hani fark yaratmayalım diye onu aynısının bir uyguluyorum. Ondan sonra hiç kimsenin görmediği bir zamanda çağırıyorum. Ona ayrı bir vakit ayırmak gerekiyor, bu bir zorluğu” (S.163, st.1-5) şeklinde görüş belirtmiştir.*

Destek Eğitim Uygulaması ile İlgili Sorunlar

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerini değerlendirme süreçlerinde destek eğitim uygulaması ile ilgili sorunlar konusunda çeşitli görüşler belirtmiştir. Belirtilen görüşlerin, Destek eğitiminin yetersizliği ve destek eğitimden fayda görmeme, Destek eğitim sırasında derslerden geri kalma, Destek eğitim için fiziksel mekân ve donanım eksikliği ve Destek eğitimde ayırıştırma sorunu olmak üzere dört tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür

Destek eğitiminin yetersizliği ve destek eğitimden fayda görmeme

Bir öğretmen ve iki ebeveyn destek eğitimin yetersizliği ve destek eğitimden fayda görememe ile ilgili görüş belirtirken, öğrenciler bu konuda görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K16 öğretmen Jale “*Hani genelde de öğrenciler, öyle giden öğrenciler de çok büyük bir değişim de olmuyor destek odasında*” (S.126, st.5-6) şeklinde, K21 ebeveyn Hatice “*Onun kendisini başarılıymış gibi hissetmesini de istemiyorum. Yani daha kolay soru sorularak çocuğun daha yüksek not almasının onun eğitiminde bir faydası olacağını düşünmüyorum*” (S.180, st.23-25) şeklinde, K30 ebeveyn Derya “*Hemen hemen aynı. Hemen aynı oluyor*” (S.297, st.23) (Ebeveyn öğrencinin destek eğitim aldığı anda notlarının genelde aynı olduğunu anlatmak istiyor) şeklinde görüş belirtmiştir.

Destek eğitim sırasında derslerden geri kalma

İki ebeveyn çocuklarının destek eğitim aldığı sırada derslerinden geri kaldığı yönünde görüş belirtirken, öğrenci ve öğretmenler ise bu konuda görüş belirtmemiştir. Ebeveynlerin görüşleri şöyledir;

K26 ebeveyn Dilek “*Çocuk artı, içerideki dersinden eksik kalıyor, yazıları eksik oluyor. Eve gelince o yazıyı yazmak istemiyor*” (S.250, st.26-28) şeklinde, K30 ebeveyn Derya “*Evet hocam çünkü istemiyor. Hani ben arkadaşlarımdan hani geride kalıyorum? Ben sınıfta olmak istiyorum diyor onlarla*” (S.298, st.12-13) şeklinde görüş belirtmiştir.

Destek eğitim için fiziksel mekân ve donanım eksikliği

Üç öğretmen destek eğitim için fiziksel mekân ve donanım eksikliği konusunda görüş belirtmiştir. Öğrenci ve ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

K18 öğretmen Tuğçe “*Aslında bir destek eğitim odamız olsa. Hani böyle görseli, daha fazla olan bir ortamda onlara bir şeyler öğretmeye çalışabiliyor olsak daha güzel olurdu*” (S.155, st.30-32) şeklinde, K19 öğretmen Ceren “*Ama o da çok farklı, o da sanki bir sınıfa dönüşecek. Benim istediğim şöyle, hani daha birebir ders yapılabilecek bir ortam olsa*” (S.164, st.1-2) şeklinde, K17 öğretmen Pelin “*Onun da fiziki şartlar, kendi okulumuz için konuşuyorum. Çok yerinde olmadığı için onun da sağlıklı gittiğini düşünmüyorum, ben o yüzden hiç destek eğitim odası dersini istemem*” (S.147, st.5-6) şeklinde görüş belirtmiştir.

Destek eğitimde ayırıştırma sorunu

Üç öğretmen destek eğitim alan öğrencilerin ayırıştırıldığı yönünde görüş belirtirken, öğrenci ve ebeveynler bu konuda görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

K16 öğretmen Jale “*Sürekli onu başka yere alıp da ona başka şeyler yaptığımızda bu sefer sınıftan o ayrı oluyor*” (S.126, st.2-3) şeklinde, K19 öğretmen Ceren “*benim dersimde alıyor. Destek eğitim bu sefer çocuk kitaplarını alıp çıkıyor. Mesela herkes ona bakıyor nereye gidiyor diye sonra ders de o geliyor kitaplarıyla falan hem arkadaşlarına da bir şey açıklamak zorunda kalıyor*” (S165, st.26-28) şeklinde, şeklinde görüş belirtmiştir.

Kaynaştırmanın Paydaşları ile İlgili Sorunlar

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde kaynaştırmanın paydaşları ile ilgili sorunlar konusunda çeşitli görüşler belirtmiştir. Belirtilen görüşlerin, BEP ekibinin toplanması ve plan yapmada güçlükler, Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi eksikliği, Öğretmenlerin ilgi eksikliği, iletişimde sorunlar ve yetersiz sorun yönetimi ile Ailelerin kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumları ve beklentilerini karşılama güçlüğü olmak üzere beş tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür.

BEP Ekibinin Toplanmaması ve Plan Yapmada Güçlükler

İki öğretmen BEP ekibinin toplanmaması ve plan yapmada yaşanan güçlükler ile ilgili görüş belirtmiştir. Öğrenci ve ebeveynler ise, bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K15 öğretmen Halit “*Ya mesela mevzuat diyor ki BEP' ini hazırlarken bile sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, okul idaresinden biri, aile ve çocuk birlikte o toplantıda olup BEP'ini hazırlamak gerekiyor. Bunu hangi okulda, hangi, ya bunu ben hiçbir yerde yapıldığını sanmıyorum. İş birliği ya bu çocuklar için çok çok önemli*” (S.116, st.16-20) şeklinde, K17 öğretmen Pelin “*Mesela geçen sene beşinci sınıftayken göz teması bile kurmuyordu çocuk. Hani çok iletişim eksikliğimiz vardı. Rehber öğretmenle mesela ben konuşmuştum. Onunla ilgili tekrar RAM'a falan yönlendirilmişti. Onunla ilgili mesela ben onunla ilgili hiçbir yorum yapamıyordum. Yorum yapamama rağmen bir yıllık plan çıkartmak zorunda kaldım. Öyle ama ezbere, yani ama ne olduğunu bilmeden*” (S.133, st.11-15) şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi eksikliği

İki öğretmen ve iki ebeveyn öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi eksikliği olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenciler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K14 öğretmen Gizem “*Öğretmenler olarak bile, bizim bile belli konularda daha da bilinçlenmemiz gerektiğine inanıyorum.*” (S.107, st.18-19) şeklinde, K15 öğretmen Halit “*Nasıl ders anlatılır, bu çocukların sınav dönemi, hangi, yani değerlendirme araçları, sınavlar nasıl yapılır bu konuda öğretmenlerin ve idarecilerin hem mevzuat açısından hem de uygulama açısından çok eksiklerinin olduğunu düşünüyorum.*” (S.109, st.12-15) şeklinde, K22 ebeveyn Emel “*Öğretmenler, öğretmenler açıkçası disleksinin ne olduğunu bilmiyorlar. Özel eğitilmiş çocukların ne olduğunu bilmiyorlar bence. Bence bilmiyorlar.*” (S.193, st.24-25) şeklinde K27 ebeveyn Çiğdem “*Atlantıyor da olabilir. Ben diyorum ki benim oğlum diyorum. Benim oğlum kaynaştırma öğrencisi benim oğlum disleksi diyorum diyor. Aa diyor, yazmada mı sorunu var? Hayır yazmada sorunu yok,*

yazabiliyor, okuyabiliyor da çok şükür ama disleksinin ne anlama geldiğini de bilmiyor öğretmenlerimiz.” (S.268, st.28-31) şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin İlgisi Eksikliği, İletişimde Sorunlar ve Yetersiz Sorun Yönetimi

Bir öğrenci ve beş ebeveyn öğretmenlerin ilgi eksikliği, iletişim sorunları ve sorun yönetimi konularında görüş belirtmiştir. Öğretmenler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

Araştırmacının katılımcıya “Öğretmenlerin senin başarını nasıl buluyorlar? Sana bir şey diyorlar mı?” şeklinde yönelttiği soruya K2 öğrenci Eymen “Yok hocam” (S.11, st.13) şeklinde, K22 ebeveyn Emel “Arkadaşlarıyla sıkıntı yaşadığında öğretmenine söyle, öğretmeninle halledin dediğimiz zaman öğretmen de farklı şekilde çocukları yönlendiriyor diye düşünüyorum. Çünkü öğretmen karışmıyor.. Tabii tabii yani resmen unuttular yani öğretmen sonra, okulda uyuyor, iyi de niye uyuyor bu çocuk? Ben ilaç verdiğim için uyuyor. Ben büyük küçük oğlumda bunu istemedim. Ben kendim öğretmenle anlaşılamadık.. Böyle de bir durum var yani öğretmenler bence her öğretmen bu durumu anlamıyor, empati de kurmuyor çocuklardan.” (S.193, st.17-18, S.194, st. 11-17) şeklinde, K26 ebeveyn Dilek “İletişim çok kurulmuyo ama ben hani böyle bir sınav yapılmasının gerektiğini biliyorum ama hani öğretmenlerden duymadım ama açıkçası. Hocam özellikle toplantılarda, Sıra sıra oluyoruz. Hani öğretmenimizle hani görüşmek istiyoruz ya mesela hani öğretmenimiz konuşurken ha BEP’li öğrenci ama hani deyip de demeyip de hani daha hani o kelimeyi hani söylemese sanki daha mı şey olur yani.” (S.245, st.20-21) şeklinde, görüş belirtmiştir.

Ailelerin Kaynaştırmaya Yönelik Olumsuz Tutumları ve Beklentilerini Karşılama Güçlüğü

Üç öğretmen ve bir ebeveyn ailelerin kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumları olduğu ve ailelerin beklentilerini karşılama güçlüğü yaşadıkları yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenciler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K11 öğretmen Banu “*Şimdi hani bulunduğumuz ortam şartlar, hani onların taleplerine karşılayacak düzeyde değil yani çocukla zaten bireysel olarak çok ilgilenemediğimiz için hani. Onların da hani talepleri çok fazla karşılamak gibi bir durumumuz olamıyor maalesef.*” (S.82, st.3-5) şeklinde, K17 öğretmen Pelin “*Yani şimdi anne geliyor mesela, yani sanki kızının kaynaştırma ya da oğlunun kaynaştırma olduğunu bir kenara itmiş, onu da yapabiliyor mu? Bunu da yapabiliyor mu? Yani yapamıyor da. Yapamıyor biliyorsun yapamadığını. Ama bu sefer zorlanıyorum*” (S.135, st.15-17) şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrenciye Özgü Özellikler

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde öğrenciye özgü özellikler konusunda çeşitli görüşler belirtmiştir. Belirtilen görüşlerin, Öğrenme ve dersleri anlama güçlüğü, Dikkat eksikliği ve hafıza güçlüğü, Çalışmaya ve okula devam konusunda isteksizlik, İçerik kapanık kişilik özelliği ve iletişim güçlüğü, Teknoloji bağımlılığı ve zorlayıcı davranışlar ile Akran ilişkilerinde sorunlar olmak üzere altı tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür.

Öğrenme ve Dersleri Anlama Güçlüğü

Bir öğrenci ve iki öğretmen, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ve dersleri anlama konusunda güçlük yaşadığı yönünde görüş belirtmiştir. Ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K3 öğrenci Faruk “*Ben eskiden dördüncü sınıftayken böyle daha fazla şey yapıyorlardı. Daha fazla beni zorluyorlardı. Bu sefer yani nerdeyse hiç ders ders anlatıyorum, anlatılmıyormuş gibi eskiden daha yüksek not alıyordum. Şimdi daha az alıyorum*” (S.20, st.9-11) şeklinde, K18 öğretmen Tuğçe “*Tamamen biyolojik yani algılama güçlüğü hani. Yani o algılama güçlüğü olmasa çocuk bir şeyleri bir şekilde öğrenebilir.*” (S.154, st.7-8) şeklinde, K16 öğretmen Jale “*E kitap okuyamıyor. Okuma yazması olmayanlar da geldi şimdiye kadarkilerde. Onlar yani çocuk zaten okuyup yazamıyor. Ben soruyordum mesela değerlendirme sınavında. Hiç yani çok kopuk olanlar da var.*” (S.123, st.5-7) şeklinde görüş belirtmiştir.

Dikkat eksikliği ve hafıza güçlüğü

İki öğretmen ve bir ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin dikkat eksikliği ve hafıza güçlüğü yaşadığı konusunda görüş belirtmiştir. Öğrenciler ise, bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K16 öğretmen Jale “Öğrencilerde şey vardı, unutma. Hani hafıza ile ilgili bir durumu vardı. Öğreniyor. Odaya da gelse o anda bir şeyler anlatıyorum. Çok da basit şeyler ama. Tabi onların seviyesine uygun. Ama yani bir ders sonra hiç yok öyle bir şey sanki, bir sonraki geldiklerinde” (S.123, st.11-15) şeklinde, K20 öğretmen Burak “Bir tanesi mesela bahsettiğim gibi dikkat dağınıklığı var. Çocuğun dikkatini uzun süre çekemiyoruz. Dikkatini toplaması gerekiyor. Veya ders esnasında diğer arkadaşlar dikkatini çok rahat dağıtabiliyor” (S.169, st.13-15) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “Sadece dikkatte biz bir sorunumuz hocam” (S.225, st.10) şeklinde görüş belirtmiştir.

Çalışmaya ve Okula Devam Konusunda İsteksizlik

Dört ebeveyn, kaynaştırma öğrencilerinin çalışma ve okula devam konusunda isteksizlik yaşadığı yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenci ve öğretmenler ise, bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K21 ebeveyn Hatice “Matematiğe karşı bir istek duymuyor yani bu normal bir çocukta da olabilecek bir şey” (S.179, st.2-3) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “Yani çabalamıyor. Çabalasa bence çok güzel, güzel yapacak” (S.227, st.3) şeklinde, K26 ebeveyn Dilek “Kendinden kaynaklı hocam, derslerine çok çalışmıyor. Hani verilen ödevleri yapıyor. Ekstra bir test çözüm takibi mesela şimdi verdi öğretmenimiz. İlyas onu mesela 40 soru yapıyorsa, ben onu 40 soru yaptığına inanmıyorum” (S.244, st.1-3) şeklinde, K30 ebeveyn Derya “Faydayı göremiyorum. Onun açıkça evde ben pek şey yapamıyorum. Neden? Çünkü Eymen ders yapmıyor. Hani oğlum hani dersin var, hani hocalar atıyor, whatsaptan şey yapıyor ama Eymen dersini yapmıyor” (S.297, st.12-14) şeklinde görüş belirtmiştir.

İçekapanık Kişilik Özelliği ve İletişim Güçlüğü

Beş öğretmen ve bir ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin içekapanık bir kişilik özelliğine sahip olduğu ve iletişimde güçlükler yaşadığı yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenciler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

K13 öğretmen Gamze “*Konuşmuyor mesela hiç konuşmuyor, iletişim kuramıyorsunuz. Yani onun o iletişimsizlik yanı zaten onu orada kaynaştırma yapmış. İletişim kuramadığınız zaman da ortaya beraber ortak bir şey çıkaramıyorsunuz çocukla. Yani o anlamda bir sıkıntı yine değerlendirmeyeyle ilgili. En temel sorun o bence*” (S.97, st.29-32) şeklinde, K16 öğretmen Jale “*Kendini ifade etmekte zorlananlar var*” (S.122, st.5) şeklinde, K19 öğretmen Ceren “*Mesela şey oluyor. Hani ders de ders esnasında hani soru cevap yapıyoruz ya mesela hani çok hiç parmak kaldırmıyor. Ben hiç konuşmayan var*” (S.167, st.8-10) şeklinde, K17 öğretmen Pelin “*Mesela geçen sene beşinci sınıftayken göz teması bile kurmuyordu çocuk. Hani çok iletişim eksikliğimiz vardı*” (S.133, st.11-12) şeklinde, K28 ebeveyn Betül “*Evet. İlk başlardan çok kendini çekiyordu. Öğretmene kendini ifade etmiyordu*” (S.274, st.1) şeklinde görüş belirtmiştir.

Teknoloji Bağımlılığı ve Zorlayıcı Davranışlar

Üç öğretmen ve üç ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı ve zorlayıcı davranışları hakkında görüşlerini ifade etmiştir. Öğrenciler ise, bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K15 öğretmen Halit “*Çocuk dersi anlamadıkça, dersten uzak kaldıkça problem davranışlar da ortaya çıkmaya başlıyor*” (S.110, st.1-2) şeklinde, K16 öğretmen Jale “*Ya şimdi bunlarda yine birkaç gruba ayrılabilir. Bazıları mesela çok davranış problemi yaşıtan oluyordu*” (S.129, st.21-22) şeklinde, K19 öğretmen Ceren “*Ama bunun dışında bazıları şey. Şöyle dikkat çekmeye çalışıyor, mesela sekizlerde var, benim ilgimi çekmeye çalışıyor. Mesela daha değişik ders dışı şeyler söylüyor*” (S.167, st.13-14) şeklinde, K23 ebeveyn Tülay “*Telefonlar çok var, bağımlılık var, telefon bağımlılığı var*” (S.208, st.8) şeklinde, K22 ebeveyn Emel “*Oyun oynama, telefonla oyun oynama merakları bence*

performanslarını düşürüyor. Hepsinin elinde telefon var” (S.197, st.15-16) şeklinde, K30 ebeveyn Derya “Valla hocam tek söyleyeceğim şey, şimdiki çocuklar çok akıllı, çok akıllı ama teknolojiye çok yöneldikleri için nasıl bir söylüyüm? Bir de geleceği sorun yaptıkları için çok farklı düşünüyorlar mesela” (S.307, st.27-29) şeklinde görüş belirtmiştir.

Akran ilişkilerinde sorunlar

İki öğrenci, altı öğretmen ve sekiz ebeveyn kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla ilişkileri hakkında görüş belirtmiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K6 öğrenci Naim *“Hani. Bazı arkadaşlarım şey yapıyor. Böyle nasıl desem? Örneğin yapıyom böyle. Örneğin yanlış yapınca böyle yapıyorlar (gülme mimiği yapar), böyle gülmeye çalışıyorlar, gülüyor” (S.37, st.21-23) şeklinde, , K9 öğrenci Adnan “Dışlıyorlar..Oyuna almıyorlar” (S.60, st.30 , S.61, st.2) şeklinde, K12 öğretmen Emine “Sınıfını sevmediği için hiçbir dersi dinlemek istemiyor. Destek eğitimi odasına gitmek istemiyor. Kesinlikle o sınıfta bulunmak istemiyor” (S.86, st.24-26) şeklinde, K11 öğretmen Banu “Şöyle arkadaş ilişkilerinde hani bazen sıkıntılar yaşayabiliyorlar. Hani o anlamda biraz yardımcı olmaya çalışıyoruz.” (S.76, st.5-6) şeklinde, K16 öğretmen Jale “Öyle öğrenciler de dışlanıyor, oyunlara alınmıyor.” (S.120, st.30) şeklinde, K23 ebeveyn Tülay “Arkadaşlarıyla problem oluyor zaten” (S.206, st.30) şeklinde, K24 ebeveyn Özlem “Şimdi hocam şöyle daha öncelerde mesela arkadaşlarıyla anlaşırken her şeyi çok kırılıyordu, çabuk darılıyordu. Kırılğan bir yapısı vardı ama yani birebir istiyor” (S.216, st.4-5) şeklinde, K25 ebeveyn Aysun “İlk zamanlar biraz yalnız kaldı. Dışladılar aacık. Şimdi yaşamıyor” (S.232, st.4) şeklinde, K28 ebeveyn Betül “Bak kendin daha iyi ifade ediyorsun falan dedim. Sen öyle zannediyorsun anne dedi okulda dedi arkadaşlarım benle dalga geçiyor beni anlamıyorlar dedi” (S.272, st.26-28) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.*

Sınav Stresi

İki öğrenci sınav stresi yaşadıkları yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmen ve ebeveynler ise, bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K5 öğrenci İlayda “Sınavdan kötü mü alcam diye hemen..” (S.34, st.30) şeklinde, K1 öğrenci Cihan “İşte neyi falan nasıl yapcam, nasıl etcem falan filan. İşte gergin oluyom, stres oluyom” (S.2, st.18) şeklinde görüş belirtmiştir.

3.6 Kaynaştırma Öğrencilerini Okul Başarısını Etkileyen Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen sorunlara ilişkin çözüm önerileri konusunda öğrenci, öğretmen ve ebeveynler farklı görüşler belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin şu temalarda yoğunlaştığı görülmüştür;

- Destekleyici Etkinlikler
- Eğitim Ortamı ve Koşullarının İyileştirilmesi
- Değerlendirme Süreçlerinin İyileştirilmesi
- Destek Eğitim İmkânlarının İyileştirilmesi
- Alternatif Eğitim Yaklaşımları
- Değerlendirmeye İlişkin Mevzuat ve Bilgilendirme

Tablo 3.6'da kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen sorunlara yönelik olarak öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin çözüm önerileri ile ilgili tema ve alt temaların her birinin kaç öğretmen, ebeveyn ve öğrenci tarafından belirtildiğini gösteren frekans tablosu yer almaktadır.

Tablo 3.6. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen sorunlara yönelik çözüm önerileri

	Öğrenci (f)	Öğretmen (f)	Ebeveyn (f)
Destekleyici Etkinlikler			
Rehber Öğretmenle Görüşme	2	-	1
Kaynaştırma Öğrencileri İçin Tanışma Etkinliği	-	-	1
Eğitim Ortamı ve Koşullarının İyileştirilmesi			

Tablo 3.6. (devam) Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen sorunlara yönelik çözüm önerileri

Derslerde ve Sınavlarda Teknoloji ve Materyal Kullanma İmkânı Sağlama	2	3	2
Sınıf Mevcudunun Azaltılması	1	2	-
Değerlendirme Süreçlerinin İyileştirilmesi			
Sessiz, Sakin Sınav Ortamı Sağlama	4	-	1
Performansa Dayalı Değerlendirme Yapma	2	1	-
Destek Eğitim İmkânlarının İyileştirilmesi			
Ayrı Bir Destek Eğitim Öğretmenin Olması	-	2	1
Destek Eğitim Odasının Oluşturulması ve Donanım Olarak İyileştirilmesi	-	2	-
Destek Eğitimin Etkililiği ve Geliştirilmesi	2	5	8
Alternatif Eğitim Yaklaşımları			
Yarı Zamanlı Kaynaştırma Uygulaması	-	1	-
Yardımcı Öğretmen Uygulaması	-	1	-
Akademik Başarı Yerine Sosyal Uyuma Önem Verme	-	2	-
İlgi Alanına Göre Yönlendirme Yapma	-	3	-
Değerlendirmeye İlişkin Mevzuat ve Bilgilendirme			
Değerlendirmeye İlişkin Mevzuatın Gözden Geçirilmesi	-	1	-
Öğretmenlerin ve Ailelerin Bilgilendirilmesi	-	2	-

Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları çözüm önerileri konusunda öğrenci, öğretmen ve ebeveynler çeşitli görüşler belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, çözüm önerilerinin Destekleyici etkinlikler, Eğitim ortamı ve koşullarının iyileştirilmesi, Değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi, Destek eğitim imkânlarının iyileştirilmesi, Alternatif eğitim yaklaşımları ve Değerlendirmeye ilişkin mevzuat ve bilgilendirme olmak üzere altı temada yoğunlaştığı görülmüştür.

Destekleyici Etkinlikler

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde destekleyici etkinliklere yer verilmesi yönünde görüşler belirtmiştir. Belirtilen görüşlerin Rehber öğretmenle görüşme ve Kaynaştırma öğrencileri için tanışma etkinliği olmak üzere iki temada yoğunlaştığı görülmüştür.

Rehber öğretmenle görüşme

İki öğrenci ve bir ebeveyn, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri kapsamında, destekleyici etkinlikler teması altında rehber öğretmenle görüşme konusunda görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtilmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K8 öğrenci Ufuk “*Vallahi hocam benim gibi koyulanların biraz daha şey yapılması lazım, ne diyeyim konuşulması. Rehberliğe gelip konuşulması lazım*” (S.59, st.7-8) şeklinde, K25 ebeveyn Aysun “*Hani tabii ki rehber hocasıyla birebir alınırsa taa iyi olur diye düşünüyorum*” (S.239, st.15) şeklinde görüş belirtmiştir.

Kaynaştırma öğrencileri için tanışma etkinliği

Bir ebeveyn kaynaştırma öğrencileri için tanışma etkinliği düzenlenmesi konusunda görüş belirtmiştir. Öğrenci ve öğretmenler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ebeveynin görüşü şöyledir;

K27 ebeveyn Çiğdem “*Bakın ben mesela ne olabilir biliyor musunuz? Hocam mesela rehber öğretmenimiz kaynaştırma öğrencilerini toplayıp bir etkinlik yapabilir. Öğretmenlerin tanınması adı altında bir etkinlik olabilir, bir*

tanıştırma olabilir, bir kaynaştırma olabilir. Diğer öğretmenlerin bizim çocuklarımızı tanması adına. Böyle bir şey böyle bir uygulama yapılabilir” (S.268, st.16-19) şeklinde görüş belirtmiştir.

Eğitim Ortamı ve Koşulların İyileştirilmesi

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin eğitim ortamı ve koşulların iyileştirilmesine yönelik öneriler dile getirmiştir. Belirtilen önerilerin Derslerde ve Sınavlarda Teknoloji ve Materyal Kullanma İmkânı Sağlama ve Sınıf Mevcudunun Azaltılması olmak üzere iki temada yoğunlaştığı görülmüştür.

Derslerde ve sınavlarda teknoloji ve materyal kullanma imkânı sağlama

İki öğrenci, üç öğretmen ve iki ebeveyn, kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin olarak, eğitim ortamı ve koşullarının iyileştirilmesi kapsamında derslerde ve sınavlarda teknoloji ve materyal kullanımına yönelik imkânlar sağlanmasını önermiştir... Bu kapsamda dile getirilen görüşler şöyledir;

Araştırmacının değerlendirme esnasında kâğıt kalemle mi yoksa bilgisayarla mı kendini daha rahat hissedersin şeklindeki sorusuna K9 öğrenci Adnan *“Bilgisayarla yapılırsa”* (S.64, st.3) şeklinde, K10 öğrenci Zeynep *“Yani bilgisayardan daha çok iyi yapabiliyorum”* (S.71, st.7) şeklinde görüş belirtmiştir. Derslerde ve sınavlarda teknoloji ve materyal kullanma imkânı sağlama konusunda K14 öğretmen Gizem *“bir öğrenci görsel destek istiyorsa o zaman teknoloji imkanlar kullanılarak çocuğa farklı yöntemler uygulanabilir”* (S.104, st.3-4) şeklinde, K15 öğretmen Halit *“Bu çocuklar farklı şekillerde öğreniyor, Öğretmenin bu farklı şekli bulması lazım. Bu farklı şekil teknolojiyle olur, altyapıyla olur”* (S.114, st.4-6) şeklinde, K20 öğretmen Burak *“Yani imkân varsa hani yaratılabiliyorsa öğrencilerin günümüz teknolojik koşullarında daha iyi öğrenmeler sağlayabilir. Bilgisayar ortamında daha iyi öğrenmeler sağlanabilir”* (S.172, st.19-20) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem *“Yok, bence bizim çocuklarımıza farklı materyaller gerekiyor”* (S.264, st.17) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf mevcudunun azaltılması

Bir öğrenci ve iki öğretmen, kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin eğitim ortamı ve koşulların iyileştirilmesine yönelik olarak sınıf mevcudunu azaltma yönünde öneriler dile getirmiştir. Ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu kapsamda dile getirilen görüşler şöyledir;

K1 öğrenci Cihan “*Hem de 30 kişi öyle değil de işte böyle 15-20 kişi.*” (S.8, st.11-12) şeklinde, K11 öğretmen Banu “*Daha az sınıflarda keşke şey olsalar.*” (S.82, st.28) şeklinde, K16 öğretmen Jale “*Az kişilik sınıflarda daha rahat ederler*” (S.131, st.25-26) şeklinde görüş belirtmiştir.

Değerlendirme Süreçlerinin iyileştirilmesi

Katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin olarak, değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik çeşitli öneriler dile getirmiştir. Belirtilen görüşlerin Sessiz sakin sınav ortamı sağlama ve Performansa dayalı değerlendirme yapma olmak üzere iki temada yoğunlaştığı görülmüştür.

Sessiz sakin sınav ortamı sağlama

Dört öğrenci ve bir ebeveyn, kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin olarak, sessiz ve sakin bir sınav ortamı sağlanmasına yönelik önerilerini dile getirmiştir. Öğretmenler ise bu konuda herhangi bir görüş bildirmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

Araştırmacının “*Nasıl bir ortamda sınava girmek istersin?*” şeklinde yönelttiği soruya K1 öğrenci Cihan “*Sessiz sakin rahat bi yerde*” (S.5, st.8) şeklinde, K3 öğrenci Faruk “*Sessiz böyle daha şey hocam*” (S.18, st.25) şeklinde görüş belirtmiştir. Sınav ortamına ilişkin olarak K24 ebeveyn Özlem “*Sessiz ortam*” (S.224, st.12) şeklinde görüş belirtmiştir.

Performansa dayalı değerlendirme yapma

İki öğrenci ve bir öğretmen, kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin olarak performansa dayalı değerlendirme

yapma konusunda önerilerini dile getirmiştir. Ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtilmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K6 öğrenci Naim “*Ders içi performansına göre bakabilir. Yani o öğrenciye, işte öğretmen yani örneğin bize test çözdürtüyo böyle. Öğretmen anlattı, işte birazcık bakalım kendiniz çözün diyor. İşte o sırada böyle sıraları gezip böyle yapamıyon mu, yapıyon mu? Onları kontrol edebilir*” (S.43, st.6-8) şeklinde, K18 öğretmen Tuğçe “*Bence bu değerlendirmeyi anında yapmamız gerekiyor bizim çocuklara. Yani o yazılıya beklemeden. Hani iyi bir şey yapıyorsa anında onu değerlendirmemiz onu görmesi lazım ki hani böyle şey olsun*” (S.159, st.8-10) şeklinde görüş belirtmiştir.

Destek Eğitim İmkânlarının Geliştirilmesi

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde destek eğitim imkânlarının geliştirilmesine yönelik öneriler dile getirmiştir. Belirtilen önerilerin Ayrı bir destek eğitim öğretmenin olması, Destek eğitim odasının oluşturulması ve donanım olarak iyileştirilmesi ve Destek eğitimin etkililiği ve geliştirilmesi olmak üzere üç temada yoğunlaştığı görülmüştür.

Ayrı bir destek eğitim öğretmenin olması

İki öğretmen ve bir ebeveyn ayrı bir destek eğitim öğretmenin olması yönünde önerilerini dile getirmiştir. Öğrenciler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K13 öğretmen Gamze “*Yani öğretmen de bence, sadece destek eğitime girmeli bir öğretmen. Sınıfı olmamalı*” (S.98, st.31) şeklinde, K17 öğretmen Pelin “*Norm fazlası ile gelen öğretmenler tamamen destek eğitim.. Sadece destek eğitime sabitlense ve onlara da yer gösterilse tabi ki*” (S.148, st.14-16) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem “*Onu söylüyorum hocam nasıl olacak biliyor musunuz Aslında. Milli Eğitim bizim çocuklarımız için öğretmen görevlendirecek. Türkçe, matematik, fen ana, dersler, öğretmenler, Milli Eğitim tarafından bizim okulumuza kaynaştırma, öğrenciler için*” (S.258, st.23-25) şeklinde görüş belirtmiştir.

Destek eğitim odasının oluşturulması ve donanım olarak iyileştirilmesi

İki öğretmen destek eğitim odasının oluşturulması ve donanım olarak iyileştirilmesi yönünde önerilerini dile getirmiştir. Öğrenciler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K12 öğretmen Emine “*Keşke okulların fiziksel koşulları uygun olsa destek eğitim odaları, destek eğitim sınıfları, materyaller, bilgisayarlar bunlar yerleştirilip onlara önem verdiğimiz, onlara değer verdiğimiz ve o sınıfın onlar için yapıldığını hissettirecek sınıflarımız, odalarımız olsa.*” (S.91, st.12-15) şeklinde, K13 öğretmen Gamze “*Olabilir yani ona uygun ortamlar oluşturulabilir*” (S.96, st.9) şeklinde görüş belirtmiştir.

Destek eğitimin etkililiği ve geliştirilmesi

İki öğrenci, beş öğretmen ve sekiz ebeveyn destek eğitimin etkili olduğu yönünde görüş belirtmiş ve artırılmasını önermiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

Araştırmacının “Destek eğitim faydalı oluyor mu?” şeklinde ki sorusuna K3 öğrenci Faruk “*Oluyor hocam.*” (S.21, st.3) şeklinde, araştırmacının “Arttırılabilir mi?” şeklindeki sorusuna da “*arttırılabilir.*” (S.21, st.20) şeklinde yanıt verirken, K10 öğrenci Zeynep “*Yani, iyi geliyor o dersleri aldığım da iyi notlar alıyorum*”(S.74, st.24) şeklinde, K12 öğretmen Emine “*Diyor ki, ben özel derse gidiyorum. Öğretmenim şu anda benim de birebir ilgilenecek. Bana anlatacak ve ben daha iyi anlatacağım diye motive bir şekilde gidiyor*” (S.88, st.29-31) şeklinde görüş belirtmiştir. Destek eğitimin etkililiği ve geliştirilmesi konusunda, K13 öğretmen Gamze “*Yani hani destek eğitim dersleri belki bizim dersimizde de olabilir. Bireysel resim yapılabilir*” (S.96, st.5-6) şeklinde, K11 öğretmen Banu “*Faydası var. Gayet birebir olduğunda daha iyi olmuş oluyor. İlgilenme fırsatı doğduğu için.*” (S.77, st.11) şeklinde, K20 öğretmen Burak “*Destek eğitim odasına alınıp birebir çalışıldığında çok daha ben verimli olduğunu düşünüyorum.*” (S.170, st.36-37) şeklinde, K22 ebeveyn Emel “*Birebir he birebir hoşuna gidiyor, daha kolay daha rahat anladığını söylüyor.*” (S.205, st.2) şeklinde, K27 ebeveyn Çiğdem “*Benim çocuğumu haftada kaç saat verilmesi gerekiyorsa 4 saat,5 saat matematik desteklenmesi gerekiyor. Mesela diğer çocuğun Türkçesi mi zayıf? Mesela o çocuğa 4-5 saat Türkçe de desteklenmesi*

gerekiyor” (S.258, st.30-32) şeklinde K30 ebeveyn Derya “Destek eğitime biraz daha önem verilmesi lazım. Bir ön plana çıkması lazım” (S.305, st.33) şeklinde görüş ve önerilerini belirtmiştir.

Alternatif Eğitim Yaklaşımları

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin eğitim ve öğretim süreçlerinde yararlanılabilecek alternatif eğitim yaklaşımları konusunda çeşitli görüşler belirtmiştir. Belirtilen görüşlerin Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması, Yardımcı öğretmen uygulaması, Akademik başarı yerine sosyal uyuma önem verme ve İlgi alanına göre yönlendirme olmak üzere dört tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür.

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması

Bir öğretmen yarı zamanlı kaynaştırma konusunda öneri dile getirmiş olup öğrenci ve ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K13 öğretmen Gamze *“Yani şöyle olabilir. Özel eğitim sınıfı olmaz da kaynaştırma sınıfı olur. Belki öyle bir şey olur. Bazı dersler o sınıfta yapılır. Mesela resim dersi, müzik dersi, meslek dersleri, bazı meslek dersleri o sınıfta yapılır. Matematiği yine arkadaşları ile girer. Türkçe’ ye yine arkadaş ya da 1-2 saatine orada girer. Mesela 1 saatine arkadaşları ile girer. Matematiğin 2 saatine bireysel girer gibi.”* (S.98, st.21-25) şeklinde görüş belirtmiştir.

Yardımcı öğretmen uygulaması

Bir öğretmen yardımcı öğretmen uygulaması konusunda öneri dile getirmiş olup öğrenci ve ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K15 öğretmen Halit *“Yardımcı personel olabilir mesela sınıfta. Bir öneri olabilir”* (S.113, st.28) şeklinde görüş belirtmiştir.

Akademik başarı yerine sosyal uyuma önem verme

İki öğretmen akademik başarı yerine sosyal uyuma önem verme konusunda öneri dile getirmiş olup öğrenci ve ebeveynler bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin görüşü şöyledir;

K18 öğretmen Tuğçe “*Arkadaşlarıyla iletişim kurabilsin. Hani günlük hayatta eksiklerini tamamlayabilsin. Fen dersinde öğrendiklerini hani karşılaştırabilsin bizim için yeterli*” (S.159, st.15-19) şeklinde, K17 öğretmen Pelin “*Yani şöyle bence bu öğrencilerin akademik başarısına değil de bence sosyal yönlerine bizim odaklanmamız lazım*” (S.149, st.1-2) şeklinde görüş belirtmiştir.

İlgi alanına göre yönlendirme yapma

Üç öğretmen, kaynaştırma öğrencilerini ilgi alanına göre yönlendirme konusunda önerilerini dile getirmiş olup öğrenci ve ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K16 öğretmen Jale “*Yani başka alanlara yönlendirilebilirler. İlla herkes aynı sınava girip ona hazırlanmak zorunda değil. Bu çocuklar hele daha önceden böyle el becerisine..*” (S.122, st.33-34) şeklinde, K19 öğretmen Ceren “*Bir tanesi var mesela şeyle ilgilenir, sporla ilgileniyor. Voleybol takımında hep onu mesela ön plana çıkarıyor. Başarabildikleri şeyleri böyle herkese duyurmak istiyorlar. Güzel bir şey. Onlara o başarıma hissini vermemiz gerekiyor. Bana göre çok mutlu oluyorlar başarınca*” (S.161, st.13-15) şeklinde, K17 öğretmen Pelin “*Mesela benim bu yedideki öğrenci çok güzel resim çiziyor. Çok güzel sohbet eder.*” (S.149, st.16) şeklinde görüş belirtmiştir.

Değerlendirmeye İlişkin Mevzuat ve Bilgilendirme

Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde değerlendirmeye ilişkin mevzuat ve bilgilendirme konusunda çeşitli görüşler belirtmiştir. Belirtilen görüşler Değerlendirmeye ilişkin mevzuatın gözden geçirilmesi ve Öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilmesi olmak üzere iki alt tema etrafında yoğunlaşmıştır.

Değerlendirmeye ilişkin mevzuatın gözden geçirilmesi

Bir öğretmen değerlendirmeye ilişkin mevzuatın gözden geçirilmesi konusunda önerisini dile getirmiş olup öğrenci ve ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenin görüşü şöyledir;

K15 öğretmen Halit *“En başta bence mevzuat tamamen bu değerlendirme sürecinde yeniden bir elden geçirilebilir”* (S.117, st.29-30) şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilmesi

İki öğretmen, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilmesine ilişkin olarak öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilmesi yönünde önerilerini dile getirmiş olup öğrenci ve ebeveynler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Belirtilen görüşler şöyledir;

K15 öğretmen Halit *“Öğretmenler bilgilendirilebilir. Bu Milli Eğitim tarafından hizmet içi eğitimler olabilir”* (S.117, st.32) şeklinde, K20 öğretmen Burak *“Biz bu çocuk için şöyle bir şey belirledik, kazanım belirledik, bunlara bu sene veya bu dönem bunlara ulaşmasını bekliyoruz. Bunları hedefliyoruz ona göre değerlendirilmesini yapacağız dersek, hani veli içinde bir sürpriz olmaz o notlar”* (S.174, st.35-37) şeklinde görüş belirtmiştir.

Sonuç olarak, araştırmada elde edilen bulgular, kaynaştırma öğrencilerinin akademik, sosyal ve davranışsal alanlarda çok yönlü destek ihtiyaçlarına sahip olduğunu; değerlendirme süreçlerinde ise esnek, bireyselleştirilmiş ve adil uygulamalara duyulan gereksinimi açıkça ortaya koymuştur. Öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda; özel eğitim ihtiyacının karşılanması, akademik başarıya yönelik uyarlamalar, uygun değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve sınav ortamlarının düzenlenmesi gibi konular ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mevzuat bilgisi eksikliği ve uygulamadaki tutarsızlıklar nedeniyle değerlendirme süreçlerinde zorluk yaşadıkları vurgulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda; destek eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması, değerlendirme süreçlerinin gözden geçirilmesi, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu kapsamlı bulgular, kaynaştırma uygulamalarının

etkililiğini artırmak için bireyselleştirilmiş destek mekanizmalarına ve politika düzeyinde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.



4. TARTIŞMA

Bu araştırma, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilme süreçlerini ve bu süreçlerdeki güçlükleri öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda inceleyerek, kaynaştırma eğitimi ve değerlendirme süreçlerine dair önemli bulgular sunmaktadır. Bu bölümde, elde edilen bulgular, literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve bu bulguların eğitim politikaları ve uygulamaları açısından ne gibi sonuçlar doğurabileceği değerlendirilmiştir.

Özel Eğitim İhtiyaçları

Bu araştırma, kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçlarının bireysel farklılıklar ve çevresel koşullara göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaçlar; akademik zorluklar, sosyal ve kişilerarası ilişkilerde yaşanan güçlükler, yetersiz destek ve kaynaklar ile davranış ve motivasyon problemleri gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmada yer alan öğrencilerin çoğunluğu, sosyal iletişim veya özel ihtiyaçlar açısından önemli bir zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Kapucu ve diğerlerinin (2020) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal ve akademik açıdan iyi uyum sağladığını ortaya koyan çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde, Dalgaard ve diğerlerinin (2022) meta-analiz çalışması da kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal bütünleşmesini desteklediğini belirtmektedir. Ancak, bu bulgu, Erdağ ve Köse'nin (2022) kaynaştırma öğrencilerinin sıklıkla sosyal dışlanma ve zorbalıkla karşılaştığını belirten çalışmasıyla ve Lazar'ın (2020) özel gereksinimli öğrencilerin sosyal dışlanma ve iletişim sorunları yaşadığını belirten çalışmasıyla kısmen çelişmektedir. Bu farklılık, örneklem gruplarının farklılığından, çevresel koşullardan veya okullardaki destek sistemlerinin etkililiğinden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, bazı okullarda uygulanan etkili akran destek sistemleri veya öğretmen müdahaleleri, öğrencilerin sosyal uyumunu artırmış olabilir. Bu durum, kaynaştırma eğitiminin başarısının bağlama bağlı olduğunu göstermektedir.

Akademik güçlükler, özellikle okuma, yazma ve belirli derslerdeki zorluklar, bu araştırmanın önemli bulgularından biridir. Bu bulgu, Balçın ve Yıldırım'ın (2021) kaynaştırma öğrencilerinin STEM alanlarında yaşadığı

zorlukları vurgulayan çalışmasıyla ve Kart ve Kart'ın (2021) kapsayıcı eğitimin alt sınıflarda akademik başarı üzerinde olumlu veya nötr etkiler yarattığını belirten çalışmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca, yurtdışında Nuzulia ve diğerlerinin (2021) özel gereksinimli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uygun öğretim materyallerinin kullanılması gerektiğini vurgulayan bulguları da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bazı öğrencilerin sosyal ve kişilerarası becerilerini geliştirme ihtiyacı, bu araştırmanın önemli bulgularındandır. Bu bulgu, Öksüz'ün (2022) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal-duygusal ihtiyaçlarının yoğun olduğunu belirten çalışmasıyla uyumludur. Ancak, Sökmen ve Yıldırım'ın (2019) ilkokulda kaynaştırma öğrencilerinin akran ilişkilerinin genellikle olumlu olduğunu gösteren bulgularıyla kısmen çelişmektedir. Bu farklılık, ortaokulda ergenlik döneminin getirdiği akran baskısı ve kimlik arayışı gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu doğrultuda ortaokul düzeyinde öğrenci ve öğretmenlere yönelik, iletişim ve empati gibi becerileri içeren sosyal beceri eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve öğretmenler için profesyonel gelişim programlarının desteklenmesi önerilebilir.

Psikolojik destek, birebir ilgi ve ek kaynak ihtiyacı, bu araştırmanın önemli bulgularından biridir. Bu bulgu, Güven ve Gürsel'in (2014) bireyselleştirilmiş değerlendirme ve desteğin önemini vurgulayan çalışmasıyla ve yurtdışında Kushwaha ve Maurya'nın (2024) özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin karşılaştığı engellerin başında fakülte eğitiminin yetersiz oluşunun ve esnek olmayan akademik politikaların geldiğini belirten çalışmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca, yurtdışında Palanca ve diğerlerinin (2021) genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamalarında daha fazla destek ve rehberlik gereksinimi duyduğunu belirten bulguları da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Layachi ve Pitchford'un (2024) çalışması ise eğitim teknolojisinin kişiselleştirilmiş kullanımının özel gereksinimli çocukların motivasyonunu artırmada etkili olduğunu vurgulayarak, bu çalışmanın bulgularını tamamlamaktadır. Ancak, teknolojinin etkili kullanımı, öğretmenlerin bu alandaki eğitim eksikliği nedeniyle sınırlı kalabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programları ile desteklenmesi ve teknolojinin kişiselleştirilmiş bir şekilde uygulanabilmesi önerilebilir.

Davranışsal ve motivasyonel sorunlar, bu araştırmanın önemli bulgularından bir diğeridir. Bu bulgu, Tosun'un (2024) kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma riskinin yüksek olduğunu belirten çalışmasıyla ve yurtdışında Sumayang ve diğerlerinin (2022) öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarını yönetirken çeşitli zorluklarla karşılaştığını belirten çalışmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Temiz ve Uyar'ın (2019) çalışması da bu bulguları desteklemektedir. Temiz ve Uyar, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutum sergilemediğini, özellikle branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sorunlar yaşadığını ve kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından dışlandığını belirtmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda aldıkları eğitimlerin mesleki yaşamlarına olumlu katkı sağladığını, ancak bu eğitimlerin yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin eğitim eksikliği, davranış yönetimi ve kaynaştırma sürecinde önemli bir engel olup, bu alanda kapsamlı eğitimler ile sosyal kabul ve empati geliştirme çalışmalarının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Okul Başarısı ve Akademik Deneyim

Bu araştırma, kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin akademik başarıları ve deneyimlerinin çeşitli faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu faktörler, Akademik Başarı Düzeyi, Ödevler ve Yapılan Uyarlamalar olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Bulgular, kaynaştırma eğitimi literatürüyle örtüşmekte ve bazı açılardan çelişmekte olup, özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesindeki zorluklara dair önemli bilgiler sunmaktadır.

Mevcut araştırma, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin değişkenlik gösterdiğini, çoğu öğrencinin orta ile iyi düzeylerde performans sergilediğini ortaya koymuştur. Bu değişkenlik, öğretmenlerin uyarlanmış materyaller ve değerlendirme yöntemleri kullanmasıyla desteklenmiştir. Özellikle, öğrencilerin seviyelerine uygun yazılı sınavların akademik başarıyı artırmada etkili olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, Güven ve Gürsel'in (2014) bireyselleştirilmiş değerlendirme yöntemlerinin önemine dair vurgusuyla örtüşmektedir. Güven ve Gürsel (2014), geleneksel değerlendirme araçlarının özel gereksinimli öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmakta yetersiz kaldığını ve bu nedenle uyarlamaların adil bir değerlendirme için önemli olduğunu savunmuştur. Benzer

şekilde, Balçın ve Yıldırım (2021), özel gereksinimli öğrencilerin uygun materyal ve destek sağlandığında fen bilimleri gibi belirli alanlarda başarılı olabildiklerini ortaya koymuştur.

Öte yandan, mevcut araştırmada öğrencilerin çoğunun orta ile iyi düzeyde performans göstermesi, Demirbilek ve Levent (2020) 'in bulgularıyla çelişmektedir. Demirbilek ve Levent (2020), öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik düşük akademik beklentilere sahip olduğunu ve bu nedenle öğretim yöntemlerini uyarlama konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Bu tutarsızlığın, okullar arasındaki öğretmen eğitimi ve destek sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin, Er-Nas ve Dilber (2020), birçok öğretmenlerin öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde uyarlama konusunda zorluklar yaşayabildiğine dikkat çekmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarısı, öğretmenlerin yeterliliklerine ve tutumlarına bağlı olup, etkili uyarlamalar için öğretmenlerin buna ilişkin hizmet içi eğitimler almaları ve bireyselleştirilmiş öğretime odaklanmaları gerekmektedir.

Bu araştırma, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ödevlerini tamamlayabildiğini, ancak bazı öğrencilerin ödevlerini yalnızca kısmen tamamladığını veya hiç tamamlayamadığını ortaya koymaktadır. Balçın ve Yıldırım'ın (2021) araştırması, öğrencilerin STEM bileşenleri arasındaki bağlantıları kurmada zorluk yaşadığını vurgulamakta olup, bu bulgu ödev yapma sürecindeki benzer güçlüklerle paralellik göstermektedir. Ayrıca, Demirbilek ve Levent (2020), öğretmenlerin BEP uygulamalarına yeterince özen göstermediğini vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin ödevleri yalnızca yerine getirilmesi gereken bir görev olarak algılamalarına yol açabilir. Ancak, bazı öğrencilerin ödevlerini, içeriği tam olarak anlamadan tamamlaması, anlamlı öğrenme idealine aykırıdır. Bu durum, ödevlerin öğrenmeyi pekiştirmek için değerli bir araç olabileceğini, ancak öğrencilerin yeteneklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde dikkatlice tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Temiz ve Uyar (2019), birçok öğretmenin kaynaştırma sınıflarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarında zorlandığını belirtmiştir. Ödevlerin akademik başarıya katkı sağlayabilmesi için, öğrencilerin bireysel yetenekleri ve motivasyonları doğrultusunda dikkatle tasarlanması ve öğretmenlerin derinlemesine öğrenmeyi teşvik eden anlamlı ödevler oluşturma konusunda desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin öğrenme hedeflerinde, öğretim yöntemlerinde ve materyallerde çeşitli uyarlamalar yaptığını, özellikle dikkat eksikliği konusunda önlemler aldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Nuzulia ve diğerlerinin (2021) uyarlanmış öğretim materyallerinin özel gereksinimli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğine dair bulgularını desteklemektedir. Benzer şekilde, Palanca ve diğerleri (2021), görevler için ek süre sağlama ve alternatif ödevler sunma gibi yaygın uyarlama uygulamalarını belirlemiş olup bu uygulamalar, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, bu uyarlamaların etkililiği evrensel olarak kabul görmemektedir. Demirbilek ve Levent (2020), birçok öğretmenin BEP hazırlamayı ek bir yük olarak gördüğünü ve bu nedenle tutarsız bir şekilde uygulandığını belirtmiştir. Bu durum, kaynak ve destek eksikliğiyle daha da karmaşık hale gelmektedir. Prathama ve diğerleri (2022), kaynakların kısıtlı olduğu ortamlarda kaynaştırma eğitimi uygulamanın zorluklarına dikkat çekmiştir. Ayrıca, Oruç (2023), birçok öğretmenin etkili uyarlamalar yapmak için yeterince hazırlıklı olmadığını belirlemiştir. Bu durum, uyarlamaların kalitesinin öğretmenlerin eğitimi ve destek sistemlerine bağlı olarak büyük ölçüde değişebileceğini göstermektedir. Uyarlamalar, kaynaştırma eğitimi desteklemek için gereklidir; ancak, etkililiği öğretmenlerin istekliliği, eğitimi ve kaynaklara erişimine bağlıdır. Bu nedenle, politika yapıcılar, öğretmenlere bu uyarlamaları etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için gerekli desteği ve eğitimi sağlamayı önceliklendirmelidir.

Değerlendirme Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri

Bu araştırmanın üçüncü bulgusu, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin okul başarılarının değerlendirilmesi sürecinde gerçekleştirilen uyarlamaları, kullanılan ölçme yöntemlerini, soru tiplerini, yönergelerin niteliğini, sınavların içeriğini ve uygulama şeklini, süre düzenlemelerini ve sınav ortamına ilişkin tercihleri ortaya koymaktadır.

Araştırmada, çoktan seçmeli soruların öğrenciler için en rahat değerlendirme yöntemi olduğu, açık uçlu ve kısa cevaplı soruların da tercih edildiği belirlenmiştir. Eşleştirme sorularının görsel öğrenmeyi desteklediği için öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı belirtilmiş olup doğru-yanlış soruları ise bazı öğretmenler tarafından etkili bulunmuştur. Performansa dayalı

değerlendirmeler ise bazı öğrenciler tarafından derse aktif katılımı teşvik ettiği için desteklenmiştir. Bu bulgular, Güven ve Gürsel'in (2014) özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının önemine dair vurgusuyla örtüşmektedir. Güven ve Gürsel (2014), geleneksel değerlendirme araçlarının, bu öğrencilerin gerçek yeteneklerini yansıtmakta yetersiz kaldığını ve bu nedenle alternatif yöntemlerin kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Ancak, öğrencilerin çoktan seçmeli sorulara yönelik tercihleri, Er-Nas ve Dilber (2020) 'in bulgularıyla farklılık göstermektedir. Er-Nas ve Dilber (2020), öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun, bireyselleştirilmiş değerlendirmeler tasarlamakta zorlandığını belirtmiştir. Bu tutarsızlık, okullar arasındaki öğretmen eğitimi ve destek sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, Demirbilek ve Levent (2020), birçok öğretmenin bireyselleştirilmiş değerlendirmeler hazırlamayı ek bir yük olarak gördüğünü ve bu nedenle tutarsız bir şekilde uyguladığını belirtmiştir. Bu durum, çeşitli değerlendirme yöntemlerinin, değerlendirmenin adil olmasını sağlayabileceğini, ancak değerlendirmenin etkililiğinin öğretmenlerin yeterliliklerine ve uyarlama istekliliklerine bağlı olduğunu göstermektedir.

Araştırma, kaynaştırma öğrencilerinin sınav yönergelerini ve soruları anlamakta zorluklar yaşadığını, bu nedenle öğretmenlerin ek açıklamalar yapma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynler ise daha anlaşılır yönergeler talep etmiştir. Bu durum, Palanca ve diğerlerinin (2021) yaptığı araştırma ile tutarlıdır; söz konusu araştırma, kaynaştırma sınıflarında öğrenciler için uyarlanmış ortamlar ve ek süre gereksinimini vurgulamaktadır. Mevcut araştırma, ailelerin kaynaştırma öğrencilerine daha anlaşılır yönergeler verilmesini istemelerinin hem öğretmenleri hem de öğrencileri destekleyecek şekilde eğitim materyallerinde iyileştirmeler yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Lazar'ın (2020) çalışmasında belirtilen, bazı ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminin önemini anlamadıkları ve bu yüzden özel gereksinimli öğrencilerin eşit fırsatlardan yararlanamadığı bulgusu ile kısmen çelişmektedir. Bu farklılık, ebeveynlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bağlama bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, Dewi ve Nurfaidah (2024), müfredat uyarlamalarının ve yardımcı teknolojilerin bu zorlukları aşmada önemli olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, öğrencilere daha açık yönergeler sunmak ve

eğitim materyallerini iyileştirmek, özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitime tam katılımlarını sağlamak için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma, sınav içeriklerinin zaman zaman müfredatla uyumsuz olduğunu ve öğretmenlerin ebeveynlere sınav içeriklerini önceden bildirme konusunda tutarsız davrandıklarını göstermektedir. Dewi ve Nurfaidah (2024), özel gereksinimi olan öğrenciler için beceri boşluklarını kapatmak amacıyla müfredat incelemelerinin önemini vurgularken, Balçın ve Yıldırım (2021), destek sınıflarında STEM becerilerinin disiplinler arası uygulanmasındaki zorluklara dikkat çekmektedir. Bu uyumsuzluk, sınav içeriği ile müfredat arasındaki tutarsızlık nedeniyle, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin bireysel ihtiyaçlara ve farklı öğrenme stillerine uygun şekilde gelişmesini engellemektedir. Kart ve Kart (2021), kapsayıcı eğitim uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde karmaşık etkiler yaratabileceğini, bu nedenle öğretim ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Rofiah ve diğerleri (2020) müfredatın, özel gereksinimli öğrenciler için yeterince uyarlanmaması durumunda, öğrencilerin eşit fırsatlar ve başarı elde etme konusunda zorluklar yaşadığını vurgulamaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için müfredat uyarlamaları ve sürekli öğretmen eğitimi, kaynaştırma öğrencileri için daha kapsayıcı ve adil bir eğitim sağlamak için gereklidir.

Araştırma, öğrencilerin kâğıt-kalem sınavlarında daha rahat hissettiğini, öğretmenlerin ise teknoloji ve materyal kullanımının motivasyonu artırabileceğine inandığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Layachi ve Pitchford'un (2024) teknolojinin etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak kaynaştırma eğitimini destekleme potansiyeline dair vurgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Nuzulia ve diğerleri (2021), uyarlanmış materyallerin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme çıktılarını önemli ölçüde iyileştirebileceğini bulmuştur. Ancak, mevcut araştırmanın, öğrencilerin geleneksel sınav formatlarına yönelik tercihlerini belirten bulgusu, Morrillo ve diğerlerinin (2024) dijital araçların özel gereksinimli öğrenciler arasında katılımı ve motivasyonu artırabileceğine dair bulgularıyla çelişmektedir. Bu tutarsızlık, öğrencilerin teknolojiye aşinalığı ve kaynaklara erişimindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Bu, teknolojinin değerlendirme uygulamalarını geliştirme potansiyeline

sahip olduğunu, ancak etkililiğinin öğrencilerin rahatlık düzeylerine ve kaynaklara erişimlerine bağlı olduğunu göstermektedir.

Araştırma, sınav süresi konusunda farklı görüşler ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğu sürenin yeterli olduğunu belirtirken, bazı ebeveynler ve öğretmenler okuma ve anlama gücü çeken öğrenciler için ek süre verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bulgu, Güven ve Gürsel'in (2014) özel gereksinimli öğrencilerin bilgilerini tam olarak gösterebilmeleri için ek süre sağlanmasının önemine dair vurgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Tai ve diğerleri (2021), öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için esnek değerlendirme uygulamalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Ancak, bir ebeveynin öğrencilerin "hızlanması" gerektiğine dair inancı, kapsayıcı değerlendirme ilkeleriyle çelişmektedir. Benzer şekilde, Demirbilek ve Levent (2020) de, gerçekçi olmayan beklentilerin kaynaştırma eğitiminin etkililiğini azaltabileceğini belirtmiştir. Bu durum, ek sürenin önemli olduğunu, ancak özel gereksinimli öğrencilerin yeterlilikleri hakkındaki yanlış anlamaların da ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma, kaynaştırma öğrencilerinin sınavlarının genellikle bireysel olarak yapıldığını ve katılımcıların çoğunun, bireysel sınavların uyarlamalarla daha adil bir değerlendirme sağladığına inandığını ortaya koymuştur. Ancak, bazı katılımcılar öğrencilerin akranlarıyla aynı koşullarda değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Balçın ve Yıldırım (2021), özel gereksinimli öğrencilerin STEM alanlarında karşılaştıkları benzer zorlukları vurgulayarak, düzenlemelerin gerekli olduğunu, ancak daha fazla uyarlamanın gerekebileceğini öne sürmüştür. Demirbilek ve Levent (2020) de BEP'lerin uygulanmasının zorluklarına dikkat çekmiş olup bu durum, mevcut araştırmanın, uyarlamaların adil bir değerlendirme sağlamak için kritik olduğu bulgusu ile uyum göstermektedir. Er-Nas ve Dilber (2020), özel öğretim yöntemlerinin eksikliğini vurgulayarak, öğretmenlerin daha fazla destek ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, Güven ve Görsel (2014), öğretmenlerin tutarlı değerlendirme kriterleri uygulamakta zorluklar yaşadığını belirlemiştir. Bu durum, çalışmanın sonuçlarının, bireyselleştirilmiş değerlendirmelerin adil olması algısına ilişkin tartışmalarla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırma, değerlendirme sürecinde yazı boyutunun büyütülmesi, farklı değerlendirme araçlarının kullanılması ve soru türlerinin basitleştirilmesi gibi çeşitli uyarlamalar yapıldığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, Nuzulia ve diğerlerinin (2021) uyarlanmış materyallerin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme çıktılarını önemli ölçüde iyileştirebileceğine dair bulgularıyla desteklenmektedir. Benzer şekilde, Palanca ve diğerleri (2021), ek süre sağlama ve alternatif ödevler verme gibi yaygın uyarlama uygulamalarını tanımlamıştır. Bazı ebeveynlerin soruların daha da basitleştirilmesi gerektiğine dair inancı, Güven ve Gürsel'in (2014) bulgularıyla uyumludur. Güven ve Gürsel'in (2014), kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde mevcut ölçme araçlarının yetersiz kaldığını ve öğretmenlerin daha adil ve bireyselleştirilmiş değerlendirme yapabilmek için ek destek ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileri akademik düzeyine uygun değerlendirmesi ve akranlarıyla kıyaslamaktan kaçınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu durum, uyarlamaların önemli olduğunu, ancak erişilebilirlik ile akademik titizlik arasında bir denge kurulması gerektiğini göstermektedir.

İş Birliği ve Destek Mekanizmaları

Bu araştırmanın dördüncü bulgusu, özellikle kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemede iş birliğinin temel rolünü ortaya koymaktadır. Araştırmada ortaya çıkan ilk tema olan iş birliğinin gerekliliği, Demirbilek ve Levent'in (2020) özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısı için önemini vurgulayan çalışmalarını desteklemektedir. Mevcut araştırmada katılımcılar, rehber öğretmenler ve destek eğitim öğretmenleriyle yapılan iş birliğinin önemli rolünü vurgulamıştır. Benzer şekilde, Dewi ve Nurfaidah (2024) okullar ve daha geniş toplum arasında kapsamlı bir iş birliğinin gerekliliğine işaret ederek, bu iş birliğinin özel gereksinimli öğrencilerin iş gücüne geçişini kolaylaştırmada büyük öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Araştırma, aynı zamanda okul içi iş birliğinin önemini de vurgulamış olup özellikle rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenin rolüne dikkat çekilmiştir. Bu bulgu, Dewi ve Nurfaidah (2024)'ün çalışmasıyla uyumludur. Dewi ve Nurfaidah (2024), okul içindeki iş birliğinin öğrencilerin iş gücü piyasasına

hazırlanmasında büyük bir rol oynadığını belirlemiştir. Bu bulgular, rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenlerinin birlikte çalışarak öğrencilerin ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılayabileceklerini ve okul içindeki iş birliğinin sadece eğitsel başarıyı değil, sosyal ve psikolojik gelişim ile iş gücüne yönelik hazırlığı da olumlu etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca mevcut çalışmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile RAM gibi dış kurumlarla yapılan iş birliğinin sınırlı olduğu bulunmuştur. Dış kurumlarla daha fazla iş birliği yapılması gerektiği, Lazar'ın (2020) bulgularıyla da örtüşmektedir. Lazar, pek çok ailenin ve toplumun kapsayıcı eğitimin önemini tam anlamadığı ve bunun daha geniş bir iş birliğini engellediği konusunda uyarılarda bulunmuştur. Benzer şekilde, Şahan ve diğerlerinin (2021) yaptığı çalışmada da okul-aile iş birliğinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Okul dışı kurumlarla daha fazla iş birliği yapılması, öğrencilerin özel ihtiyaçlarının karşılanmasında hayati bir öneme sahiptir; zira bu iş birliği, öğrencilere özel kaynaklar ve uzmanlık desteği sağlama imkânı sunmaktadır.

Ailelerle iletişim konusu da önemli bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, yüz yüze görüşmeler, telefon görüşmeleri ve rehber öğretmen veya sınıf öğretmeni aracılığıyla yapılan iletişim, en yaygın etkileşim biçimleri olarak öne çıkmıştır. Bu bulgu, Palanca ve diğerlerinin (2021) çalışmalarındaki genel eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerin aileleriyle sınırlı iletişim biçimleri kullandığını belirten bulgularla uyumludur. Öğretmenler, ailelerin kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçları hakkında farkındalıklarının genellikle yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar, Temiz ve Uyar (2019) tarafından tespit edilen, ailelerin çocuklarının kaynaştırma eğitimindeki ihtiyaçlarına destek vermemelerinin başarı için bir engel oluşturduğunu gösteren bulgularla paralellik göstermektedir. Mevcut araştırma, ailelerle iş birliği yapmada karşılaşılan önemli zorlukları da ortaya koymuştur. Öğretmenler, ailelerin kaynaştırma öğrencilerinin özel ihtiyaçları konusundaki farkındalıklarının genellikle düşük olduğunu ve bu durumun etkili bir iş birliğine engel olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, Layachi ve Pitchford'un (2024) özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma eğitiminin engellerini incelediği çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Ailelerin farkındalık eksikliği, yanlış anlamalara yol açabilir ve okul-aile iş birliğinin gelişmesini engelleyebilir. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarında paydaşlarla iş

birliğini artırmanın bir ihtiyaç olduğu, Prathama ve diğerlerinin (2022) çalışmasında da vurgulanmıştır.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarısını Etkileyen Etmenler ve Sorunlar

Bu araştırmanın beşinci bulgusu, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen bir dizi etmeni ve yaşanan sorunları ortaya koymaktadır. Bu bulgular, önceki araştırmalarla paralellik göstermekte olup, kaynaştırma eğitiminin karmaşıklığı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileriyle ilgili birtakım bilgiler sunmaktadır.

Bu araştırmada, bazı öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli sorunlar bildirmediikleri; bir diğer deyişle, bazı zorlukların gözlemlenmediği ya da yeterince belirtilmediği bulunmuştur. Bu bulgu, Gündüz (2015) tarafından ifade edilen, özellikle deneyimsiz öğretmenlerin özel eğitimi daha olumlu bir bakış açısıyla değerlendirdikleri görüşüyle örtüşmektedir. Araştırmada, sınav ortamı ile ilgili güçlükler, gürültü, oturma düzeni ve kalabalık sınıflar gibi etmenler, öğrencilerin akademik başarıları için önemli engeller olarak belirlenmiştir. Bu çevresel faktörler, özellikle özel gereksinimli öğrenciler için büyük bir engel teşkil etmektedir. Bu bulgu, Güven ve Gürsel (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Güven ve Gürsel'in (2014) çalışmasında da öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında adil bir şekilde değerlendirilmesindeki zorlukları bildirmiştir. Ayrıca, Demirbilek ve Levent (2020), öğretmenlerin özel eğitim ihtiyaçları konusunda yetersiz bilgiye sahip olmalarının, öğrencilere özel düzenlemeler yapılmasını engellediğini belirtmiştir. Mevcut araştırma, sınav ortamlarının daha uygun hale getirilmesinin, değerlendirme adaletini artırmaya ve kaynaştırma öğrencilerinin performansını iyileştirmeye yardımcı olacağına dikkat çekmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerine sağlanan destek eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, Dewi ve Nurfaidah (2024) tarafından yapılan çalışmalarda vurgulanan müfredat yenileme, yardımcı teknolojilerin entegrasyonu ve okul ile dış destek organizasyonları arasındaki iş birliğinin önemine paraleldir. Ayrıca, mevcut araştırmada öğretmenlerin yeterli eğitim almadıkları ve öğrencilere bireyselleştirilmiş destek sağlama konusunda

eksiklikler olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, Balçın ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan araştırmada yer alan, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme güçlüklerine yönelik uygun öğretim yöntemlerini uygulama konusunda yaşadıkları güçlüklerle örtüşmektedir.

Mevcut araştırma, kaynaştırma uygulamalarına paydaşların dâhil olmasına ilişkin önemli sorunları da ortaya koymuş olup özellikle öğretmenlerin bilgi eksiklikleri ve ailelerin olumsuz tutumları vurgulanmıştır. Bu bulgular, Demirbilek ve Levent (2020) tarafından yapılan araştırmalarla paraleldir. Demirbilek ve Levent'in (2020) araştırmasında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim yöntemlerini uygulamak için gerekli bilgiye sahip olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, bu çalışmada ailelerin özel eğitime karşı olumsuz tutumları, öğrencilerin başarısını engelleyen önemli bir engel olarak tanımlanmıştır. Bu sonuçlar, Şahan ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmayla da örtüşmekte olup burada, öğretmenler, yetersiz aile desteği nedeniyle hayal kırıklığına uğradıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, okullar ve aileler arasındaki etkili iletişimin, öğrencilerin daha destekleyici bir eğitim deneyimi yaşamasını sağlamak için önemli olduğu söylenebilir.

Son olarak, bu çalışmada, öğrenme güçlükleri, dikkat eksiklikleri ve bellek sorunları gibi öğrenciye özgü özelliklerin akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, Er-Nas ve Dilber (2020) tarafından yapılan çalışmada ifade edilen, öğretmenlerin genellikle öğrenme güçlükleri olan öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanmadıkları şeklindeki gözlemlerle uyumludur. Er-Nas ve Dilber (2020) tarafından yapılan araştırma ayrıca, teknoloji bağımlılığı ve iletişim güçlükleri gibi ek zorluklara da dikkat çekmiştir. Bu faktörler, öğrencilerin akademik başarılarını daha da karmaşık hale getirmektedir. Ayrıca, Morrillo ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin teknolojiye karşı olumlu bakış açısına sahip olsalar da dijital araçların aşırı kullanımı gibi zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Sonuç olarak, teknolojinin öğrenme sürecine etkin bir şekilde entegrasyonu, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmak için önemlidir.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarısını Etkileyen Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Bu araştırmanın altıncı bulgusu, kaynaştırma öğrencilerinin karşılaştığı zorlukları ele almak için katılımcılar tarafından önerilen çeşitli çözümleri ortaya koymaktadır. Katılımcılar, kaynaştırma öğrencileri için eğitim ortamının kapsayıcılığını ve etkinliğini artırmaya yönelik çeşitli iyileştirmelerin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Katılımcılar, rehber öğretmenler ile yapılan toplantılar ve kaynaştırma öğrencileri için tanışma etkinliklerinin, okul başarısının değerlendirmesinde yaşanan zorlukları hafifletebileceğini belirtmiştir. Bu öneri, Demirbilek ve Levent (2020) tarafından yapılan çalışmada yer alan, öğretmen farkındalığının artırılmasının ve BEP hazırlanmasının önemini vurgulayan bulgularla uyumludur. Ayrıca Gündüz (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları yetersizlikler ve velilerin tutumları gibi sorunların vurgulanması, katılımcıların önerdiği, sosyal uyuma yönelik alternatif yaklaşımların önemini daha da artırmaktadır; çünkü bu tür yaklaşımlar, hem öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteği sağlayabilmekte hem de öğrencilerin sosyal katılımını güçlendirerek kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratılmasına katkıda bulunabilmektedir.

Katılımcılar, eğitim ortamının iyileştirilmesi gerektiğini, bunun içinde teknolojinin ve materyallerin kullanımının artırılması, sınıf mevcudunun azaltılması ve daha sessiz sınav ortamlarının oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu öneriler, Erdağ ve Köse (2022) tarafından yapılan çalışmalarda vurgulanan, uygun bir fiziksel ve sosyal ortamın kaynaştırma eğitiminin başarısında kritik bir rol oynadığına dair bulgularla paralellik göstermektedir. Katılımcılar tarafından teknolojinin rolü, Balçın ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan çalışmada, eğitim araçlarının etkin bir şekilde kullanılmasının, STEM alanlarında kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını geliştirdiğini belirtilen bulgularla uyumludur. Ek kaynakların ve daha iyi bir altyapının dâhil edilmesi, öğrencilere daha destekleyici ve bireyselleştirilmiş bir eğitim deneyimi sunabilmektedir. Katılımcılar, değerlendirme süreçlerinde iyileştirmeler yapılması gerektiğini, performansa dayalı değerlendirmeler ve

bireyselleştirilmiş ölçüm araçlarının kullanılmasını önermiştir. Bu öneriler, Güven ve Gürsel (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini standart kriterlere göre değerlendirmekte zorluk yaşadığını belirten bulgularla da desteklenmektedir.

Katılımcılar, destek eğitim fırsatlarının genişletilmesini, yarı zamanlı kaynaştırma modellerini, yardımcı öğretmen uygulamasını ve sosyal uyuma daha fazla odaklanılmasını önermiştir. Bu görüşler, Er-Nas ve Dilber (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, fen bilimleri sınıflarında kaynaştırma eğitiminin etkili olabilmesi için ek destek ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin faydalı olabileceği vurgulanmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim stratejilerinin benimsenmesinin, kaynaştırma eğitiminin başarısını artırabileceğini desteklemektedir. Katılımcıların yardımcı teknolojilerin entegrasyonu ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin benimsenmesi yönündeki önerileri, Şahan ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Şahan ve diğerlerinin (2021) araştırması, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin başarısı için ailelerin bilinçli desteği ve okul-aile iş birliğinin artırılması gerektiğini vurgulamaları, alternatif eğitim yaklaşımlarının benimsenmesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Son olarak, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilmesi konusunda mevzuat değişikliklerine gidilmesi ve değerlendirme prosedürleri konusunda öğretmenlere ve ailelere yönelik eğitimlerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgu, Demirbilek ve Levent (2020)'in çalışmasıyla uyumludur. Demirbilek ve Levent (2020), öğretmenlerin BEP'ler hakkında bilgi eksiklikleri olduğunu ve bu planların kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinimlerini karşılamadaki önemini vurgulayan bulgular ortaya koymuştur. Mevzuat ve politika değişiklikleri, özellikle kaynaştırma sürecindeki değerlendirme uygulamaları ile ilgili olarak, daha adil ve destekleyici bir eğitim ortamı yaratılmasını sağlayabilir. Bu durum Gündüz (2015) ve Sökmen ve Yıldırım (2019) tarafından da vurgulanan önemli bir nokta olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırma, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilme süreçlerini, öğrenci, öğretmen ve ebeveyn perspektiflerinden inceleyerek, kaynaştırma eğitiminin çok yönlü yapısını ve bu süreçte karşılaşılan güçlükleri detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, kaynaştırma öğrencilerinin akademik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli eksiklikler olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlere yönelik olarak bu alanda hizmet içi eğitimlerin geliştirilmesi gerekliliği, ailelerin farkındalık eksikliği, sınıf ortamının uygun olmaması ve değerlendirme süreçlerindeki adaletsizlikler, kaynaştırma eğitiminin etkililiğini sınırlayan temel faktörler olarak öne çıkmıştır. Bununla birlikte, mevcut araştırma, teknolojinin etkin kullanımı, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, bireyselleştirilmiş değerlendirme yöntemleri ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi gibi çözüm önerileri sunarak, kaynaştırma eğitiminin daha kapsayıcı ve adil bir hale getirilmesine yönelik önemli adımlar önermektedir. Bu bulgular, mevcut literatürle uyumlu olup, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde iyileştirmeler yapılması için sağlam bir temel oluşturmaktadır. Gelecekteki araştırmalar, bu önerilerin uygulanabilirliğini ve etkililiğini değerlendirerek, kaynaştırma eğitiminin daha da geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

5.1.1 Kaynaştırma Öğrencilerinin Özel Eğitim İhtiyaçları

Araştırmanın bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçlarının hem bireysel farklılıklara hem de çevresel koşullara bağlı olarak çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaçlar, (1) Özel İhtiyaçlar ve Sosyal İletişim Açısından Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar, (2) Akademik Güçlüklerle İlişkin İhtiyaçlar, (3) Sosyal ve Kişilerarası İlişkilerdeki Güçlüklerle İlişkin İhtiyaçlar, (4) Destek ve Kaynak İhtiyaçları, (5) Davranış ve Motivasyon Sorunlarına İlişkin İhtiyaçlar olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır.

Öğrencilerin çoğu, sosyal iletişim veya özel ihtiyaçlar açısından zorluk yaşamadığını belirtmiş, ancak bazı öğrenciler sosyalleşme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler, okuma, yazma güçlükleri ve belirli derslerdeki zorluklar gibi akademik ihtiyaçları vurgulamıştır. Destek eğitim ihtiyacı, akademik başarı için önemli bulunmuştur. Ayrıca, psikolojik destek, birebir ilgi ve dikkat eksikliği gibi konularda öğrencilerin desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

5.1.2 Kaynaştırma Öğrencisinin Okul Başarısı ve Akademik Deneyimleri

Araştırmanın bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının ve akademik deneyimlerinin birçok faktörden etkilendiğini göstermektedir. Bu faktörler (1) Akademik Başarı Seviyesi, (2) Ödevler ve (3) Yapılan Uyarlamalar olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

Akademik başarı seviyesi incelendiğinde, öğrencilerin başarı düzeylerinin farklılık gösterdiği, ancak genel olarak orta ve iyi seviyelerde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrencilerin bireysel başarıları, öğretmenlerin hazırladığı uyarlanmış materyaller ve değerlendirme yöntemleriyle desteklenmiştir. Özellikle, öğretmenlerin belirttiği üzere, öğrencilerin seviyelerine uygun yazılı sınavlar, akademik başarılarını artırmada etkili olmuştur.

Ödevler konusunda ise, öğrencilerin çoğunun ödevlerini tamamlayabildiği, ancak bazı öğrencilerin ödevlerini kısmen tamamladığı ya da hiç tamamlayamadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin ödev tamamlama süreçlerinde

bireysel motivasyon ve verilen ödevlerin içeriği önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca, bazı öğretmenler, öğrencilerin ödevleri içeriğe hâkim olmadan sadece tamamlamak amacıyla yaptıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan uyarlamalar açısından öğretmenlerin kazanımlarda, ders işleyişinde ve materyallerde çeşitli düzenlemeler yaptıkları ve dikkat eksikliğine yönelik tedbir aldıkları görülmüştür.

5.1.3 Değerlendirme Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri

Araştırmanın bulguları kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde karşılaşılan çeşitli güçlükleri ve değerlendirme sürecinde yapılan uyarlamaları ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar (1) Değerlendirme Yöntemleri ve Soru Tipleri (2) Yönergeler ve Sorular, (3) Soruların İçeriği, (4) Sınavların Yapılış Biçimi, (5) Sınav Süresi, (6) Sınav Ortamına İlişkin Tercihler ve Uygulamalar ve (7) Değerlendirme Sürecinde Yapılan Uyarlamalar olmak üzere yedi ana tema altında toplanmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin ve ebeveynlerin büyük bir kısmının, kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarını değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin en rahat hissettiği yöntem olarak öne çıkarken; öğretmenler bu yöntemin yazma güçlüğü çeken öğrenciler için uygun olduğunu, ebeveynler ise öğrencilerin başarı düzeylerini daha iyi yansıttığını ifade etmiştir. Açık uçlu ve kısa cevaplı sorular, tercih edilen diğer yöntemler arasında yer almış; eşleştirme soruları ise görsel materyallerle öğrenmeyi desteklediği için öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Doğru-yanlış soruları da bazı öğretmenler tarafından etkili bulunmuş, ders içi performansa dayalı değerlendirme ise derse aktif katılımı teşvik ettiği için bazı öğrenciler tarafından desteklenmiştir. Sözlü değerlendirme yöntemi, öğrenciler arasında farklı tepkilere yol açmış; bazı öğrenciler bu yöntemi tercih ederken, diğerleri zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, bu yöntemi özellikle okuma-yazma güçlüğü çeken öğrenciler için esnek ve etkili bulurken, ebeveynler, çocuklarının kendilerini ifade edebildiği durumlarda sözlü değerlendirmeyi desteklemiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin sınav yönergelerini ve soruları anlamada zorluklar yaşadığı, öğretmenlerin açıklama yapma eğiliminde olduğu, ebeveynlerin ise daha anlaşılır yönergeler talep ettiği görülmüştür. Sınav

sorularının içeriği, derste işlenen konularla uyumlu ya da uyumsuz olabildiği, öğretmenlerin bazı ebeveynlere sınav içeriklerini önceden bildirdiği ancak bu uygulamanın tutarlı olmadığı belirtilmiştir. Öğrenciler, kâğıt kalemle yapılan sınavlarda daha rahat hissettiklerini ifade etmiş, öğretmenler ise teknoloji ve materyal kullanımının motivasyonu artırabileceğini vurgulamıştır. Sınav süreleri konusunda farklı görüşler ortaya çıkmış olup çoğu katılımcı sürenin yeterli olduğunu belirtirken, ek süre verilmesi gerektiğini savunan ebeveynler ve öğretmenler de olmuştur. Bazı ebeveynler okuma ve anlama güçlüğü çeken öğrenciler için ek sürenin önemini vurgularken, bir ebeveyn öğrencilerin sınavlarda hızlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinin sınavlarının genellikle ayrı yapıldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğu, bireysel sınavların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun uyarlamalarla daha adil bir değerlendirme sağladığını belirtmiştir. Ancak bazı katılımcılar, öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olabilmesi için, sınavların genel eğitim sınıfında diğer öğrencilerle birlikte yapılması gerektiğini; ancak bu sınavların BEP doğrultusunda özelleştirilmiş sınav kağıtlarıyla uygulanmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu bireysel sınavları tercih ederken, bazı katılımcılar öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla aynı koşullarda değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir ebeveyn, ayrı sınavların öğrencinin başarısını gizleyeceğini savunmuş ve bu uygulamaya karşı çıkmıştır. Sınıf içinde yapılan sınavların daha uygun olduğunu düşünen ebeveynler ve öğrenciler de olmuştur.

Katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçlerinde çeşitli uyarlamalar yapıldığını belirtmiştir. Öne çıkan uyarlamalar arasında yazı boyutunun büyütülmesi, farklı sınav araçlarının kullanılması ve soru tiplerinin sadeleştirilmesi yer almaktadır. Konuşma güçlüğü olan öğrenciler için farklı araçlarla sınav yapılması önerilmiş, çoktan seçmeli soruların seçeneklerinin azaltıldığı ifade edilmiştir. En yaygın uyarlama, soruların güçlük seviyesinin sadeleştirilmesi olup, öğretmenler müfredata sadık kalarak soruları öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirmeye çalışmıştır. Ancak bazı ebeveynler, soruların daha da kolaylaştırılması gerektiğini savunmuştur.

5.1.4 İş Birliği ve Destek Mekanizmaları

Araştırmanın bulguları iş birliği süreçlerine ilişkin önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar (1) İş Birliğinin Gerekliliği, (2) Okul İçinde İş Birliği, (3) Okul Dışındaki Diğer Kişi ve Kurumlarla İş Birliği, (4) Ailelerle İletişim Biçimi ve (5) Ailelerle İş Birliğindeki Güçlükler olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır.

Katılımcılar, öğrenci, öğretmen ve ebeveyn arasındaki iş birliğinin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için önemli olduğu konusunda hemfikirdir. İş birliği, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve destek eğitim öğretmeniyle yapılan çalışmalar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Rehber öğretmenle kurulan iş birliğinin, özellikle düşük öğrenme düzeyine sahip öğrenciler için hayati bir rol oynadığı belirtilirken, destek eğitim öğretmeniyle iş birliğinin ise öğrencinin özel ihtiyaçlarına yönelik bilgi paylaşımı açısından büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır. Ancak okul dışındaki kurumlarla yapılan iş birliğinin sınırlı kaldığı belirlenmiş; özellikle ebeveynler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve RAM ile daha fazla iş birliği yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Ailelerle iletişimin genellikle yüz yüze, telefonla, rehber öğretmen veya sınıf öğretmeni aracılığıyla gerçekleştiği ifade edilmiştir. Öğretmenler, ailelerin kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik farkındalıklarının düşük olmasının iş birliğini zorlaştırdığını ifade etmiştir.

5.1.5 Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarısını Etkileyen Etmenler ve Sorunlar

Araştırmanın bulguları kaynaştırma öğrencilerinin okul başarısını etkileyen çok çeşitli etmenler ve sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Okul başarısını etkileyen etmenler ve sorunlara ilişkin sonuçlar (1) Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar, (2) Sınav Ortamı ve Koşulları ile İlgili Sorunlar, (3) Destek Eğitim Uygulaması ile İlgili Sorunlar, (4) Kaynaştırmanın Paydaşları ile İlgili Sorunlar ve (5) Öğrenciye Özgü Özellikler olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır.

Katılımcıların bir kısmı, okul başarısını etkileyen bir sorun yaşamadıklarını belirtirken, diğerleri kaynaştırma öğrencilerinin sınav ortamındaki gürültü, oturma düzeni ve kalabalıktan kaynaklanan güçlüklerle karşılaştığını dile getirmiştir. Destek eğitim uygulamalarıyla ilgili olarak, katılımcılar bu eğitimin yetersiz olduğunu ve destek eğitim sırasında öğrencilerin

diğer derslerden geri kaldığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenler, destek eğitime ilişkin olarak fiziksel koşulların yetersiz olduğunu ve daha uygun ortamların gerekliliğini vurgulamıştır. Kaynaştırma sürecindeki paydaşlarla ilgili olarak, öğretmenlerin bilgi eksiklikleri ve ailelerin olumsuz tutumları gibi sorunlar, öğrencilerin başarısını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin bireysel özellikleri, özellikle öğrenme güçlükleri, dikkat eksiklikleri ve bellek sorunları, okul başarısını etkileyen önemli faktörlerdir. Ayrıca, teknoloji bağımlılığı ve iletişim güçlükleri de başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

5.1.6 Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarısını Etkileyen Etmenler ve Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Katılımcıların bahsedilen sorunlara yönelik olarak sunduğu çözüm önerileri ise (1) Destekleyici Etkinlikler, (2) Eğitim Ortamı ve Koşullarının İyileştirilmesi, (3) Değerlendirme Süreçlerinin İyileştirilmesi, (4) Destek Eğitim İmkânlarının İyileştirilmesi, (5) Alternatif Eğitim Yaklaşımları ve (6) Değerlendirmeye İlişkin Mevzuat ve Bilgilendirme olmak üzere altı ana tema altında toplanmıştır.

Bazı katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilmesinde yaşanan sorunlara yönelik olarak rehber öğretmenle görüşme ve tanışma etkinlikleri gibi destekleyici aktiviteler önerirken, eğitim ortamlarının da iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Teknoloji ve materyal kullanımının artırılması, sınıf mevcudunun azaltılması ve sessiz sınav ortamlarının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, performansa dayalı değerlendirme, destek eğitim olanaklarının artırılması, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, yardımcı öğretmen desteği ve sosyal uyuma daha fazla önem verilmesi gibi alternatif eğitim yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, mevzuatın gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin, ailelerin değerlendirme süreçleri ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gerektiğini de vurgulamıştır.

Araştırma bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçlarının akademik güçlükler, sosyal-iletişimsel beceriler, destek kaynaklarına erişim, davranışsal/motivasyonel sorunlar ve bireysel uyarlamalar olmak üzere beş temel boyutta şekillendiğini göstermiştir. Akademik başarı, öğretmenlerin hazırladığı eğitim programları ile basitleştirilmiş sorular, ek süre, bireysel sınavlar gibi değerlendirme uyarlamalarıyla desteklenmektedir. Ancak ödev tamamlama

konusunda ve sınav performansında öğrenciler arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Değerlendirme süreçlerinde en çok çoktan seçmeli ve sözlü yöntemler tercih edilirken, yönerge anlama güçlükleri ve sınav ortamının gürültü ve kalabalık gibi fiziksel koşulları temel sorunlar olarak belirlenmiştir. İş birliği mekanizmalarında okul içinde rehber öğretmen, destek eğitim öğretmeni gibi paydaşlarla yapılan ekip çalışması etkili bulunmuştur. Ancak aile katılımının yetersizliği ile RAM ve rehabilitasyon merkezleri okul dışı kurumlarla sınırlı iletişim gibi sorunların olduğu görülmüştür. Başarıyı etkileyen temel faktörler arasında öğrenciye özgü öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği, uygun olmayan destek eğitim koşulları ve öğretmen ve ebeveyn gibi paydaşların kaynaştırma eğitiminde okul başarılarının değerlendirilmesine ilişkin bilgi eksiklikleri öne çıkmıştır. Katılımcılar, çözüm önerileri olarak bireyselleştirilmiş değerlendirme araçları, sınıf mevcutlarının azaltılması, teknoloji entegrasyonu, öğretmen ve ebeveyn eğitimleri ile mevzuatın iyileştirilmesini önermiştir. Bulgular, kaynaştırma eğitiminin etkililiği için akademik, davranışsal ve sosyal desteklerin entegrasyonunu içeren bütüncül bir yaklaşım ile sistematik iş birliği modellerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler, rehber öğretmenler ve aileler iş birliği içinde çalışarak öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını düzenli olarak değerlendirilebilir.
2. Kaynaştırma öğrencileriyle çalışan öğretmenlere özel eğitimde farklı değerlendirme yöntemleri, sınıf içi düzenlemeler ve BEP hakkında kapsamlı eğitimler verilebilir.
3. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak sınav sürelerini esnetmesi, soru yapılarını sadeleştirilmesi ve bireysel değerlendirme yöntemlerini kullanması önerilebilir.
4. Kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarını artırmak için birebir destek eğitimi ve alternatif öğrenme stratejileri uygulanabilir.
5. Ailelerin kaynaştırma süreci, değerlendirme yöntemleri ve destek mekanizmaları konusunda bilgilendirilmesi için seminerler, atölye çalışmaları ve rehberlik hizmetleri sunulabilir.

6. Eğitim sürecinde görsel ve işitsel materyallerin kullanımı teşvik edilebilir, kaynaştırma öğrencilerine yönelik dijital araçlar ve uyarlanmış içerikler geliştirilebilir.
7. RAM, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılarak kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek hizmetleri güçlendirilebilir.

5.2.2 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İlkokul, lise ve mesleki eğitim kurumlarında kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme süreçleri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.
2. Kaynaştırma öğrencilerinin farklı derslerde nasıl değerlendirildiği üzerine kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin motivasyon, özgüven ve sosyal becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar yapılabilir.
4. Portfolyo değerlendirme, proje tabanlı değerlendirme, sözlü sınavlar gibi alternatif yöntemlerin kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.
5. Ailelerin eğitim sürecine katılımının kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimlerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
6. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları, mesleki yeterlilikleri ve destek ihtiyaçları üzerine nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
7. Türkiye'deki kaynaştırma uygulamaları ile farklı ülkelerdeki modeller karşılaştırılarak başarılı örneklerden uyarlanabilecek uygulamalar belirlenebilir.

KAYNAKLAR

- Abellán, C., Ainscow, M., Sánchez, P. ve Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 11-36. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Abdullah, N., Yasin, M. ve Abdullah, N. (2015). Implementation of the inter-agency collaboration in vocational education of students with learning disabilities towards preparation of career experience. *Asian Social Science*, 11(18). <https://doi.org/10.5539/ass.v11n18p183>
- Abdussamad, Z., Hidayat Muhtar, M. ve Alhasni Bakung, D. (2022). Legal Model for Fulfilling Educational Rights for Persons with Disabilities in the Covid-19 Pandemic Era. *KnE Social Sciences*, 7(15), 317–325. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i15.12101>
- Aktaş, C. ve Küçük, S. (2005). Bilişsel - duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 015-025. https://doi.org/10.1501/ozlegt_00000000061
- Aköğretmen, M. (2023). A brief history of disabled labor in western europe: an evaluation according to disability models. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 12(32), 129-144. <https://doi.org/10.31199/hakisderg.1209599>
- Alsalem, M. ve Alzahrani, H. (2023). The role of institutional practice in promoting inclusive education for deaf and hard of hearing students: a critical analysis. *Sage Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231203435>
- Annie, P. ve Muvombo, M. (2019). Viewsof students on the inclusion of learners with disabilities. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, 7(3), 142-147. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v7.i3.2019.954>
- Antia, S. D., Stinson, M. ve Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>
- Ari, R., Altınay, Z., Altınay, F., Dağlı, G. ve Ari, E. (2022). Sustainable management and policies: the roles of stakeholders in the practice of inclusive education in digital transformation. *Electronics*, 11(4), 585. <https://doi.org/10.3390/electronics11040585>
- Bahrudin, B., Jaya, I. ve Kustandi, C. (2021). The implementation of special needs school programs as resource center for inclusive education in indonesia. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(12), 540. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v8i12.3338>
- Balçın, M. D. ve Yıldırım, M. (2021). Kaynaştırma öğrencilerinin fen bilimleri dersi stem çalışmalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 307-341. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.660695>
- Barabash, O. ve Balynska, O. (2022). Regulatory and legal support of inclusive education: ukrainian trends and international practice. *Social Legal Studios*, 5(4). <https://doi.org/10.32518/2617-4162-2022-5-4-26-32>
- Barak, M. E. M., Luria, G. ve Brimhall, K. C. (2021). What leaders say versus what they do: inclusive leadership, policy-practice decoupling, and the anomaly of climate for inclusion. *Group ve Amp; Organization Management*, 47(4), 840-871. <https://doi.org/10.1177/10596011211005916>
- Bartlett, C., Gharani, N., Millonig, J. ve Brzustowicz, L. (2004). Three autism candidate genes: a synthesis of human genetic analysis with other disciplines. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2-3), 221-234. <https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2004.10.004>

- Bhatnagar, N. ve Das, A. (2013). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in new delhi, india. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016>
- Bouck, E. (2010). Reports of life skills training for students with intellectual disabilities in and out of school. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(12), 1093-1103. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01339.x>
- Beco, G. d. (2014). The right to inclusive education according to article 24 of the un convention on the rights of persons with disabilities: background, requirements and (remaining) questions. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 32(3), 263-287. <https://doi.org/10.1177/016934411403200304>
- Birleşmiş Milletler [BM]. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Birleşmiş Milletler [BM]. (2006). *Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme* (Adalet Bakanlığı, İnsan Hakları Dairesi Başkanlığı, Çev.). https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm_48.pdf.
- Bliznyuk, O. ve Senchenkov, N. (2020). Resource classroom as a model for organizing inclusive education in the russian federation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 85. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol3.5164>
- Boer, A. d., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Brown, G. ve Harris, L. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Brackett, M., Rivers, S. ve Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Burke, M., Li, C., Johnston, A., Carter, R., Zhang, L., Francis, G., ... ve Turnbull, A. (2023). Examining standards related to family-professional partnerships for education professionals. *Teacher Education and Special Education the Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 47(2), 110-123. <https://doi.org/10.1177/08884064231188389>
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. ve Chadwick, B. (2008). Analysing and presenting qualitative data. *BDJ*, 204(8), 429-432. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2008.292>
- Cagas, E., Cagape, W., Duyan, M. ve Logdonio, R. (2023). Inclusive education practices among sped/gen-ed teachers in davao city. *International Journal of Research Publications*, 139(1). <https://doi.org/10.47119/ijrp10013911220235772>
- Careemdeen, J. (2023). Impact of socio-economic factors on peer pedagogical support for learning among senior secondary school children in sri lanka. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(3). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v12-i3/17679>
- Carter, E., Gustafson, J., Sreckovic, M., Steinbrenner, J., Pierce, N., Bord, A., ... ve Mullins, T. (2016). Efficacy of peer support interventions in general education classrooms for high school students with autism spectrum disorder. *Remedial and Special Education*, 38(4), 207-221. <https://doi.org/10.1177/074193251667206>
- Council of Europe [Avrupa Konseyi]. (2007). European Social Charter (Revised) [Avrupa Sosyal Şartı (Gözden Geçirilmiş)]. <https://www.coe.int/en/web/turin-european-social-charter>

- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2021). Araştırma yaklaşımının seçilmesi. H. İ. Karabulut (Çev.), E. Karadağ (Çev. Ed.), Eğitim araştırmalarında nicel ve nitel yaklaşımlar (5. Basım, s. 3–22). Nobel Yayıncılık.
- Çankaya, S. S. S. (2020). Kaynaştırma eğitim sistemine yönelik paydaş görüşleri: durum çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(3), 2019-2032. <https://doi.org/10.29228/turkishstudies.41829>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A. ve Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A. ve Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>
- Demir, S. (2021). The impact of differentiated instructional media on the motivation and opinions of students towards science learning in terms of learning styles. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 16-25. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3723>
- Demirbilek, M. ve Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. <https://doi.org/10.21565/oztegitimdergisi.578454>
- Deslia, I. F. (2021). Public relations practice in issue management of inclusive schools. *CHANNEL: Jurnal Komunikasi*, 9(1), 105. <https://doi.org/10.12928/channel.v9i1.20142>
- Dewi, A. E. R. ve Nurfaidah, S. (2024). The Future of Inclusive Education: Preparing Students with Special Needs for the World of Work. *Journal of Pedagogi*, 1(6), 65–72. <https://doi.org/10.62872/c335h261>
- Drossinou-Korea, M. D., Matousi, D., Πανόπουλος, N. ve Paraskevopoulou, A. (2016). School inclusion programmes (sips). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 967-971. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12352>
- Erdağ, G. M. ve Köse, E. K. Kaynaştırma öğrencilerinin empatik eğilimlerinin engel türü ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 88-102. <https://doi.org/10.53586/susbid.1106040>
- Erdem, R. ve Güner-Yıldız, N. (2017). Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı: okul müdürleriyle bir odak grup görüşmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 90-115. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/615020>
- Erdem, R. ve Güner-Yıldız, N. (2017). Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı: okul müdürleriyle bir odak grup görüşmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 90-115. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/615020>
- Er-Nas, S. E. ve Dilber, Y. (2020). Examination of the instructional process carried out by the science teachers with mainstreaming students diagnosed learning disabilities. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1800-1816. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4075>
- Ewing, D., Monsen, J. ve Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Fernández-Villardón, A., Cifuentes, P., Ugalde, L. ve Tellado, I. (2020). Fostering the social development of children with special educational needs or disabilities (send) through dialogue and interaction: a literature review. *Social Sciences*, 9(6), 97. <https://doi.org/10.3390/socsci9060097>
- Finandiat, D., Apriliaswati, R. ve Sumarni, N. (2022). An analysis of the relevance between the content of the english textbook "headlines" for grade xii and "focal point" by bsnp. *Ijoleh International Journal of Education and Humanities*, 1(2), 130-139. <https://doi.org/10.56314/ijoleh.v1i2.75>

- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Garrote, A., Dessemontet, R. ve Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: a review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Graneheim, U. ve Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Grigal, M., Hart, D. ve Weir, C. (2012). A survey of postsecondary education programs for students with intellectual disabilities in the united states. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 223-233. <https://doi.org/10.1111/jppi.12012>
- Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Güven, D. (2021). Kaynaştırma uygulamaları ve destek özel eğitim hizmetlerine bir bakış. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(43), 143-161. <https://doi.org/10.35826/ijoess.2878>
- Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). Educators' opinion about the success evaluation of students with intellectual disabilities included in primary education. *Elementary Education Online*, 13(1), 109-129.
- Hall, C., Curtis, C. ve West, J. (2019). Individual book reports: an application of differentiated instruction in two public health college courses. *Health*, 11(10), 1247-1256. <https://doi.org/10.4236/health.2019.1110096>
- Hollenweger, J. (2011). Development of an icf-based eligibility procedure for education in switzerland. *BMC Public Health*, 11(S4). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-s4-s>
- Healy, K. (2015). After the biomedical technology revolution: where to now for a bio-psycho-social approach to social work?. *British Journal of Social Work*, 46(5), 1446-1462. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv051>
- Hertting, K. (2019). "More practice-based courses and not just a load of papers to read": youth soccer coaches reflections on coach education programs in sweden. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 83(1), 39-49. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2019-0019>
- Hornby, G. (2020). The Necessity for Coexistence of Equity and Excellence in Inclusive and Special Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1231>.
- Hornby, G. (2021). Are inclusive education or special education programs more likely to result in inclusion post-school?. *Education Sciences*, 11(6), 304. <https://doi.org/10.3390/educsci11060304>
- Hsieh, H. ve Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hurwitz, S., Perry, B. L., Cohen, E. D. ve Skiba, R. J. (2019). Special education and individualized academic growth: a longitudinal assessment of outcomes for students with disabilities. *American Educational Research Journal*, 57(2), 576-611. <https://doi.org/10.3102/0002831219857054>
- International Labour Organization [Uluslararası Çalışma Örgütü]. (1989). Convention C169 - Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989 (No. 169). https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMEN_T_ID:312304.

- Irvan, M. ve Jauhari, M. N. (2018). The accessibility of inclusive schools in surabaya. Proceedings of the 2nd INDOEDUC4ALL - Indonesian Education for All (INDOEDUC 2018). <https://doi.org/10.2991/indoeduc-18.2018.39>
- Jelani, S. R. B., Muhamad, M. M. ve Manaf, U. K. A. (2020). The understanding of mainstream teachers on the implementation of the semi-inclusive program in the curriculum for special education (dyslexia). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(10). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v10-i10/8044>
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Nitel araştırma. S.B. Demir (Çev. Ed.), *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* içinde (s.375-408). Eğiten Kitap.
- Jorban, M., Zagalaz, J., Mecías-Calvo, M. ve Navarro-Patón, R. (2024). Facilitators of and barriers to inclusive education in the arab community of israel: the parents' perspective. *Education Sciences*, 14(5), 525. <https://doi.org/10.3390/educsci14050525>
- Junaidi, A. R., Sunandar, A., Yuwono, J. ve Ediyanto, E. (2021). Elementary school teachers' perception of inclusive education in east java, indonesia. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(3), 346. <https://doi.org/10.12928/ijemi.v2i3.4483>
- Kapucu, R., Aydoğdu, A. ve Benli, A. N. (2020). Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin öğrenci öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: Bir durum çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-47.
- Karaca, M. ve Bağcı, Ö. (2023). Examining the opinions of school administrators on inclusive education. *Revista De Gestão E Secretariado*, 14(11), 19980-19999. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i11.2823>
- Karaman, P. (2021). The impact of self-assessment on academic performance: a meta-analysis study. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(4), 1151-1166. <https://doi.org/10.46328/ijres.2344>
- Karataş, Z. (2020). Sosyal hizmet ve ilahiyat lisans programı öğrencilerinin engelli bireylere ilişkin tutumları. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 0(15), 65-79. <https://doi.org/10.46218/tshd.710073>
- Kart, A. N. ve Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: a review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/03103346_Ulusal_Eylem_PlanY_3_KasYm.pdf.
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2017/28, 19.09.2017, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf.
- König, I., Kühn, M., Radlinger, L. ve Koehler, B. (2019). Development and validation of the icf-incontinence assessment form (icf-iaf) to identify problems and resources for planning and evaluation of interventions using the classification of functioning, disability and health of the world health organization: preliminary study. *Neurourology and Urodynamics*, 38(4), 1053-1066. <https://doi.org/10.1002/nau.23938>
- Krämer, S., Möller, J. ve Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Krischler, M., Powell, J. J. W. ve Cate, I. P. (2019). What is meant by inclusion? on the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>

- Kushwaha, R. K. ve Maurya, H. K. (2024). Institutional barriers to inclusive assessment for students with special needs in indian higher education. *Khwopa Journal*, 6(2), 115-132. <https://doi.org/10.3126/kjour.v6i2.73221>
- Lamprey, D., Villeneuve, M., Minnes, P. ve McColl, M. A. (2015). Republic of ghana's policy on inclusive education and definitions of disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 108-111. <https://doi.org/10.1111/jppi.12114>
- Layachi, A. ve Pitchford, N. (2024). Formative evaluation of an interactive personalised learning technology to inform equitable access and inclusive education for children with special educational needs and disabilities. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09739-0>
- Lazar, F. (2020). The importance of inclusive education for child with special needs. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan Missio*, 12(2), 99–115. <https://doi.org/10.36928/jpkm.v12i2.512>
- Legodi-Rakgalakane, K. ve Mokhampanyane, M. (2022). Evaluation of educators' experiences and practices of inclusive education in primary schools: a south african perspective. *International E-Journal of Educational Studies*, 6(12), 255-263. <https://doi.org/10.31458/iejcs.1194397>
- Li, Y. ve Chen, L. (2016). Peer- and self-assessment: a case study to improve the students' learning ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 780. <https://doi.org/10.17507/jltr.0704.20>
- Little, C., Leeuw, R., Andriana, E., Zanuttini, J. ve Evans, D. (2020). Social inclusion through the eyes of the student: perspectives from students with disabilities on friendship and acceptance. *International Journal of Disability Development and Education*, 69(6), 2074-2093. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2020.1837352>
- Luthfia, S. (2024). Benefits of an inclusive education programs on early childhood social development. *Proceedings of ICE*, 2(1), 650-656. <https://doi.org/10.32672/pice.v2i1.1430>
- Lui, M., Sin, K. F., Yang, L., Forlin, C. ve Ho, F. C. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1052-1067. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037866>
- Machera, R. (2017). Teaching intervention strategies that enhance learning in higher education. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 733-743. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050505>
- Malaquias, C. (2022). Unrealised promises and hollow claims: australia's failure to enact its international obligations under the crpd for the education of students with disability. *Australian Journal of Education*, 66(3), 235-250. <https://doi.org/10.1177/00049441221127454>
- Malki, S. ve Einat, T. (2017). To include or not to include—this is the question: attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1746197917705138>
- May, C., Cummings, A., Girling, M., Bracher, M., Mair, F. S., May, C. M., Murray, E., Myall, M., Tapley, T. ve Finch, T. (2018). Using normalization process theory in feasibility studies and process evaluations of complex healthcare interventions: a systematic review. *Implementation Science*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0758-1>
- McEvoy, R., Ballini, L., Maltoni, S., O'Donnell, C., Mair, F. S. ve MacFarlane, A. (2014). A qualitative systematic review of studies using the normalization process theory to research implementation processes. *Implementation Science*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-9-2>
- Memisevic, H. (2015). Factor structure of behavior rating inventory of executive functions in children with intellectual disability. *Acta Neuropsychologica*, 13(2), 137–144.
- Mertoğlu, H., Sarı, O. T., Pusmaz, A. ve Balçın, M. D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51, 131-154.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. Basım). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2023). Nitel veri analizinin temelleri. G. Öztürk (Çev.), S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.), *Nitel veri analizi: Nitel araştırmada yöntemler, yaklaşımlar ve yeni teknolojiler* (4. Basım, Bölüm 4, ss. 81–131). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Mart). Kanun No. 1739. Resmî Gazete, No. 14574. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Resmî Gazete, 7 Temmuz 2018, Sayı: 30480). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Molina, S., Ceballos, J., Aubert, A. ve García, J. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Morgado, B., Cortés-Vega, M., López-Gavira, R., Álvarez, E. ve Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 639-642. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12323>
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. ve Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. <https://doi.org/10.1177/1356336x05049826>
- Morrillo, C. F. S., Palacios, I. A. M., Palacios, G. M. M., Palacios, H. F. M. ve Cumbicos, K. M. C. (2024). Desarrollo y evaluación de recursos educativos digitales para la educación inclusiva. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1913>
- Nagase, K., Tsunoda, K. ve Fujita, K. (2020). The effect of teachers' attitudes and teacher efficacy for inclusive education on emotional distress in primary school teachers in japan. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.570988>
- Nah, Y. ve Tan, J. W. L. (2020). The effect of diagnostic labels on teachers' perceptions of behaviours of students with autism spectrum disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 315-327. <https://doi.org/10.1111/bjep.12368>
- Nel, M., Hay, J., Bekker, T., Beyers, C., Pylman, N., Alexander, G., ... ve Matoti, S. (2023). Exploring the perceptions of lecturers and final year students about the infusion of inclusion in initial teacher education programmes in south africa. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1024054>
- Nepi, L., Fioravanti, J., Nannini, P. ve Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>
- Nikolić, G., Branković, N., Lazić, B. ve Rakočević, R. (2019). Inclusive policy and academic achievements in mathematics of student with special educational needs (sen) in republic of serbia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 10(1), 75-85. <https://doi.org/10.2478/mjss-2019-0008>
- Noreen, H., Intizar, F. ve Gulzar, S. (2019). Teachers' multidimensional attitude towards inclusive education. *Umt Education Review*, 2(2), 72-89. <https://doi.org/10.32350/uer.22.04>
- Nuzulia, N., Gafur, A. ve Azharona, R. (2021). Developing of teaching materials in inclusive education settings to improve critical thinking skills of students with special needs. *Madrasah: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Dasar*, 14(1), 57-70. <https://doi.org/10.18860/mad.v14i1.10856>

- Obah, A. (2024). The effectiveness of inclusive education policies for students with disabilities. *International Journal of Humanity and Social Sciences*, 2(5), 50-63.
<https://doi.org/10.47941/ijhss.1888>
- O'Connor, C. ve Joff , H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.
<https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- O'Neil, K. ve Olson, L. (2021). Promoting social acceptance and inclusion in physical education. *TEACHING Exceptional Children*, 54(1), 6-15. <https://doi.org/10.1177/00400599211029670>
- Oruç, A. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Ovchinnikov, A. I., Vakula, A. I. Veselaya, T. ve Smolensky, M. (2019). Legal education in modern russia: hermeneutic aspect. SHS Web of Conferences, 70, 11008.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20197011008>
- Öksüz, H. (2022). *Kaynaştırma öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarının çok boyutlu incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Palanca, M., Hungo, M., Arguilles, M. ve Consul, N. (2021). Inclusive education practices of non-sped teachers for mainstreamed children with special needs. *Journal of Educational and Human Resource Development*, 9, 86–99. <https://doi.org/10.61569/q5akp152>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. ve Hoagwood, K. (2013). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Papantymou, A. ve Δάρρα, Μ. (2018). The contribution of learner self-assessment for improvement of learning and teaching process: a review. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 48.
<https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p48>
- Paramonova, V., Belikova, E. ve Glazkova, N. G. (2021). Inclusive education in russia: historical-socialological aspect. KnE Social Sciences. XXIII International Conference Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research Conference / ss. 300–307. <https://doi.org/10.18502/kss.v5i2.8366>
- Parası, G. ve Demirci, B. (2017). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri (erzurum ili örneği). Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
<https://doi.org/10.17556/erziefd.286784>
- Paseka, A. ve Schwab, S. (2019). Parents’ attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Pillai, A. G. ve Devamanokari, K. (2023). Academic assessment by general educators in inclusive schools on special needs. *International Journal of Science and Research Archive*, 8(1), 459-464.
<https://doi.org/10.30574/ijsra.2023.8.1.0090>
- Pozas, M., Trujillo, C. ve Letzel-Alt, V. (2023). Mexican school students’ perceptions of inclusion: a brief report on students’ social inclusion, emotional well-being, and academic self-concept at school. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1069193>
- Prathama, S. K., Kusumaningrum, S. R. ve Dewi, R. S. I. (2022). Problems with the implementation of inclusive education policies for students with special needs in public schools. *SENTRI: Jurnal Riset Ilmiah*, 1(4), 986-995. <https://doi.org/10.55681/sentri.v1i4.316>
- Qi, J. ve Ha, A. (2012). Inclusion in physical education: a review of literature. *International Journal of Disability Development and Education*, 59(3), 257-281.
<https://doi.org/10.1080/1034912x.2012.697737>

- Rahmat, N. E., Mahmood, A. ve Othman, M. F. (2021). Legal knowledge and awareness of the school teachers on the educational rights of children with special needs in malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(3). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v10-i3/11099>
- Resmî Gazete. (1997, 6 Haziran). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Sayı: 23011). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/21155634_10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
- Resmî Gazete. (2005, 7 Temmuz). 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (Sayı: 25868). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm>
- Rofiah, N. H., Sudiraharja, D. ve Ediyanto, E. (2020). The implementation inclusive education: implication for children with special needs in tamansari elementary school in yogyakarta. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 1(1), 82. <https://doi.org/10.12928/ijemi.v1i1.1517>
- Rudrabhatla, A., Morgan, L. ve Siller, M. (2024). Attitudes about inclusive preschool education among parents of children without disability: generalized social justice orientation and specific inclusive concerns. *Topics in Early Childhood Special Education*, 44(3), 206-216. <https://doi.org/10.1177/02711214241242058>
- Rueda, C. S., Rico, G. M., McWilliam, R. A. ve Cañadas, M. (2022). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(7), 2689-2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Sadykova, R., Janserkeyeva, E., Kubdasheva, K. ve Yuldasheva, V. (2023). Differentiated teaching is a form of organization of the educational process. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan (the Bulletin)*, 4(404), 247-259. <https://doi.org/10.32014/2023.2518-1467.548>
- Salend, S. ve Duhaney, L. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Sanderson, K. ve Goldman, S. (2021). Understanding the characteristics and predictors of student involvement in iep meetings. *The Journal of Special Education*, 56(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/00224669211008259>
- Sari, R. (2020). The implementation of inclusive education in yogyakarta's primary schools. Proceedings of the International Conference on Educational Psychology and Pedagogy - "Diversity in Education" (ICEPP 2019). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.112>
- Sağlam-Tekir, H. (2016). Toplumsal hayatta karşılaştıkları zorluklarla osmanlı devleti nde sağır, dilsiz ve âmâlar. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*, 3(7), 59-71. <https://doi.org/10.17822/omad.2016.43>
- Scanlon, D. ve Baker, D. (2012). An accommodations model for the secondary inclusive classroom. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 212-224. <https://doi.org/10.1177/0731948712451261>
- Sharma, U., Loreman, T. ve Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Woodcock, S., May, F. ve Subban, P. (2022). Examining parental perception of inclusive education climate. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.907742>
- Simakani, J. E. (2022). Sampling design and analysis. *Journal of the Royal Statistical Society Series A: Statistics in Society*, 185(Supplement_2), S756-S756. <https://doi.org/10.1111/rssa.12820>

- Sökmen, Y., Yıldırım, G. ve Kök, M. (2019). Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim*, 1(2), 30-39.
- Srivastava, M. (2019). Mapping changes in legislation and implementation for special needs education in india. *International Perspectives on Education and Society*, 271-286. <https://doi.org/10.1108/s1479-367920190000037020>
- Starynska, O., Spivak, L., Osmanova, A. ve Revutska, O. (2023). Social intelligence as a factor of socio-psychological adaptation of university students with special educational needs during distance learning due to the COVID-19. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 441-462.
- Stuart, A. ve Yates, A. (2018). Inclusive classroom strategies for raising the achievement of students with dyslexia. *Teachers' Work*, 15(2), 100-104. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v15i2.260>
- Sumayang, K. R., Celendron, K., Declaro, N. P. ve Flandez Jr., D. L. (2022). Mainstreaming learners with special needs in a regular classroom: A scoping review. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 106–114. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED645903.pdf>.
- Sunardi, S. ve Teguh, S. I. (2019, Nisan). Inclusion education profile at Daar El Salam (DES) School Bogor Regency, West Java [Sözlü sunum]. International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018), Atlantis Press, ss. 98-103.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. ve Grygiel, P. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education–does the type of inclusion matter?. *Plos One*, 17(7), e0270124. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124>
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N. ve Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (karma yöntem araştırması). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150. <https://doi.org/10.33206/mjss.792294>
- Tai, J., Ajjawi, R. ve Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? a critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1936-1953. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>
- Temel, S. ve Şen, Ş. (2020). Prospective teachers' understanding of sustainable development concept: a qualitative study. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(1), 169-177. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v7i1.4899>
- Temiz, A. (2019). İlk ve ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları konusundaki görüşlerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Journal of International Social Research*, 12(67), 801-807. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3766>
- Tenerife, J. J. L., Peteros, E. D., Zaragoza, I. D. Vera, J. V. D., Pinili, L. C. ve Fulgencio, M. D. (2022). Teachers' perceptions on their competence and the benefits of inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(8), 2605-2621. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.7784>
- Tomris, G. ve Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi: kuramsal ve yasal temeller, dünya'daki ve türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/oezelegitimdergisi.748893>
- Tosun, E. (2024). *Kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına uğrama ve zorbalık yapma durumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Turan-Okuş, K. (2024). *Sosyal dışlanma perspektifinden engelli öğrencilere yönelik kaynaştırma eğitimi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Uli, A. A. ve Kurniawati, F. (2019, Aralık). Teacher's attitudes toward inclusive education and their emotional support for students with special education needs: A study in inclusive preschools [Sözlü sunum]. 3. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı (ICSE 2019), Atlantis Press, ss. 363-367.

- Urbano, B., Bartolomé, A. M., Carpio, D. ve González-Andrés, F. (2022). Competence assessment using rubrics and social networks and bringing your own device (byod). *Education and New Developments*, 1, 100-104. <https://doi.org/10.36315/2022v1end022>
- Vacheva, D. ve Petkova, I. (2023). Impact of occupational therapy activities on the formation of skills for independent living in children using social service. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 4(1), 120-128. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0109>
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L. ve García-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: a best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(5), 490-507. <https://doi.org/10.1037/bul0000190>
- Woodcock, S. (2020). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27(1), 110-125. <https://doi.org/10.1002/dys.1651>
- Woodcock, S. ve Vialle, W. (2016). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, 45, 252-259. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.021>
- Woodgate, R., González, M., Demczuk, L., Snow, W., Barriage, S. ve Kirk, S. (2019). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2553-2579. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>
- Yavuz, F. (2024). *Kaynaştırma öğrencilerinin yaşadığı sorunların çözümünde yönetici ve öğretmen görüşleri: Zonguldak Alaplı örneği* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yener, C. ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bep sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/858246>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Basım). Seçkin.
- Ziegel, E. R. ve Lohr, S. L. (2000). Sampling: design and analysis. *Technometrics*, 42(2), 223. <https://doi.org/10.2307/1271491>

EKLER

EK 1 Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme Soruları (Kaynaştırma Öğrencisi)

Demografik Bilgiler

Yaş:

Cinsiyet:

Sınıf:

- Okulda sence hangi konularda yardıma ihtiyacın var?
 - (Alternatif soru)** Okulda hangi konularda daha fazla destek ya da yardım almak istersin?
- Okuldaki başarın ve performansın hakkında ne düşünüyorsun?
 - (Sondaj soru)** Okuldaki çalışmalarını, görevlerini ve ödevlerini yaparken kendini nasıl hissediyorsun?
 - (Sondaj soru)** Sana verilen ödevleri tamamlayabiliyor musun?
 - (Sondaj soru)** Sence sınav sonuçların nasıl?
 - (Sondaj soru)** Sence okuldaki performansını ve başarını etkileyen şeyler neler?
- Öğretmenlerinin senin okul başarını değerlendirmek için kullandığı yöntemleri biliyor musun? Öğretmenlerin senin okul başarını değerlendirmek için neler yapıyorlar?
 - (Sondaj soru)** Okul başarını değerlendirmek için öğretmenlerinin kullandığı yöntemleri anlayabiliyor musun?
 - (Sondaj soru)** Öğretmenleri senin okul başarını nasıl değerlendiriyorlar?
- Sınavlardaki sorular hakkında düşüncelerin neler?
 - (Sondaj soru)** Sınavlardaki soruları anlamakta ya da çözmekte zorlanıyor musun?
 - (Sondaj soru)** Sınavlardaki soruların konusu hakkında düşüncelerini ve önerilerini paylaşabilir misin?
 - (Sondaj soru)** Sınavlardaki soru tipleri hakkındaki düşüncelerini ve önerilerini paylaşabilir misin?
- Okul başarının değerlendirilmesi sırasındaki koşullar hakkında düşündüklerini paylaşabilir misin (ortam, teknolojik donanım, materyaller, sınav kuralları gibi)?
 - (Sondaj soru)** Sence bu koşullar nasıl olmalı?
- Okuldaki sınav sürelerinde yapılan düzenlemeler hakkındaki düşüncelerin neler?
 - (Alternatif soru)** Okulda sana yapılan sınavların sürelerinde yapılan düzenlemelerle ilgili düşüncelerini ifade edebilir misin?

- **(Sondaj soru)** Okuldaki sınavlarda sana verilen süre yeterli oluyor mu?
 - **(Sondaj soru)** Okuldaki sınavlarda sana ek süre veriliyor mu?
7. Sınav sorularının ve yönergelerinin, yani sınavdaki açıklamaların veriliş şekli hakkında ne düşünüyorsun?
- **(Alternatif soru)** Sınav sorularının ve yönergelerinin, yani sınavdaki açıklamaların sana veriliş şekliyle ilgili düşüncelerini paylaşabilir misin?
 - **(Sondaj soru)** Sınav sorularının ve yönergelerinin, yani sınavlarda verilen açıklamaları anlayabiliyor musun?
8. Okuldaki başarının değerlendirilmesinde not verilmesi konusunda ne düşünüyorsun?
- **(Alternatif soru)** Okuldaki başarının değerlendirilmesinde not verilmesi konusundaki düşüncelerini belirtir misin?
9. Okuldaki başarının değerlendirilmesi sürecinde iş birliği yapılması gereken kişiler ve kurumlar hakkında ne düşünüyorsun?
- **(Alternatif soru)** Okuldaki başarının değerlendirilmesi sürecinde iş birliği yapılması gereken kişiler ve kurumlar hakkındaki düşüncelerini paylaşabilir misin?
 - **(Sondaj soru)** Okuldaki başarının değerlendirilmesi sürecinde, öğretmenlerinin ve anne babanın kimlerle iş birliği yapmasını ve görüş alışverişinde bulunmasını isterdin?
10. Okuldaki başarının değerlendirilmesi sırasında karşılaştığın sorunlar neler?
- **(Alternatif soru)** Okuldaki başarının değerlendirilmesi sırasında karşılaştığın sorunları açıklar mısın?
11. Okuldaki başarının değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik önerilerin nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Okuldaki başarının değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik önerilerin var mı? Paylaşabilir misin?
 - **(Sondaj soru)** Okuldaki başarının değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunlar sence nasıl çözülür?
 - **(Sondaj soru)** Bu süreci iyileştirmek için neler yapılabilir?

EK 2 Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme Soruları (Öğretmen)

Demografik Bilgiler

Yaş:

Cinsiyet:

Mesleki kıdem:

Branş:

Çalıştığı kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türü:

1. Kaynaştırma öğrencilerinizin hangi konularda yardıma ihtiyaç duyduklarını düşünüyorsunuz?
 - **(Alternatif soru)** Bu öğrencilerin okulda hangi konularda yardıma ihtiyacı var?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin akademik performansı ve okul başarısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin genel akademik performansı ve okul başarısı hakkında bir değerlendirme yapar mısınız?
 - **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin genel akademik performansı ve okul başarısı hakkındaki gözlemlerinizi nelerdir?
 - **(Sondaj soru)** Bu öğrenciler ödevlerini tamamlıyor mu?
 - **(Sondaj soru)** Bu öğrencilerin sınav sonuçları nasıl?
 - **(Sondaj soru)** Sizce kaynaştırma öğrencilerinin akademik performanslarını ve okul başarılarını etkileyen unsurlar nelerdir?
3. Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını değerlendirme sürecinizde uyguladığınız ölçme ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?
 - **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını değerlendirme sürecinizde uyguladığınız ölçme ve değerlendirme yöntemlerine örnekler verebilir misiniz?
 - **(Sondaj soru)** Bu yöntemleri seçme gerekçenizi açıklayabilir misiniz?
 - **(Sondaj soru)** Bu yöntemleri uygularken yaşadıklarınızdan bahsedebilir misiniz? (zorluklar, avantajlar gibi)
4. Bu öğrencilerin sınavlarında kullanılan soruların içeriği hakkındaki görüşleriniz ve önerileriniz nelerdir?
 - **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin sınavlarındaki soruların içeriği hakkındaki düşüncelerinizi ve önerilerinizi paylaşır mısınız?

- **(Sondaj soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin sınavlarındaki soruların konu bağlamında kapsamı hakkındaki düşüncelerinizi ve önerilerinizi paylaşır mısınız?
 - **(Sondaj soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin sınavlarında kullanılan soru tipleri hakkındaki düşüncelerinizi ve önerilerinizi paylaşır mısınız?
5. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarını değerlendirme koşulları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir (ortam, teknolojik donanım, materyaller, sınav kuralları gibi)?
- **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarını değerlendirme koşullarıyla ilgili düşüncelerinizi paylaşır mısınız (ortam, teknolojik donanım, materyaller, sınav kuralları gibi)?
 - **(Sondaj soru)** Sizce bu koşullar nasıl olmalı?
6. Kaynaştırma öğrencilerinin sınav süreleri ve buna ilişkin olarak yapılan düzenlemeler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Sınavlarda kaynaştırma öğrencilerine verilen süre ve buna yönelik yapılan düzenlemeler hakkındaki düşüncelerinizi belirtir misiniz?
 - **(Sondaj soru)** Sınavlarda kaynaştırma öğrencilerine ek süre veriyor musunuz?
7. Kaynaştırma öğrencilerinin sınav sorularının ve yönergelerinin veriliş şekli hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanan sınav sorularının ve yönergelerinin veriliş şekliyle ilgili düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
8. Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını değerlendirirken not verilmesi konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını değerlendirmede not verme süreci ile ilgili düşüncelerinizi ifade eder misiniz?
9. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirmesi sürecinde iş birliği yapılması gereken kişiler ve kurumlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirmesi sürecinde iş birliği yapılması gereken kişiler ve kurumlar hakkındaki görüşlerinizi belirtir misiniz?
10. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilmesi sırasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirmesi sırasında karşılaştığınız sorunları açıklar mısınız?
11. Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik önerileriniz nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik önerilerinizi paylaşır mısınız?

EK 3 Ebeveyn Görüşme Formu

Görüşme Soruları (Ebeveyn)

Yaş:

Cinsiyet:

Meslek:

Çocuk sayısı:

Çocuğunun yetersizlik türü:

1. Kaynaştırma öğrencisi olan çocuğunuzun okulda hangi konularda yardıma ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsunuz?
 - **(Alternatif soru)** Kaynaştırma öğrencisi olan çocuğunuzun okulda hangi konularda yardıma ihtiyacı var?
2. Çocuğunuzun akademik performansı ve okul başarısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - **(Alternatif soru)** Çocuğunuzun genel akademik performansı ve okul başarısı hakkında düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
 - **(Sondaj soru)** Çocuğunuzun genel akademik performansı ve okul başarısı hakkındaki gözlemleriniz nelerdir?
 - **(Sondaj soru)** Çocuğunuz ödevlerini tamamlıyor mu?
 - **(Sondaj soru)** Çocuğunuzun sınav sonuçları nasıl?
 - **(Sondaj soru)** Sizce çocuğunuzun akademik performansını ve okul başarısını etkileyen unsurlar nelerdir?
 - **(Sondaj soru)** Öğretmenleri, çocuğunuzun okul başarısına yönelik sizinle nasıl iletişim kuruyor?
3. Öğretmenleri, çocuğunuzun başarılarını değerlendirirken hangi yöntemleri kullanıyor?
 - **(Sondaj soru)** Öğretmenleri, çocuğunuzun okul başarısını değerlendirmeye yönelik sizinle nasıl iletişim kuruyor?
 - **(Sondaj soru)** Çocuğunuzun değerlendirme sürecine nasıl dâhil oluyorsunuz?
4. Çocuğunuzun sınav sorularının içeriği hakkında düşünceleriniz ve önerileriniz nelerdir?
 - **(Alternatif soru)** Çocuğunuzun sınavlarındaki soruların içeriği hakkındaki düşüncelerinizi ve önerilerinizi paylaşır mısınız?

- **(Sondaj soru)** Çocuğunuzun sınavlarındaki soruların konu bağlamında kapsamı hakkındaki düşüncelerinizi ve önerilerinizi paylaşırmısınız?
 - **(Sondaj soru)** Çocuğunuzun sınavlarında kullanılan soru tipleri hakkındaki düşüncelerinizi ve önerilerinizi paylaşırmısınız?
5. Çocuğunuzun okul başarısını değerlendirme koşulları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir (ortam, teknolojik donanım, materyaller, sınav kuralları gibi)?
- **(Alternatif soru)** Çocuğunuzun okul başarısını değerlendirme koşullarıyla ilgili düşüncelerinizi paylaşırmısınız (ortam, teknolojik donanım, materyaller, sınav kuralları gibi)?
 - **(Sondaj soru)** Sizce bu koşullar nasıl olmalı?
6. Çocuğunuzun okuldaki sınav sürelerine yapılan düzenlemeler hakkında ne düşünüyorsunuz?
- **(Alternatif soru)** Çocuğunuza okuldaki sınavlarda verilen süre ve buna yönelik yapılan düzenlemeler hakkındaki düşüncelerinizi belirtir misiniz?
 - **(Sondaj soru)** Çocuğunuza sınavlarda ek süre veriliyor mu?
7. Sınav sorularının ve yönergelerinin çocuğunuza veriliş şekli hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Sınav sorularının ve yönergelerinin çocuğunuza veriliş şekli hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Çocuğunuzun okul başarısının değerlendirilmesinde not verilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Çocuğunuzun okul başarısının değerlendirilmesinde not verilmesine yönelik ne düşünüyorsunuz?
9. Çocuğunuzun okul başarısının değerlendirilmesi sürecinde iş birliği yapılması gereken kişiler ve kurumlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Çocuğunuzun okul başarısının değerlendirilmesi sürecinde iş birliği yapılması gereken kişiler ve kurumlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
10. Çocuğunuzun okul başarısının değerlendirilmesi sırasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Çocuğunuzun okul başarısının değerlendirilmesi sırasında karşılaştığınız sorunları açıklarmısınız?
11. Çocuğunuzun okul başarısının değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik önerileriniz nelerdir?
- **(Alternatif soru)** Çocuğunuzun okul başarısının değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik önerilerinizi paylaşırmısınız?

EK 4 Görüşme Protokolü

Görüşme Protokolü

Görüşme İle İlgili Temel Bilgiler

Görüşmenin yeri ve saati:

Görüşmeci:

Görüşülen kişi:

Görüşmenin süresi:

Giriş: Araştırmacı kendini tanıtarak görüşme amacını açıklar. Katılımcılara araştırmanın genel hedeflerini ve önemini anlatır. Görüşme süresi ve gizlilik politikası hakkında bilgi verir. Katılımcılardan onam formlarını okuyup imzalamalarını ister.

Bu araştırma BAİBÜ Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans öğrencisi Nurullah Aygül tarafından yürütülmektedir. Bu araştırmanın Bolu ili Sakarya Ortaokuluna devam eden ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından kaynaştırma öğrencisi olarak belirlenen öğrenciler, kaynaştırma raporu bulunan öğrenci velileri ve kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerle yürütülmesi planlanmaktadır. Öğrenci, veli ve öğretmen olarak bu özellikleri taşıyor olmanızdan araştırmaya katılmanız beklenmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, kaynaştırma öğrencilerinin okul başarılarının değerlendirilme süreçlerini anlamak, bu süreçlerdeki güçlükleri belirlemek ve katılımcıların deneyimleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmada katılımcılardan ad-soyad istenmeyecek olup, yalnızca hazırlanmış olan görüşme sorularının cevaplanması beklenecektir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmanın yayınlanmasında katılımcıları deşifre edebilecek herhangi bir bilgi yer almayacaktır. Araştırma yayınlansa bile kişisel bilgilerinize yer verilmeyecektir. Ancak araştırmanın izleyicileri, yoklama yapanlar, etik kurullar ve resmi makamlar gerektiğinde bilgilerinize ulaşabilir. Siz de istediğinizde kendi bilgilerinize ulaşabilirsiniz. Araştırmanın amacına ulaşması için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan 11 adet soruyu cevaplamanız beklenmektedir. Görüşme süresi sizin vereceğiniz yanıtlara bağlı olarak 10-40 dakika arasında sürmesi beklenmektedir.

Giriş Sorusu ve Görüşme Süreci: Kişiyi rahatlatmak amacıyla buz kırma soruları sorulur (“Nasılsınız?” gibi) ve katılımcıdan kendisini kısaca tanıtmayı ister (“Kendinizi kısaca tanıtabilir misiniz?”). Ardından görüşme sorularına geçilir.

Kapanış: Katılımcıya zaman ayırdığı için teşekkür edilir ve bazı konuların aydınlatılması gerekirse tekrar görüşme yapıp yapılamayacağı sorulur. Görüşmenin deşifre edilmesinden sonra katılımcı doğrulaması yapılacağı belirtilir ve eğer katılımcı müsaitse, görüşmenin bir örneğinin kendisine ulaştırılıp doğruluğunu gözden geçirip geçiremeyeceği sorulur. Araştırma sonuçlarını nasıl öğrenebilecekleri ile ilgili bir açıklama yapılır.



EK 5 ATLAS.ti Web Programı ile Elde Edilen Nitel Veri Analizi Kod ve Alıntı Tablosu Örneği (Excel Çıktısı)

1	document	quotation	codes	comment
2	Katılımcı 2; Öğrenci Eymen.docx	Yok hocam.	Özel İhtiyaçlar ve Sosyal İletişim Açısından Bir Sorun Yok	Okulda yardıma ihtiyacı olan bir konu olmadığını düşünüyor.
3	Katılımcı 2; Öğrenci Eymen.docx	Yok hocam	Özel İhtiyaçlar ve Sosyal İletişim Açısından Bir Sorun Yok	Okulda yardıma ihtiyacı olmadığını tekrarlıyor.
4	Katılımcı 2; Öğrenci Eymen.docx	Evet hocam.	Özel İhtiyaçlar ve Sosyal İletişim Açısından Bir Sorun Yok	Herşeyin yolunda olduğunu söylüyor.
5	Katılımcı 5; Öğrenci İlayda.docx	KS: İngilizce	Akademik Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar: Genel Olarak Derslerde Sorun, Belirli Derslerde Sorun	
6	Katılımcı 5; Öğrenci İlayda.docx	KS: Yok.	Özel İhtiyaçlar ve Sosyal İletişim Açısından Bir Sorun Yok	
7	Katılımcı 5; Öğrenci İlayda.docx	KS: Evet Fen dersini de öğreniyom. İşte anlayamıyorum azıcık fen dersini. Ancak fen dersini. İşte arkadaşlarımla da iyi anlaşıyorum yani. Arkadaşlarımla bir problemim yok.	Akademik Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar: Destek eğitim ihtiyacı	Okul başarısını arttırmak için önce bir fikri olmadığını söyledi ancak destek eğitim senin başarını yükseltir mi diye sorulunca evet yanıtı verdi.
8	Katılımcı 1; Öğrenci Cihan.docx		Sosyal ve Kişilerarası İlişkilerdeki Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar: Arkadaşlarıyla iyi iletişim, Belirli Derslerde Sorun	Sosyal olarak sorun yok. Sadece Fende sorun var
9	Katılımcı 3; Öğrenci Faruk.docx	Evet hocam	Akademik Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar: Genel Olarak Derslerde Sorun	İngilizcede sorun yaşadığını söylüyor

EK 6 Kod Listesi

Özel Eğitim İhtiyaçları

Özel İhtiyaçlar ve Sosyal İletişimde Sorun Gözlemlenmeyen Durumlar

Akademik Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar

- Genel olarak derslerde sorun
- Belirli derslerde sorun
- Okuma güçlüğü
- Yazma güçlüğü
- Destek eğitim ihtiyacı

Sosyal ve Kişilerarası İlişkilerdeki Güçlüklere İlişkin İhtiyaçlar

- Sosyalleşme ve iletişim becerilerini geliştirme ihtiyacı
- Arkadaşlarla iyi iletişim

Destek ve Kaynak İhtiyacı

- Psikolojik destek ihtiyacı
- Birebir ilgilenilme ihtiyacı
- Kazanımlarda uyarılma ihtiyacı
- Değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgilendirme ihtiyacı

Davranış ve Motivasyon Sorunlarına İlişkin İhtiyaçlar

- Dikkat eksikliğine yönelik tedbir alma ihtiyacı
- Ders çalışma konusunda motivasyon ihtiyacı

Okul Başarısı ve Akademik Deneyim

Akademik Başarı Seviyesi

- Düşük
- Orta
- İyi

Ödevler

- Ödevlerini tamamlıyor
- Ödevleri kısmen tamamlıyor
- Ödevleri tamamlayamıyor
- Yapılan ödevlerin içeriği

Yapılan Uyarlamalar

- Kazanımlarda Uyarlamalar
- Dersin işlenişinde uyarlamalar
- Dikkat eksikliğine yönelik olarak alınan tedbirler
- Materyallerde uyarlamalar

Değerlendirme Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme Yöntemleri ve Soru Tipleri

- Değerlendirme yöntemleri hakkında bilgisi yok
- Çoktan seçmeli sorular
- Açık uçlu/kısa cevaplı sorular
- Yönerge takip etmeyi gerektiren sorular
- Eşleştirme soruları
- Doğru yanlış soruları
- Metin soruları
- Sözlü değerlendirme
- Ders içi performansa dayalı değerlendirme

Yönergeler ve Sorular

- Yönergeler ve sorular anlaşılıyor
- Yönergeler ve sorular kısmen anlaşılıyor

- Yönergeler ve sorular anlaşılıyor
- Yönergeler açıklanıyor
- Yönergelerin açıklanması isteği

Soruların İçeriği

- Soru içerikleri hakkında bilgisi yok
- Soru içerikleri derste işlenen konularla uyumlu
- Soru içerikleri derste işlenen konularla kısmen uyumlu
- Öğretmenler soru içerikleri hakkında önceden bilgi veriyor

Sınavların Yapılış Biçimine İlişkin Tercihler

- Kâğıt kalemle yapılan sınav
- Sınavda teknoloji, materyal ve donanım kullanımı

Sınav Süresi

- Sınav süresi konusunda bilgisi yok
- Ek süre istiyor
- Ek süre istemiyor
- Ek süre veriliyor
- Ek süre verilmiyor
- Sınav süresi yeterli
- Sınav süresi bazen yeterli
- Sınav süresi yetersiz

Sınav Ortamına İlişkin Uygulamalar ve Tercihler

- Ayır sınav yapıyor
- Ayır sınav yapılmıyor
- Ayır sınav istiyor
- Ayır sınav istemiyor
- Ayır sınav ortamı istemiyor

Değerlendirme Sürecinde Yapılan Uyarlamalar

- Sınav kâğıdında uyarlama
- Sınav türünde uyarlama
- Soru tiplerinde uyarlama
- Soruların güçlük seviyesinde uyarlama

İş Birliği ve Destek Mekanizmaları

İş Birliğinin Gerekliliği

Okul İçinde İş Birliği

- Rehber öğretmenle iş birliği
- Destek eğitim öğretmeniyle iş birliği
- Sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenlerle iş birliği

Okul Dışındaki Diğer Kişi ve Kurumlarla İş birliği

- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile iş birliği
- RAM'la iş birliği
- Profesyonel destek ve yönlendirme

Ailelerle İletişim Biçimi

- Yüz yüze iletişim
- Telefonla veya mesajla iletişim
- Rehber öğretmen aracılığıyla iletişim
- Sınıf öğretmeni aracılığıyla iletişim

Ailelerle iş birliğindeki güçlükler

Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Başarılarını Etkileyen Etmenler ve Sorunlar

Sorun Gözlenmeyen Durumlar

Sınav Ortamı ve Koşulları ile İlgili Sorunlar

- Derste ve sınavda gürültü
- Oturma düzeni
- Kalabalık ve sıkışık sınıf ortamı
- Ayrı sınav yapma güçlüğü

Destek Eğitim Uygulaması ile İlgili Sorunlar

- Destek eğitiminin yetersizliği ve destek eğitimden fayda görmeme
- Destek eğitim sırasında derslerden geri kalma
- Destek eğitim için fiziksel mekân ve donanım eksikliği
- Destek eğitimde ayrıştırma sorunu

Kaynaştırmanın Paydaşları ile İlgili Sorunlar

- BEP Ekibinin Toplanmaması ve Plan Yapmada Güçlükler
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgi eksikliği
- Öğretmenlerin İlgi Eksikliği, İletişimde Sorunlar ve Yetersiz Sorun Yönetimi
- Ailelerin Kaynaştırmaya Yönelik Olumsuz Tutumları ve Beklentilerini Karşılama Güçlüğü

Öğrenciye Özgü Özellikler

- Öğrenme ve Dersleri Anlama Güçlüğü
- Dikkat eksikliği ve hafıza güçlüğü
- Çalışmaya ve Okula Devam Konusunda İsteksizlik
- İçekapanık Kişilik Özelliği ve İletişim Güçlüğü
- Teknoloji Bağımlılığı ve Zorlayıcı Davranışlar
- Akran ilişkilerinde sorunlar
- Sınav Stresi

Kaynaştırma Öğrencilerini Okul Başarısını Etkileyen Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Destekleyici Etkinlikler

- Rehber öğretmenle görüşme
- Kaynaştırma öğrencileri için tanışma etkinliği

Eğitim Ortamı ve Koşulların İyileştirilmesi

- Derslerde ve sınavlarda teknoloji ve materyal kullanma imkânı sağlama
- Sınıf mevcudunun azaltılması

Değerlendirme Süreçlerinin iyileştirilmesi

- Sessiz sakin sınav ortamı sağlama
- Performansa dayalı değerlendirme yapma

Destek Eğitim İmkânlarının Geliştirilmesi

- Ayrı bir destek eğitim öğretmenin olması
- Destek eğitim odasının oluşturulması ve donanım olarak iyileştirilmesi
- Destek eğitimin etkililiği ve geliştirilmesi

Alternatif Eğitim Yaklaşımları

- Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması
- Yardımcı öğretmen uygulaması
- Akademik başarı yerine sosyal uyuma önem verme
- İlgi alanına göre yönlendirme yapma

Değerlendirmeye İlişkin Mevzuat ve Bilgilendirme

- Değerlendirmeye ilişkin mevzuatın gözden geçirilmesi
- Öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilmesi