



**KAYNAŖTIRMA UYGULANAN BİR İLKOKULDA İŖ BİRLİĞİ
SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Ahmet Serhat UÇAR

EskiŖehir 2021

**KAYNAŖTIRMA UYGULANAN BİR İLKOKULDA İŖ BİRLİĞİ
SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ahmet Serhat UÇAR

DOKTORA TEZİ
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Funda AKSOY

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ekim 2021

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1807E314 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULANAN BİR İLKOKULDA İŞ BİRLİĞİ SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet Serhat UÇAR

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekim 2021

Danışman: Doç. Dr. Funda AKSOY

Bu araştırmanın amacı ilkokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarında paydaşlar arası iş birliği sürecine ilişkin işleyişinin derinlemesine incelenmesi, süreçte yer alan paydaşlar olan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve destek eğitim öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Araştırma betimleyici durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Eskişehir’de bulunan bir ilkokulda görev yapmakta olan bir müdür yardımcısı bir rehber öğretmen, dört sınıf öğretmeni ve bir destek eğitim öğretmenidir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve katılımsız gözlemler yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları kaynaştırma uygulamasında iş birliği sürecine ilişkin olumlu anlamda işleyen yönlerin sınırlı olduğunu ve iş birliği sürecinde her bir paydaş grubuna ilişkin önemli sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Süreçte ailelerin, rehberlik araştırma merkezlerinin ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin sorumluluklarını yerine getirmediği, diğer paydaşların ise bazı aksaklıklara rağmen sorumluluklarını yerine getirme çabası içerisinde oldukları belirlenmiştir. Süreçte yer alan paydaşların farklı gereksinimleri olmasına karşın tamamının iş birliği ve özel gereksinimli bireylere ilişkin bilgi gereksinimi olduğu saptanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda iş birliği bağlamında çeşitli etkinliklerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Paydaşlara yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması fiziksel ve işleyişe ilişkin sorunların ortadan kaldırılması, okullarda özel eğitim öğretmenleri ve psikologların görevlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, İş birliği, Paydaşlar, Sorumluluklar, Öneriler

ABSTRACT

EVALUATION THE COLLABORATION PROCESSES IN A PRIMARY SCHOOL PROVIDING INCLUSIVE EDUCATION

Ahmet Serhat UÇAR

Department of Special Education

Programme in Education of Mentally Disabled

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, October 2021

Supervisor: Assoc. Prof. Funda AKSOY

This study aimed to delve into the collaboration process among stakeholders in inclusion practices at the primary school level and describe the opinions of stakeholders (e.g., school administrators, primary school teachers, school counselors and resource-room teacher. A descriptive case study design was adopted. The participants consisted of a school principal, four primary school teachers, a school counselor, and a resource-room teacher working in a primary school in Eskisehir. Data were collected through semi-structured interviews and non-participant observations. Content analysis was used to analyze the data. According to research findings, the positive aspects of the collaboration process in inclusive practice were limited, and there are important problems related to each stakeholder group during the collaboration process. Also, it was observed that families, RAMs, and special education and rehabilitation centers did not fulfill their responsibilities, but other stakeholders were trying to fulfill their responsibilities despite some setbacks. Although the stakeholders had different requirements, all of them were in a need of information about collaboration and individuals with special needs. However, contrary to the literature, the participants stated that the level of stakeholders fulfilling their responsibilities was sufficient. It is recommended to carry out informative activities for stakeholders, eliminate physical and operational problems, and employ special education teachers and psychologists in schools.

Keywords: Inclusion, Collaboration, Stakeholders, Responsibilities, Suggestions

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkısı bulunan çok sayıda kişi bulunmaktadır. Herkesten önce danışman hocam olmayı kabul eden, doktoramın ders ve yeterlik dönemlerinde devam etmemi sağlayan, tezim süresince her tökezlediğimde, umutsuzluğa düştüğümde destek olan, mesleki yaşamımda örnek alma çabası içerisinde olduğum, danışmanlığımı yaptığı süre içerisindeki olumlu, güler yüzlü yaklaşımı ve bu tezi ortaya koymamdaki katkılarından dolayı sayın Doç. Dr. Funda AKSOY'a çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan sürecin yasal boyutunun ötesinde danışmanlık gerektiren her konuda ve her zaman yardımlarını esirgemeyen, yapıcı yorumlarla çalışmamı biçimlendiren ve tamamlamamı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Emine Sema BATU ve Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL'e çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alarak kıymetli katkılar sunan Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Bahadır AYAS ve Dr. Öğr. Üyesi Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ hocamalarıma çok teşekkür ederim.

İhtiyaç duyduğum zamanlarda yardımcı olan sayın hocam Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince ders aldığım Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapan tüm hocalarıma katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Derslerde aktardığı bilgi ve tecrübeleriyle akademik yaşantımı biçimlendirmeme imkan tanıyan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA'ya ayrıca teşekkür ederim.

Katılımcı bulmakta zorlandığım dönemde araştırmaya gönüllü olarak katılan ilkokul müdür yardımcısı, rehber öğretmen, sınıf öğretmenleri, destek eğitim öğretmeni ve öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın katılımcılarına gereksinimleri doğrultusunda düzenlenen seminerlerde gönüllü olarak eğitmenlik yapan sevgili mesai arkadaşlarım Arş. Gör. Tahir Mete ARTAR, Arş. Gör. Hamdi GÖNÜLDAŞ, Arş. Gör. Serap DOĞAN, Arş. Gör. Çetin TOPUZ, Çiğdem UYSAL ve Arş. Gör. Göksel CÜRE'ye ayrıca teşekkür ederim.

Araştırmamın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında gece gündüz demeden benimle çalışan arkadaşlarım Arş. Gör. Yunus YILMAZ, Arş. Gör. Tüncay TUTUK ve Arş. Gör. Ceren TUTUK'a teşekkür ederim.

Akademik hayatım süresince takıldığım her konuda tecrübelerini benimle paylaşan abim Doç. Dr. Muhammed Kürşad Uçar ve kıymetli büyüğüm Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan KARABULUT'a çok teşekkür ederim.

Bu zor süreçte yanımda olarak desteklerini esirgemeyen kıymetli dostum Abdullah GENÇ'e çok teşekkür ederim.

Çalışmam süresince motivasyona gerek duyduğum dönemlerde birlikte geçirdiğimiz vakitlerde dinlenmemi sağlayarak çalışmama dinç bir şekilde dönmeme katkıları olan Öğr. Gör. Dr. Havva Aysun KARABULUT'a, Serdar YILMAZ ve Ayşe YILMAZ'a ayrıca teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, bana duyduğu güveni her an hissettiren, lisansüstü eğitim sürecine dahil olmamı sağlayan sevgili babam Ahmet Mahmut UÇAR'a ve annem Ayşegül UÇAR'a teşekkür ederim.

Doktora sürecimin her aşamasında yanımda olan, sürekli beni motive eden, takıldığım zamanlarda yardımına yetişen, sevgili eşim, hayat arkadaşım Kadriye UÇAR'a teşekkür ederim.

Ahmet Serhat UÇAR

Ekim 2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ahmet Serhat UÇAR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Özel Gereksinimli Bireyler	1
1.2. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi	4
1.3. Kaynaştırma ve Bütünleştirme.....	7
1.4. Kaynaştırma Sürecinde Yer Alan Paydaşlar	10
1.4.1. Okul yöneticileri	10
1.4.2. Sınıf öğretmenleri	11
1.4.3. Branş öğretmenleri.....	13
1.4.4. Destek eğitim öğretmenleri.....	13
1.4.5. Okul rehber öğretmenleri.....	14
1.4.6. Sınıf rehber öğretmenleri.....	15
1.4.7. Tipik gelişim gösteren öğrenciler	16
1.4.8. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan özel	
gereksinimli öğrenciler	16
1.4.9. Aileler.....	17
1.4.10. Fiziksel ortam.....	19
1.4.11. Destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler	20
1.4.11.1. Sınıf içi yardım.....	20
1.4.11.2. Özel eğitim danışmanlığı	20
1.4.11.3. Destek eğitim odası	21
1.5. Kaynaştırma ve İş Birliği	22

	<u>Sayfa</u>
1.6. İlgili Araştırmalar	30
1.6.1. Ulusal alanyazın	30
1.6.2. Uluslararası alanyazın	31
1.7. Araştırmanın Gereksinimi	33
1.8. Araştırmanın Önemi	35
1.9. Araştırmanın Amacı	36
2. YÖNTEM	37
2.1. Araştırma Modeli	37
2.2. Araştırma Ortamı ve Seçimi	40
2.2.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul	42
2.2.2. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflar	43
2.2.2.1. Sınıfların belirlenmesi süreci	43
2.2.2.2. 1/K sınıfı	43
2.2.2.3. 2/L sınıfı	45
2.2.2.4. 2/M sınıfı	47
2.2.2.5. 2/N sınıfı	48
2.2.2.6. Destek eğitim sınıfı	50
2.3. Araştırmanın Katılımcıları ve Belirlenmesi	52
2.3.1. Araştırma katılımcılarının belirlenmesi	52
2.3.2. Araştırmanın katılımcıları	52
2.3.2.1. Okul yöneticisi	52
2.3.2.2. Sınıf öğretmenleri	53
2.3.2.3. Rehber öğretmen	54
2.3.2.4. Destek eğitim öğretmeni	54
2.3.2.5. Öğrenciler	54
2.3.2.6. Araştırmacı	55
2.3.2.6.1. Araştırmacı rolü	55
2.3.2.7. Tez izleme komitesi üyeleri	56
2.4. Veri Toplama Araçları	57
2.4.1. Gözlem	58
2.4.2. Görüşme	58
2.4.2.1. Görüşme sorularının hazırlanması	59

	<u>Sayfa</u>
2.4.3. Diğer veri toplama araçları	59
2.4.4. Araştırmacı günlüğü	60
2.5. Veri Toplama Süreci.....	60
2.5.1. Gözlem odağı.....	61
2.5.2. Gözlemlerin gerçekleştirilmesi	61
2.5.2.1. 2/N sınıfı gözlemleri.....	62
2.5.2.2. 2/L sınıfı gözlemleri	63
2.5.2.3. 1/K sınıfı gözlemleri.....	64
2.5.2.4. 2/M sınıfı gözlemleri.....	66
2.5.2.5. Destek eğitim sınıfı gözlemleri	67
2.5.3. Pilot görüşme	68
2.5.4. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi	69
2.5.4.1. Görüşmelerin teyidi	71
2.6. Veri Analizi.....	71
2.6.1. Ham verilerin analiz sürecine hazırlanması	73
2.6.2. Verilerin kodlanması.....	73
2.6.3. Tema ve alt temaların belirlenmesi.....	74
2.6.4. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi.....	74
2.6.5. Bulguların yorumlanması	75
2.7. Geçerlik.....	75
2.8. Güvenirlik.....	76
2.9. Araştırma Etiği	77
3. BULGULAR.....	80
3.1. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşler	80
3.1.1. Kaynaştırma uygulamalarının işleyen yönleri.....	83
3.1.2. Kaynaştırma uygulamalarının işlemeyen yönleri.....	85
3.1.2.1. Ailelere ilişkin sorunlar.....	86
3.1.2.2. Öğretmenlere ilişkin sorunlar	88
3.1.2.3. Okul yönetimine ilişkin sorunlar	90
3.1.2.4. RAM'a ilişkin sorunlar	91
3.1.2.5. İşleyişe ilişkin sorunlar	92
3.1.3. Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin öneriler	94

3.2.	Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliği Bağlamında Paydaşlar	97
3.2.1.	Süreçte yer alması beklenen paydaşlar	98
3.2.2.	Süreçte yer alan paydaşlar.....	102
3.3.	Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliği Bağlamında	
	Paydaş Sorumlulukları.....	108
3.3.1.	Gerçekleştirilmesi beklenen paydaş sorumlulukları	108
3.3.1.1.	<i>Aile</i>	109
3.3.1.2.	<i>Destek eğitim öğretmeni</i>	110
3.3.1.3.	<i>Okul yönetimi</i>	110
3.3.1.4.	<i>Rehberlik araştırma merkezi</i>	112
3.3.1.5.	<i>Rehber öğretmen</i>	113
3.3.1.6.	<i>Sınıf öğretmeni</i>	114
3.3.2.	Gerçekleştirilen paydaş sorumlulukları	115
3.3.2.1.	<i>Aile</i>	115
3.3.2.2.	<i>Destek eğitim öğretmeni</i>	116
3.3.2.3.	<i>Okul yönetimi</i>	117
3.3.2.4.	<i>Rehberlik araştırma merkezi</i>	118
3.3.2.5.	<i>Rehber öğretmen</i>	119
3.3.2.6.	<i>Sınıf öğretmenleri</i>	119
3.4.	Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliği Bağlamında	
	Paydaş Gereksinimleri	121
3.4.1.	Gereksinimler	121
3.4.1.1.	<i>Aile</i>	122
3.4.1.2.	<i>Destek eğitim öğretmeni</i>	123
3.4.1.3.	<i>Özel gereksinimli birey</i>	123
3.4.1.4.	<i>Okul yönetimi</i>	125
3.4.1.5.	<i>Rehber öğretmen</i>	125
3.4.1.6.	<i>Sınıf öğretmeni</i>	126
3.4.1.7.	<i>Fiziksel gereksinimler</i>	128
3.4.2.	Gereksinimleri karşılaması beklenen kişi, kurum ve kuruluşlar ...	128
3.5.	Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliği Bağlamında Etkinlikler.....	130
3.5.1.	Gerçekleştirilen etkinlikler	131

	<u>Sayfa</u>
3.5.2. Etkinliklerin odağı.....	133
3.5.3. Etkinliklerin sıklığı.....	134
3.5.4. Etkinliklerin katılımcıları	135
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	137
4.1. Sonuçlar	137
4.2. Tartışma.....	139
4.2.1. Kaynaştırma uygulamaları.....	140
4.2.2. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaşlar	145
4.2.3. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş sorumlulukları.....	146
4.2.4. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş gereksinimleri.....	151
4.2.5. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında etkinlikler ...	155
4.3. Öneriler	156
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	156
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	158
KAYNAKÇA.....	160
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Durum çalışması türleri	39
Tablo 2.2. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler	52
Tablo 2.3. Kaynaştırma öğrencilerine ilişkin bilgiler	55
Tablo 2.4. Tez izleme komitesi toplantıları	56
Tablo 2.5. Araştırma soruları bağlamında kullanılan veri toplama araçları	61
Tablo 2.6. Birinci ve ikinci sınıfta bulunan dersler.....	62
Tablo 2.7. 2/N sınıfı gözlem verileri.....	63
Tablo 2.8. 2/L sınıfı gözlem verileri	64
Tablo 2.9. 1/K sınıfı gözlem verileri.....	65
Tablo 2.10. 2/M sınıfı gözlem verileri	66
Tablo 2.11. Destek eğitim sınıfı gözlem verileri.....	67
Tablo 2.12. Genel gözlem verileri.....	68
Tablo 2.13. Görüşme takvimi.....	70
Tablo 2.14. Görüşme verileri	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Araştırma süreci	40
Şekil 2.2. 1/K Sınıfı krokisi	45
Şekil 2.3. 2/L Sınıfı krokisi	47
Şekil 2.4. 2/M Sınıfı krokisi	48
Şekil 2.5. 2/N Sınıfı krokisi	50
Şekil 2.6. Destek eğitim sınıfı krokisi	51
Şekil 3.1. Tema ve alt temalar	80
Şekil 3.2. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşler.....	82
Şekil 3.3. Kaynaştırma uygulamalarının işleyen yönleri.....	83
Şekil 3.4. Kaynaştırma uygulamalarının işlemeyen yönleri.....	85
Şekil 3.5. Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin öneriler	95
Şekil 3.6. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaşlar	98
Şekil 3.7. Süreçte yer alması beklenen paydaşlar.....	98
Şekil 3.8. Süreçte yer alan paydaşlar	103
Şekil 3.9. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş sorumlulukları	108
Şekil 3.10. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş gereksinimleri.....	121
Şekil 3.11. Gereksinimleri karşılaması beklenen kişi, kurum ve kuruluşlar	129
Şekil 3.12. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında etkinlikler	130

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.13. Gerçekleştirilen etkinlikler	131
Şekil 3.14. Etkinliklerin odağı.....	133
Şekil 3.15. Etkinliklerin sıklığı.....	135
Şekil 3.16. Etkinliklerin katılımcıları	136



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CEC	: Council for Exceptional Children
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖGB	: Özel Gereksinimli Birey
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi



1. GİRİŞ

1.1. Özel Gereksinimli Bireyler

Toplumsal yaşamda içinde bulunduğumuz sosyal bağlamlarda yer alan bireylerin fiziksel, duygusal, davranışsal, bilişsel, duyuşsal özelliklerin farklılık sergilediği görülecektir. İfade edilen farklılıklar çoğu zaman kişinin yaşına bakılmaksızın yaşam işlevlerini, rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmelerini engellemeyebilir. Örneğin çocukların genel eğitim ortamlarında ve özel bir program uygulanmaksızın sunulan eğitimden beklenen düzeyde fayda sağlamasını engellemeyebilir (Metin, 2012). Ancak bu farklılıklar belirli bir sınırı aşp, bu çocukların tipik gelişen akranları ile standart eğitim ortam ve programlarından fayda sağlayamayacağı düzeye ulaştığında, çocukların yaşam aktivitelerinde aksaklıklar ve zorluklar meydana gelerek, sunulan genel eğitim hizmetlerinin yetersiz kalmasına neden olacaktır (Ataman, 2017; Akçamete, 2016; Cavkaytar ve Diken, 2012). Sunulan eğitim içeriğinden beklendik düzeyde fayda sağlanması için özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bu çocuklar “özel gereksinimli bireyler (ÖGB)” olarak tanımlanmaktadır (Cavkaytar, 2017; Diken ve Batu, 2015; Baykoç Dönmez, 2010).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede (KHK, 1997) ÖGB; “Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey.” olarak ifade edilmektedir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (ÖEHY, 2018) ise: “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır. Her iki tanım incelendiğinde, “ÖGB akranlardan anlamlı düzeyde farklılık sergilemelidir” ifadesi vurgulanmaktadır. Tanımlarda farklılığa ilişkin net bir betimlemeye yer verilmemiştir. Farklı bir ifade ile ÖGB, yetersizliği ya da üstün yetenekleri nedeni ile de genel eğitim ortam ve hizmetlerinden fayda sağlayamayabilir ve özel eğitim ihtiyacı duyabilir (Arı ve Kartal, 2017). Bu bağlamda öncelikle bazı özel eğitim tanımları ifade edilecektir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (ÖEHY, 2018) özel eğitim; “Bireysel ve gelişim özellikleri, eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak ifade edilmiştir. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development/OECD, 2007) ise özel eğitimi yeterlilik ya da yetersizliklerin ötesinde tüm dezavantajlı çocuklar

çerçevesinde ele alarak "özel eğitime ihtiyaç duyanların eğitimlerini desteklemek için sağlanan ek özel hizmetler" şeklinde ifade etmektedir. Alanda yapılan farklı özel eğitim tanımları incelendiğinde birçoğunun ortak vurguya sahip olan noktalarının olduğu görülmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

- Bireysel farklılık ve gelişim özellikleri nedeni ile genel eğitim hizmetlerinden faydalanamayan ya da planlanandan daha az faydalanan çocukların hedef alındığı,
- Bireysel farklılıklara duyarlı, özel materyal, ortam ve programlar ile, özel olarak yetiştirilmiş alan uzmanları tarafından yürütülen,
- Çocuğun kapasitesinin en yüksek kullanımının hedeflendiği,
- Yetersizliklerin engele dönüşmesini engellemeye yönelik, hedefe ve ihtiyaca yönelik, araştırma temelli değerlendirme, öğretim, müdahale ve destek hizmetlerini içeren,
- Doğrudan ve sık performans verilerine dayalı olarak çalışılan,
- Etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış öğretim yöntemlerinin kullanıldığı uygulamalı alandır (Baykoç, 2018; Heward vd., 2017; Akçamete, 2016; Çakıroğlu, 2016; Ataman, 2011; Sucuoğlu vd., 2010; Salend, 2008).

İfade edilen ortak yönlerinin dışında tanımlar farklılık gösterse de hepsinin amacı ÖGB için sunulan eğitim hizmetlerinin çeşitli değişkenlerini ifade etmektedir. ÖGB'ler kendi içlerinde hem engel tür ve düzeyi hem de bireysel özellikleri nedeni ile heterojen bir yapıya sahiptir ve ihtiyaçları açısından önemli farklılıklara sahip çocuklardan oluşmaktadır (Akçamete, 2016). ÖEHY (2018)'nde yer alan yetersizlik alanları;

- Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey
- Ağır düzeyde zihinsel engelli birey
- Orta düzeyde zihinsel engelli birey
- Hafif düzeyde zihinsel engelli birey
- Ağır düzeyde otizmi olan birey
- Orta düzeyde otizmi olan birey
- Hafif düzeyde otizmi olan birey
- Bedensel engelli birey
- Görme engelli birey
- İşitme engelli birey
- Özel yetenekli birey şeklinde sınıflandırılmıştır.

Son yürürlüğe giren ÖEHY (2018) ile tanımlar ve kısaltmalar bölümünden çıkarılan ancak eğitsel değerlendirme süreçlerinde hala var olan yetersizlik alanları ise; birden fazla yetersizliği olan birey, özel öğrenme güçlüğü olan birey, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey, dil ve konuşma güçlüğü olan birey, duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, serebral palsili olan birey, süregelen hastalığı olan bireydir (ÖEHY, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılması tıbbi sınıflama modeline göre yapılmaktadır ve genellikle bireylerin yetersizliklerini vurgulamaktadır. Ancak eğitim boyutunda yetersizliklerden ziyade çocukların yeterliliklerinin belirlenmesi daha önemlidir (Hallahan vd., 2020). Ayrıca tıbbi sınıflama modellerine ek olarak özel eğitime gereksinim süresine (kısa süreli, uzun süreli ve sürekli özel eğitim destek hizmetlerine gereksinim) ve yetersizlik türünün rastlanma sıklığına (Sıklığı fazla, sıklığı az, risk altında ve üstün yetenekli) göre iki ayrı sınıflama modeli daha mevcuttur (Ataman, 2011). Sınıflamalar, oluşturulan gruplar ve hatta bireysel bağlamda her bir çocuğun özellikleri tektir ve dolayısıyla ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetleri bireyseldir.

ÖEHY’de (2018) yer alan ve tanımları yapılan engel gruplarına ilişkin tanımlar ise aşağıda sunulmuştur.

Madde 4

ğ) Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi,

b) Ağır düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

s) Orta düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireyi,

n) Hafif düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan bireyi,

a) Ağır düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

r) Orta düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireyi,

- m) Hafif düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,
- ç) Bedensel engelli birey: Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,
- l) Görme engelli birey: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,
- o) İşitme engelli birey: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,
- u) Özel yetenekli birey: Yaştlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi, ifade eder (30471, sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı, m.4, 2018).

1.2. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi

Özel gereksinimli bireyler sahip oldukları yetersizlik ve yeterlilikleri bakımından hem tipik gelişim gösteren hem de ÖGB'ler arasında oldukça heterojen bir grubu ifade ettiğı için, eğitim ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Dolayısıyla ÖGB'lerin eğitimi çok yönlü ve bireysel bağlamda eğitim gereksinimlerine göre tasarlanmalıdır (Hallahan vd., 2020; Rumrill vd., 2020; Akçamete, 2016; Sucuoğlu vd., 2010). Bu amaçla ÖGB'lerin eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağı kurumlar tarafından bireysel eğitim gereksinimlerine özel olarak geliştirilen program uygulanarak, eğitim öğretim materyal ve ortamında yine özel olarak yetiştirilmiş alan uzmanları tarafından karşılanır (Zigmond ve Kloo, 2017; Yılmaz ve Batu, 2016). Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili ifade edilen bireysel düzenlemeler, ortam, materyal ve uzman personel sağlanması süreci yasal düzenlemeler ile koruma altındadır (Cavkaytar, 2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitimi diğeri bir deyişle özel eğitim süreci temelde iki özelliğe sahiptir. Bunlar müdahale süreci olarak özel eğitim ve öğretim süreci olarak özel eğitimidir.

Müdahale süreci olarak ele alındığında, müdahale edilecek kısım ÖGB'lerin eğitim öğretim faaliyetleri ve toplumsal yaşama uyum sağlama becerilerini olumsuz etkileyecek engelleri ifade etmektedir. Kendi içinde; koruyucu müdahaleler (Birincil, ikincil ve üçüncül müdahalelerden oluşmaktadır), var olan bir sınırlılığın eğitim yoluyla ortadan kaldırılmasını ifade eden müdahale yaklaşımları ve son olarak yetersizlik ya da sınırlılığın ortadan kaldırılması mümkün olmayan durumlarda yardımcı teknoloji ve desteklerle

(işitme cihazı, protezler, lensler vs.) yetersizlik/sınırlılığın olumsuz etkilerini minimize ederek öğretimin gerçekleştirilmesini amaçlayan müdahale yaklaşımlarıdır.

Öğretim süreci olarak özel eğitim ise öğretim sürecini ifade etmektedir. Sürecin kim tarafından, kime, nerde, nasıl ve ne öğretileceği sorularının cevapları ile görev ve sorumlulukların belirlenmesi, paylaşılması ve planlanmasını ifade eder (Heward vd., 2021). Ülkemizde öğretim süreci olarak özel eğitim hizmetleri sürecine ilişkin işleyiş ÖEHY (2018) ile belirlenmiştir. Yönetmelikte özel eğitim hizmetlerine ilişkin ele alınan başlıklar; eğitsel değerlendirme ve tanılama, yönlendirme, yerleştirme, izleme, eğitim okul ve kurumları, uygulanacak eğitim programları ve başarının değerlendirilmesi şeklinde bölümler halinde belirtilmiştir. Ayrıca ilgili yönetmelik ile ÖGB'lere sunulan özel eğitim hizmetlerinin amacı ve temel ilkeleri belirtilmiştir.

Özel eğitim hizmetlerinin amaçları

MADDE 6 – (1) Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar.

Özel eğitimin temel ilkeleri

MADDE 5 – (1) Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilere;

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

ğ) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması, esastır (30471, sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, m.6, 2018)

Ancak ÖGB’lerin eğitim gereksinimlerinin sağlanması amacı ile sunulan özel eğitim hizmetlerinin sunulacağı ortama karar verilme süreci rehberlik ve araştırma merkezlerindeki (RAM) özel eğitim değerlendirme kurullarınca yapılır. Değerlendirilmesi yapılan ve eğitsel tanısı konulan bireylerin eğitim ortamına yerleştirilmesi sürecinde ise en az kısıtlayıcı eğitim ortamına ve gereksinimlerine uygun özel eğitim hizmetine karar verilir (MEB, 2015). Özel eğitim hizmetlerinin olması gereken en belirgin ve temel özelliklerinden biri hem öğrencinin gelişimini destekleyici ve eğitim öğretim imkanlarından maksimum fayda sağlayacağı hem de mümkün olduğu kadar tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte olmasını sağlayacak “en az kısıtlayıcı” eğitim ortamında sunulmasıdır (Diken ve Batu, 2015). Ancak burada dikkat edilmesi gereken denge hem öğrencinin genel eğitim sınıfında minimum destekle sunulan eğitimden yararlanması hem de akranları ile olabildiğince birlikte olmasıdır. ÖGB’ler için en az kısıtlayıcı ortam bireysel özellikleri, yetersizlikleri/yeterlilikleri, ilgi, istek ve performansları çerçevesinde gereken özel eğitim desteği ve ihtiyaç duyduğu öğretimsel uyarlamalara bağlıdır (Diken ve Batu, 2015; Avcıoğlu, 2012; Henly vd., 2006). ÖGB’lere ilişkin eğitim ortamları en az kısıtlayıcı ortamdan en çok kısıtlayıcı ortama doğru şu şekilde ifade edilebilir;

- Tam zamanlı genel eğitim sınıfı
- Sınıf öğretmenine destek ve danışmanlık hizmetlerinin sağlandığı tam zamanlı genel eğitim sınıfı
- Sınıf ortamına özel eğitim uzmanının da katıldığı (İş birliğine dayalı öğretim) tam zamanlı genel eğitim sınıfı
- Yarı zamanlı genel eğitim sınıfı ve yarı zamanlı destek özel eğitim hizmetleri
- Yarı zamanlı genel eğitim sınıfı ve yarı zamanlı özel eğitim sınıfı
- Genel eğitim okullarında, sosyal kaynaştırma uygulamaları ile tam zamanlı özel eğitim sınıfı
- Tam zamanlı özel eğitim sınıfı
- Tam zamanlı özel eğitim okulu
- Yatılı özel eğitim okulu
- Evde eğitim

- Hastanede eğitim

Ülkemizde ÖGB'lere eğitim verilen kurum ve kuruluşlar incelendiğinde genel olarak, özel eğitim okulları, genel eğitim okulları bünyesinde kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim sınıfları şeklinde sıralanabilir. İfade edilen kurum ve uygulamalar içinden en az kısıtlayıcı olanı tam zamanlı genel eğitim sınıfı yani tam zamanlı kaynaştırma uygulamasıdır. Ancak kaynaştırma uygulamasının gerçekten en az kısıtlayıcı ortam olması için sınıfların ÖGB'lerin özellikleri göz önüne alınarak fiziksel, sosyal ve eğitimsel olarak düzenlenmiş olması gereklidir (Eripek, 2007). Çünkü en kısıtlayıcı ortam ifadesindeki temel mantık, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına gittiklerinde, engellenmeyecek, etiketlenmeyecek ve normal gelişen akranlarından doğru davranış ve becerileri model almalarına imkân vermektir (Sucuoğlu, 2006).

ÖGB'lerin eğitimi geçmiş dönemlerde ağırlıklı özel okul, kurum ve sınıflarda sağlanmaktaydı. Ancak hem eğitsel hem de bilimsel çalışmalar ve deneyimler bu ortamların özel eğitimin temel amacı olan toplumsal yaşama uyum sağlama ve bağımsız yaşam becerilerine beklendik düzeyde katkı sağlamadığını göstermiştir. Ayrıca 1960'lı yıllarda meydana gelen ayrımcılıkla mücadele kapsamında ele alınan toplumsal hareketler ÖGB'lerin özel gereksinimli bireylerin ailelerinin de eğitimde eşitlik, erişebilirlik ve hak arayışlarını etkilemiştir. Bu eşitlik hareketi ile aileler çocuklarının tipik gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ortamlarında eşit eğitim fırsatları alma taleplerini doğurmuş ve bu girişimler neticesinde gerçekleşen yasal düzenlemeler, özel eğitim alanına kaynaştırma kavramını kazandırmıştır. Başta Amerika ve Avrupa'da meydana gelen değişimler bir dizi ülkede de etkilerini göstermiş ve gerçekleştirilen çeşitli ulusal ve uluslararası sözleşme ve anlaşmalarla eşitlik temelli uygulamalar teminat altına alınmıştır (Özaydın, 2019).

1.3. Kaynaştırma ve Bütünleştirme

Toplumsal gelişmeler eğitim sistemimizi dinamik bir şekilde değiştirmekte aynı zamanda yenilenmesini de sağlamaktadır. Tüm alanlarda başlayan değişimin yansımaları eğitim alanında da görülmeye başlanmıştır (Talas, 2018). Günümüz eğitim sistemini çağdaş kılan özelliklerden bir tanesi bireysel farklılıklara önem verilmesi ve bu farklılıklara göre eğitimin biçim alabilmesidir. Bu biçimlenmenin en somut örneklerinden biri de kaynaştırma uygulamasının benimsenip uygulanmasıdır (Büyükalın ve Yaylacı, 2018). Eğitim sistemlerinde ayrıştırılmış sistemlerden kaynaştırma uygulamasına doğru

hareketin yaygınlaşmasında insan hakları, demokrasi ve eğitimde fırsat eşitliği düşünceleri etkili olmuştur (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003).

Kaynaştırma kavramı farklı disiplinlerde pek çok farklı biçimde tanımlanabilmektedir. Kaynaştırmayı eğitsel bir kavram olarak ele alan Huang ve Diamond, (2009), kaynaştırma kavramını özel gereksinimli bireylerin gereksinim duyulan eğitsel destekler sağlanarak tipik gelişim gösteren bireylerin eğitim gördükleri ortamlarda eğitim alması olarak ifade etmişlerdir. Mastropieri ve Scruggs, (2007) ise kaynaştırma kavramını özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimlerini en üst düzeye taşıyarak karşılaştıkları olumsuzlukları en alt düzeye indirmeyi sağlayan eğitim biçimi olarak ifade etmektedir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de kaynaştırma kavramı “özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanmıştır.

Gürgür (2005)’ün tanımıyla kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin, tipik gelişim gösteren bireylerle birlikte en az kısıtlayıcı eğitim ortamı prensibine uygun tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında öğrenci ve öğretmenlere ihtiyaç duyduklarında destek eğitim hizmetlerin sağlanması yoluyla alınan eğitimidir. Sucuoğlu ve Kargın (2006) ise kaynaştırma kavramını, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini, tipik gelişim gösteren akranlarının devam ettiği okullarda ve akranlarıyla aynı sınıflarda sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır. ÖEHY’de (2018) kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimli bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşimde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim şeklinde tanımlanmaktadır. Kaynaştırma ÖGB’lerin eğitim fırsatlarının en üst düzeyde sağlanması amacıyla geliştirilen önemli bir eğitim düzenlemesidir (Kaya, 2020). Kaynaştırma aracılığıyla yapılan eğitimle ÖGB’lerin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim kurarak, sosyal kabul ve becerilerinin artırılması ve bu bireylerin, sınıf içinde etkin birer birey olması hedeflenmektedir (Stojik, 2009). Ayrıca ÖGB’lerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla sosyal etkileşim ve iletişim halinde olmaları ve bundan kaynaklı olarak da sosyal hayat içinde bütünleşmeleri de amaçlanmaktadır (Kaya, 2020). Yapılan bu tanımlara bakıldığında kaynaştırma eğitiminde amaç sadece yetersizlikten etkilenmiş

bireylerin akademik becerilerini en üst düzeye çıkarmak değil, ayrıca ÖGB'lerin sosyal yönden de gelişimlerini desteklemek amaçlanmaktadır (Kaya, 2020; Özkubat, 2018).

Bütünleştirme, sınıf içerisindeki bütün öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayacak programın, materyalin ve fiziksel düzenlemelerin yapılması, öğrencilerin eğitim ortamlarına değil de eğitim ortamlarının öğrencilere uygun hale getirildiği yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (ERG, 2011). Bütünleştirmede öğrencinin okula uyum sağlaması zorunluluğundan ziyade, okulun öğrenciye uyum sağlaması söz konusudur (Salend, 1999). Başka bir tanımda ise bütünleştirme, kişilerin bireysel farklılıkları ne olursa olsun; eğitimsel, sosyal ve hayatsal faaliyetlerden ve imkanlardan toplumun bütün bireylerinin eşit düzeyde yararlanmasını sağlayan bir kavram şeklinde tanımlanmaktadır (Kaya, 2020).

Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları karşılaştırılırsa, kaynaştırmada ÖGB'lerin okul programına uyum sağlaması beklenirken, bütünleştirmede ise okul programı ÖGB'lerin bireysel ve eğitsel ihtiyaçları dikkate alınarak uyarlama yapılabilmekte veya değiştirilebilmektedir (Odluyurt, 2019). Kaynaştırma uygulamalarında okullarda kaynaştırma sınıflarının bulunduğu, ÖGB'lerin okula uyum sağlaması gerektiği, misafir öğrenci olarak kabul edildiği, ÖGB'lerin öğretiminin ortalama performansa göre değerlendirildiği ve ÖGB'lerin sorumluluğunun sınıf öğretmeninde ve destek veren personelde olduğu belirtilmektedir. Bütünleştirmede ise, her okulun bir kaynaştırma okulu olduğu, okulun ÖGB'lerin gereksinimlerine uyması beklendiği, ÖGB'lerin sınıfın öğrencisi olarak kabul edildiği, öğretimin farklı performans düzeylerine göre bireyselleştirildiği ve ÖGB'lerin sorumluluğunun tüm okulda ve yakın çevresinde olması gerektiği belirtilmektedir (Shpendi- Şirin, 2019).

Kaynaştırma ve bütünleştirme temel felsefesi olarak birbirinden farklı olmasına rağmen ülkemizde kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları yasal düzenlemeler, uygulamalar ve araştırmalar boyutlarında eşanlı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Yapılan tanımlarda temel vurgu ÖGB'lerin tipik gelişim gösteren bireyler ile aynı ortamda eğitim yaşamlarını sürdürmeleri ve öğretmene ve ÖGB'lere yönelik gereksinim duyulan destek hizmetlerin sunulmasıdır. Kaynaştırma kavramının daha net anlaşılabilmesi için dünyada ve Türkiye'de kaynaştırmanın tarihsel gelişimini incelemek faydalı olacaktır.

1.4. Kaynaştırma Sürecinde Yer Alan Paydaşlar

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması ÖGB'lerin gereksinim duyduğu eğitim hizmetlerini yeterli düzeyde alabilmeleriyle mümkündür. Eğitim hizmetlerinin gereğince sunulabilmesi ise bu süreçte yer alan pek çok unsura bağlıdır. Bu unsurlar okul yöneticileri, öğretmenler, tipik gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan ÖGB'ler, aileler, fiziksel ortam ve destek özel eğitim hizmetleri olarak sıralanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması bu unsurların biraraya gelerek kaynaştırmanın paydaşlarını oluşturmalarına ve birarada çalışmalarına bağlıdır. Kaynaştırmanın doğru bir şekilde uygulanabilmesi için birçok paydaş bir araya gelmektedir. Bu paydaşlar kendilerine düşen görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirirlerse başarılı bir kaynaştırma uygulamasından söz edilebilir (Batu, 2007). Kaynaştırma uygulamalarının ortak amaca ulaşabilmesi için bu süreçte görev alan paydaşlar okul yöneticileri, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri, rehber öğretmenler, branş öğretmenleri, gezerek özel eğitim veren öğretmenler, aileler ve diğer uzmanlardır. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi paydaşlara bağlı olan unsurların yanı sıra eğitsel düzenlemeleri de içeren fiziksel ortam düzenlemelerine de bağlıdır (Kırcaali-İftar, 1998). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan ÖGB'lerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayacak biçimde eğitsel ve fiziksel düzenlemeleri gerçekleştirmesi kaynaştırma uygulamalarının başarıyı arttıracaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi her bir unsura ilişkin değişkenlerin yanı sıra bu unsurların süreç içerisinde iş birliği ile çalışabilmesi ile mümkündür.

1.4.1. Okul yöneticileri

Okul ikliminin her yönden ılımlı olması okul yöneticilerinin tutumlarına bağlıdır (Gümüşkaya, 2018). Okul yöneticilerinin desteği olmaksızın kaynaştırmanın başarılı şekilde uygulanması mümkün değildir (Batu, 2012). Başta bütün okul yöneticileri olmak üzere tüm okul personelinin, özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarının olduğunu, onlara saygı gösterilmesi gerektiğini ve kaynaştırmanın faydalı bir uygulama olduğuna inanması gerekmektedir (Varol, 2010). Kaynaştırma uygulamasında okul yöneticilerinin kaynaştırma ve özel gereksinimli bireylere olan tutumları tüm okul personelinin tutumunu

etkilemektedir. Okul müdürü özel gereksinimli öğrenciyi hoşgörülü, önyargısız, problemsiz, yani diğer öğrencilerden ayırmadan ve ayrıştırmadan kabul ettiğinde, bu yaklaşım sınıf öğretmenlerine, branş öğretmenlerine ve okuldaki diğer tüm okul personeline yansıyacaktır (Gümüşkaya, 2018; Güçyeter, 2017; Odluyurt ve Batu, 2013). Okul yöneticilerinin olumsuz tutumları da tüm okul personelinin tutumunu etkileyeceği unutulmamalıdır.

ÖEHY'ne göre okul müdürleri özel gereksinimli öğrenciler ve ailelerine yönelik özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına yönelik gerekli tedbirleri alır maddesi yer almaktadır (MEB, 2018). Okul müdürlerinin sorumlulukları arasında kaynaştırma ve özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikler konusunda bilgi sahibi olmak yer almaktadır. Ayrıca özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi amacıyla gerekli kurulların ve birimlerin oluşumuyla ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirilmesinden de sorumludur (MEB, 2018). BEP Geliştirme Biriminin başkanı olarak ekibin oluşturulması, toplanması ve toplantıların verimli ve öğrenci lehine geçmesi konusunda ekibe liderlik yapma sorumluluğu da bulunmaktadır (Gümüşkaya, 2018). Okulda görevli olan öğretmenlerin özel eğitim hizmetleri kapsamında iş birliği içinde çalışmalarını sağlamak da okul yöneticilerinin sorumlulukları arasındadır (MEB, 2018). Okulun müdür yardımcıları da özel eğitim hizmetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesinde ilgili taraflar arasında koordinasyonu sağlamaktan sorumludur (MEB, 2018).

Okul yöneticileri, kaynaştırma uygulamasına yönelik okulda etkili bir planlama yapılması ve kaynaştırma uygulamasının etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi için gerekli önlemlerin alınmasında görevlidir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Aynı zamanda okul yönetiminin görevleri; sınıflara verilecek öğrenci sayısının belirlenmesi, fiziksel ortamın hazırlanması, araç-gereçlerin sağlanması, öğretmenlere özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikleri duyurmak, ÖGB'lere verilen eğitimin niteliğini denetlemek olarak sıralanabilir (Kaya, 2013; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Ayrıca, kaynaştırma uygulamaları konusunda aileleri bilgilendirmek ve tüm paydaşlar arasında etkin iş birliğini koordine etmek de okul yönetiminin görevleri arasında yer almaktadır (Atbaşı, 2018).

1.4.2. Sınıf öğretmenleri

Sınıf öğretmenleri, ÖGB'ler için aileye, rehber öğretmene ya da bir uzmana öğrencinin durumuna ilişkin en sağlıklı bilgileri sunan ve öğrencinin eğitimine yönelik

yapılan düzenlemeleri uygulayan kişilerdir (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012). Bundan dolayı sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamalarında oldukça önemli bir role sahiptirler (Diken, 2007). Öncelikle sınıf öğretmeni, kaynaştırma uygulamasının ÖGB'lerin eğitim hakkı olduğunu bilmeli ve gerekleri yerine getirildiği durumda da başarıya ulaşacağına inanmalıdır (Batu ve Kırcaali- İftar, 2011).

Sınıf öğretmenleri; BEP'in hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmaktan, BEP'in uygulanmasından ve değerlendirilmesinden sorumludurlar. Ayrıca sınıf öğretmenleri ÖGB'lerin gereksinimleri doğrultusunda öğretimin içeriğinde uyarlamalar yapmalıdır. Öğretimin içeriğindeki uyarlamalar, öğretim araç gereçlerinde ve öğretim yöntemlerinde yapılabilecek uyarlamaları kapsamaktadır. Sınıf öğretmenleri öğrencinin gereksinimine göre öğretim araç gereçlerinde ve öğretim yöntemlerinde uyarlamalar yapmaktan sorumludur. Sınıf öğretmenlerinin sadece akademik noktada değil sosyal kabulün sağlanmasında ve sürdürülmesinde de önemli rol oynadığı unutulmamalıdır (Güçyeter, 2017). Tüm bu koşulları sağlayabilmek için hizmet öncesinde ve/veya hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere bu becerilerin kazandırılmış olması ve öğretmenlerin ÖGB'ler ile ilgili bilgi donanımına sahip olması gerekmektedir (Odluyurt, 2019).

Okuldaki aile eğitim çalışmalarına katılmak, sınıftaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlamak ve yürütmekten sorumludurlar. Sınıf öğretmeni ile aile arasındaki iletişimin olumlu olmasının kaynaştırma uygulamalarını olumlu yönde etkileyeceği unutulmamalıdır. Ayrıca sınıf öğretmenleri bireysel gelişim raporu ve eğitsel değerlendirme istek formunun düzenlenmesinde diğer öğretmenlerle iş birliği yapmaktadır (MEB, 2018). Sınıf öğretmenin, diğer öğretmenlerle iş birlikçi tutumu kaynaştırma uygulamasının başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmadaki bir diğer sorumluluğu da sınıflarında bulunan ÖGB ve tipik gelişim gösteren akranlar arasındaki iletişimin sağlıklı ve verimli olmasını sağlamaktır (Gümüşkaya, 2018).

Bir ekip işi olan kaynaştırma uygulamasında sınıf öğretmenin diğer paydaşlarla koordineli bir şekilde çalışması, kaynaştırma uygulanmasında hedeflenen başarıyı elde etmesinde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için sınıf öğretmenlerinin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili değerlendirme ve program geliştirme ekibi içerisinde yer almak.
- ÖGB'lerin aileleriyle iş birliği içinde olmak ve onlara gerektiği durumlarda danışmanlık yapmak
- ÖGB'lerin yararlanabileceği öneriler geliştirmek ve bu önerilerin uygulanmasını sağlamak.
- Sınıf içerisinde eşit, eğitsel imkanların olduğu bir ortam oluşturmak
- ÖGB için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamak (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

1.4.3. Branş öğretmenleri

Branş öğretmenleri özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu derse giriyorlarsa, özel gereksinimli öğrencinin BEP geliştirme biriminde yer almaları gerekmektedir (Gümüşkaya, 2018). İlköğretim sonrasında kaynaştırma uygulamasında branş öğretmenlerinin sorumlulukları artmaktadır. BEP'in hazırlanmasında BEP geliştirme biriminde bulunması ve diğer BEP biriminde görevli olan paydaşlarla iş birliği içinde çalışması gerekmektedir. Branş öğretmenleri BEP'in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden sorumludurlar.

Branş öğretmenleri öğretecekleri konuların öğrencinin seviyesine uygun hale nasıl getirilebileceği, derslerde ve sınavlarda ne gibi uyarlamalar yapılabileceği konusunda eksikleri olduğu durumlarda özel eğitim öğretmeni ile ya da rehber öğretmenle iş birliği içerisinde olmalıdır (Gümüşkaya, 2018).

1.4.4. Destek eğitim öğretmenleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2018) göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim veren okullarda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler için il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerince destek eğitim odası açılır (MEB, 2020). Destek eğitim odasında İl Milli Eğitim Müdürü'nün onayı ile destek eğitim odasından yararlanacak ÖGB'lerin eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri öncelikli olmak üzere diğer alan öğretmenleri de görevlendirilebilir (MEB, 2016). Bu görevlendirmenin yapılmasıyla beraber

görevlendirilen öğretmen destek odası öğretmeni olarak destek eğitim odasında yürütülen eğitim ve öğretimden sorumlu hale gelmiş olmaktadır (Talas, 2018).

Destek eğitim odası öğretmenin öncelikli görevlerinden biri öğrenciyi değerlendirmektir. Destek eğitim öğretmeni, destek odası eğitimine almasına karar verilen ÖGB'in hali hazırdaki durumunu değerlendirmek amacıyla öğrencinin akademik ve davranışsal becerilerini eğitsel olarak değerlendirmekle yükümlüdür (Talas, 2018). Bu değerlendirme yapılarak ÖGB'in temel becerilere sahip olup olmadığını ve gereksinimlerinin ne olduğunu belirlemek ve uygulama planı hazırlanması amacıyla yapılmaktadır (Bender vd., 2008; McNamara, 1989).

Destek eğitim öğretmeni tarafından akademik ve sosyal alanlarda zorluk yaşayan ÖGB'lere gerekli öğretim desteği verilerek ihtiyaç duyulan alanlarda iyileştirmeler yapılmaktadır (Kuester, 1986). Destek eğitim odası öğretmeni ÖGB'in eğitim ve öğretiminin planlanması ve uygulanmasından da sorumludur. Kaynaştırma uygulamasının başarısını destek eğitim odasında verilen eğitimin niteliği ve türü belirler.

Destek eğitim odası öğretmeni genel eğitim sınıfındaki öğretmenle yakın iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması gerekmektedir (Kargın, 2004). Destek eğitim odasında başarı sağlanabilmesi için sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni paralel bir şekilde eğitim vermeye dikkat etmelidir (Karabulut, 2018). Her iki öğretmenin de eşgüdüm içerisinde çalışması kaynaştırmanın başarısı için oldukça önemlidir. Ayrıca destek eğitim odası öğretmeni BEP birimi ile de iş birliği içerisinde olmalıdır.

1.4.5. Okul rehber öğretmenleri

Okul rehber öğretmenleri okullarda kaynaştırma uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin destek alabileceği anahtar kişilerdir (Erhard ve Umansky, 2005). ÖGB'nin bireysel gelişimini değerlendirmek amacıyla formların hazırlanmasında, BEP geliştirme birimi, öğretmenler ve ilgili personel ile iş birliği yaparlar. BEP hazırlama çalışmalarında performans alımında, hedef-davranış belirlemede, yöntem, teknik ve değerlendirme konusunda öğretmenlere danışmanlık yapmaktan sorumludurlar (MEB, 2015). Rehber öğretmenler öğrenciler, öğretmenler, aile ve okul yönetimi arasında iletişim ve iş birliğini sağlamada, ÖGB'lerin değerlendirilmesinde, onlar için hazırlanacak programların ve bireysel gelişim raporlarının hazırlanması sürecinde BEP ekibiyle iş birliği içinde

çalışmada, ÖGB'lerin ailelerine yönelik aile eğitim hizmetlerini planlamada ve yürütmede görev almaktadırlar (MEB, 2018; Özengi, 2009).

Öğretmen ve ailelerle iş birliği yaparak öğrenciler için bireysel gelişim raporu hazırlarlar. Okul rehber öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine veya branş öğretmenlerine BEP'i uygularken karşılaştığı sorunlarla ilgili danışmanlık yapar. Ayrıca destek eğitim hizmetleri çalışmaları ve destek eğitim odasının haftalık ders programı hazırlamak için okul yönetimine danışmanlık yapmaktan sorumludurlar (MEB, 2015). Rehber öğretmenler ÖGB'lerin okula, okulun da ÖGB'lere uyum sağlamasında ve yaşadıkları sorunların çözülmesinde önemli rollere sahiptirler (Atbaşı, 2018).

1.4.6. Sınıf rehber öğretmenleri

Sınıf rehber öğretmenin görev ve sorumlulukları Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2020) 23. maddesinde açıklanmıştır. Sınıf rehber öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görevleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- BEP'in hazırlanmasında görev alır.
- Uzmanlık bilgisi gerektirmeyen bireyi tanıma tekniklerini sınıfında uygulayarak sonuçlarını rehber öğretmenle paylaşır.
- Öğrencilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin ihtiyaçlarını belirleyerek okul rehberlik ve psikolojik danışma programına yansıtılmak üzere rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletir.
- Sınıfa yeni gelen veya uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin okula uyum sağlamaları sürecinde rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği içerisinde çalışır.
- Risk altında olan öğrencileri fark ettiğinde, gerekli desteği almaları için rehberlik ve psikolojik danışma servisini bilgilendirir.
- Sınıfında sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimi açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirir, öğrencilerin gelişimini desteklemek amacıyla iş birliği yapar. Eğitim kurumunda rehber öğretmen/psikolojik danışmanın bulunmaması hâlinde öğrenciyi rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirir (MEB, 2020).

1.4.7. Tipik gelişim gösteren öğrenciler

Kaynaştırma uygulamalarının başarıyla gerçekleşebilmesinde gerekli olan bir diğer unsur ise sınıftaki tipik gelişim gösteren öğrencilerdir. ÖGB'e en kolay ve en iyi destek sağlayabilecek kişiler sınıftaki tipik gelişim gösteren akranları olacaktır (Sucuoğlu, 2006). Tipik gelişim gösteren akranlar kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında önemli rol oynamaktadırlar. Çünkü ÖGB'ler okulda öğrendikleri bilgilerin tümünü sadece öğretmenlerinden değil aynı zamanda akranlarıyla olan etkileşimleri yoluyla da öğrenmektedirler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Akranlar ÖGB'lere zorlandıkları noktalarda, derslerinde ve ödevlerinde yardımcı olabilir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin davranışları, ÖGB'lere model olur (Kırcaali-İftar, 1998). Akranlarından aldığı bu destekler ve model olma özel gereksinimli öğrencinin sınıfa kabulünü kolaylaştırabilmektedir (Sucuoğlu, 2006).

ÖGB'lerin genel eğitim sınıflarına dâhil edilmeleri ve başarılı bütünleştirme uygulamaları için tipik gelişim gösteren öğrencilerin tutumları da etkileyici bir unsurdur. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin tutumları akranın yaşı, kültürü, ÖGB'ye daha önceden iletişimde bulunup bulunmadığı, ÖGB'in ihtiyaç düzeyi, ÖGB'lere yönelik aile ve öğretmen tutumlarının etkili olduğu düşünülmektedir (Göl, 2014). Sınıftaki tipik gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma uygulamaları sayesinde bireysel farklılıkları anlayarak ve bu farklılıklara karşı nasıl davranacağını bilir ve daha hoşgörülü olurlar. Ayrıca tipik gelişim gösteren öğrenciler yardımlaşma ve iş birliği becerilerini artırırlar (Kırcaali-İftar, 1998). Tipik gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma uygulamaları sayesinde farklılıklara saygı göstermeyi ve ÖGB'lerle arkadaşlık kurmayı öğrenmektedirler (Salend ve Duhaney, 1999). Bu nedenle öğrencilerin, sınıflarına kaynaştırma uygulaması kapsamında eğitim alan ÖGB gelmeden önce bilgilendirilmesi, ÖGB'lerin yaşadıkları zorlukların ve gereksinimlerinin neler olabileceği konusunda fikir sahibi olmaları sağlanabilir.

1.4.8. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler

ÖGB'lerin kaynaştırma uygulamasına hazırlanması, kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesinde anahtar role sahiptir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bu bağlamda ÖGB'lerin okul ve sınıf kurallarının ve sorumluluklarının neler olduğu

konusunda bilgilendirilmesi ve kaynaştırma uygulamalarında akademik ve davranışsal olarak hazırlanması son derece önemlidir (Gürgür, 2015).

Genel eğitim ve özel eğitim ortamları ders programları, öğretim yöntemleri, davranışsal beklentiler, fiziksel ortam ve öğrencilerin sosyalleşmesi açısından farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple özel eğitim ortamından genel eğitim ortamına başarılı bir şekilde geçiş sağlanabilmesi için kaynaştırma kapsamında eğitim alan öğrenci, genel eğitim sınıfının davranışsal ve akademik gereklilikleri doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bu doğrultuda kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan ÖGB'in genel eğitim sınıfına uyum sağlaması kolaylaştırılmalıdır. Kaynaştırma uygulamaları ile ÖGB'lerin tipik gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ortamında bulunmaları ve sosyal bütünleşmelerinin sağlanması hedeflenir. Ancak aynı eğitim ortamında bulunmaları sosyal bütünleşmenin sağlanması için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle sosyal bütünleşmenin sağlanması için ÖGB'lere sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik yaşantı deneyimleri sağlanmalıdır (Kargın ve Baydık, 2002). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması sadece ÖGB'ler için yapılan hazırlık etkinlikleri ile sınırlı değil, daha sonra yapılacak çalışmaların niteliğine de bağlıdır. Kaynaştırma kapsamında eğitim alan ÖGB'in gelişiminin sürekli izlenmesi ve değerlendirilmesi de son derece önemlidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

1.4.9. Aileler

Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi kaynaştırma uygulamasının da başarılı bir şekilde yürütülmesinde ailelerle kurulacak iş birliği oldukça önemlidir (Gök ve Erbaş, 2011; Vaughn, Bos ve Schumm, 2007). Eğitimin önemli bir parçası olarak ailelerle iş birliği içerisinde olmanın öncelikler arasında düşünülmesi gerektiği, çünkü ailelerin çocuklarını herkesten daha iyi tanıdıkları vurgulanmaktadır (Gürgür, 2019). Ailelerle kurulan iş birliği sadece kaynaştırmanın başarıyla uygulanmasına katkı sağlamakla kalmayacak aynı zamanda bireyin gelişiminin de desteklenmesinde önemli paya sahip olacaktır (Sönmez-Kartal, 2019; Gök, 2009). Ailelerin ihtiyaçları ne kadar doğru karşılanır ve onlara uygun şekilde yardım edilirse aileler de çocuklarının eğitimde daha aktif rol alacaklardır (Örenoğlu-Toraman, 2017).

Kaynaştırma kapsamında eğitim alan ÖGB'lerin ailelerinin; çocuklarının eğitimlerine aktif olarak katılmaları, bilgi düzeyleri, öğretmen ve yöneticilerle iş birliği içerisinde olmaları ve kaynaştırma uygulamalarına istekli olup olmamaları uygulamanın

seyrine yön vermektedir (Lewis ve Doorlag, 2011). Kaynaştırma uygulamalarına yönelik ailelerin liderliğinde gerçekleştirilen çeşitli organizasyonlar hem ailelerin birbirlerine destek olmaları hem de ÖGB'lere gereksinimlerinin karşılanmasında etkili rol oynamaktadır (Behl, Desgeorges ve White, 2016; Wang ve Singer, 2016).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında ailelerin katkıları son derece değerlidir. ÖGB'in ailesinin sağladığı destek ve çocuklarının eğitimlerine aktif katılımı, ÖGB'in başarısında da büyük rol oynamaktadır. Kaynaştırma eğitiminde sürecin sağlıklı ve başarılı bir şekilde yürütülmesinde ailenin katkısı büyüktür. Aile katılımında ailelerin rolleri okulun duruma ve beklentileri, yetersizliği olan çocuğun durumu ve özelliklerine göre çeşitlilik göstermektedir. Kaynaştırma ortamında ailelerin en temel rolü çocukların eğitim sürecini takip etmektir (Ardıç, 2018). ÖGB ailesinden alınan destek ve ailenin eğitim sürecine aktif katılımıyla birçok beceriyi daha çabuk öğrenmekte; öğrendikleri becerilerin pekiştirilmesi, sürekliliğinin sağlanması aile katılımıyla daha kısa sürede gerçekleşmektedir (Allen ve Cowdery, 2015). ÖGB'lere sahip olan aileler onları en iyi tanıyan ve çocukları hakkında en çok bilgiye sahip olan kişilerdir. Bu nedenle ÖGB'lerin aileleri kaynaştırma uygulaması kapsamında öğretmenler ve okul yönetimiyle iş birliği içerisinde olmalı ve gerekli bilgi paylaşımlarında bulunmalıdırlar (Akçamete, 2016; Eripek, 2007). Öğretmenler ailelerin çocukların iyiliklerini isteyecekleri ve aynı zamanda çocukları hakkında en geniş bilgi dağarcığına sahip olduklarını kabul etmeleri ve ona göre davranmaları da son derece önemlidir (Ardıç, 2018). Ailelerin iş birliği ve ÖGB'lere ilişkin bilgileri paylaşmaları kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan ÖGB'lerin akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Ancak bazı ÖGB'lerin eğitim süreçlerinde iletişim kuramamakta ve iş birliğini reddedebilmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin ailelerin desteğini kazanmak ve iş birliği kurabilmeye yönelik çözüm yolları aramaları gerekmektedir (Özen ve Cavkaytar, 2010).

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin de ÖGB'lerin aileleri gibi kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında rolleri büyüktür. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli öğrenciyi kabul eder nitelikte tutum sergilemesi, çocuklarının sınıflarında ÖGB'i kabul etmelerine katkı sağlamaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Ancak tipik gelişim gösteren öğrenci ailelerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları, onların kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumsuz tutumlar

sergilemesine neden olabilmektedir. Bu nedenle tipik gelişim gösteren öğrenci aileleri ile bilgilendirme toplantıları yapılarak endişelerinin giderilmesi ve kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu tutum ve sosyal kabulünün sağlanmasına yönelik hazırlık etkinlikleri düzenlenmelidir (Batu ve Uysal, 2016).

1.4.10. Fiziksel ortam

Kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirileceği fiziksel ortamın kaynaştırmanın başarısına önemli etkisi olmasından dolayı fiziksel ortamda bazı uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Sınıf ortamında yapılacak düzenlemeler sağlanan eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkileyecektir. Bu nedenle fiziksel ortamda öğrenme amaçları doğrultusunda yapılan düzenlemeler son derece önemlidir. Öğrenme amaçları doğrultusunda hazırlanan uygun eğitim ortamları öğretmen ve öğrenci etkileşimine katkı sağlayacak ve nitelikli bir öğrenme ortamı sağlayacaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2010; Bucholz ve Sheffler, 2009). Kaynaştırma uygulamalarında öğrenme ortamları hem öğrencilerin derse katılımlarının hem de öğrenme fırsatlarının sağlanmasında etkili olmaktadır (Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Öğretmenler kullanılan fiziksel ortama dikkat ederek, öğretimin kolay ve verimli olması için uyarlama yaptıklarında kaynaştırma uygulamaları başarılı sonuçlar getirmektedir (Wood, 2007). Fiziksel ortamın düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını ve öğrenme isteğini etkilemektedir (Maroney vd., 2003).

Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıfın öğrenci sayısının fiziksel ortamın ve öğretmenin zaman ayırabileceği doğrultuda çok kalabalık olmayacak şekilde düzenlenmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırma uygulamalarıyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları okul öncesi eğitim kurumlarında bir bireyin bulunduğu sınıflarda yirmi öğrenci, özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda ise on öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir (MEB, 2018). Kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği sınıfın öğrencinin ilgisini çekecek şekilde donanımının ve fiziksel özelliklerinin sağlanması ve öğrenmeye katılımı arttıracak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Oturma düzeni öğrencilerin birbiriyle iletişime geçebilecekleri ve rahat

hareket edebilecekleri şekilde düzenlenmeli ve öğrenme etkinlikleri belli plan doğrultusunda gerçekleşmelidir (Batu ve Uysal, 2016).

1.4.11. Destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler

Kaynaştırma uygulamaları destek hizmetler olmadan bir anlam ifade etmemektedir. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde destek eğitim hizmetleri ve ek hizmetler de son derece önemli olan unsurlardan biridir. Destek eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri şeklinde ifade edilmektedir (ÖEHY, 2018). Genel olarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik sağlanan destek eğitim hizmetleri sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası şeklinde sınıflandırılmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

1.4.11.1. Sınıf içi yardım

Sınıf içi yardım; kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü genel eğitim sınıfında destek eğitim uzmanının, sınıf öğretmenine öğretimi planlama, sunma ve değerlendirme aşamalarında destek olması olarak ifade edilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Friend, 2006). Bu bağlamda ÖGB'in akranlarından geride kalmadan öğrenme fırsatı sunulması, öğrenciye sınıf arkadaşları ile iletişim fırsatı sunması ve sınıf öğretmenin sınıf ortamında var olan araç gereçleri nasıl kullanacağı ve öğrenciye nasıl davranması gerektiği konusunda destek alabileceği bir hizmet türü olması açısından avantajları bulunmaktadır (Berry, 2018; Batu, 2000). Sınıf içi yardımın avantajlarından biri de ÖGB'e sınıftaki diğer akranlarından ayırmadan müdahale olanağı sunmaktadır.

Kaynaştırma uygulamaları doğrultusunda sınıf öğretmenine yardım sağlamak amacıyla sınıfa giren destek eğitim uzmanı, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dâhil olan öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda özel eğitim uzmanı, fizyoterapist ve dil konuşma terapisti gibi farklı alanlarda destek sağlayacak personel olabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

1.4.11.2. Özel eğitim danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı, kaynaştırma uygulamalarının doğrultusunda sınıfta ÖGB olan sınıf öğretmenin ya da okulun diğer personelinin, sınıftaki özel

gereksinimli öğrencisine yönelik aldığı danışma hizmetidir (Kırcaali-İftar, 1998; Salend, 1998). Özel eğitim danışmanlığı genel eğitim öğretmenine ya da diğer personele öğretim yöntemleri, öğretim programı, materyaller, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme süreçlerini belirleme gibi alanlarda destek sağlamayı kapsamaktadır (Heward, 2013; Kırcaali-İftar, 1998).

Özel eğitim danışmanlığının danışman, danışan ve hakkında danışılan kişi olmak üzere üç temel bileşeni vardır (Salend, 1998). Danışman özel eğitim öğretmeni olabileceği gibi farklı alanlardan uzman kişileri de kapsayan özel eğitim danışmanını, danışan özel gereksinimli öğrenci ile çalışan öğretmeni ve hakkında danışılan ise ÖGB’i ifade etmektedir (Prater, 2018; Mitchell, 2008).

1.4.11.3. Destek eğitim odası

Destek eğitim odası, tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitimine devam eden ÖGB’ler ile özel yetenekli öğrencilere gereksinim duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı ifade etmektedir (ÖEHY, 2018). Destek eğitim odasının işlevi ÖGB’lerin gereksinimleri doğrultusunda okuma-yazma ve matematik gibi akademik beceriler, sosyal beceriler günlük yaşam becerileri ve davranış problemleri gibi belirlenen bir ya da daha fazla alana yönelik bireyselleştirilmiş müdahalelere yönelik hizmet sağlamasıdır (Berry, 2018).

Destek eğitim odasında sunulan eğitim özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi olarak gerçekleştirilir (Kırcaali-İftar, 1998). Sınıf öğretmenleri ve destek eğitim öğretmenleri tecrübeleri ve uzmanlıkları konusunda gerektiğinde birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmaları ve sıkı iş birliği içerisinde olmaları başarılı bir kaynaştırma uygulaması için önkoşuldur (Subaşı-Yurtçu, 2021). Destek eğitim odasında verilen eğitimin başarıya ulaşabilmesi için sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin birbirlerinden ayrı, bağımsız çalışma gerçekleştirmesi yerine paralel olarak eğitim vermeleri gerekmektedir (Karabulut, 2018). Sınıf öğretmenleri ve destek eğitim öğretmenleri ÖGB’in programını bütüncül bir biçimde planlaması, kullandıkları müfredatın genel eğitim müfredatıyla örtüşmesi ve birbirini desteklemesi gerekmektedir (Idol, 2006). Destek eğitim odasında sunulan eğitimin avantajı ÖGB’in geride kaldığı derslerde ya da alanlarda okul ortamı içerisinde eğitim alabilmesidir. Destek eğitim odası kısa süreliğine de olsa sınıf dışında sunulan bir destek eğitim hizmeti olduğundan ÖGB’in tipik gelişen akranlarından ayrı zaman geçirmesine sebep olması ve sınıf öğretmenin

destek eğitim odasını bir kaçış aracı olarak görmesi ve ÖGB'in sınıfa uyum konusunda sıkıntılar yaşaması destek eğitim odasının olumsuz yönleri olarak sıralanabilir (Subaşı-Yurtçu, 2021; Karabulut, 2018).

1.5. Kaynaştırma ve İş Birliği

Genel felsefesi olarak ÖGB'lerin genel eğitim sınıfları içinden mümkün olduğunca hiç çıkmadan eğitim almalarını ifade eden kaynaştırma uygulamaları, yıllar içinde gerçekleştirilen başarılı uygulamalar, araştırma sonuçları ve yasal düzenlemeler ile gün geçtikçe daha da yaygın hale gelmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında görülen artış doğal olarak genel eğitim sınıflarında karşılaşılan öğrenci profillerinde de çeşitliliğin ve dolayısıyla sorumluluk ve iş yükünün de artmasına neden olmuştur. Bu durum kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin farklı uzmanlıklar gerektiren sorunlarla karşılaşmalarına ve devamında çözüm için destek aramalarına yol açmıştır. Yasal düzenlemeler getirilmeden önce genellikle kişisel ilişkiler üzerinden ve formal olmayan biçimlerde ulaşılmaya çalışılan destek mekanizmaları, günümüzde hem uzmanlık alanlarındaki ayrışmalar hem de öğrenci gereksinimlerindeki bireysel çeşitlilik nedenleri ile yasal düzenlemelerle garanti altına alınarak daha sistematik ve formel yollarla yürütülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014; Batu ve Uysal, 2010; Gürgür ve Uzuner, 2010, Olios vd., 2010).

Tanım olarak incelendiğinde birçok kaynak ve kişi tarafından tanımlanan iş birliği kavramına ilişkin genel bir tanım; bir ya da birden fazla amacı gerçekleştirmek için eşit söz hakkına sahip en az iki kişinin gönüllülük esasına dayalı olarak birlikte çalıştığı etkileşimli süreç şeklinde yapılabilir (Robinson, 2017; Sönmez-Kartal, 2015; Cook ve Friend, 2010; Horn vd., 2004). Kaynaştırma bağlamında değerlendirildiğinde ise farklı gereksinimleri olan öğrencilere uygun eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için çeşitli öğretmen ve uzmanların, tanı ve değerlendirme sürecinden başlayarak, genel ve alt amaçların belirlenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, okul ve sınıf içi fiziki ortam düzenleme ve uyarlamasının yapılması, eğitim öğretim sürecinin işleyişi ve süreç sonunda ulaşılan çıktının değerlendirilmesine kadar süren etkileşim odaklı süreç olarak ifade edilmektedir (Adams vd., 2016; Halvorsen ve Neary, 2009; Pickford, 2007; Bos ve Vaughn, 2002).

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması, ekip çalışmasına, iş birliğine ve ekip paydaşlarının görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine bağlıdır. Çünkü

kaynaştırma uygulaması doğası gereği birden fazla uzmanlık alanının bilgi, beceri ve deneyimlerini gerekli kılar (Tercan ve Bıçakçı, 2016; Green ve Johnson, 2015). Bu nedenle başta kaynaştırma uygulaması yürüten sınıf öğretmeni olmak üzere, süreçte yer alan tüm paydaşlar kendi yeterlilik, ihtiyaç ve sorumluluğunun farkında olarak hem titizlikle çalışmalı hem de gerek duyulan alan uzmanından destek almalıdır (Batu, 2021; Tzivinikou, 2015; Sucuoğlu ve Kargın, 2014; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırma programında yer alan ÖGB'in ihtiyaçları doğrultusunda sunulacak olan özel eğitim ve destek hizmetlerini gerçekleştirecek olan bazı paydaşlar; sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul yöneticileri, özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocuk velileri ve aileler, usta öğreticiler ve destek hizmet uzmanları (fizyoterapist, dil-konuşma terapisi gibi), ulaşım, sosyal çalışma, beslenme, yardımcı teknolojiler (işitme cihazı, protez ve gözlük gibi), hemşirelik, sağlık, odyoloji, tıbbi ve medikal, çocuk gelişimi, aile danışmanlığı ve psikolojik hizmetler sunan profesyoneller (Sönmez-Kartal, 2019; Özokçu, 2014; Gürgür ve Uzuner, 2010) olarak sıralanmaktadır.

Yukarıda ifade edilen çeşitli uzmanlık alanları incelendiğinde her birinin farklı eğitim, beceri ve deneyim gerektirdiği görülmektedir. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarında gerçekleştirilen iş birliği, sadece aynı odada birlikte çalışmanın ötesinde çok boyutlu ve çeşitli disiplinlerden beslenmektedir (Halvorsen ve Neary, 2009). Farklı alanlarda çalışan uzmanların benzer amaçlar belirlemesi ve aynı bakış açılarına sahip olmaları mümkün olmayacaktır. Bu nedenle kaynaştırma ekibinde yer alan paydaşların gönüllü, yeniliğe ve iletişime açık, iyi niyetli ve sorumlulukları paylaşan tutumlar sergilemesi başarı için önemlidir. Aksi halde sürece ilişkin iyi niyetlerin kaybolması ve sorumlulukların ihmal edilmesi iş birliğine zarar verecektir. Olası olumsuzlukların önüne geçmek için ise uygun zamanlarda ekip üyelerinin bir araya gelerek rol ve sorumluluklarına uygun davranıp davranmadıkları değerlendirilmeli ve sürecin iyileştirilmesi için önerilere açık olunmalıdır (Adams vd., 2016; Sucuoğlu ve Kargın, 2014; Lee ve Low, 2013; Braley, 2012). Süreç içerisinde yaşanacak bu sorunlara ek olarak daha yolun başında ekip oluşturulurken nitelikli personel bulunmasında, bulunan personelin ekibe dahil edilmesinde, planlama için yeterli zaman bulunmasında ve finansal açılardan güçlüklerle de karşılaşmaktadır (Gürgür, 2019). Ayrıca kaynaştırma sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülmesi için okul ve sınıf bağlamında yapılan uyarılma ve düzenlemler hem ÖGB hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır (Diken, 2012; Loiacono and Valenti, 2010). Yapılacak

düzenlemelerin yeterlilikleri ise okul yönetiminin denetiminde, kurum personelinin becerileri ile kaynaştırma ekibi tarafından talep edilen araç, gereç ve uyarlamaların gerçekleştirilme düzeyine bağlıdır (Robinson, 2017; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Kaynaştırma bağlamında gerçekleştirilen sınıf ve okulun fiziki ve sosyal yeterlilikleri, sınıf öğretmenlerinin, tipik gelişim gösteren ve ÖGB'in ailelerinin, normal gelişen akranların ve okul yönetim ve personelinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkilemektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre ifade edilen düzenlemeler ne kadar iş birliği içinde gerçekleşirse hem kaynaştırmaya karşı tutumlarda hem de kaynaştırma başarısında o denli bir olumlu etkiye neden olmaktadır (Robinson, 2017; Pihlaja ve Holst, 2013; Brinkman ve Twiford, 2012; Gürgür ve Uzuner, 2010; Yiğen, 2008; Çelik ve Cavkaytar, 2007).

Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children-CEC) 2017 yılında yayınladığı özel eğitimdeki yüksek etkili uygulamalar raporunda özel eğitim öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterlilikleri; iş birliği, değerlendirme, sosyal/duygusal ve davranışsal uygulama ve son olarak öğretim başlığı olmak üzere dört ana başlıkta ele almıştır. İş birliği başlığı altında öğretmenlerin birlikte çalışacakları aileler ve diğer uzmanların geçmişine, sosyoekonomik durumuna, diline, inancına ve kültürüne saygılı olarak etkili iletişim kurmaları vurgulanmıştır. İş birliği çalışmaları “her öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim programı tasarlamaya ve uygulamaya yönelik veri toplamaya ve veriler ile ulaşılan sonuçlara göre ilerlemeyi değerlendirip geliştirmeye odaklanmalıdır” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca raporda etkili ve amaca yönelik iş birliği çalışmaları için yeniliklere açık, teşvik eden, çalışanların öğretimsel deneyim ve uzmanlıklarını artıracak faaliyetler sağlayan okul yöneticilerinin önemi vurgulanmaktadır. Özel eğitim öğretmenliğinin mesleki standartları niteliğinde belirlenen ve ifade edilen uygulama ve beceriler sadece belirli bir özel gereksinim grubunda ya da özel eğitim sınıflarında değil ayrıca tüm yetersizlik grupları için genel eğitim ortamları içinde geçerlidir (Trump vd., 2018).

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarında yer alan paydaşların iş birliği içerisinde çalışmaları ÖEHY (2018) ile yasal olarak gerekli kılınmıştır. Okuldaki özel gereksinimli öğrencilere sunulacak olan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi, uygulanması, takip ve değerlendirilmesinin yapılması BEP geliştirme biriminin görevleridir. BEP geliştirme birimi; okul müdürü ya da müdür yardımcısı başkanlığında, sınıf öğretmeni, rehber

öğretmeni, öğrencinin dersine giren alan öğretmenleri, öğrencini velisi ve öğrencinin kendisinden oluşur. Gerekli durumlarda özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üye ya da mesleki eğitim veren özel eğitim okullarındaki meslek derslerini yürüten öğretmenlerde katılır. ÖEHY'nin (2018) beşinci bölümünün 4.maddesi “Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda BEP geliştirme birimi oluşturmak zorunludur” şeklinde yer almaktadır. Ekip üyelerinin farklı uzmanlık alanlarından geldikleri ve farklı görevler yürüttükleri düşünüldüğünde ekibin hem uzmanlar arası hem de ailelerle iş birliği içinde çalışmasının önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Gürgür, 2015).

Daha önce de ifade edildiği gibi kaynaştırma uygulamalarında iş birliği içinde çalışmaya yönelik yasal düzenlemeler açıktır. Bu ifadeler BEP geliştirme biriminin, okul müdürlerinin, baş müdür yardımcılarının, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin açıklamalarda yer almaktadır. Ayrıca rehber öğretmenlere ilişkin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2020) yer alan görev ve sorumluluklar kısmında da iş birliğine ilişkin maddeler bulunmaktadır. İlgili bazı maddeler aşağıda sunulmuştur.

BEP geliştirme ekibi için;

a) BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalarda koordinasyonu sağlamak.

ç) Okuldaki diğer birim ve kurullarla iş birliği yapmak.

j) Okuldaki diğer kurul ve birimlerle iş birliği içinde çalışmak. (30471, sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, m.48, 2018).

Okul müdürü için;

c) Okuldaki öğretmenlerin özel eğitim hizmetleri kapsamında iş birliği içinde çalışmalarını sağlar. “(30471, sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, m.49, 2018).

Öğretmenler için;

a) BEP'in hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapar.

ç) Öğrencilerin eğitim performansları doğrultusunda başka bir okula yönlendirilmesinde BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapar.

g) Bireysel gelişim raporu, eğitsel değerlendirme istek formunun düzenlenmesinde diğer öğretmenler ile iş birliği yapar.

ğ) Özel yetenekli öğrencilerin danışman rehber öğretmeni veya öğretmenleriyle iş birliği içinde gelişimini takip eder. (30471, sayılı ÖEHY, m.57, 2018).

Gerçekleştirilen araştırma sonuçları ve yukarıda ifade edilen yasal düzenlemelerde yer aldığı gibi kaynaştırma uygulamalarında iş birliği yapmak ve diğer paydaşlarla koordineli olarak çalışmak önerilmekte ve gerekli kılınmaktadır. Ancak ekipte yer alan

uzmanlar sürece gönüllü katılım sağlamadıkları sürece maalesef iş birliği sadece BEP hazırlama süreci gibi yasal zorunluluğu yerine getirmenin ötesine geçememektedir. Başarılı ve etkili bir kaynaştırma süreci ve dolayısıyla paydaşların gönüllü ve istekli olabilmesi için başta okul müdürlerinin, sınıf öğretmenlerine gerek duydukları materyallerin sağlanması, kurum içi ve dışından gerekli uzman desteğine ulaşma ve iş birliği içinde çalışılması için destek verilmesi ve gerek personel gerekse de öğrenci velileri dahil olmak üzere tüm paydaşların desteğinin alınması sağlanarak okulda bir kaynaştırma politikası oluşturmalıdır (Kargın, 2004). Okul yönetiminin desteği olmaksızın başarılı bir kaynaştırma uygulaması pek mümkün değildir (Batu, 2012) çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi gerekli araç-gereçlerin sağlanması, öğrenci sayısının belirlenmesi, fiziki düzenlemeler ve okul kültürü gibi çok temel destek süreçleri okul idaresinin yönetimindedir (Batu, 2007). Bu süreçler iyi yönetilmediğinde ÖGB'e ve kaynaştırmaya karşı olan sosyal kabul düzeylerinde azalma ve olumsuz tutumlar sergilenmeye başlanmaktadır (Aktan, 2018; Sadioğlu vd., 2012).

Bu noktada kaynaştırma da iş birliğinin başarısını etkileyen birkaç temel faktör ortaya çıkmaktadır; ekip üyelerinin toplantı ve planlama yapabilmesi için yeterli zaman ve uygun toplantı mekanının sağlanması, ekipte yer alan uzmanların katkılarına saygı duymak, ekip içi güven ve etkili iletişim kurmak, başta amaç belirlemek olmak üzere, stratejiler, süreç, değerlendirme ve çıktı boyutunda sorumluluğu paylaşmak ve sürece aktif katılmak (Sandall ve Schwartz, 2014). Gürgür (2015) ise başarılı bir iş birliği süreci için öncelikle sağlanması gereken bazı ön koşulları belirtmiştir. Bunlar;

- İş birliği sürecine dahil olacak olan paydaşlar iş birliği ile çalışmaya yönelik kendi kişisel bakış açıları gözden geçirmeli ve iş birliğinin gerekliliğine olan inançlarını sorgulamalıdır.

- İş birliği sürecine dahil olan bireyler, aktif dinleme, göz kontağı kurma, sözel ve sözel olmayan ifadelerle dinlediğini ve konuşana önem verdiğini belirten mesajlar verme gibi etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdırlar

- İş birliği sürecinin başlayacağı okul, yönetici ve öğretmenler tarafından iş birliğini destekleyici bir ortam olarak; birbirini destekleyen, birbirine güvenen, yenilikçi düşünen ve risk alabilmeye olanak sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır

- Kurum genelinde paydaşların birbirini cesaretlendirdikleri ve önemsedikleri iş birliği kültürüne oluşturulmalıdır.

Yukarıda ifade edilen ön koşullar incelendiğinde ifade edilen değişkenlerin tamamının iş birliği sürecinde yer alacak olan paydaşların sahip olmaları gereken tutum ve yeterlilikler ya da onlara yönelik düzenlemeleri ifade ettiği görülmektedir. Bu durum bir nevi sürecin başlatılması için gereken en temel ön koşulların yasal düzenleme, fiziki koşulların yeterliliği ya da maddi imkanların ötesinde paydaşların önemine vurgu yapmaktadır. Başarılı bir iş birliği sürecinin ilerlemesi için ekip üyelerinin sergilemesi beklenen vasıflara sahip olmasının yanında sürecin bir takım ilke ve özelliklere bağlı şekilde ilerlemesine bağlıdır. Aksi halde araştırma sonuçlarında da ifade edildiği gibi iyi niyetle başlanan bir süreç, tutum, kabul ve programın başarısında olumsuz etkilere neden olmaktadır.

Örneğin Howard vd. (2011) kaynaştırma uygulamaları gibi farklı alanlardan uzmanlık becerilerinin bir arada ve uyum içinde sürdürülmesi gereken iş birliğine dayalı çalışmaların başarıya ulaşması için gereken ilkeleri beş madde halinde ifade etmişlerdir;

- Öncelikle tüm paydaşların hem fikir olduğu genel bir öncelikli amaç belirlenmelidir.

- Belirlenen ana amaca ve ana amaca hizmet edecek olan alt amaçlara ulaşmak için paydaşların uzmanlık alanlarına göre sunacakları öneriler doğrultusunda en etkili ve hızlı strateji ve yöntemlere iş birliği içinde karar verilmelidir.

- Belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için yapılan çalışma süresince meydana gelen ilişkiler, belirlenen strateji ve yöntemler de gereksinim duyulan becerileri tamamlamak ve üyelerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamak adına profesyonel davranışlar çerçevesinde olmalıdır.

- Ekip üyeleri belirlenen amaçların gerçekleşmesine ilişkin öngörülen çalışma takvimi boyunca birbirine karşı ulaşılabilir ve sorumlu davranmalıdır.

- Ekip üyeleri süreç içinde alınan kararlarda, değerlendirme/iyileştirmelerde ve bu amaçla ortaya çıkan sorumlulukları eşit olarak paylaşmalıdırlar.

Howard vd. (2011) ifade ettiği ilkeler incelendiğinde ise iş birliği sürecinde yer alan paydaşların uzmanlık alanlarından dolayı sürece sağlayacakları katkıları hangi çerçevede ve nasıl gerçekleştirmelerine yönelik öneriler yer almaktadır. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarından bağımsız olarak ekip çalışmasının işleyişine ilişkin mekanik bir sistem öğeleri yer almaktadır. Vaughn ve Bos (2012) ise oluşmuş ve işlemeye başlamış bir iş birliği çalışmasında ele alınan amaç ya da problem duruma ilişkin görüşmelere dair daha derinlemesine önerilerde bulunmuşlardır.

• Başlatan ve kolaylaştıran roller: iş birliği sürecinde toplanan paydaşlar karşı karşıya olunan bir durum ya da probleme yönelik stratejiler geliştirirler. Ancak ekipte yer alan tüm üyeler sürecin her aşamasında doğrudan yer almadıkları için öncelikle ilgili konu ya da sorunla karşılaşan kişi durumu diğer paydaşlar ile paylaşır ve başlatan konumunda yer alır. İfade edilen durumun uzmanlık alanına giren dolayısıyla yardım ve çözüm öneren kişi ise kolaylaştıran konumundadır. Genellikle kolaylaştıran rolü süreçte başlatan rolündeki üyeye rehberlik ederek iş birliği sağlar.

• Betimleyici sorular: Başlatan kişinin ifade ettiği sorun ya da duruma ilişkin olarak kolaylaştıran kişi daha derinlemesine sorular sorarak ele alınan durumun daha anlaşılır ve tüm yönleriyle ortaya konulmasını amaçlar.

• Özetleme: başlatanın açıklamaları ve kolaylaştıranın sorularına verdiği cevaplar neticesinde ele alınan durum, ekip üyelerinin görüşleri, bilgileri ve ifade edilen durumun özellikleri toplanarak özet çıkarılır.

• Çözüm planları ve olası sonuçları: özetlenen durumun aşılmasına yönelik olarak paydaşlar üzerinde uzlaştıkları en az 3 çözüm planı geliştirirler. Geliştirilen planların uygulanması, süresi ve olası etkileri üzerinde çıkarımlarda bulunularak planlara ilişkin kestirimlerde bulunulur.

• Değerlendirme: Hazırlanan planların olası etkililikleri değerlendirilerek bir planın işleme konulmasına karar verilir ve plana ilişkin çıktılar ve gelişmelerin takip edilmesi için ara değerlendirme toplantıları planlanır.

Cook ve Friend (2010) ise iş birliğinde bulunması gereken özellikleri;

1. Gönüllülük,
2. Eşitlik,
3. Ortak Amaç,
4. Süreçte Sorumluluk Paylaşımı,
5. Kaynakların Paylaşımı
6. Sonuçta Sorumluluk Paylaşımı olarak sıralamışlardır (Gürgür, 2015).

İfade edilen özellikler kaynaştırma bağlamında değerlendirildiğinde; gönüllülük, sınıf öğretmenlerin ÖGB'le çalışmaya ve dolayısıyla iş birliğine karşı gönüllü olmaları hem süreçte karşılaşacakları sorunlarla başa çıkma hem de kişisel gelişimleri için ön koşul konumdadır. Çünkü kişinin kendi iradesi ile seçim yaparak sürece dahil olması içsel bir motivasyon sağlayarak sürecin başarısına doğrudan etki edecektir (Friend, 2006). Eşitlik, kaynaştırma sürecinde yer alan ekip üyelerinin her birinin katkısının önemli ve kişi olarak

her birinin eşit olduğunu ifade etmektedir. Ancak uygulama boyutunda elbette ki uzmanlıkları çerçevesinde her bir üyenin katkısı aynı düzeyde olmayacaktır. Örneğin aile üyesi ve sınıf öğretmeni en önemli bilgi kaynağı konumunda iken özel eğitim öğretmeni müdahale ve stratejiler konusunda bilgi sağlayıcı konumundadır.

Ortak amaç, iş birliği sürecinin en zorlu aşamalarındandır çünkü her uzmanın ve ailenin beklentileri ve hedefleri kendi bilgi düzeyleri, ilgileri ve deneyimleri çerçevesindedir. Bu bağlamda ortak bir amacın belirlenmesi iş birliği sürecinin devamlılığı ve paydaşların katılımlarını sağlamak adına öncelikli olmalıdır. Süreçte sorumluluk paylaşımı, ÖGB'ye yönelik sunulacak olan özel eğitim hizmetleri çerçevesinde, gözlem, müdahale, materyal hazırlanması, ev bağlamında davranış örüntülerinin değerlendirilmesi, akademik ve sosyal gelişimine yönelik etkinliklerin oluşturulması gibi farklı görevler mümkün olduğunca adil ve uzmanlıklarına uygun olarak paydaşlara dağıtılmalı ve süreçte tüm ekibin ortak sorumluluğu ifade edilmelidir.

Kaynakları ortak paylaşımı, belirlenen amaçlar doğrultusunda hizmet sunan ekip üyesinin ihtiyaçları çerçevesinde; zaman, çalışma alanı, ekipman, uzmanlık ve ders araç gereçleri gibi kaynakları kullanabilmesini ifade etmektedir. Sonuçta sorumluluk paylaşımı, süreç sonunda elde edilen olumlu ya da olumsuz çıktıların bütün ekip üyelerinin ortak çalışmasının sonucunda ulaşılan bir birikim olduğu kabul edilmeli ve amaca yönelik gelişmeler takip edilerek yeni düzenleme ve planlar üzerinde yine iş birliği ile çalışılmalıdır (Gümüşkaya, 2018; Salend, 2016; Bos ve Vaughn, 2002).

Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği amacı; ÖGB'in, normal gelişen akranları ile genel eğitim ortamlarında herhangi bir olumsuzluktan etkilenmeden sunulan eğitim fırsatlarından gereksinimleri doğrultusunda yararlanarak, toplumun üretken bir üyesi olmalarına yönelik erişimi kolaylaştıran ve bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasını destekleyen hizmetler sunmaktır (Oliva, 2016; Watkins, 2012). Tanımda kaynaştırma eğitiminde iş birliğinin önemi ifade edilmiştir ancak uygulama aşamasında sağladığı katkılar olarak ele alındığında bazı spesifik başlıklar ortaya çıkmaktadır;

- Kaynaştırma eğitiminde iş birliği; ÖGB'in güçlü yanlarının ve ihtiyaçlarının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine ve en uygun müdahalelerin en yetkin kişiler ile çalışılarak sunulmasını sağlar,

- Kaynaştırma eğitiminde iş birliği çalışması dinamik bir yapıya sahiptir ve sunulan özel eğitim hizmetlerinin kalitesini, yoğunluğu ve hızını artırır,

- Kaynaştırma eğitiminde iş birliği, süreç içinde ortaya çıkan beklenmedik sorun ve problemlere karşı hızlı ve etkili çözüm önerileri sunar,
- Kaynaştırma eğitiminde iş birliği, paydaşların kişisel ve mesleki gelişimlerini destekler ve alandaki yeniliklerin eğitim uygulamalarına daha hızlı entegre edilmesine olanak sağlar (Kalkan ve Rakap, 2019; Tercan ve Yıldız-Bıçakçı, 2016; Voutsas, 2011).

1.6. İlgili Araştırmalar

Alanyazın tarandığında kaynaştırma uygulamalarına yönelik nicel ve nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiş birçok çalışmayla karşılaşılmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarını kapsayan çalışmalarda sıklıkla görüş belirleme (Moberg, vd., 2020; Sezer, 2019; Gidlund, 2018; Kurniawati vd., 2017; Yaman, 2017; Yağcı ve Çevik, 2017), eğitsel uygulamalar (Benjamin, 2020; Ní Bhroin ve King, 2020; Emir, 2019; Shani ve Hebel, 2016; Denizli, 2015), uygulamalarda karşılaşılan sorunlar (Berkant ve Atılğan, 2017; Şen, 2016; Taşdemir, 2016; Lindqvist ve Nilholm, 2013; Mullings, 2011) ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlara odaklandığı (Saloviita, 2020; Spector Levy ve Yifrach, 2019; Ünsal, 2019; Taşcı, 2019; Fernández, 2017) görülmektedir. Doğrudan iş birliği sürecine odaklanılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırmaların içerisinde kaynaştırma uygulamalarında iş birliğine yönelik bulguların yer aldığı görülmektedir. Bu bölümde ulusal ve uluslararası alanyazında kaynaştırma uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda aşağıda ulusal ve uluslararası alanyazına dahil edilen araştırmalar kronolojik sırayla özetlenmiştir.

1.6.1. Ulusal alanyazın

Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalara baktığımızda kaynaştırma uygulamasında iş birliği sürecine doğrudan odaklanmış bir çalışmaya rastlanmamakla beraber 70 tane araştırmada farklı konularla birlikte iş birliği sürecine ilişkin bulgulara da yer verildiği görülmektedir. Araştırmalarda ortaya konan sorunlar kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşanan sorunların önemli bir kısmının uzun zamandır süregelmekte olduğunu (Değirmenci ve Tomul, 2020; Sevim ve Atasoy, 2020; Berkant ve Atılğan, 2017; Yılmaz-Bolat ve Ata, 2017; Gündüz, 2015) ve paydaşların bilgi ve danışmanlık gibi gereksinimlerinin geçen sürede karşılanmadığını (Sanca ve Bakırcı, 2020; Yazıcıoğlu, 2020; Sezer, 2019; Çifçi-Tekinarslan vd, 2018; Karaca, 2018; Berkant ve Atılğan, 2017; Gün-Şahin ve Gürbüz, 2016) ortaya koymaktadır. Öte yandan iş birliğinin kaynaştırma

uygulamalarının başarısı için önemli bir etmen olduğu (Sevim ve Atasoy, 2020; Kartal, 2016; Kanat, 2015; Gök, 2009; Yıkılmış, 2006) ve ülkemizde gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarında süreçte yer alan paydaşlar arasında iş birliğinin gerçekleştirilmesi noktasında önemli sorunlar yaşandığı dile getirilmektedir (Yanık ve Gürgür, 2017; Şen, 2016; Yılmaz, 2016; Denizli, 2015; Aker, 2014; Demir, 2014; Değirmenci ve Tomul, 2010).

Değirmenci ve Tomul (2020), öğretmenlerin kişisel ve mesleki sorunlarla karşı karşıya olduğunu, ailelerinse kabul sürecine ilişkin yaşadıkları sorunların iş birliğini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Kurumlardaki sınıf mevcudu ve materyal yetersizliği gibi fiziki sorunların yanı sıra paydaşların motivasyon düşüklüğü ve iletişim sorunlarının da iş birliğinin önünde birer engel olduğu araştırmalarda vurgulanmaktadır (Kaptan, 2019; Denizli, 2015; Yurtsever, 2013). Öte yandan sürecin önemli paydaşlarından olan RAM'ların da süreçte aktif biçimde yer alarak ÖEHY'de (2018) yer alan sorumluluklarını yerine getirmediği araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Yanık ve Gürgür, 2017; Yılmaz, 2016; Ekim, 2015). Nazlı vd., (2021) bu sorunu RAM'larda yaşanan personel ve materyal yetersizliğiyle açıklamaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarında önemli bir yeri olan destek eğitim sürecinde de önemli aksaklıklar yaşanmakta ve paydaşlar arası iş birliğine olumsuz olarak yansımaktadır. Tunalı-Erkan (2018), destek eğitim öğretmenlerinin ÖGB'lerin eğitimine ilişkin bilgi eksiklikleri olmasının yanı sıra fiziksel donanım eksikliklerinin süreci olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Kaptan (2019) da benzer biçimde destek eğitim sınıflarında materyal sorunları yaşandığını, öğretmenlerinse motivasyon ve iletişim sorunları yaşadığını belirlemiştir.

Paydaşlara ilişkin ifade edilen bu sorunların kaynaştırma uygulamalarında iş birliğe olumsuz olarak yansıdığı ifade edilmektedir (Kaptan, 2019; Denizli, 2015; Yurtsever, 2013). Bu durum kaynaştırma uygulamalarının başarıyla sürdürülebilmesinin önünde önemli bir engel olarak değerlendirilmektedir. Ulusal alanyazında yer alan çalışmalar kronolojik sıra ile Ek-12'de yer almaktadır.

1.6.2. Uluslararası alanyazın

Ulusal alanyazına benzer biçimde uluslararası alanyazında da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarının çeşitli boyutlarının incelenmesine karşın

doğrudan kaynaştırma uygulamalarına ilişkin iş birliği süreçlerinin gözlem ve görüşmeler yoluyla incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle paydaşlar arasında iş birliğinin tek bir boyutta ele alındığı (Drandic ve Paic, 2020; Fukkink ve van Verseveld, 2020; Robinson, 2017) ya da bulguları gerçekleştirilen çalışmayla ilişkili olan 55 araştırma incelenmiştir.

Araştırmaların bulguları kaynaştırma bağlamında okullarda sınıf mevcutları materyal gibi fiziksel sorunların yaşandığını (Benjamin, 2020; Chandler, 2015; Chiner-Sanz ve Cardona-Moltó, 2013; Nadia, 2012) ve öğretmen tutumlarının öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere ve mesleki yeterliklerine bağlı olduğunu (İnceler ve Özder, 2020; Moberg, 2020; Solis vd., 2019; Qandhi ve Kurniawati, 2018; Huang ve Chen, 2017; Chandler, 2015; Emam ve Mohamed, 2011) göstermektedir. Öte yandan süreçte yer alan paydaşların bilgi ve materyal gereksinimlerinin bulunduğu (Spector, Levy ve Yifrach, 2019; Zwane ve Malale, 2018; Gaitas ve Martins, 2017; Kurniawati vd., 2017; Öz-Güneş, 2016; Chiner-Sanz ve Cardona-Moltó, 2013; Lindqvist ve Nilholm, 2013) da alanyazında sıkça ifade edilmektedir. Paydaşlar arasında iş birliğinin istenilen düzeyde olmadığı ve iş birliğine ilişkin çeşitli sorunlar yaşandığı (Nilsen, 2020; Ní Bhroin ve King, 2020; Rodrigues vd., 2019; Jurkowski ve Müller, 2018; Fernández, 2017; Hemmingsson, Gustavsson ve Townsend, 2007) ve kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde yürütülmesinin etkili bir iş birliği ile mümkün olabileceği vurgulanmaktadır (Shani ve Hebel, 2016; Hemmingsson, Gustavsson ve Townsend, 2007; Ebersold, 2003).

Araştırmaların bulguları iş birliği bağlamında incelendiğinde öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen seminerlerin öğretmenlerin iş birliğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Drandic ve Paic, 2020). Nilsen (2020) kaynaştırma uygulamalarında iş birliği ve koordinasyonun sınırlı düzeyde olduğunu ve bu durumun ÖGB'lerin gereksinimlerinin karşılanmasına olumsuz yansıdığını ifade etmektedir. Öte yandan kaynaştırma eğimini verilen okulların koordinasyon rolünü üstlenmemesi ailelerin sürece katılımlarının sınırlı düzeyde kalmasıyla sonuçlanmaktadır (Rodrigues vd., 2019).

Ulusal alanyazındaki bulgulara paralel olarak uluslararası alanyazında da öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen eğitimlerin mesleki yeterliliklerine ve buna bağlı olarak iş birliği ve sundukları eğitimin kalitesine olumlu yansıdığı bulgusu yer almaktadır (Egert, 2018). Öte yandan Spector-Levy ve Yifrach (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma da bu bulguyu destekler nitelikte kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretmenlerin sürece aktif katılım sağladıkları vurgulanmaktadır. Ulusal alanyazına

paralel biçimde uluslararası alanyazında da kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaşanan etkinlik ve materyal sorunları, sınıf mevcutları gibi fiziksel sorunların iş birliğini ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz etkilediği ifade edilmektedir (Gaitas ve Martins, 2017; Chiner-Sanz ve Cardona-Moltó, 2013).

Ebersold (2003), kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde yürütülebilmesi için iş birliğine dayalı bir sistemi kaçınılmaz olarak değerlendirmektedir. Buna karşın uluslararası alanyazında etkili bir iş birliğinin sağlanamadığı sıkça rapor edilmektedir (Fukkink ve van Verseveld, 2020; Nilsen, 2020; Rodrigues vd., 2019; Jurkowski ve Müller, 2018; Robinson, 2017). Harvey vd., (2010) öğretmenlerin iş birliği bağlamında da eğitime gereksinim duyduklarını belirlemiştir. Uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar kronolojik sıra ile Ek-13'te yer almaktadır.

Günümüzde hem ulusal hem uluslararası alanyazında kaynaştırma uygulamalarında iş birliğinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamasına karşın yapılan araştırmaların bulguları kaynaştırma uygulamalarında iş birliğinin gerçekleştirilemediğini göstermektedir. İş birliğinin kaynaştırma uygulamalarının başarısı için önemi düşünüldüğünde iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

1.7. Araştırmanın Gereksinimi

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması pek çok unsurla ilişkilidir. Bu bağlamda önem arz eden noktalardan birisi kaynaştırma sürecine dahil olan paydaşların süreç içerisinde birbirleriyle iş birliği içerisinde olmasıdır. Alanyazın ve halihazırdaki uygulamalar incelendiğinde kaynaştırma sürecinde yer alan paydaşların kaynaştırma sınıf öğretmeni, okul yöneticileri, okul rehber öğretmenleri, branş öğretmenleri, RAM personeli, ÖGB'ler, ÖGB'lerin aileleri, tipik gelişim gösteren öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin aileleri olduğunu söylemek mümkündür.

Alanyazında ifade edilen paydaşlara ilişkin gerçekleştirilen çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur. Araştırmalarda paydaşların yaşadığı sorunlar arasında en yoğun ifade edilen sorunun öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde yalnız bırakılması olduğunu ifade edilmektedir (Robinson, 2017; Kartal, 2016; Pamuk, 2016; Şen, 2016; Aker, 2014; Güzel, 2014; Sharma, Loreman ve Forlin, 2012; Güven, 2009; Hemmingsson, Gustavsson ve Townsend, 2007). Öğretmenlerin bu süreçte yalnız kaldıklarının belirlendiği araştırmalarda, bu yalnızlığın ayrıntılı gerekçelerine ilişkin bulgulara rastlanmamıştır. Bu durum pek çok paydaşın iş birliği içerisinde çalışmasını gerektiren kaynaştırma

uygulamalarının başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olabilecektir. Öğretmenlerin süreçte gereksinim duyduğu desteklerin sağlanması iş birliği süreçlerinin işlerliğinin artırılmasıyla mümkün olacaktır. Bu noktada iş birliği sürecinde var olan sorunların belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra alanyazında kaynaştırma sürecinde yaşanan olumsuzlukların kaynaştırma uygulamalarının başarı ile uygulanamamasına neden olabildiği ifade edilmektedir (Fernández 2017; Chandler, 2015; İzci, 2005; Sart vd., 2004).

Alanyazında yoğunlukla üzerinde durulan bir diğer sorun ise kaynaştırma sürecinde öğretmen-aile iletişiminin olmamasıdır (Rodrigues vd., 2019; Yaman, 2017; Shani ve Hebel, 2016; Üzümcü ve Nazıroğlu, 2016; Çerezci, 2015; Güzel, 2014; Akcan, 2013; Hasanoğlu, 2013). Özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerini en iyi tanıyan paydaşlar olan ailelerin çocuklarının eğitim yaşamındaki temel kaynak olan öğretmenlerle iletişim sürecinde yaşadıkları problemlerin, ÖGB'lerin eğitim yaşantılarını olumsuz etkilemesi ne yazık ki kaçınılmazdır. Bu bağlamda aile öğretmen iletişiminin iyileştirilmesi, iletişim sürecinin önündeki engellerin belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması ile mümkündür.

Kaynaştırma sürecinin değerlendirildiği araştırmalarda sıklıkla üzerinde durulan bir diğer konu da süreçte paydaşlar arasında iş birliğinin gerçekleşmemesidir (Fukkink ve van Verseveld, 2020; Nilsen, 2020; Batu vd., 2017; Robinson, 2017; Denizli, 2015; Demir, 2014; İlk, 2014; Harvey, Yssel, Bauserman ve Merbler, 2010). Buna karşın iş birliğinin gerçekleştirilememe gerekçelerine ilişkin yeterli araştırma bulgusuna ulaşılamamıştır. Başarısı pek çok faktöre bağlı olan kaynaştırma uygulamalarının, paydaşları bir arada tutan bağlar olarak nitelendirilebilecek iş birliği sürecinin gerçekleşmeden başarıya ulaşması beklenemez. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarında iş birliğinin neden gerçekleşmediği ve nasıl gerçekleşebileceğine ilişkin araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Alanyazında kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunlar bağlamında üzerinde durulan bir diğer konu da kaynaştırma sürecinde kurumlar arasında iş birliğinin gerçekleştirilmemesi ve iş birliğini sağlayacak personel eksikliğidir (Zwane ve Malale, 2018; Yanık, 2016; Batu vd., 2017; Denizli, 2015; Gündüz, 2015; Aker, 2014; Havel ve Kratochvílová, 2007). Okul yöneticilerinin iş birliğini sağlama görevinin okul rehber öğretmenlerinde olduğu yönünde görüş bildirdiği araştırma bulgularına karşın, okul rehber öğretmenlerinin resmiyette iş birliğini sağlama görevi bulunmamaktadır (Uzun,

2009). Bu noktada kaynaştırma sürecinde kurumlar arasında iş birliğinin neden sağlanamadığının incelenmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir.

İfade edilen gerekçeler doğrultusunda alanyazında kaynaştırma sürecinin başarıya ulaşması için önemli bir unsur olan iş birliği sürecine ilişkin var olan durumun ve olası sorunların belirlenmesi ve sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilerinin geliştirilmesi gereksinimi olduğu düşünülmektedir.

1.8. Araştırmanın Önemi

Gerçekleştirilen araştırma ile kaynaştırmanın temel yapıtaşlarından olan iş birliği sürecinin paydaşlar gözüyle incelenmesi, sürecin iyileştirilmesi için paydaş önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma gereksiniminde de ifade edildiği üzere kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda yoğun bir biçimde öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde “yalnız bırakıldığı”, öğretmen-aile iletişiminin olmadığı, paydaşlar arasında iş birliğinin gerçekleşmediği, kaynaştırma sürecinde kurumlar arasında iş birliğinin gerçekleşmediği ve iş birliğini sağlayacak personel bulunmadığı ifade edilmektedir. Bu sorunların devam etmesi gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarının başarısızlıkla sonuçlanma olasılığını arttırmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın en temel öneminin ifade edilen sorunların nedenlerinin belirlenmesi, ortadan kaldırılmasına yönelik paydaş önerileri ile kaynaştırma uygulamalarının başarısının artırılması olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın önemini temel sorunlar bazında irdelenecek olursak iş birliği sürecinin işlerliğinin artırılması öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde yalnız kalmalarının önlenmesine hizmet edecektir. Dolayısıyla bu süreçte öğretmenlerin üzerine yüklenen sorumlulukların azalacağı, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin iyileşeceği ve kaynaştırma uygulamalarına bakış açılarının olumlu yönde değişeceği düşünülmektedir. Öğretmen-aile iletişiminin önündeki engellerin ve çözüm önerilerinin belirlenmesi, kaynaştırma sürecinin en temel paydaşları olan öğretmen-aile iletişiminin iyileşmesine hizmet edecektir. Bu iyileşmenin kaynaştırma uygulamalarının başarısına doğrudan olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

RAM’lar ve okullar özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin eğitim yaşamında önemli bir role sahiptir. Birbirine bağlı bu kurumlar arasında iş birliğinin gerçekleştirilmemesi ÖGB’nin eğitim yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilmesi planlanan araştırma ile kaynaştırma eğitime taraf olan

kurum ve personelleri arasındaki iş birliği sorunlarının belirlenmesi ve muhtemel sorunların önlenmesinin kaynaştırma uygulamasında yer alan ÖGB'in eğitim yaşamına katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan ülkemizde kaynaştırma sürecinde iş birliği ne yazık ki mevzuatta yer alan birkaç cümleden ve paydaşların bireysel çabalarından öteye gidememektedir. Alanyazın bağlamında incelendiğinde ise gerçekleştirilen araştırmada hedeflenen amaçların alanyazında gereksinim olarak görüldüğü ancak henüz detaylı bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırma ile gereksinim duyulan bir konuya ilişkin bilimsel veri toplanarak alanyazına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

1.9. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarında paydaşlar arası iş birliği sürecine ilişkin işleyişin derinlemesine incelenmesi, süreçte yer alan paydaşlar olan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve destek eğitim öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

1. İlkokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında işleyiş nasıldır?
2. Paydaşlar kaynaştırmada iş birliği süreçlerine ilişkin ne tür uygulamalar gerçekleştirmektedirler?
3. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarındaki iş birliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarındaki iş birliğinin geliştirilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, gerçekleştirildiği ortam, katılımcılar veri toplama aracı, veri toplama süreci, veri analizi, geçerlik-güvenirlik ve araştırma etiği başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Durum çalışmaları karmaşık durum ve sorunları anlamak amacıyla kullanılan, etkili sonuçlar veren ve sosyal bilimler, eğitim bilimleri, işletme ve hukuk gibi alanlarda sıkça kullanılan bir araştırma yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Harrison vd., 2017). İnsanların karmaşık olguları anlama isteği durum çalışmasının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Yin, 2009). Durum çalışmasına ilişkin alanyazında çok sayıda tanım bulunmaktadır. Yin (2009), araştırmacı müdahalesinin bulunmadığı durumlarda neden ve nasıl sorularına yanıt aranan bir araştırma yöntemi olarak tanımlarken, Merriam (1998) incelenen durum içerisindeki unsurların ve etkileşimlerinin betimlenmesi olarak ifade etmektedir. Davey (1991) ise karmaşık durumların zengin betimlemeler yoluyla incelenmesi biçiminde tanımlamaktadır. Yapılan farklı tanımların temelinde bir olguya ilişkin nasıl ve neden sorularını yanıtlamak ve olguyu detaylı biçimde betimlemek olduğu görülmektedir. Araştırma konusu olgunun bir durum olarak değerlendirilebilmesi için sınırlarının belirlenmiş olması gerektiği vurgulanmaktadır (Merriam, 1998). Ayrıca inceleme sürecinde görüşme yapılacak kişilerin ve gözlem yapılacak ortamların sınırlandırılabilmesi bir diğer ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Merriam, 1998). Tanım çeşitliliğine paralel olarak durum çalışmasının sınıflandırılmasında da alanyazında farklı görüşler yer almaktadır.

Stake (1995) durum çalışmalarını araştırmanın odağının vakanın kendisi olduğu durumlarda kullanılan asıl durum çalışması, araştırma odağının vakanın ötesinde olduğu durumlarda kullanılan vakanın bir araç olarak kullanıldığı araçsal durum çalışması ve aynı anda farklı durumların çeşitli veri toplama araçlarıyla incelendiği kolektif durum çalışması olarak sınıflamaktadır.

Bogdan ve Biklen (2007) ise örgütlerin zamana bağlı değişiminin incelenmesini amaçlayan tarihi örgütsel durum çalışması, temel veri toplama aracının gözlemler olduğu ve diğer veri toplama araçlarıyla desteklenerek okul gibi belirli bir organizasyonun incelendiği gözlemsel durum çalışmaları ve tek bir şahsın hayat hikayesine odaklanılan görüşmeler aracılığıyla veri toplanan hayat hikayesi durum çalışmalarıdır.

Davey (1991) daha detaylı bir sınıflama biçimi tercih ederek durum çalışmalarını tanımlayıcı, keşfedici, kritik olay, programın uygulanması, programın etkisi ve birikimli durum çalışmaları olarak sıralamaktadır. Tanımlayıcı durum çalışmalarında bir duruma ilişkin nasıl sorusu detaylı betimlemelerle açıklanmaya çalışırken, keşfedici durum çalışmaları büyük ölçekli araştırmalar öncesinde gerçekleştirilen yoğun bir durum çalışması türüdür. Kritik durum çalışmaları önemli durumlara ilişkin neden sonuç ilişkilerini ortaya koymaya odaklanmaktadır. Programın uygulanması durum çalışması programların amacına uygunluğunun sınıandığı bir durum çalışması türü iken, programın etkisi ise programların etkililiğinin değerlendirmesine odaklanmaktadır. Davey (1991)'in tanımladığı son durum çalışması türü olan birikimli durum çalışmaları geçmişe ve geleceğe yönelik gerçekleştirilebilen farklı veri toplama araçlarından yararlanılarak elde edilen verilerin analiz edilmesi biçiminde gerçekleştirilir.

Yin (2009) durum çalışmalarını keşfedici, betimleyici ve açıklayıcı durum çalışmaları olarak sınıflamaktadır. Keşfedici durum çalışmalarının “ne” sorusunun yanıtlanmasının amaçlandığı araştırmalarda kullanılabileceğini ifade eden Yin (2009), önceki çalışmalarla ortaya konan durumların betimlenmesinin amaçlandığı durum çalışmalarını betimleyici durum çalışması olarak tanımlamaktadır. Açıklayıcı durum çalışmalarının ise araştırma probleminin neden ve nasıl sorularına odaklandığı çalışmalarda kullanımının uygun olduğunu ifade etmektedir.

Merriam (1998), durum çalışmalarının türlerini alana ve amaca göre sınıflamıştır. Bu sınıflamada alana göre etnografik, tarihsel, psikolojik ve sosyolojik durum çalışmaları amaca göre ise betimleyici, yorumlayıcı ve değerlendirci durum çalışmaları yer almaktadır. Etnografik durum çalışmalarında bireylerin içerisinde bulunduğu kültürel bağlamdaki yapılar incelenirken tarihsel durum çalışmaları incelenen olgunun tarihsel sürecine odaklanır. Psikolojik durum çalışmalarında psikoloji disiplinde yer alan ölçme araçlarından yararlanılmakta, sosyolojik durum çalışmalarında sosyolojik bağlamlar ele alınır. Merriam (1998) betimleyici durum çalışmalarında araştırma konusu olgunun betimlenmesinin amaçlandığını, yorumlayıcı durum çalışmalarının kuramların desteklenmesi ve geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirildiğini ve değerlendirci durum çalışmalarının incelenen olgunun farklı boyutlarının değerlendirilerek okuyucuya sunulmasını gerektirdiğini ifade etmektedir. Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından ifade edilen durum çalışması türleri Tablo 2.1’de yer almaktadır.

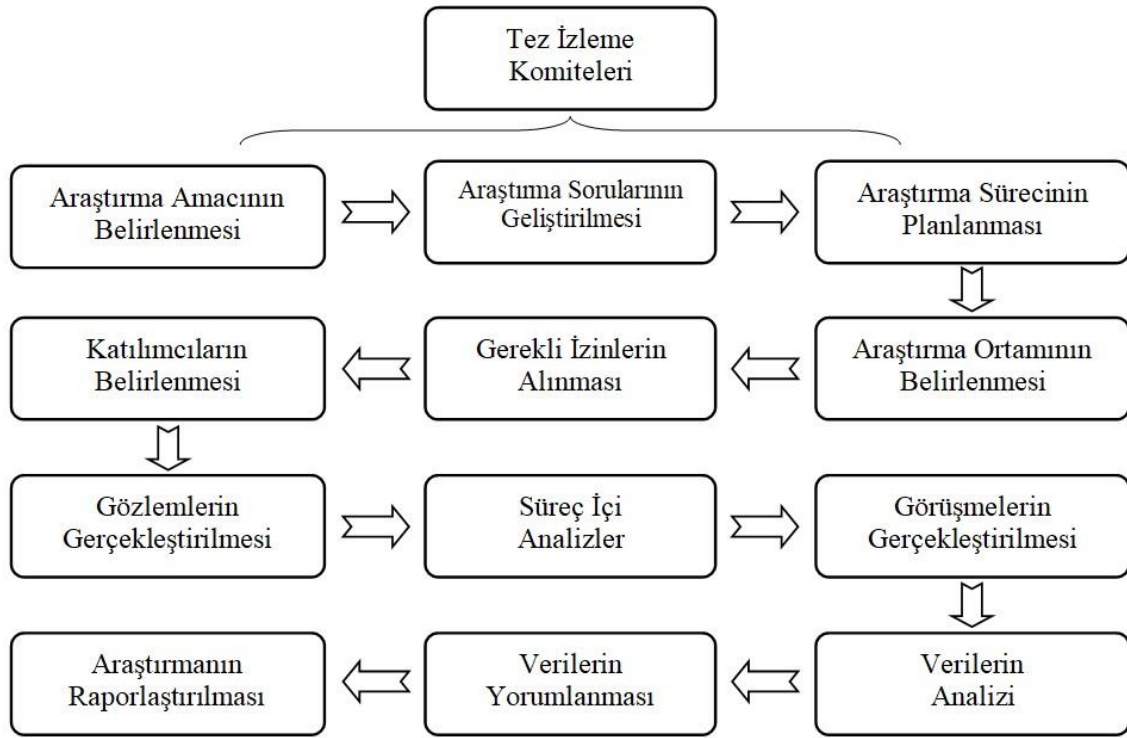
Tablo 2.1. *Durum çalışması türleri*

Stake (1995)	Merriam (1998)		Davey (1991)	Bogdan ve Biklen (2007)	Yin (2009)
	Amaç	Alan			
Asıl	Betimleyici	Etnoğrafik	Tanımlayıcı	Tarihi örgütsel	Keşfedici
Araçsal	Yorumlayıcı	Tarihsel	Keşfedici	Gözlemsel	Betimleyici
Kollektif	Değerlendirici	Psikolojik	Kritik Olay	Hayat	Açıklayıcı
		Değerlendirici	Programın Uygulanması	Hikayesi	
			Programın Etkisi		
			Birikimli		

Her ne kadar farklı isimlerle sınıflamalar yapılmış olsa da durum çalışması türlerinin içerikte pek çok açıdan benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada kaynaştırma uygulamalarında iş birliği süreçlerinin betimlenmesinin ve süreçte yer alan her bir paydaşın görüşlerinin alınarak sürecin işleyen ve işlemeyen yönlerinin ortaya konmasının amaçlandığı göz önüne alınarak araştırmanın betimleyici bir durum çalışması olarak planlanması ver uygulanmasına karar verilmiştir.

Betimleyici durum çalışmaları araştırma konusu olguya ilişkin detaylı bir veri toplama sürecini barındıran, çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılan bir durum çalışması türü olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 1998). Eğitim araştırmalarında sıkça yararlanılan bu durum çalışması türünde bağlam ve durumlar arasında ilişki kurma çabası olmaksızın incelenen olguya ilişkin betimlemelere yer verilir (Miles ve Huberman, 2016; Yin, 2009).

Gerçekleştirilen çalışmada kaynaştırma ortamlarında paydaşlar arası iş birliği sürecine ilişkin işleyişinin derinlemesine incelenmesi, süreçte yer alan paydaşlar olan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve destek eğitim öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında işleyişin betimlenmesinin yanı sıra ne tür uygulamalar gerçekleştirildiği, paydaşlarının iş birliğine ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada durum çalışması türlerinden betimleyici durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmada izlenen sürece ilişkin genel bir bakış açısı sağlamak amacıyla şekil 2.1’de araştırma süreci betimlenmiş ardından her bir aşamaya ilişkin detaylı bilgi verilmiştir.



Şekil 2.1. Araştırma süreci

2.2. Araştırma Ortamı ve Seçimi

Delamont (2012) nitel araştırmalarda ortam ve katılımcıların belirlenmesi sürecinde kullanılan örnekleme yöntemini ölçüt temelli örnekleme olarak adlandırmakta ve bu tanımlamayı nitel araştırmacıların katılımcıları araştırma amacına ilişkin kişi ya da ortamlardan seçmeleri gerekliliğine dayandırmaktadır. Patton (1987) ise yine aynı gerekçeyle nitel araştırmalarda kullanılan örnekleme yöntemini amaca yönelik örnekleme olarak tanımlamaktadır.

Amaçlı örnekleme, aykırı örnekleme, benzeşik örnekleme, tipik örnekleme, tabakalı örnekleme, ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme olmak üzere altı başlık altında incelenebilir. Aykırı örnekleme bilgi bakımından zengin ancak sınırlı sayıda durumlar üzerinde derinlemesine inceleme yapmaya olanak tanıyan amaçlı örnekleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Benzeşik örnekleme araştırma problemi ile ilgili kendi içerisinde benzeşik özellik gösteren farklı gruplardan oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tipik örnekleme ise araştırma problemine ilişkin bir ya da birkaç durum ve/veya kişi ile örneklemin oluşturulmasıdır. Burada amaç genelleme yapmak değil, bilgilendirmek ya da bilgi sahibi olmaktır. Tabakalı amaçlı örneklemede örneklem araştırma konusuna ilişkin çeşitli alt grupların özelliklerini belirleyip karşılaştırabilmek

amacıyla bu alt gruplardan oluşturulmasıdır (Steven, 2012). Araştırmacı tarafından ya da daha önce hazırlanmış olan ölçütler göz önünde bulundurularak örneklemin evrenden seçilmesi yoluyla gerçekleştirilen amaçlı örnekleme türü ise ölçüt örnekleme olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Maksimum çeşitlilik örnekleme araştırma probleminde taraf olabilecek birey ya da grupların örnekleme dâhil edilmesi şeklinde gerçekleştirilir. Maksimum çeşit örnekleminin amacı araştırma problemini araştırma problemine taraf olan birey ya da gruplar üzerinde incelemek, farklı birey ya da gruplar arasında ortak olan ve olmayan yönleri belirlemek, araştırma probleminin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Steven, 2012).

Gerçekleştirilen araştırmada araştırma ortamı ve katılımcıların belirlenmesi sürecinde araştırma amacına ilişkin yoğun bilgi elde edebilmek ve kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında süreçte yer alan katılımcıların büyük bölümünün dahil edilebilmesi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme birlikte kullanıştır.

Araştırma ortamının belirlenmesi sürecinde ilk olarak araştırma amacı doğrultusunda ve tez izleme komitesi rehberliğinde araştırmaya dahil edilecek okulun sahip olması gereken ölçütler belirlenmiştir [28 Mayıs 2019, Tez İzleme Komitesi Kararları]. Bu özellikler;

- Okulun Eskişehir ilinde yer alması,
- Farklı yetersizlik gruplarından özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine eğitim vermesi,
- Belirlenen branşlarda okul personelinin araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmesidir. Bu branşlar;
 - Okul yöneticisi,
 - Okul rehber öğretmeni,
 - Sınıf öğretmenleri ve
 - Destek eğitim öğretmenidir.

Araştırma okulunun sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesinin ardından Tez İzleme Komitesi üyelerinin belirlenen özelliklere ilişkin onayları alınmıştır. Daha sonra Eskişehir ilinde bulunan Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi kurum yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede istenilen özelliklere sahip okullar belirlenmiştir. (AG, 29.05.2019). Ardından araştırmacı A ve B ilkokullarına giderek ön görüşmeler gerçekleştirmiştir (AG, 30-31.05.2019). Okul yöneticilerini odalarında

gerçekleştirilen ön görüşmelerde araştırmanın amacı, içeriği, veri toplama araçları ve süreci gibi araştırmaya ilişkin bilgiler detaylı bir biçimde aktarılmış ve ifade edilen branşlardaki okul personelinin çalışmada gönüllü olarak yer almayı kabul edip etmediği belirlenmiştir. Olası bir katılımcı kaybı durumuna hazırlıklı olmak amacıyla belirlenen B ilkokulu yöneticisine araştırmanın A ilkokulunda gerçekleştirileceği, olası bir katılımcı kaybı durumunda çalışmanın B ilkokulunda gerçekleştirileceği açıklanmıştır.

Ardından araştırmanın izinlerinin alınması süreci gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuruda bulunularak araştırmanın etik kurul izni alınmıştır (Ek-1). Daha sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılarak araştırma izni alınmıştır (Ek-2).

2.2.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul

Betimleyici durum çalışmaları araştırma bağlamını detaylı bir biçimde betimlemeyi gerektirmektedir. Ancak betimleme sürecinde katılımcıların gizliliğini ortadan kaldıracak sınırın ihlal edilmemesi önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın gerçekleştirildiği ortama ilişkin fiziki betimlemelere yer verilmiş, okul resimleri ve genel krokisine yer verilmemiştir. Katılımcı bilgilerinin gizliliğinin korunması amacıyla araştırma okulu A ilkokulu olarak ifade edilmiştir.

A ilkokulu Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde yer almaktadır. E-kayıt okul kontenjan sistemine göre okula Uluönder mahallesi, Şirintepe mahallesi ve Yeşiltepe mahallesinde ikamet eden öğrenciler kayıt yaptırabilmektedir. Farklı sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin eğitim aldıkları ikili eğitim sistemiyle eğitim veren bir okuldur. Oldukça merkezi bir konumda yer alan okul beş katlı bir binadan oluşmaktadır. Okulda ortalama 48 metrekare büyüklüğünde 24 derslik ve 48 şube bulunmaktadır. Okulun girişinde 4100 metrekare büyüklüğünde okul bahçesi bulunmaktadır. Okulun yerleşim planında katların sol taraflarında sınıflar sağ taraflarında ise idari odalar, öğretmenler odası ve tuvaletler yer almaktadır. Okul çok amaçlı salon, kütüphane, fen laboratuvarı ve beceri atölyesine sahiptir. Okul sanatsal, bilimsel ve sportif amaçlı faaliyetler için kullanılabilecek 524 metrekare alana sahiptir. Okulun girişinde engelli rampası yer almaktadır. Giriş katta tüm katlara ulaşımın sağlandığı asansör bulunmaktadır. Okulun bodrum katında spor alanı, 40 metrekare büyüklüğünde bir kantin ve çok amaçlı salon bulunmaktadır. Okulda kız ve erkek öğrencilerin yanı sıra personel kullanımına yönelik toplam 36 tuvalet bulunmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde okulda sekiz

anasınıfı, yedi birinci sınıf ve sekiz ikinci sınıf bulunmaktadır. Okulda teknolojik altyapı bağlamında 25 masaüstü bilgisayar, beş taşınabilir bilgisayar, 19 projeksiyon, üç televizyon, 11 yazıcı ve beş fotokopi makinesi bulunmaktadır. Okulun derslik başına düşen öğrenci sayısı 42, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 17 ve şube başına düşen öğrenci sayısı 26'dır. 14 şube ise 30'dan fazla öğrenciye sahiptir. Okulda bir okul müdürü, üç müdür yardımcısı, üç rehber öğretmen ve 64 öğretmen görev yapmaktadır. Okulda görev yapan öğretmenlerin branşları sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve diğer branş öğretmenlikleridir. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde okulda dil ve konuşma güçlüğü, işitme yetersizliği, fiziksel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik tanısı almış 23 ÖGB eğitim almaktadır. İkili sistemle eğitim veren okulun zaman çizelgesi Ek-3'te yer almaktadır.

2.2.2. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflar

2.2.2.1. Sınıfların belirlenmesi süreci

Araştırmanın gerçekleştirileceği sınıfların belirlenmesi sürecinde ilk olarak kaynaştırma uygulamasından sorumlu müdür yardımcısı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde araştırma amacı kapsamı ve süreci araştırmacı tarafından detaylı bir biçimde anlatılmıştır. Müdür yardımcısı araştırmaya dahil olacak sınıflar konusunda öğretmenlerle kendisinin bir ön görüşme gerçekleştirmesini talep etmiştir (AG, 12.09.2019). Müdür yardımcısının öğretmenlerle ön görüşmeleri gerçekleştirmesinin ardından araştırmacı ile araştırmaya dahil olmaya gönüllü olan öğretmenler ve sınıflar paylaşılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler izleyen başlıkta yer almaktadır. Araştırma A ilkokulu bünyesinde bulunan dört sınıfta yürütülmüştür. Sınıflardan birisi birinci sınıf üçü ise ikinci sınıf düzeyinde eğitim vermektedir. İzleyen başlıkta araştırmada yer alan sınıflamalara ilişkin detaylı betimlemelere yer verilmiştir. Katılımcı bilgilerinin gizliliğinin korunması amacıyla şube adları farklı kodlarla ifade edilmiştir.

2.2.2.2. 1/K sınıfı

Araştırmadan yer alan ilk sınıf 1/K sınıfıdır. Sınıf okulun birinci katında sağ koridorun sol tarafında üçüncü sırada yer almaktadır. 48 metrekare genişliğe sahip olan sınıf ortalama altı metre en ve sekiz metre boya sahiptir. Sınıfın zemini fayans duvarları

ise beyaz renklidir. 34 öğrencinin eğitim almakta olduğu sınıfta bir sınıf öğretmeni görev yapmaktadır.

Sınıfın giriş sağ kısmında yer alan duvarda sırasıyla turuncu zeminli bir pano, hemen üzerinde ay yıldız biçiminde saat, boy ölçüm çizelgesi yer almaktadır. Çizelgenin bitişiğinde 120cm*200cm ebatlarında laminat beyaz sınıf tahtası, üzerinde katlanabilir projeksiyon perdesi ve onun üzerinde Atatürk portresi, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi yer almaktadır. Tahtanın solunda iki adet etkinlik posterleri ve onların üzerinde Türkiye siyasi haritası yer almaktadır. Ardından öğretmen masasının sağ arka kısmında kalacak biçimde üst kısmı altı bölmeli ve cam kapaklı alt kısmı dört bölmeli ve kapalı bir dolap bulunmaktadır.

Sınıfta kapının tam karşısında pencere kenarında L biçiminde düzenlenmiş iki adet öğretmen masası ve bir adet sandalye yer almaktadır. Sandalyenin ön kısmında yer alan masa çalışma masası biçiminde düzenlenmişken sol kısımda yer alan masada bilgisayar ve yazıcı yer almaktadır. Öğretmen masasının hizasında beş adet, orta kısımda altı adet ve sınıf kapısının yer aldığı duvar kenarı kısmında altı adet çift kişilik öğrenci sırası yer almaktadır. Sıraların her birinde iki adet olmak üzere toplam 34 öğrenci sandalyesi bulunmaktadır. Öğretmen masasının sağında sıralı şekilde iki adet polivinil klorür pencere ardından kolon sonrasında yine iki adet polivinil klorür pencere bulunmaktadır. Pencereelerde korkuluk yer almakta ve pencere kolları çıkarılmış durumdadır. Pencereelerin üst kısmında üç kanallı bir kornişe takılı kırmızı renkte dört adet güneşlik bulunmaktadır. Pencereelerin yer aldığı duvarda kolonun öncesinde bir sonrasında bir adet olmak üzere sınıfta iki adet panel radyatör bulunmaktadır. Pencereelerin bulunduğu duvarın öğrenci sıralarının arkasında yer alan duvarla kesiştiği köşede üst kısmı altı bölmeli ve cam kapaklı alt kısmı dört bölmeli ve kapalı ahşap öğrenci etkinliklerinin depolandığı bir dolap bulunmaktadır.

Öğrenci sıralarının arkasında yer alan duvarın üst kısmında üç adet turuncu zeminli etkinlik panosu bulunmaktadır. Panoların hemen altında 19 adet ikili askılık bulunan ahşap bir zemin duvara monte edilmiştir. Sınıfa girince sağ kısımda yer alan duvarın alt kısmında öğrenci dolapları bulunmaktadır. Dört sıra 19 sütun biçiminde sıralanan toplam 76 adet kilit mekanizmasına sahip öğrenci dolabı bulunmaktadır. Öğrenci dolaplarının hemen üzerinde sınıfın arka kısmından kolonun olduğu bölüme kadar iki adet sonrasında kapıya kadar olan kısımda bir adet olmak üzere toplam üç adet turuncu zeminli etkinlik panosu bulunmaktadır. Kapıya yakın olan etkinlik panosunun üzerinde bir adet şarj

edilebilir acil durum lambası bulunmaktadır. Kapının sol kısmında ise çöp kutusu yer almaktadır. Sınıfın sağ orta üst kısmından geçen kolona monte edilmiş bir adet projeksiyon cihazı yer almaktadır. 1/K sınıfına ait kroki gösterimi şekil 2.2.'de sınıfa ait görseller Ek-4'te yer almaktadır.



Şekil 2.2. 1/K Sınıfı krokisi

2.2.2.3. 2/L sınıfı

2/L sınıfı birinci katın sağ kısmında yer alan koridorun en sonunda sol tarafında konumlanmıştır. Sınıfta 32 öğrenci eğitim almaktadır. Sınıf altı metre en ve sekiz metre boya sahip olup 48 metrekare büyüklüğünde ve duvarları beyaz renklidir. Kapının giriş kısmında sol taraftaki duvarda enine beş bölüme ayrılmış kahverengi ahşap bir etkinlik tahtası yer almaktadır. Tahtanın sol üst kısmında bir duvar saati yanında ise 120cm*200cm ebadında laminat beyaz sınıf tahtası bulunmaktadır. Sınıf tahtasının üst kısmında Atatürk portresi, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi yer almaktadır. Tahtanın hizasında tavan kısmında ise katlanabilir projeksiyon perdesi yer almaktadır. Ardından biri tahtanın bitişiğinden sınıfa doğru dik konumlanmış diğeri pencerelerin bulunduğu duvardan sınıf kapısına dik biçimde konumlanmış iki adet öğretmen masası bulunmaktadır. Pencereye yakın olan masa çalışma masası olarak düzenlenmişken sınıf tahtasına yakın olan masada bilgisayar ve yazıcı yer almaktadır. Tahtanın bulunduğu

duvar ile pencerelerin bulunduğu duvarın kesiştiği köşede üst kısmı altı bölmeli ve cam kapaklı alt kısmı dört bölmeli ve kapalı öğrenci etkinliklerinin depolandığı ahşap bir dolap bulunmaktadır.

Öğretmen çalışma masasının sağ tarafında sırasıyla iki adet polivinil klorür pencere, kolon ve iki adet daha polivinil klorür pencere bulunmaktadır. Pencerelerde korkuluk yer almakta ve pencere kolları çıkarılmış durumdadır. Her bir pencerenin üst kısmına konumlanmış bordo renkli zebra stor perde olarak adlandırılan perdeler bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü pencerelerin alt kısmında birer adet olmak üzere sınıfta toplam iki adet panel radyatör bulunmaktadır. Öğretmen çalışma masasının hizasında beş adet, sınıfın orta kısmında altı adet ve duvar kısmında beş adet olmak üzere 16 adet krem rengi öğrenci masası bulunmaktadır. Her bir öğrenci masasının arkasında iki adet olmak üzere 32 adet öğrenci sandalyesi bulunmaktadır.

Öğrencilerin arka kısmında kalan duvarın üst bölümünde üç adet turuncu zeminli etkinlik panosu bulunmaktadır. Panoların alt bölümünde 19 adet ikili askılık bulunmaktadır. Askılıklar ahşap bir panel üzerine monte edilmiş ve duvara sabitlenmiştir. Sınıfın sol duvar kısmının üst bölümünde girişte demirbaş tablosu ve turuncu bir etkinlik panosu bulunmaktadır. Sonrasında duvarın orta kısmında kolon ve kolona monte edilmiş bir ilkyardım dolayı bulunmaktadır. Sol duvarın kolon kısmının sonrasında Türkiye siyasi haritası ve üstünde şarj edilebilir acil durum lambası bulunmaktadır. Sol duvarın alt kısmında bir adet kilitli dolap ve dört sıra 16 sütun halinde 64 adet kilitli öğrenci dolabı bulunmaktadır. Dolaplar ile kapı arasında kalan kısımda çöp kutusu yer almaktadır. Sınıfın aydınlatması tavanda yer alan sekiz adet ikili floresan lamba ile sağlanmaktadır. Sınıfın orta kısmında tavanda bulunan kolona monte edilmiş biçimde projeksiyon cihazı yer almaktadır. 2/L sınıfına ait kroki gösterimi Şekil 2.3.'de yer sınıfa ait görseller ise Ek-5'te yer almaktadır.



Şekil 2.3. 2/L Sınıfı krokisi

2.2.2.4. 2/M sınıfı

2/M sınıfı okulun ikinci katında sol koridorun sol kısmında üçüncü sırada yer almaktadır. İkinci sınıf düzeyinde eğitim verilen sınıfta 31 öğrenci eğitim almaktadır. Sınıfın zemini fayans kaplı duvarları ise beyaz renklidir. Sınıf altı metre en sekiz metre boya toplam 48 metrekare kullanım alanına sahiptir.

Sınıf kapısının sağ kısmında turuncu renkli bir etkinlik panosu ve yanında bir saat yer almaktadır. Aynı duvarda ortalı biçimde 120cm en ve 200cm boya sahip laminat beyaz sınıf tahtası bulunmaktadır. Tahtanın üst kısmında katlanabilir projeksiyon perdesi ve üzerinde Atatürk portresi, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi yer almaktadır. Tahtanın pencereye doğru olan kısmında iki adet üst kısmı altı bölmeli ve cam kapaklı alt kısmı dört bölmeli ve ahşap kapaklı dolap bulunmaktadır. Dolapların ön kısmında bir tanesi kapıya paralel bir tanesi kapıya dik ve pencerelerin bulunduğu duvara bitişik iki adet masa bulunmaktadır. Pencerelere bitişik olan masada bilgisayar ve yazıcı yer almakta diğer masa çalışma masası olarak kullanılmaktadır. Öğretmen masalarının sol kısmında dört adet polivinil klorür pencere bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü pencere arasında kolon bulunmaktadır. Pencerelerin bulunduğu duvarda üç kanallı kornişlere monte edilmiş her biri iki pencere uzunluğunda siyah renkte iki adet güneşlik

bulunmaktadır. Sınıfın arka duvarın diğer sınıflara benzer biçimde üç adet turuncu zeminli ahşap çerçeveli etkinlik panosu bulunmaktadır. Panonun altında duvarın orta kısmında ahşap bir zeminle duvara monte edilmiş 19 adet ikili askılık bulunmaktadır.

Kapının sol kısmında yer alan duvarın alt bölümünde öğrenci dolapları yer almaktadır. Diğer sınıflardan farklı olarak 16 adet tek kapaklı kilit mekanizmalı 120cm ebadında dolaplar bulunmaktadır. Dolapların sınıfın arka duvar kısmında üst bölümde Atatürk portresi ve mavi zemin etkinlik panosu, kapıya yakın olan üst kısmında Türkiye siyasi haritası ve onun üzerinde de şarj edilebilir acil durum lambası bulunmaktadır.

Sınıfın aydınlatması tavanda yer alan sekiz adet ikili olmak üzere toplam 16 adet floresan lamba ile sağlanmakta, ısıtma sistemini pencerelerin olduğu duvarda orta kısımda yer alan kolonun sağ ve sol tarafında yer alan birer adet panel radyatör oluşturmaktadır. Kapının sol kısmında çöp kutusu yer almaktadır. 2/M sınıfına ait kroki gösterimi Şekil 2.4.'de yer sınıfa ait görseller ise Ek-6'da yer almaktadır.



Şekil 2.4. 2/M Sınıfı krokisi

2.2.2.5. 2/N sınıfı

2/N sınıfı okulun birinci katında sol koridorun sağ tarafında yer alan üçüncü sınıftır. Diğer sınıflara benzer biçimde zemini fayans kaplı, duvarları beyaz renkli ve altı metre

en sekiz metre boy olmak üzere 48 metrekare kullanım alanına sahiptir. İkinci sınıf düzeyinde eğitim verilen sınıfta 34 öğrenci eğitim almaktadır.

Sınıf kapısının girişinde sol duvarda giriş kısmında bordo renkli bir etkinlik panosu ve onun yanında dart tahtası yer almaktadır. Bitişğinde 120 cm en ve 200cm boya sahip laminat beyaz sınıf tahtası bulunmaktadır. Tahtanın üst kısmında katlanabilir projeksiyon perdesi ve onun üzerinde Atatürk portresi, Atatürk portresi, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi yer almaktadır. Tahtanın bitişğinde sınıfa dik biçimde konumlanmış üzerinde bilgisayar ve yazıcı bulunan bir masa yer almaktadır. Masanın yanında duvara bitişik biçimde iki adet dolap bulunmaktadır. Dolaplardan bir tanesi üst kısmı altı bölmeli ve cam kapaklı alt kısmı dört bölmeli ve kapalı bir dolap iken diğeri dört bölümden oluşan kilitli bir dolaptır. Dolapların ön kısmında pencerelerin bulunduğu duvara bitişik sınıf kapısına dik biçimde konumlandırılmış öğretmen çalışma masası ve sandalyesi bulunmaktadır. Sınıfta ikisi kolonun sol kısmında ikisi ise sağ kısmında olmak üzere dört adet polivinil klorür pencere bulunmaktadır. Pencerelerde korkuluk yer almakta ve pencere kolları çıkarılmış durumdadır. Pencerelerin üst kısmında üç kanallı iki kornişte ikişer adet olmak üzere toplam dört adet gül kurusu renginde güneşlik bulunmaktadır.

Öğrencilerin arkasında kalan duvarda üç adet turuncu zeminli ahşap çerçeveli etkinlik panosu panonun alt kısmında duvara ortalı bir biçimde monte edilmiş üzerinde 19 adet ikili askılık bulunan ahşap bir zemin bulunmaktadır. Sınıfın son duvarının alt kısmında dört sıra 16 sütun halinde toplam 56 kilit mekanizmalı öğrenci dolabı yer almaktadır. Dolapların üst kısmında arka duvara yakın tarafta Türkiye siyasi haritası ve onun üzerinde şarj edilebilir acil durum lambası yer almaktadır. Dolapların üst kısmında ortada kolona monte edilmiş saat kapıya yakın kısımda ise turuncu zeminli ahşap çerçeveli etkinlik panosu yer almaktadır.

2/N sınıfının öğrenci sıralarının yerleşimi diğer sınıflardan farklılaşmaktadır. Öğrenci masaları iç içe geçmiş iki U düzeninde konumlandırılmıştır. Sınıfın pencerelerinin bulunduğu duvara yakın kısımda dört sıra askılıkların bulunduğu arka kısımda dört sıra ve dolapların bulunduğu duvar kısmında dört sıra birbirine bitişik biçimde yerleştirilmiştir. Oluşturulan bu U biçimindeki düzenin orta kısmında kalan alanda dört sıra ikili olarak birbirlerine karşılıklı gelecek biçimde yerleştirilmiştir. Bu dört sırada oturan öğrencilerin sırtları pencere ve duvara karşılık gelmektedir. Ayrıca bir sıra da orta alanda yer alan dört sıranın tahtaya yakın kısmına yerleştirilmiştir. Sınıfta toplamda 17 öğrenci sırası ve 34 öğrenci sandalyesi bulunmaktadır.

Sınıfın aydınlatması ve ısıtması diğer sınıflara benzer biçimde tavanda yer sekiz adet ikili floresan lamba ile ve pencerelerin bulunduğu duvarda yer alan iki adet panel radyatör ile sağlanmaktadır. Sınıfın orta kısmında tavanda kolon üzerine monte edilmiş projeksiyon cihazı bulunmaktadır. 2/N sınıfına ait kroki gösterimi Şekil 2.5.'de yer sınıfa ait görseller ise Ek-7'de yer almaktadır.



Şekil 2.5. 2/N Sınıfı krokisi

2.2.2.6. Destek eğitim sınıfı

Destek eğitim sınıfı okulun giriş katında bulunan hol alanının sol tarafında bulunan ilk sınıftır. Zemini fayans kaplı sınıfın duvarları beyaz renklidir. Diğer sınıflardan küçük olan destek eğitim sınıfı ortalama beş metre en altı metre boya ve 30 metrekare kullanım alanına sahiptir. Sınıf kapısının girişinde sağ duvarda bordo renkli bir etkinlik panosu yer almaktadır. Bitişğinde 120 cm en ve 200cm boya sahip laminat beyaz sınıf tahtası bulunmaktadır. Tahtanın üst kısmında katlanabilir projeksiyon perdesi ve onun üzerinde Atatürk portresi, İstiklal Marşı ve Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi yer almaktadır. Tahtanın devamında pencere kenarında bir adet öğretmen masası ve sandalyesi bulunmaktadır. Masanın yanında duvara bitişik biçimde bir adet dolap bulunmaktadır. Dolabın üst kısmı altı bölmeli ve cam kapaklı alt kısmı dört bölmelidir. Sınıfta biri kolonun sol kısmında

biri ise sağ kısmında olmak üzere iki adet polivinil klorür pencere bulunmaktadır. Pencereelerde korkuluk yer almakta ve pencere kolları çıkarılmış durumdadır.

Destek eğitim sınıfında sıralar U biçiminde sıralanmaktadır. Öğretmen masasının ön kısmında üç adet öğretmen masasının karşı duvarına yaslı üç ve kapı girişindeki sağ taraftaki duvara yaslı üç adet olmak üzere dokuz adet sıra bulunmaktadır. Her sıranın arkasında iki adet olmak üzere toplam 18 tane öğrenci sandalyesi bulunmaktadır. Kapıdan girince sınıfın sol duvarının alt kısmında dört sıra sekiz sütun halinde toplam 32 adet kilit mekanizmalı öğrenci dolabı yer almaktadır. Öğrencilerin arkasında kalan duvarda ortalı bir biçimde monte edilmiş üzerinde 19 adet ikili askılık bulunan ahşap bir zemin bulunmaktadır. Askılığın hemen üzerinde turuncu zeminlik etkinlik panosu yer almaktadır. Destek eğitim sınıfının aydınlatması tavanda yer alan dört ikili floresan lamba ile sağlanmaktadır. Isıtma ise pencerelerin bulunduğu duvarda yer alan iki adet panel radyatör ile sağlanmaktadır. Sınıfın orta kısmında tavanda kolon üzerine monte edilmiş projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Destek eğitim sınıfına ait kroki gösterimi Şekil 2.6.'da yer almaktadır.



Şekil 2.6. Destek eğitim sınıfı krokisi

2.3. Araştırmanın Katılımcıları ve Belirlenmesi

2.3.1. Araştırma katılımcılarının belirlenmesi

Araştırmanın katılımcıları A ilkokulunun kaynaştırma uygulamalarından sorumlu müdür yardımcısı, rehber öğretmeni, sınıf öğretmenleri, destek eğitim öğretmeni, öğrenciler ve araştırmacıdır. Araştırma katılımcılarının belirlenmesi sürecinde her bir katılımcı ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler müdür yardımcısı ve rehber öğretmen ile kendi odalarında, destek eğitim öğretmeni ile destek eğitim odasında, sınıf öğretmenleri ile ise kendi sınıflarında ve müdür yardımcısı odasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir (AG, 9-12-16-17.09.2019). Bu görüşmelerde araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, veri toplama süreci ve katılımcı gönüllüğü detaylı biçimde açıklanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden her bir katılımcının Gönüllü Katılım Formu'nu (Ek-8) okuması ve imzalaması istenmiştir. Katılımcı bilgilerinin gizliliğinin korunması amacıyla veri toplama ve raporlaştırma sürecinde katılımcılar kod isimlerle ifade edilmiştir. Araştırmanın A ilkokulunda görev yapan katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 2.2'de özetlenmiştir. İzleyen alt başlıklarda her bir katılımcı gruba ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Tablo 2.2. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı	Görevi	Lisans Eğitimi	Hizmet Süresi (Yıl)	Özel Eğitim Dersi
Ayşegül	Müdür Yardımcısı	Sınıf Öğretmenliği	15	Aldı
Tuğba	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği	12	Aldı
Şebnem	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği	18	Aldı
Zehra	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği	23	Almadı
Zeynep	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği	32	Almadı
Kadriye	Rehber Öğretmen	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	14	Aldı
Ceren	Destek Eğitim Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği	16	Aldı

2.3.2. Araştırmanın katılımcıları

2.3.2.1. Okul yöneticisi

Araştırmanın gerçekleştirildiği A ilkokulunda bir müdür üç müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Okulda yürütülen iş bölümüne göre kaynaştırma uygulamalarına yönelik çalışmaları müdür yardımcılarında Ayşegül öğretmen sürdürmektedir (AG,

12.09.2019). Ayşegül öğretmen sınıf öğretmenliği programı mezunudur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda 15 yıldır meslek yaşamını sürdürmektedir. A okulunda beş yıldır müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Sosyal bilimler alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

2.3.2.2. Sınıf öğretmenleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği A ilkokulda araştırma tarihi itibarıyla 12'si erkek 28'i kadın olmak üzere 40 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarından sorumlu müdür yardımcısı Ayşegül öğretmen, yapılan ön görüşmede araştırmaya katılması muhtemel sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi sürecinde kendisinin bir ön görüşme gerçekleştirmesini talep etmiştir (AG, 12.09.2019). Müdür yardımcısı öğretmenlerle ön görüşmeleri gerçekleştirmesinin ardından araştırmacı ile araştırmaya dahil olmaya gönüllü olan dört sınıf öğretmeni belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan ilk sınıf öğretmeni A okulunun 1/K sınıfında görev yapmakta olan Tuğba öğretmendir. Tuğba öğretmen çeşitli ilkokullarda sınıf öğretmenliği görevini sürdürmüş 12 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Daha önce sınıfında bulunan zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü tanısı bulunan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine de eğitim veren Tuğba öğretmenin sınıfında yedi yaşında öğrenme güçlüğü tanısı bulunan bir ÖGB bulunmaktadır (AG, 16.09.2019).

A okulunun 2/L sınıfında öğretmenlik yapmakta olan Şebnem öğretmen araştırmanın sınıf öğretmeni olan ikinci katılımcısıdır. Şebnem öğretmen sınıf öğretmenliği mezunu olup 18 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Araştırma sürecinde işitme yetersizliği bulunan bir ÖGB'ye eğitim vermekte olan Şebnem öğretmen meslek yaşamında zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine de eğitim vermiştir (AG, 16.09.2019). Şebnem öğretmen mesleki yaşamında çeşitli ilkokullarda sınıf öğretmenliği görevini sürdürmüştür.

Bir diğer katılımcı olan Zehra öğretmen A ilkokulunun 2/M sınıfında sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenliği programı mezunu olup Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda 23 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Zehra öğretmenin sınıfında hafif düzey zihin yetersizliği tanısı almış bir ÖGB bulunmaktadır. Zehra öğretmen geçmiş mesleki yaşamında zihin yetersizliği, işitme yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileriyle çalışmıştır (AG, 17.09.2019).

2/N sınıfında sınıf öğretmeni olarak görev yapan Zeynep öğretmen 32 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Çok sayıda okulda görev yapmış, işitme yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan çok sayıda ÖGB'nin eğitim süreçlerinde bulunmuştur (AG, 17.09.2019). Zeynep öğretmenin sınıfında araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde hafif düzey zihin yetersizliği tanısı bulunan bir ÖGB bulunmaktadır.

2.3.2.3. Rehber öğretmen

Araştırmada yer alan rehber öğretmen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı mezunudur. 14 yıldır meslek yaşamını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda sürdüren Ayşegül öğretmen yedi yıldır araştırmanın gerçekleştirildiği okulda görev yapmaktadır. Okulda özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin koordinasyonunun gerçekleştirilmesi, öğretmenlerle ve ailelerle iletişimin sağlanması görevlerini sürdürmektedir. Ayşegül öğretmen rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır (AG, 16.09.2019).

2.3.2.4. Destek eğitim öğretmeni

Ceren öğretmen araştırmanın gerçekleştirildiği okulda destek eğitim öğretmeni olarak hizmet vermektedir. Sınıf öğretmenliği programı mezunudur. Mesleki yaşamında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda görev yapmıştır. Ceren öğretmenin otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip aynı okulda eğitim almakta olan bir çocuğu bulunmaktadır (AG, 16.09.2019).

2.3.2.5. Öğrenciler

Araştırmanın temel veri toplama araçlarından birinin gözlemler olması nedeniyle gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim almakta olan tipik gelişim gösteren öğrenciler ve ÖGB'leri de araştırmanın doğal katılımcıları arasındadır. Gözlemlerin gerçekleştirildiği A okulunun 1/K, 2/L, 2/M ve 2/N sınıflarında, yaşları sınıf düzeylerine göre farklılaşan toplam 131 öğrenci eğitim görmektedir. Yedi yaşında 34 öğrencinin bulunduğu 1/K sınıfında öğrenme güçlüğü tanısı almış olan akranlarıyla aynı yaşta bir ÖGB bulunmaktadır. Gözlemlerin gerçekleştirildiği ikinci sınıflarda öğrenciler sekiz yaş düzeyindedir. 2/L sınıfında sekiz yaşında işitme yetersizliği olan bir ÖGB bulunmaktadır.

2/M ve 2/N sınıflarında eğitim almakta olan ÖGB'lerin tanısı ise hafif düzey zihin yetersizliğidir. ÖGB'lere ilişkin bilgiler Tablo 2.3'te yer almaktadır.

Tablo 2.3. *Kaynaştırma eğitimi alan ÖGB'lere ilişkin bilgiler*

Sıra	Sınıf	Tanı	Yaş
1	1/K	Öğrenme Güçlüğü	7
2	2/L	İşitme Yetersizliği	8
3	2/M	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği	9
4	2/N	Hafif Düzey Zihin Yetersizliği	8

2.3.2.6. Araştırmacı

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda lisans eğitimini 2011 yılında tamamlamıştır. 2011-2013 yılları arasında Hatay Özel Eğitim Uygulama Okulu ve Hatay Özel Eğitim Uygulama Merkezi'nde iki yıl süre ile özel eğitim sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2013 yılında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Harran Üniversitesi'ne araştırma görevlisi olarak ataması gerçekleştirilmiş, aynı yıl Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2016 yılında “Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam sürecinde yer alan paydaşların istihdam sürecine yönelik görüş ve önerileri” başlıklı nitel araştırma yaklaşımına dayalı yüksek lisans tezini tamamlamıştır. 2016 yılında aynı programda doktora eğitimine başlayan araştırmacı yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri ve nitel araştırma yöntemleri derslerini almış, eylem araştırması dersini ise konuk öğrenci olarak takip etmiştir.

2.3.2.6.1. Araştırmacı rolü

Fraenken (2006), gözlem türlerini katılımcı rolü temelinde tam katılımcı, gözlemci olarak katılımcı, katılımcı olmayan gözlemci ve tam gözlemci olarak sınıflamaktadır. Tam katılımcı gözlemlerde araştırmacının kimliğini gizli tutarak bulunduğu ortamın bir parçası olması ve katılımcıların bilgi ve izni dışında veri toplaması söz konusudur. Gözlemci olarak katılımcı rolünde araştırmacının içerisinde bulunduğu ortamdaki etkinliklere dahil olması ve ortamda yer alan bireylerin araştırmacının araştırmacı rolünü bilmesi söz konusudur. Katılımcı olarak gözlemci rolünde ise araştırmacı yine

katılımcıları rolüne ilişkin bilgilendirir ancak ortamda gerçekleşen etkinliklere dahil olmaz. Tam gözlemci rolü ise araştırmacının herhangi bir etkiye bulunmadığı ve katılımcılar tarafından bilinmediği gözlem türüdür (Fraenken, 2006). Gerçekleştirilen araştırmada araştırmacı katılımsız gözlem yaklaşımını benimsemiştir. Araştırmacı okulda gerçekleştirilen veri toplama sürecinde ortama ya da katılımcılara herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Süreç boyunca tamamıyla katılımsız gözlem gerçekleştirmiştir.

2.3.2.7. Tez izleme komitesi üyeleri

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi tez izleme komitesi rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Tez izleme komitesini Prof. Dr. Emine Sema Batu, tez danışmanı Doç. Dr. Funda Aksoy ve Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu müdürlüğü görevini sürdüren Prof. Dr. Emine Sema Batu şu anda Maltepe Üniversitesinde görev yapmaktadır. Doç. Dr. Funda Aksoy ve Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Tez izleme komitesi araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde altı defa toplanmıştır. Komite toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 2.4.'de yer almaktadır.

Tablo 2.4. Tez izleme komitesi toplantıları

	Tarih	Süre	Dönem	Katılımcılar
TİK 1	11.01.2019	56 dk	2018-2019 Güz	Prof. Dr. Emine Sema Batu Doç. Dr. Funda Aksoy Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül
TİK 2	28.05.2019	36 dk	2018-2019 Bahar	Prof. Dr. Emine Sema Batu Doç. Dr. Funda Aksoy Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül
TİK 3	10.01.2020	39 dk.	2019-2020 Güz	Prof. Dr. Emine Sema Batu Doç. Dr. Funda Aksoy Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül
TİK 4	01.06.2020	63 dk	2019-2020 Bahar	Prof. Dr. Emine Sema Batu Doç. Dr. Funda Aksoy Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül

Tablo 2.4. *Tez izleme komitesi toplantıları (Devam)*

	Tarih	Süre	Dönem	Katılımcılar
TİK 5	23.01.2021	47 dk	2020-2021 Güz	Prof. Dr. Emine Sema Batu Doç. Dr. Funda Aksoy Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül
TİK 6	31.05.2021	27dk	2020-2021 Bahar	Prof. Dr. Emine Sema Batu Doç. Dr. Funda Aksoy Dr. Öğr. Üyesi Nuray Öncül

2.4. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemleri temel ve destekleyici veri toplama yöntemleri olarak iki grupta değerlendirilebilmektedir. Temel veri toplama yöntemleri gözlem, görüşme ve belgeler iken yardımcı veri toplama yöntemleri arasında yaşam hikayeleri, video ve fotoğraf incelemeleri, anketler ve tarama çalışmaları yer almaktadır (Özdemir, 2010; Marshall ve Rossman, 2006). Nitel araştırmalarda veri toplama araçları oldukça çeşitli olmakla birlikte her bir veri toplama aracının kendi içinde barındırdığı avantaj ve dezavantajlar da bulunmaktadır. Örneğin görüşmeler araştırmacıya esneklik sağlaması yüksek yanıt oranına sahip olması ve derinlemesine bilgi edinmeye imkan tanınması gibi avantajlara sahipken zaman, olası yanlılık ve katılımcılara ulaşmada güçlük gibi dezavantajlara sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda nitel araştırmalarda kullanılacak veri toplama araçlarının belirlenmesinde araştırma amacı ve araştırma deseninin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ancak bu noktada vurgulanması gereken, nitel araştırmalarda araştırmacının yapması olası hataları önlemek amacıyla veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesidir. “Triangulation” olarak adlandırılan veri çeşitlemesi nitel araştırmalarda bir güvenilirlik kriteri olarak değerlendirilmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Güvenirlik başlığında bu konuya ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Gerçekleştirilen araştırmanın kaynaştırma uygulamalarında iş birliği süreçlerini ayrıntılı bir biçimde betimlemeyi amaçlaması, betimsel durum çalışmalarının derinlemesine bilgi toplamayı gerektirmesi ve veri toplama araçlarında çeşitlemeyi sağlamak amacıyla araştırma verilerinin temel veri toplama araçları arasında yer alan gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanması, yardımcı veri toplama araçlarından araştırmacı günlükleriyle desteklenmesine karar verilmiştir [28 Mayıs 2019, Tez İzleme Komitesi Kararları].

2.4.1. Gözlem

Gözlem nitel araştırmacıların sıklıkla başvurduğu temel veri toplama araçlarından biridir (Marshall ve Rossman, 2006). Creswell (2014), eğitim ortamlarında gerçekleştirilen nitel araştırmalarda gözlemleri önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirmektedir. Gözlem araştırmacının araştırma sorusuna ilişkin doğal ortam içerisinde ve ortama herhangi bir müdahalede bulunmadan izlemesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gözlemler araştırmacıların problemi doğal ortamında incelemesine, altında yatan nedenleri ve ilişkileri ortaya çıkarmasına hizmet eder (Gray vd., 2007).

Gözlemler yapılandırılma türlerine göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlemler olarak sınıflanmaktadır. Yapılandırılmamış gözlemler daha çok araştırmacının araştırma ortamının bir parçası olduğu katılımlı gözlem ile uygulanırken yapılandırılmış gözlem araştırmacının dışarıdan sürece dahil olduğu gözlem türüdür (Büyüköztürk vd., 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gerçekleştirilen araştırma araştırmacı göz önüne alınarak gözlemlerin temel veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmasına karar verilmiştir [28 Mayıs 2019, Tez İzleme Komitesi Kararları]. Araştırma sürecinde gözlemler yapılandırılmış katılımsız gözlem biçiminde gerçekleştirilmiştir.

2.4.2. Görüşme

Araştırmanın temel veri toplama araçlarından bir diğeri görüşmedir. Sosyal bilimlerde en sık başvuru alan veri toplama aracı olarak görülen görüşmenin hedef gruba ilişkin bilgi görüş deneyim gibi farklı değişkenlere yönelik veri toplamaya olanak tanınması nedeniyle tercih edilmektedir (Briggs, 1986). Stewart ve Cash (2008), görüşmeyi belirlenmiş bir amaç doğrultusunda ve hazırlanmış bir plan eşliğinde etkileşimli bir biçimde gerçekleştirilen iletişim süreci olarak ifade etmektedir. Patton (1987) ise görüşmeyi araştırmacıya araştırma konusuna ilişkin katılımcının algısını ve iç dünyasını betimleme olanağı veren bir veri toplama aracı olarak değerlendirmektedir. Nitel araştırmalarda görüşme, derinlemesine görüşme olarak da adlandırılmakla birlikte aynı süreci betimlemektedir (Weiss, 1994). Görüşmelerde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri katılımcıların araştırma konusuna ilişkin doğrudan deneyim ve bilgi sahibi bireyler arasından seçilmesidir (Rubin ve Rubin, 2011).

Görüşme türleri yapılandırılma düzeylerine göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler biçiminde sınıflanmaktadır (Wragg,

1994). Yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının hazırlanan görüşme formunu sıkı biçimde takip ettiği ve görüşme sürecine herhangi bir müdahalede bulunmadığı sözel bir anket olarak tanımlanırken yapılandırılmamış gözlemler görüşmenin bir protokol kullanılmaksızın doğal bir akış içerisinde gerçekleştirildiği uzmanlık gerektiren bir görüşme biçimi olarak ifade edilmektedir (Gall, Borg ve Gall, 1996; Robson, 1993). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise araştırmacıya kolaylık sağlayacak önceden hazırlanan, görüşme protokolü olarak da adlandırılan görüşme sorularıyla görüşmelerin gerçekleştirilmesidir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hazırlanan protokol aracılığıyla planlanan verilerin toplanmasının yanı sıra araştırmacıya görüşme içerisinde protokol dışı sorularla verileri genişletme olanağı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme türlerinin özellikleri araştırmacıya ve araştırma konusuna etkileri göz önünde bulundurularak araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşmeler ile gerçekleştirilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

2.4.2.1. Görüşme sorularının hazırlanması

Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde ilk olarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yapılan okumalarda ulaşılan benzer araştırmalarda katılımcılara yöneltilen görüşme soruları incelenmiştir. Ardından araştırma konusuna ilişkin alanyazın göz önüne alınarak araştırmacı tarafından taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Tez danışmanı Doç. Dr. Funda Aksoy ile görüş alışverişi yapılarak taslak sorulara son hali verilmiştir (AG, 28.10.2019). Ardından taslak sorular nitel araştırma yöntemlerinde tecrübeli, özel eğitim alanında görev yapmakta olan altı akademisyene gönderilmiştir. Uzman görüşü alınan akademisyenlerin üçü tez izleme komitesi üyeleridir. Diğer üç uzman ise Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimini sürdürmekte olan, yüksek lisans eğitimleri sürecinde nitel araştırma yöntemlerine ilişkin çeşitli dersler almış ve araştırma gerçekleştirmiş akademisyenlerdir. Uzman görüşlerinin alınması sürecinde kullanılan Uzman Görüşü Formu Ek 10'da yer almaktadır. Uzmanların görüşme sorularına ilişkin vermiş oldukları dönütler detaylı biçimde incelenerek görüşme sorularına son biçimi verilmiştir.

2.4.3. Diğer veri toplama araçları

Araştırmanın temel veri toplama araçları olan gözlemler ve görüşmelerin yanı sıra araştırma sürecinde saha notları, ses kayıtları, fotoğraflar, dokümanlar, BEP toplantı

tutanakları, tez izleme komitesi toplantı tutanakları ve katılımcı bilgi formları da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Destekleyici veri toplama araçları arasında ifade edilen bu araçlar önemli veriler sağlayabilmektedir (Marshall ve Roseman, 2006).

2.4.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlükleri nitel araştırmalarda yardımcı veri toplama araçları arasında ifade edilmektedir (Marshall ve Roseman, 2006). Günlükler araştırmacıların araştırma sürecindeki duygu düşünce, görüş ve yorumlarını aktardığı veri kaynaklarıdır (Johnson, 2016; Galili, 2014). Mills (2014) araştırmacı günlüklerinin araştırmacıya katılımcıların fark edilmeyen yönlerini keşfetmenin yanı sıra süreçte araştırmacının kendi rolünü değerlendirmesine olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Yansıtıcı günlük olarak da tanımlanan araştırmacı günlükleri tarafsız bir biçimde hazırlandığı sürece önemli bir veri kaynağı olmaktadır (Schoen, 2009). Kang (2007), günlüklerin araştırmacının süreci genel çerçevede değerlendirmesine hizmet ettiğini ifade etmektedir.

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında araştırmacı sürecin başladığı tarihten itibaren düzenli olarak araştırmacı günlüğü tutmuştur. Tez izleme komiteleri ve tez danışmanı ile yapılan görüşmeler de dahil olmak üzere sürecin her bir basamağında araştırmacı, duygu ve düşüncelerini, bağlama ilişkin yorumlarını ve dikkat çekici noktaları günlüğüne not etmiştir. Gözlemler sürecinde tutulan günlükler gözlemlerle eş zamanlı olarak not edilirken ön görüşmeler, kurullar ve görüşmelerin ardından gerekli notlar günlüğe aktarılmıştır. Araştırmanın başlangıcından raporlaştırılmasına kadar geçen sürede 138 sayfalık araştırmacı günlüğü verisi elde edilmiştir. Alanyazında araştırmacı günlüklerine yapılan atıfların yazım biçiminde farklı yaklaşımların benimsendiği görülmüştür. Bu çalışmada kullanılan atıf biçimi araştırmacı günlüğünün kısaltılması olan “AG”, alıntının araştırmacı günlüğünde yer aldığı tarih (AG, XXX) biçiminde gerçekleştirilmiştir.

2.5. Veri Toplama Süreci

Gözlemlerin gerçekleştirilmesiyle başlanan veri toplama süreci, pilot görüşmenin ve asıl görüşmelerin gerçekleştirilmesiyle tamamlanmıştır. Araştırma soruları bağlamında kullanılan veri toplama araçları Tablo 2.5’de yer almaktadır. İzleyen başlıklarda her bir aşamaya ilişkin ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

Tablo 2.5. Araştırma soruları bağlamında kullanılan veri toplama araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı		Gözlem	Görüşme	Araştırmacı Günlüğü
1. İlkokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında işleyiş nasıldır?			✓	✓	✓
2. Paydaşlar kaynaştırmada iş birliği süreçlerine ilişkin ne tür uygulamalar gerçekleştirmektedirler?			✓	✓	✓
3. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarındaki iş birliğine ilişkin görüşleri nelerdir?				✓	✓
4. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarındaki iş birliğinin geliştirilmesine ilişkin önerileri nelerdir?				✓	✓

2.5.1. Gözlem odağı

Gözlemlerin gerçekleştirilmesi sürecinde araştırma amacında belirlendiği üzere A ilkokulunda kaynaştırma uygulamalarında iş birliği süreçlerinin işleyişine ve paydaşların birbirleriyle olan etkileşimine odaklanılmıştır. Bu bağlamda sınıf içi gözlemlerde sınıf öğretmeni, ÖGB ve gözlemler sürecinde sınıfa gelen diğer öğretmenler ve okul yöneticilerine odaklanılmış iş birliği ile ilişkili olan durum ve olayların betimlenmesine özen gösterilmiştir.

2.5.2. Gözlemlerin gerçekleştirilmesi

Araştırmanın temel veri toplama araçlarından ilki gözlemlerdir. Araştırma kapsamında A ilkokulunun 1/K, 2/L, 2/M ve 2/N sınıflarında fiziksel ve sosyal gözlemler gerçekleştirilmiştir. Her bir gözlem bir ders saati süresi olan 40 dakika süre ile gerçekleştirilmiştir. Bryman (2012), gözlemler sürecinde araştırmacının içerisinde bulunduğu ortamla bir uyum sergilemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle sınıflarda gözlemlerin yapılması sürecinde öğrencilerin araştırmacıya alışması ve araştırmacının doğal ortamın bir parçası olabilmesi amacıyla her sınıfta ilk gözlem fiziksel ortamın gözlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğrenci ve öğretmen davranışlarını etkilememek ve gözlem ortamının bir parçası olabilmek amacıyla fiziksel gözlemin ardından günün tüm derslerinde sınıf içerisinde bulunmuştur. Ayrıca araştırma ortamında yer alan sınıf krokilerinde (Ek-8) de görüldüğü üzere araştırmacı sınıfı gözleyebileceği, ÖGB'e yakın ancak öğrencilerin ders esnasında dikkatlerini dağıtmayacak bir konumda gözlemlerini gerçekleştirmiştir.

Araştırma sürecinde gözlemler Hayat Bilgisi Matematik ve Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. İkinci sınıf düzeyinde yer alan yabancı dil eğitiminin verildiği İngilizce dersini yürütmekle görevli olan öğretmenin araştırmaya katılmaya gönüllü olmaması nedeniyle İngilizce dersinde gözlemler gerçekleştirilmemiştir (AG, 17.09.2019). Görsel sanatlar müzik, oyun ve fiziki etkinlikler dersleri sınıfların ders programlarının ilk ve son saatlerinde yer alması, öğretmenlerin bu saatlerde gözlemleri tercih etmemesi nedeniyle katılımcı tercihleri göz önünde bulundurulmuş ve gözlemler ikinci ve beşinci ders saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. A ilkokulunda birinci ve ikinci sınıf düzeyinde eğitim verilen derslere ilişkin bilgiler Tablo 2.6’da yer almaktadır.

Tablo 2.6. Birinci ve ikinci sınıfta bulunan dersler

1. Sınıf		2. Sınıf	
Ders Adı	Ders Saati	Ders Adı	Ders Saati
Türkçe	10	Türkçe	10
Matematik	5	Matematik	5
Hayat Bilgisi	4	Hayat Bilgisi	4
Görsel Sanatlar	1	Yabancı Dil	2
Müzik	1	Görsel Sanatlar	1
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	5	Müzik	1
		Oyun ve Fiziki Etkinlikler	5

2.5.2.1. 2/N sınıfı gözlemleri

Araştırmacı sınıf içi gözlemlere 2/N sınıfı ile başlamıştır. İlk fiziksel gözlem olmak üzere sınıfta toplam 23 gözlem gerçekleştirilmiştir. Diğer sınıflardan farklı bir sınıf düzenine sahip olan 2/N sınıfında sıralar geniş bir U düzenine ek olarak iç kısımda birbirine dönük dört sıra ve tahtaya yakın kısımda ayrı bir sıra biçiminde düzenlenmiştir. ÖGB U düzeninin içerisinde bulunan dört sıranın pencere tarafında sağdan ikinci sandalyede oturmaktadır. Buna istinaden araştırmacı gözlemlerinde pencerelerin bulunduğu duvar ile sınıfın arka duvarının köşesinde konumlanmıştır. Bu konum araştırmacının sınıfı ve ÖGB’i net bir biçimde gözlemesine olanak tanımıştır. Fiziksel gözlemde sınıfın sahip olduğu fiziki özellikler ve sınıfta yer alan her türdeki materyaller detaylıca betimlenerek Ek-11’de yer alan ayrıntılı gözlem formuna aktarılmıştır. Fiziki gözlemden bir sonraki gün sosyal gözlemlere geçilmiştir. Sosyal gözlemlerde sınıf içerisinde öğretmen, ÖGB, tipik gelişim gösteren öğrenciler ve sınıfa gelen öğretmenler

arasında gerçekleşen tüm durum ve olaylar betimlenerek ayrıntılı gözlem formuna aktarılmıştır. 2/N sınıfında yapılan gözlemler benzer durumların tekrarlandığı yeni verilerin ortaya çıkmadığı 23. gözleme kadar sürdürülmüş ardından tez izleme komitesinin kararıyla bir sonraki sınıfta gerçekleştirilmeye başlanmıştır. 2/N sınıfında gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bilgiler Tablo 2.7.'de yer almaktadır.

Tablo 2.7. 2/N sınıfı gözlem verileri

Gözlem No	Gözlem Türü	Gözlenen Ders	Gözlem Tarihi
1	Fiziksel	-	03.10.2019
2	Sosyal	Türkçe	04.10.2019
3	Sosyal	Türkçe	04.10.2019
4	Sosyal	Hayat Bilgisi	07.10.2019
5	Sosyal	Hayat Bilgisi	07.10.2019
6	Sosyal	Türkçe	07.10.2019
7	Sosyal	Matematik	08.10.2019
8	Sosyal	Matematik	08.10.2019
9	Sosyal	Türkçe	09.10.2019
10	Sosyal	Türkçe	09.10.2019
11	Sosyal	Matematik	09.10.2019
12	Sosyal	Türkçe	11.10.2019
13	Sosyal	Türkçe	11.10.2019
14	Sosyal	Hayat Bilgisi	11.10.2019
15	Sosyal	Matematik	14.10.2019
16	Sosyal	Matematik	14.10.2019
17	Sosyal	Hayat Bilgisi	15.10.2019
18	Sosyal	Hayat Bilgisi	15.10.2019
19	Sosyal	Türkçe	15.10.2019
20	Sosyal	Türkçe	16.10.2019
21	Sosyal	Türkçe	16.10.2019
22	Sosyal	Türkçe	17.10.2019
23	Sosyal	Matematik	17.10.2019

2.5.2.2. 2/L sınıfı gözlemleri

2/L sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerin tamamlanmasının ardından 2/L'nin gözlemlerine başlanmıştır. 2/L sınıfında eğitim almakta olan ÖGB sınıf girişinde yer alan sıra grubunda ikinci sırada sağ tarafta oturmaktadır. ÖGB'in arkasında üç sıra daha bulunmaktadır. Diğer öğrencilerin ders dikkatinin dağıtılmaması amacıyla araştırmacı

ÖGB'in bulunduğu sıra grubunun en sonunda öğrenci dolaplarının yanında gözlemleri gerçekleştirmiştir. Fiziksel gözlemin gerçekleştirilmesi ile başlanan süreç yapılan 20 sosyal gözlemin ardından verilerin belli bir döngüde devam etmeye başlamış olması nedeniyle sonlandırılarak bir sonraki sınıf olan 1/K'da gözlemlere başlanmasına karar verilmiştir (AG, 18.10.2019). 2/L sınıfında yapılan gözlemlere ilişkin veriler Tablo 2.8.'de yer almaktadır.

Tablo 2.8. 2/L sınıfı gözlem verileri

Gözlem No	Gözlem Türü	Gözlenen Ders	Gözlem Tarihi
24	Fiziksel	-	21.10.2019
25	Sosyal	Türkçe	22.10.2019
26	Sosyal	Türkçe	22.10.2019
27	Sosyal	Hayat Bilgisi	23.10.2019
28	Sosyal	Hayat Bilgisi	23.10.2019
29	Sosyal	Matematik	24.10.2019
30	Sosyal	Türkçe	24.10.2019
31	Sosyal	Türkçe	24.10.2019
32	Sosyal	Hayat Bilgisi	25.10.2019
33	Sosyal	Hayat Bilgisi	25.10.2019
34	Sosyal	Matematik	28.10.2019
35	Sosyal	Matematik	28.10.2019
36	Sosyal	Türkçe	29.10.2019
37	Sosyal	Türkçe	29.10.2019
38	Sosyal	Türkçe	30.10.2019
39	Sosyal	Hayat Bilgisi	30.10.2019
40	Sosyal	Hayat Bilgisi	30.10.2019
41	Sosyal	Matematik	31.10.2019
42	Sosyal	Türkçe	31.10.2019
43	Sosyal	Türkçe	01.11.2019
44	Sosyal	Hayat Bilgisi	01.11.2019

2.5.2.3. 1/K sınıfı gözlemleri

Araştırmada yer alan üçüncü sınıf olan üçüncü sınıf olan 1/K sınıfında 04.11.2019 tarihinde gözlemlere başlanmıştır. 1/K sınıfında ÖGB sınıf kapısının girişinin hemen solunda yer alan sıra grubunda sonra bir önceki sırada sol tarafta oturmaktadır. Araştırmacı gözlemlerde ÖGB'e yakın olmak ve sınıfı genel çerçevede izleyebilmek için

öğrenci dolaplarının bulunduğu duvarda son sıranın sağ arka tarafında konumlanmıştır. İlk gözlem fiziksel olarak gerçekleştirilmiş, araştırmacının sınıf ortamının bir parçası olabilmesi için gün içerisinde diğer derslerde de sınıfta bulunmuş ancak gözlem gerçekleştirilmemiştir (AG, 04.11.2019). Sonraki gün planlandığı üzere sosyal gözlemlere başlanmıştır. 1/K sınıfında bir tanesi fiziksel 23 tanesi sosyal gözlem olmak üzere toplam 24 gözlem gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlemlere ilişkin bilgiler Tablo 2.9.'da yer almaktadır.

Tablo 2.9. 1/K sınıfı gözlem verileri

Gözlem No	Gözlem Türü	Gözlenen Ders	Gözlem Tarihi
45	Fiziksel	-	04.11.2019
46	Sosyal	Türkçe	05.11.2019
47	Sosyal	Türkçe	05.11.2019
48	Sosyal	Matematik	06.11.2019
49	Sosyal	Matematik	06.11.2019
50	Sosyal	Türkçe	07.11.2019
51	Sosyal	Hayat Bilgisi	07.11.2019
52	Sosyal	Hayat Bilgisi	07.11.2019
53	Sosyal	Matematik	08.11.2019
54	Sosyal	Türkçe	08.11.2019
55	Sosyal	Türkçe	08.11.2019
56	Sosyal	Hayat Bilgisi	11.11.2019
57	Sosyal	Hayat Bilgisi	11.11.2019
58	Sosyal	Türkçe	12.11.2019
59	Sosyal	Türkçe	12.11.2019
60	Sosyal	Matematik	13.11.2019
61	Sosyal	Matematik	13.11.2019
62	Sosyal	Hayat Bilgisi	13.11.2019
63	Sosyal	Hayat Bilgisi	14.11.2019
64	Sosyal	Hayat Bilgisi	14.11.2019
65	Sosyal	Matematik	15.11.2019
66	Sosyal	Türkçe	15.11.2019
67	Sosyal	Türkçe	18.11.2019
68	Sosyal	Türkçe	18.11.2019

2.5.2.4. 2/M sınıfı gözlemleri

Araştırmada yer alan dördüncü sınıf 2/M sınıfıdır. 2/M sınıfında ÖGB öğretmen masasının bulunduğu sıra grubunda en arkadan bir öndeki sırada sağ tarafta oturmaktadır. Araştırmacı gözlemlerini pencerelerin bulunduğu duvar ile sınıfın arka duvarının kesiştiği köşede öğrencilerin görüş açısından uzak biçimde gerçekleştirmiştir. 2/M sınıfında bir tanesi fiziksel 24 tanesi sosyal olmak üzere 25 ders saati süresince gözlemler sürdürülmüştür. Diğer sınıflarda da gerçekleştirildiği üzere gözlemlerin belli bir döngüye girmesi ve yeni bilgilerin ortaya çıkmaması nedeniyle 12.12.2019 tarihinde gözlemler tamamlanmıştır. 2/M sınıfında gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin veriler Tablo 2.10.'da yer almaktadır.

Tablo 2.10. 2/M sınıfı gözlem verileri

Gözlem No	Gözlem Türü	Gözlenen Ders	Gözlem Tarihi
69	Fiziksel	-	25.11.2019
70	Sosyal	Hayat Bilgisi	26.11.2019
71	Sosyal	Hayat Bilgisi	26.11.2019
72	Sosyal	Türkçe	27.11.2019
73	Sosyal	Matematik	27.11.2019
74	Sosyal	Türkçe	28.11.2019
75	Sosyal	Türkçe	28.11.2019
76	Sosyal	Hayat Bilgisi	28.11.2019
77	Sosyal	Matematik	29.11.2019
78	Sosyal	Matematik	29.11.2019
79	Sosyal	Türkçe	02.12.2019
80	Sosyal	Türkçe	02.12.2019
81	Sosyal	Hayat Bilgisi	03.12.2019
82	Sosyal	Hayat Bilgisi	03.12.2019
83	Sosyal	Matematik	04.12.2019
84	Sosyal	Türkçe	05.12.2019
85	Sosyal	Matematik	06.12.2019
86	Sosyal	Türkçe	09.12.2019
87	Sosyal	Türkçe	09.12.2019
88	Sosyal	Hayat Bilgisi	10.12.2019
89	Sosyal	Hayat Bilgisi	10.12.2019
90	Sosyal	Türkçe	10.12.2019
91	Sosyal	Türkçe	11.12.2019

Tablo 2.10. 2/M sınıfı gözlem verileri (Devam)

Gözlem No	Gözlem Türü	Gözlenen Ders	Gözlem Tarihi
92	Sosyal	Matematik	11.12.2019
93	Sosyal	Matematik	12.12.2019

2.5.2.5. Destek eğitim sınıfı gözlemleri

Araştırmada gözlemlerin gerçekleştirildiği son sınıf destek eğitim sınıfıdır. Araştırmacı gözlemleri destek eğitim öğretmeni ve öğrencinin karşılıklı oturduğu pencere kenarındaki sıra grubunun arka duvar kısmında gerçekleştirerek destek öğretmeni ve öğrenciyi net bir görüş açısıyla gözlemlemiştir. Destek eğitim sınıfında gerçekleştirilen gözlemler diğer sınıflardakine benzer biçimde 16.12.2019 tarihinde fiziksel gözlem ile başlamış ve sosyal gözlemler ile devam etmiştir. Bir fiziksel ve 10 sosyal gözlemin ardından verilerin kendini tekrar etmeye başlaması nedeniyle gözlemler sonlandırılmıştır. Destek eğitim sınıfında gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin veriler Tablo 2.11.'de yer almaktadır.

Tablo 2.11. Destek eğitim sınıfı gözlem verileri

Gözlem No	Gözlem Türü	Gözlem Tarihi
94	Fiziksel	16.12.2019
95	Sosyal	16.12.2019
96	Sosyal	18.12.2019
97	Sosyal	18.12.2019
98	Sosyal	19.12.2019
99	Sosyal	20.12.2019
100	Sosyal	25.12.2019
101	Sosyal	25.12.2019
102	Sosyal	26.12.2019
103	Sosyal	26.12.2019
104	Sosyal	27.12.2019

Araştırma sürecinde gözlemler beş farklı sınıfta 03.10.2019-27.12.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemlere ilişkin veriler, bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesi amacıyla Tablo 2.12.'de verilmiştir. Gözlemlerin tamamlanmasının

ardından araştırmanın ikinci temel veri toplama aracı olan görüşme sürecine pilot görüşmenin gerçekleştirilmesiyle başlanmıştır.

Tablo 2.12. Genel gözlem verileri

Sınıf	Gözlem Sayısı			Gözlem Tarihleri
	Fiziksel	Sosyal	Toplam	
1/K	1	23	24	4.11.2019-18.11.2019
2/L	1	20	21	21.10.2019-01.11.2019
2/M	1	24	25	25.11.2019-12.12.2019
2/N	1	22	23	3.10.2019-17.10.2019
Destek Eğitim	1	10	11	16.12.2019-27.12.2019
Genel Toplam			104	

2.5.3. Pilot görüşme

Nitel araştırmalarda önemli bir veri toplama aracı olan görüşmelere yönelik hazırlanan soruların, görüşmelerin gerçekleştirilmeden önce bir pilot görüşme yoluyla test edilmesi, gerekliyse sorularda değişikliğe ve uyarlamaya gidilmesi önerilmektedir (Glesne, 2015). Görüşme sorularının hazırlanması ve alanda görev yapmakta olan beş farklı uzmanın dönütlerine göre düzenlenmesinin ardından pilot görüşme sürecine geçilmiştir. Pilot görüşme Sevim öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme katılımcısının seçimi sürecinde araştırma konusuna ilişkin deneyim ve bilgi sahibi olma ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Sevim öğretmen 38 yaşında ve sınıf öğretmenliği lisans programı mezunudur. İstanbul ilinde MEB’e bağlı bir ilkokulda sınıf öğretmenliği görevini yürütmektedir. Sevim öğretmen 16 yıllık meslek yaşamında yine İstanbul’da yer alan MEB’e bağlı bir ilkokulda beş yıl süre ile müdür yardımcılığı görevini yürütmüştür. Meslek yaşamı süresince çok sayıda ÖGB’e eğitim veren Sevim öğretmenin görüşmenin gerçekleştirildiği dönemde ikinci sınıf düzeyinde eğitim vermekte olup sınıfında bir tanesi hafif düzey zihin yetersizliği tanısı bulunan sekiz yaşında diğeri ise öğrenme güçlüğü tanısı bulunan sekiz yaşında iki ÖGB bulunmaktadır.

Nitel araştırmalarda görüşmeler yüz yüze yapılabildiği gibi telefon ve bilgisayar uygulamaları aracılığıyla da gerçekleştirilebilmektedir (Seggie ve Bayyurt, 2017). Telefon ile gerçekleştirilen görüşmelerin yüz yüze görüşmeler kadar nitelikli veriler

sağladığına ilişkin araştırma bulguları mevcuttur (Sturges ve Hanrahan, 2004). Pilot görüşmenin gerçekleştirildiği Sevim öğretmen'in İstanbul'da araştırmacının ise Eskişehir'de ikamet etmesi nedeniyle görüşme zoom programı kullanılarak ve görüşmenin video kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. 53 dakika süren görüşmenin dökümü Word programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmenin bilgisayar ortamına aktarımı sürecinde herhangi bir veri kaybı yaşanmaması amacıyla görüşme ve dökümü katılımcı bilgileri gizlenerek ve sadece ses kaydı paylaşarak araştırmacı dışında bir gözlemci tarafından incelenmiş ve dökümün doğruluğu teyit edilmiştir. Ardından görüşmenin gerçekleştirildiği Sevim öğretmen ile görüşme dökümü paylaşarak incelemesi istenmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır.

Katılımcı teyidinin ardından pilot görüşme verilerinin analizine geçilmiştir. Bu süreçte NVİVO programından yararlanılmıştır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Veri analizi başlığı altında süreç detaylı biçimde açıklanmıştır. Pilot görüşmenin dökümü NVİVO programına aktararak görüşme metni detaylı ve tekrarlı biçimde okunmuştur. Bu süreçte katılımcının kullandığı ifadeler ilişkili kodlarla eşleştirilmiştir. Ardından analizin ikinci basamağına geçilerek kodlar tekrar incelenmiş ve birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Ardından güvenilirliği sağlamak amacıyla görüşme metni, oluşturulan kodlar, temalar ve alt temalar üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede herhangi bir görüş ayrılığına rastlanmamış ve araştırmacının tamamladığı biçimde kalmasına karar verilmiştir.

Pilot görüşme sonucunda elde edilen veriler tez danışmanı ile paylaşarak görüşme soruları üzerinde değişikliğe gidilip gidilmeyeceği tartışılmıştır. Yapılan görüşmede sorular ve alt sorularda yer almayan ancak katılımcının verdiği bilgiler neticesinde yer alması gerektiği düşünülen iki alt soruya karar verilmiştir (AG, 18.03.2020). Belirlenen alt soruların da eklenmesiyle yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme soruları Ek-11'de yer almaktadır.

2.5.4. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Araştırmacının veri toplamak amacıyla içerisinde bulunduğu ortama uyum sağlaması ve saygı göstermesi nitel araştırmalarda oldukça önemlidir. Bu bağlamda veri toplama sürecinde katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği zaman ve ortamların belirlenmesi gerekir (Seggie ve Bayyurt, 2017). Araştırma sürecinde görüşmelerin

gerçekleştirilmeden önce her bir katılımcı ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların her birine görüşme için uygun oldukları zaman ve görüşmeyi gerçekleştirmek istedikleri ortam sorulmuştur. Alınan bilgiler doğrultusunda görüşme takvimi planlanmıştır. Görüşme takvimi Tablo 2.13.'de yer almaktadır.

Tablo 2.13. Görüşme takvimi

Sıra	Katılımcı	Branş	Yer	Tarih	Saat
1	Ayşegül	Müdür Yardımcısı	Müdür yardımcısı odası	02.03.2020	10:30
2	Tuğba	Sınıf Öğretmeni	Sınıf	03.03.2020	11:05
3	Şebnem	Sınıf Öğretmeni	Sınıf	04.03.2020	09:25
4	Zehra	Sınıf Öğretmeni	Öğretmenler odası	06.03.2020	10:55
5	Zeynep	Sınıf Öğretmeni	Sınıf	09.03.2020	10:15
6	Kadriye	Rehber Öğretmen	Rehber öğretmen odası	10.03.2020	11:00
7	Ceren	Destek Eğitim Öğretmeni	Destek eğitim odası	12.03.2020	11:30

Görüşmelerde ortam seçiminde gizlilik dikkat edilmesi gereken bir unsurdur. Görüşmeler süresince katılımcıların ifade ettikleri bilgi ve görüşlerinin başkaları tarafından duyulabileceği ortamlar uygun bir görüşme ortamı olarak değerlendirilmemektedir (Glesne, 2015). Bu bağlamda araştırma verilerinin toplandığı ortamın okulun çeşitli bölümleri olması nedeniyle özen gösterilen bazı noktaların ifade edilmesi gerekir. İlk olarak araştırma veri kayıtlarının olası bir soruna ilişkin korunmasını sağlamak amacıyla görüşmelerde çift ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bu durum teknoloji kaynaklı olası bir veri kaybının önlenmesini sağlamıştır. Görüşme takviminde de görüldüğü üzere görüşmeler müdür yardımcısının odası, sınıflar, öğretmenler odası, rehber öğretmen odası ve destek eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler öğrencilerin branş öğretmenin sorumluluğundaki İngilizce dersinde iken farklı boş sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Benzer biçimde öğretmenler odasında yapılan görüşmede öğretmenlerin deste olduğu, öğretmenler odasının sessiz ve sakin olduğu saat aralığında gerçekleştirilmiştir. Destek eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmenin öğrencisinin bulunmadığı bir saat diliminde gerçekleştirilmiştir. Müdür yardımcısı odası ve rehber öğretmen odasında yapılan görüşmelerde odaya herhangi birinin giriş çıkışı olmamıştır. Görüşme verilerinin niteliğini etkileyebileceği için görüşmelerin yapıldığı ortamlara azami özen

gösterilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin betimsel veriler Tablo 2.14.'de yer almaktadır.

Tablo 2.14. *Görüşme verileri*

Sıra	Katılımcı	Branş	Görüşme Süresi	Görüşme Dökümü (Satır)
1	Ayşegül	Müdür Yardımcısı	36 dk	390
2	Tuğba	Sınıf Öğretmeni	24 dk	265
3	Şebnem	Sınıf Öğretmeni	27 dk	316
4	Zehra	Sınıf Öğretmeni	42 dk	432
5	Zeynep	Sınıf Öğretmeni	33 dk	338
6	Kadriye	Rehber Öğretmen	35 dk	381
7	Ceren	Destek Eğitim Öğretmeni	23 dk	223

2.5.4.1. Görüşmelerin teyidi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesinin ardından tüm görüşmeler Word programında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra katılımcıyla görüşülerek kendisi ile gerçekleştirilen görüşmenin dökümünü incelemesi ve teyit etmesi istenmiştir. Tüm katılımcılarla aynı süreç gerçekleştirilmiş ve katılımcıların onayı alınmıştır. Ardından veri analiz sürecine geçilmiştir.

2.6. Veri Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi kullanılan veri toplama araçlarına göre çeşitlenmekle birlikte ağırlıklı olarak iki yöntemle gerçekleştirilmektedir. Bunlar içerik analizi ve betimsel analizdir (Corbin ve Strauss, 1990). Betimsel analiz yönteminde araştırma sürecinde çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin önceden belirlenen tema ve alt temalara yerleştirilmesi söz konusudur (Cresswell, 2014). Betimsel analiz süreci, analiz çerçevesinin oluşturulması, verilerin hazırlanan çerçeveye aktarılması, bulguların tanımlanması ve raporlanmasını içeren dört aşamalı bir süreçtir (Cresswell, 2014; Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Bu süreçte araştırma verilerinden sıkça alıntılara yer verilerek okuyucuya ham veri yerine iyi bir biçimde organize edilmiş bulguların sunulması amaçlanır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz toplanan verilerin daha yüzeysel bir biçimde analizinin yeterli olduğu durumlarda tercih edilirken daha derin bir analize gereksinim duyulan çalışmalar içerik analizini

gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Maxwell, 2008). Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın amacının kaynaştırma ortamların iş birliği süreçlerinin betimlenmesi olmasının yanı sıra betimsel bir durum çalışması olarak gerçekleştirilmesi göz önüne alındığında verilerin derinlemesine analizinde içerik analizinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Nitel verilerin analizinde sıkça başvurulanan bir analiz yöntemi olan içerik analizi araştırma konusu olgunun kökenine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek 2013; Silverman, 2001). İçerik analizi süreci betimsel analize benzer biçimde dört aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, kodlardan alt tema ve temalara ulaşılması, kodların, temaların ve alt temaların organize edilmesi ve elde edilen bulguların raporlanmasıdır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014; Silverman, 2001). Bu noktada bazı temel kavramların açıklanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. İçerik analizi sürecinde kodlama araştırma verilerinin anlamlı bölümlere ayrılmasını ifade ederken tema ve alt temalar birbiriyle ilişkili kodların bir araya getirilmesini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel veri analiz sürecinde analiz türünden bağımsız olarak bilgisayar programlarından yararlanılabilmektedir. Bilgisayar destekli veri analizi bu süreçte araştırmacıların iş yükünü önemli ölçüde azaltmaktadır (Kuş, 2006). İlerleyen günümüz teknolojisinde nitel veri analiz sürecinde kullanılmak amacıyla tasarlanan çok sayıda program bulunmaktadır. Nitel araştırmalara yönelik olarak hazırlanan veri analiz programları kodlama ve geri çağırma programları, kuram oluşturucular ve kavramsal ağ oluşturucular olarak sınıflanmaktadır (Miles ve Huberman, 2016). Bu programlara NVİVO, ATLAS/ti, NUDIST, QUALPRO ve HyperQual örnek olarak gösterilebilir. Araştırmanın veri analiz sürecinde gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin yoğunluğu göz önüne alınarak NVİVO programından yararlanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları gözlem ve görüşmelerdir. Her iki veri toplama aracından elde edilen veriler de içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizi aynı şekilde ancak birbirinden bağımsız biçimde yürütülmüş ardından birleştirilmiştir. İzleyen alt başlıklarda analiz sürecine detaylı biçimde yer verilmiştir.

2.6.1. Ham verilerin analiz sürecine hazırlanması

İlk olarak gözlem verilerinin hazırlık süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada gözlemlerde ayrıntılı gözlem formları (Ek-11) kullanılarak toplanan veriler Word programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir gözlemin ayrı bir dosya olarak arşivlenmesine ve verilerin hiçbir değişikliğe uğramadan aktarımına özen gösterilmiştir. Ardından görüşme verilerinin dökümüne geçilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından Word programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu aşamada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalara ilgili başlıklarda yer verilmiştir.

2.6.2. Verilerin kodlanması

Ham verilerin anlamlı parçalara ayrılmasının ve kavramsal karşılıklarının belirlenmesinin amaçlandığı veri kodlama süreci araştırma güvenirliği ile doğrudan ilişkili olması nedeniyle tekrarlı okumaları gerektiren ve titizlikle yürütülmesi gereken bir süreçtir (Silverman, 2016). Alanyazında verilerin kodlanması sürecinde uygulanabilecek üç yaklaşımdan söz edilmektedir. Bu yaklaşımlar önceden belirlenen kavramlar kullanılarak gerçekleştirilen kodlama, verilerin incelenmesi yoluyla ortaya çıkarılan kavramlarla gerçekleştirilen kodlama ve genel bir çerçevenin kullanılarak gerçekleştirildiği kodlamadır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014; Strauss ve Corbin, 1990). Gerçekleştirilen araştırmada verilerin incelenmesi yoluyla ortaya çıkarılan kavramlar kullanılarak kodlama süreci yürütülmüştür.

Bu aşamada ilk olarak gözlemlerden elde edilen verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. Dört farklı sınıfta yapılan dört fiziksel, 89 sosyal gözlem olmak üzere toplam 93 gözleme ait ham veriler NVİVO programında oluşturulan proje kaynak dosyasına aktarılmıştır. Ardından gözlem verileri tekrarlı biçimde okunmuş, verilerle ilişkili olduğu düşünülen kodların atanması gerçekleştirilmiştir. Süreç tüm gözlem dosyaları için aynı şekilde yürütülmüştür. Daha sonra görüşme verilerinin analizine geçilmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ve hazırlık aşamasında bilgisayar ortamına aktarımı gerçekleştirilen yedi görüşmeye ait döküm dosyaları NVİVO programında oluşturulan ikinci bir projenin kaynak klasörüne aktarılmıştır. Gözlemlerin kodlanmasında olduğu gibi her bir görüşme dökümü açılmış tekrarlı biçimde okunmuş ve ilişkili kavramlarla kodlanması gerçekleştirilmiştir.

2.6.3. Tema ve alt temaların belirlenmesi

İçerik analizinin ikinci aşaması olan tema ve alt temaların belirlenmesi, verilerden hareketle oluşturulan kodların ortak yönleri incelenerek anlamlı ve ilişkili parçalar halinde bir araya getirilmesi sürecidir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Silvermen, 2001). İçerik analizinin bir basamağı olmasına rağmen tema ve alt temaların organize edildiği bu süreç kendi içerisinde bir analiz içermesi nedeniyle tematik analiz olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Strauss ve Corbin, 1990). Tematik kodlama sürecinde iç geçerliği etkileyebilmesi nedeniyle temaların anlamlı bir biçimde bir araya getirilmesine ve dış geçerliği etkileyebilmesi nedeniyle anlamlı bir bütün oluşturmaya dikkat edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tema ve alt temaların belirlenmesi süreci ilk olarak gözlem verilerinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Önceki aşamada NVİVO programı kullanılarak oluşturulan kodlar dikkatle ve tekrarlı biçimde okunmuştur. Yine NVİVO programı üzerinde birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Ardından süreç aynı biçimde farklı proje klasöründe görüşme verilerinden elde edilen kodlar için tekrarlanmıştır. Görüşme kodlarının tema ve alt temalarda bir araya getirilmesinin ardından beş tema, 13 alt temaya ulaşılmıştır. Son aşamada ise elde edilen tema ve alt temalar birleştirilerek okuyucuya sunulmak üzere son hali verilmiştir. Gözlem ve görüşmelerde ortaya çıkan benzer temalar birleştirilerek bütüncül bir bakış açısıyla sunulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına da ilgili başlıkta yer verilmiştir.

2.6.4. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi

Araştırmanın bulguları olarak da tanımlanan bu aşamada araştırmacının verilerin kodlanması ve tema ve alt temaların oluşturulması aşamalarında organize ettiği bilgileri okuyucuların anlayabileceği biçimde açıklaması sunması gerekmektedir. Bu aşamada araştırmacının görüş ve yorumlarına yer verilmez (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Araştırmanın bulgular başlığında gözlem ve görüşme verilerinden elde edilen bulgular gözlem notları, katılımcı görüşmeleri ve araştırmacı günlüğünden yapılan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

2.6.5. Bulguların yorumlanması

İçerik analizinin son aşaması olan bulguların yorumlanması sürecinde araştırmada elde edilen bulgular alanyazın ve araştırmacı görüşleri ile harmanlanarak ve neden sonuç ilişkileri kurularak tartışılır. Bu aşamada sonuçlarının öneminin yanı sıra çıkarımlara da yer verilir (Connelly, 2016; Şimşek ve Yıldırım, 2013). Araştırmanın tartışma ve sonuç bölümünde kaynaştırma uygulamalarında iş birliği süreçlerinin belirlenmesine yönelik elde edilen bulgular alanyazın ve araştırmacı deneyimleri ışığında irdelenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

2.7. Geçerlik

Yin (2014), durum çalışmalarında geçerlik kavramını yapısal geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olarak ele almaktadır. Durum çalışmalarına yöneltilen en önemli eleştirilerden biri olan yapısal geçerlik, araştırmacının öznel fikirlerini doğrulama eğiliminde olması olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda yapısal geçerliği arttırmak amacıyla alınabilecek en önemli önlem veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesidir (Yin, 2009). Miles, Huberman ve Saldana, (2014), araştırmanın iç geçerliğinin araştırmanın bulguları ve sonuçları ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. İç geçerliğin sağlanması araştırmacının sürecin uygulama ve raporlaştırma aşamalarında eleştirel bir biçimde davranmasını gerekli kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öte yandan araştırmanın detaylı bir biçimde betimlenmesi, verilerin ilişkili bütün halinde okuyucuya sunulması iç geçerliği arttıracaktır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014).

Dış geçerlik kavramı bilimsel araştırmalarda araştırma bulgularının genellenebilirliği olarak açıklanmaktadır (Yin, 2009). Nitel araştırma yöntemlerinde dış geçerlik kavramı ise teyit edilebilirlik ya da aktarılabilirlik olarak adlandırılmaktadır (Saban ve Ersoy, 2017; Lincoln ve Guba, 1985). Miles, Huberman ve Saldana, (2014) araştırmanın dış geçerliğini ortamın ve katılımcıların detaylı bir biçimde tanıtılması, araştırma soruları ve sonuçlarının ilişkili ve okuyucuların bireysel tecrübeleriyle bağlantı kurabileceği bir biçimde sunulması gerektiğini ifade etmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın yapısal geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerliğinin sağlanması amacıyla aşağıdaki adımlar gerçekleştirilmiştir;

- Araştırma verileri gözlemler, görüşmeler ve araştırmacı günlükleri yoluyla toplanarak veri toplama araçları çeşitlendirilmiştir.

- Sürecin her aşamasında tez izleme komiteleri düzenlenerek bilgi paylaşımı yapılmış, araştırma komite yönlendirmelerine göre sürdürülmüştür.
- Kaynaştırma eğitiminde yer alan tüm paydaşların görüşlerinin alınabilmesi için sürecin dört farklı aşamasında yer alan katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir.
- Araştırma sürecinin her bir aşaması detaylı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.
- Araştırma raporlaştırılırken okuyucuların değerlendirebilmesi amacıyla her bir aşamanın alanyazında nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği kaynaklarla desteklenerek açıklanmış ve ardından yapılan çalışmalar detaylı biçimde betimlenmiştir.
- Araştırma verilerinin analizinde izlenen basamaklar detaylı biçimde betimlenmiştir.

2.8. Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlilik verilerin tutarlı olması ve anlamlı bir bütün halinde sunulması ile sağlanmaktadır (Mills, 2014). Cohen ve Crabtree (2008) nitel araştırmalarda güvenirliliğin artırılması amacıyla farklı veri toplama araçlarının kullanılması, verilerin farklı uzmanlar tarafından doğrulanması ve araştırma sürecinin detaylı biçimde betimlenmesini önermektedir. Bu kapsamda araştırmanın güvenirliliğinin sağlanması amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar şunlardır;

- Gözlem görüşme ve araştırmacı günlükleri kullanılarak farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.
- Her bir gözlem ve görüşme öncesi ve sonrası araştırmacı yaşadıklarını araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır.
- Araştırmanın planlama ve uygulama sürecinin tamamı gözlem formları, ses kayıtları ve günlükler aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.
- Araştırmacı araştırmanın gerçekleştirildiği A ilkokulunda bir eğitim öğretim yılı süresince bulunarak uzun süreli, veriler doyumluğa ulaşana kadar veri toplama sürecine devam edilmiştir.
- Araştırma sürecinde altı kez tez izleme komitesi düzenlenerek elde edilen veriler komite üyeleriyle paylaşılmış görüş ve önerileri doğrultusunda sürece devam edilmiştir. Tez izleme komitelerinin tümü ses kaydı biçiminde kaydedilmiştir.
- Gözlem ve görüşme verilerinin bilgisayar ortamına aktarılmasının ardından dökümlerin doğruluğunun teyidi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen

toplam gözlem sayısı olan 104'ün %30'u olan 32 gözlem seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Görüşme verilerinin ise tümü teyit sürecine dahil edilmiştir. Belirlenen gözlemlerin ham formları ve bilgisayar ortamındaki formlarının yanı sıra görüşme kayıtları ile dökümleri katılımcı gizliliğini ihlal edecek özellikleri ortadan kaldırılarak üç değerlendirici ile paylaşılmış ve incelemeleri istenmiştir. İnceleme sürecinde üç gözlem ve bir görüşme dökümünde belirlenen yazım hataları düzeltilmiştir.

- Araştırma verilerinin analizi sürecinde gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından detaylı ve tekrarlı incelenerek kodlar tanımlanmış ve ardından tema ve alt temalar oluşturularak kodların yerleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte hazırlanan tema ve kodlar güvenirlik çalışması amacıyla yine alanda yer alan üç uzmanla paylaşılmış ve analiz sürecinde güvenirlik çalışmasında yer almaları istenmiştir. Uzmanların incelemesinde metinlerin doğru kodlara atanıp atanmadığı, kod ve temaların adlandırılması ve bir araya getirilmesi değerlendirilmiştir. Güvenirlik verisinin hesaplanmasında alanyazında sıkça kullanılan görüş birliği / görüş ayrılığı X 100 formülü kullanılmıştır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Araştırmanın güvenilir olarak kabul edilebilmesi için güvenirlik verisinin %70 ölçütünün üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir. Yapılan güvenirlik çalışmasında araştırmanın veri analiz sürecince güvenirlik yüzdesi %93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı ve uzmanların görüş ayrılıklarının değerlendirilmesi amacıyla yapılan görüşmelerde görüş ayrılıkları giderilerek tema alt tema ve kodlara son biçimi verilmiştir.
- Araştırmanın güvenirlik çalışmalarında yer alan uzmanlar Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği programında doktora eğitimi almakta olan üç farklı araştırma görevlisidir. Uzmanlar nitel araştırmalara ilişkin çeşitli dersler almış ve nitel araştırmalar gerçekleştirmiştir.

2.9. Araştırma Etiği

Dilimize Fransızcadan geçen, kökeni Yunanca “ethos” kelimesi olan etik, töre, adet ve gelenek anlamlarına gelmektedir (Özturan, 2011). Bilimsel araştırmalarda etik kavramı 1830 yılında bilimsel araştırmalarda yapılan sahtekarlıklar üzerine Caharles Babbage tarafından yayınlanan kitapla gündeme gelmiştir (Whitbeck, 1998). Sosyal bilimlerde araştırma etiği araştırmacıların ne yapması ve ne yapmaması gerektiği

kavramlarına odaklanmaktadır (Hammersley ve Traianou; 2012). Shils (1980), sosyal bilim araştırmalarında etik sorunların temelinde mahremiyet kavramına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda araştırma etiği çerçevesinde alınan ilk önem gizliliklidir. Araştırmanın gerçekteştirilmesi ve raporlaştırılması süreçlerinde araştırmanın gerçekteştirildiği okul ve araştırmada yer alan katılımcıların tümüne kod isimler verilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamalarından görüşmelerde katılımcılara kod isimlerle hitap edilmiş, gözlemlerde de yine kod isimler kayda geçirilmiştir.

Araştırma etiği noktasında karşımıza çıkan bir diğer konu araştırma katılımcılarının rızasıdır. Her ne kadar katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul etmesi esas alınsa da bu noktada özgür rıza kavramı ortaya çıkmaktadır. Özgür rıza kavramı katılımcıların kendilerini herhangi bir baskı altında hissetmeden karar verebilmesini ifade etmektedir (Hammersley ve Traianou, 2012). Bu noktada gerçekteştirilen araştırmada katılımcıların belirlenmesi sürecinde sadece müdür yardımcısı Ayşegöl öğretmen ile araştırmacı tarafından ilk ön görüşme yapılmış, öğretmenlerin ön görüşmeyi araştırmacı ile gerçekteştirmesi durumunda mecbur hissetme olasılıklarının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılacak sınıf öğretmenleri, rehber öğretmen ve destek eğitim öğretmenlerinin gönüllü olarak yer almak isteyip istemedikleri Ayşegöl öğretmen aracılığıyla belirlenmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından ön görüşmeler gerçekteştirilerek katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımları sorulmuş ve gönüllü katılımcı formu (EK-9) aracılığıyla kayıt altına alınmıştır (AG, 16-17.09.2019). Bu noktada ifade etmek gerekir ki araştırmada yer alan sınıf öğretmenleri araştırmacı ile yapılan ön görüşmede araştırmaya katılma konusunda önemli düzeyde istekli davranmışlar ve araştırmacıdan sorun yaşadıkları konulara ilişkin seminerler düzenlenmesini talep etmişlerdir (AG, 16-17.09.2019).

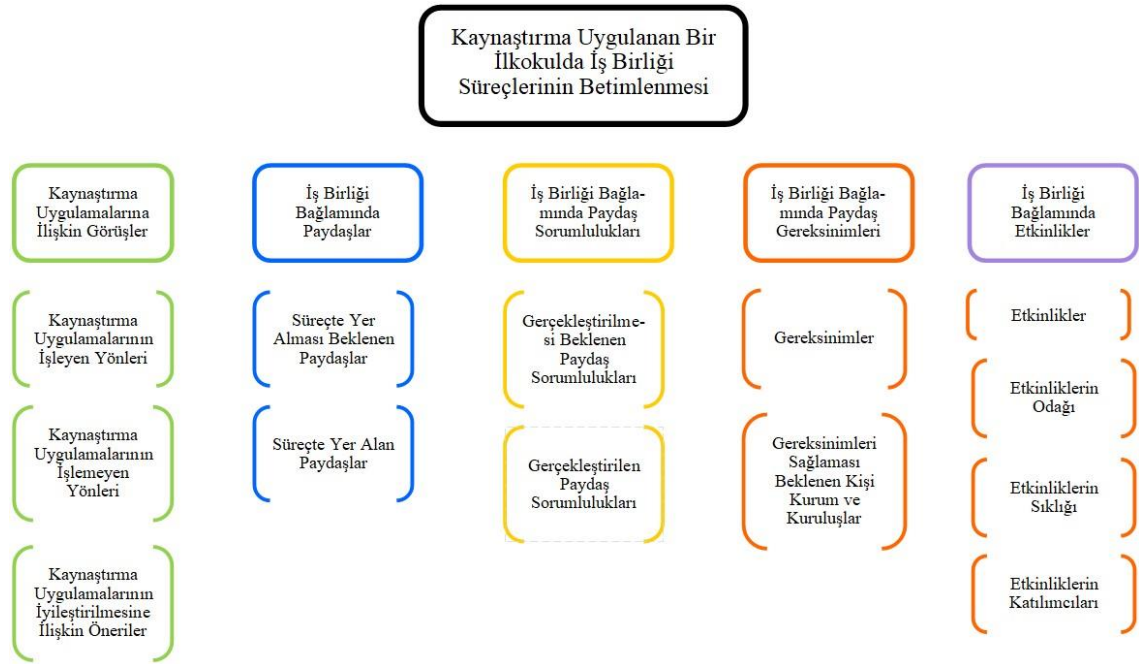
Bir diğer araştırma etiği konusu ise araştırmaya ilişkin katılımcıların bilgilendirilmesidir. Araştırmada yer alacak olan katılımcıların sürece ilişkin doğru bir biçimde bilgilendirilmesi araştırma etiği açısından önem arz etmektedir (Hammersley ve Traianou, 2012). Gönüllü katılımcı formunda da detaylı biçimde ifade edildiği üzere araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve süreci katılımcılara açık bir biçimde betimlenmiş ve yazılı olarak sunulmuştur. Bunun yanı sıra katılımcıların araştırmanın hangi safhasında olursa olsun araştırmadan çekilme ve kendilerinden toplanan verilerin kullanım iznini fes etme yetkilerine sahip oldukları belirtilmiştir.

Araştırma sürecinde etik ilkelere zen gösterilmesinin yanı sıra araştırmanın planlanmasının ardından Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na etik kurul incelemesi için başvuruda bulunulmuştur. Gerçekleştirilen inceleme sonucunda planlanan çalışmanın etik kurallara uygunluğu 22.05.2019 tarihinde kurul kararına bağlanmıştır (Ek-1).



3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarında paydaşlar arası iş birliği süreçlerinin işleyişinin derinlemesine incelenmesi ve süreçte yer alan paydaşların görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilerek raporlanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 3.1.'de yer almaktadır.



Şekil 3.1. Tema ve alt temalar

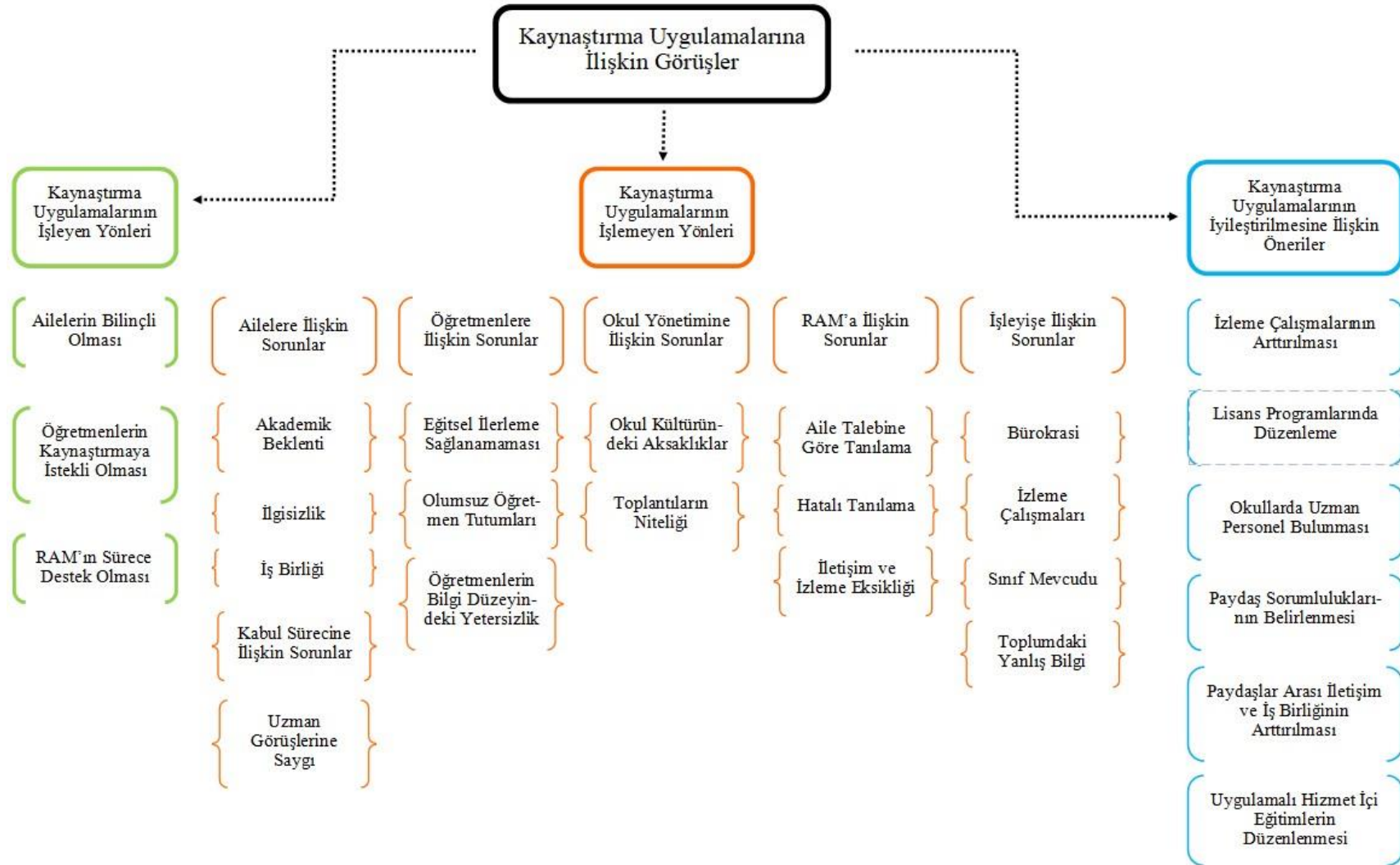
İzleyen başlıklarda her bir tema detaylı bir biçimde açıklanmaktadır. Araştırma bulgularının okuyucu açısından kolay anlaşılabilir olması amacıyla yalın bir dil tercih edilmiştir. Nitel araştırmaların doğası gereği genelleme kaygısı barındırmaması nedeniyle bulgulara frekans düzeylerine yer verilmemiştir. Bulguların sunumunda kodların sıralanmasında alfabetik sıralama yaklaşımı benimsenmiş, önem düzeyine göre bir sıralama yapılmamıştır.

3.1. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın ilk teması olan paydaşların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri temasında elde edilen bulgular üç alt temaya ayrılmaktadır. Bunlar kaynaştırma

uygulamalarının işleyen yönleri, kaynaştırma uygulamalarının işlemeyen yönleri ve kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin önerilerdir. Temada ortaya çıkan alt tema ve kodlar Şekil 3.2.'de yer almaktadır.





Şekil 3.2. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşler

3.1.1. Kaynaştırma uygulamalarının işleyen yönleri

Kaynaştırma uygulamalarının işleyen yönleri alt temasında ortaya çıkan kodlar Şekil 3.3.'de görüldüğü üzere ailelerin bilinçli olması, öğretmenlerin kaynaştırmaya istekli olması ve RAM'ın sürece destek olmasıdır.



Şekil 3.3. Kaynaştırma uygulamalarının işleyen yönleri

Ailelerin bilinçli olması konusunda Zeynep öğretmen kabul sürecinin iş birliğini kolaylaştırdığını vurgulayarak ÖGB'in akademik ilerleyişine katkısına değinmiştir:

“Şu ana kadar yalnız ben çok şanslı bir öğretmenim. Neden diyeceksiniz benim çünkü kaynaştırma öğrencilerimin velileri çok bilinçliydi. Yani ben gerçekten bu konuda çok çok şanslı bir öğretmenim. Çünkü çoğu veli yani anne baba çocuğunun olayını kabul edemiyor maalesef. Benim velilerimse hızlı bir şekilde durumu kabul edebildiler. Tabi öyle olunca öğrencide ilerleme sağlamak daha kolay oluyor. Aile kabul edince iş birliği de yapabiliyoruz.”

Zeynep öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenin ÖGB'in velisi ile telefonla ve yüz yüze görüşme gerçekleştirdiği görülmüştür. Gerçekleştirilen görüşmelerde aile ile öğrencideki ilerleme, halihazırda çalışılmakta olan konular ve ailenin evde öğretmene nasıl destek olabileceği konuları ele alınmıştır (Gözlem 9,16; AG, 8.10.2020).

Ailelerin bilinçli olması konusunda Şebnem öğretmen ise ailenin bilinç düzeyinin ailelerle yaşanan sorunları önemli ölçüde azalttığını ve öğrenci ilerlemesini doğrudan etkilediğini vurgulayarak kaynaştırma uygulamaları için temel noktalardan biri olduğunu ifade etmiştir.

“Ailenin bilinç düzeyi aslında bizim için çok önemli. Benim iki türlü ailem de oldu. Şöyle örnek vermek istiyorum. Benim bilinçli bir kaynaştırma velim vardı. Kendisiyle hiç sorun yaşamadık. Benim önerilerimi hep dikkate alıp yönlendirmelerime uygun davranıyordu.

Çocuğa evde destek oluyordu. Tabi öyle olunca yaşanan sorunlar azalıyor. Mesela sonra gelen bir kaynaştırma öğrencimin velisi maalesef çok bilinçli değildi. Öyle olunca yol kat edemiyoruz. Aile öğretmeni yönlendirmeye çalışıyor gibi sorunlar yaşadık.”

Kaynaştırma uygulamalarının işleyen yönleri alt temasında yer alan ikinci konu ise RAM’ın sürece destek olmasıdır. Okul yöneticisi Ayşegül Hanım RAM’ın kaynaştırma sürecine talepleri olması durumunda destek sağladıklarını vurgulamıştır. “RAM’dan da yani paydaş olarak görüp genelde bilgi almak için mesela geçen bilgi almak için aradım RAM müdür yardımcısını sağ olsun 15 dakikalık 20 dakikalık bir konferans verdi.”

Öte yandan araştırmanın gerçekleştirildiği okulda yapılan gözlemler süresince RAM’dan herhangi bir yetkilinin okula ziyarette bulunduğu gözlenmemiştir (AG, 10.12.2019). Ayrıca gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemler süresince öğretmenler RAM’dan yeterli desteği alamadıklarını dile getirmişlerdir. Rehber öğretmen Kadriye Hanım “Bir düzen yok. Ancak sorun olduğunda iletişim kurabiliyoruz. Düzenli izleme maalesef yapılmıyor.” ifadesiyle görüşünü bildirmiştir (AG, 25.10.2019; AG, 8.11.2019; AG, 29.11.2019). Araştırmanın bu bulgusuna kaynaştırma uygulamalarının işlemeyen yönleri alt teması altında yer verilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarının işleyen yönleri içerisinde yer alan son konu ise öğretmenlerin kaynaştırmaya istekli olmasıdır. Okul yöneticisi Ayşegül Hanım gerçekleştirilen görüşmede öğretmenlerin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerini sevdiğini ve istekli olduğunu dile getirmiştir.

“Kimse yapmayım demiyor aslında. Yani yapmak için yani şöyle bir şey yok bizim okulumuzda çocuk işte kaynaştırma aman bana gelmesin aman uğraşmayayım yok. Öğretmenlerimiz bu konuda genelde istekliler. Genel olarak kaynaştırma öğrencilerinin sevildiğini gözlemliyorum ben.”

Rehber öğretmen ise öğretmenlerin bir kısmının kaynaştırmaya karşı istekli olduğundan ve özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri konusunda kendilerini geliştirme eğiliminden bahsetmiştir.

“İşini çok iyi yapan öğretmenlerim de var. Sadece destek eğitim veriyor hiç sınıfa girmiyor sınıf öğretmeni. Gidiyor mesela kendi kendine hizmet içi eğitim aldı kendi isteğiyle yaptı bunu. Ve çocukları çok severek ilerliyor tek bir tane öğretmenim var bu okulda aşırı memnunum ondan. Çok eğlenerek yapıyor çocukları çok seviyor. Çocuklar öğrenmiyor diye yani bildiğiniz kendini paralıyor. Hani nasıl öğrenebilirler ne yapabiliriz diye. Algıları çok zayıf çocuklar üç tane öğrencisi var keşke herkes öyle olsa.”

Araştırmanın ön görüşmelerinin gerçekleştirildiği süreçte çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler araştırmacıdan

araştırmaya katılmaları gönüllü olmaları durumunda kendilerini yetersiz gördükleri konular olan davranış yönetimi, yetersizlik türleri ve özelliklerine ilişkin seminerler rica etmişlerdir (AG, 24.09.2019). Öte yandan Tuğba öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmen araştırmacıdan ÖGB’ye yönelik etkinlik kaynakları konusunda yardım talep etmiştir. Tuğba öğretmen gerçekleştirilen gözlemde “Hocam kaynak noktasında sorun yaşıyorum. Kaynaştırma öğrencisiyle kullanabileceğim etkinlikler falan varsa elinizde paylaşabilirseniz memnun olurum” ifadelerini kullanmıştır (Gözlem, 48). Bu durum rehber öğretmenin ifade ettiği bazı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına istekli olduğu ve kendilerini geliştirme eğiliminde oldukları bulgusunu desteklemektedir.

3.1.2. Kaynaştırma uygulamalarının işlemeyen yönleri

Araştırmada belirlenen en yoğun alt temalardan bir tanesi olan kaynaştırma uygulamalarının işlemeyen yönlerine ilişkin çok sayıda bulguya ulaşılmıştır. Şekil 3.4.’de görüldüğü üzere işlemeyen yönler paydaşlar, iş birliği ve işleyiş bağlamında farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. Anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla bulgular ilgili alt başlıklarla açıklanmıştır.



Şekil 3.4. Kaynaştırma uygulamalarının işlemeyen yönleri

3.1.2.1. Ailelere ilişkin sorunlar

Kaynaştırma uygulamalarının işlemeyen yönleri arasında ifade edilen ailelere ilişkin sorunlar akademik beklenti, ilgisizlik, iş birliğinde yetersizlik, kabul sürecine ilişkin sorunlar ve uzman görüşlerine saygı olarak belirlenmiştir. Ailelerin akademik beklentisi bağlamında Şebnem öğretmen ailenin öğretmenden beklentisinin sadece ÖGB'in akademik yönde ilerlemesi olduğunu öğrenci davranışlarını göz ardı ettiğini vurgulamış ve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Nerede ne yapılır bunu öğrenmesi gerekiyor. Ama aile bizden direk şunu bekliyor. Diğer sınıflarla aynı düzeye geldi mi akademik düzeyi ne durumda şunu öğrendi mi bunu öğrendi mi diyor. Onların direk ilgilendiği konu akademik olarak aslında. Biz bu konuda işte aileyle çok zorlanıyoruz. Bu büyük bir eksikli aile çünkü dediğim gibi akademik başarı bekliyor bir çırpıda her şeyin olmasını bekliyor. Biz hiçbir problemi olmayan çocukta bile bir çırpıda akademik başarı kaydedemiyoruz ki bu çocuğun hem akademik hem davranış aynı anda hepsini kazanmamız çok zor.”

2/L sınıfında yapılan gözlemler sürecinde ÖGB'in velisinin sınıf öğretmeni ile yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmede sadece akademik konular üzerinde durulmuştur (Gözlem, 44; AG, 01.11.2019). Bu bağlamda öğretmen görüşlerinin gözlem verileri ile örtüştüğü görülmektedir. Ailelere ilişkin sorunlar arasında yer alan ilgisizliğe ilişkin ise Ceren öğretmen ailelerin öğrencilerin çantasına dersler için gerekli olan kaynakları dahi koymadığını dile getirmiştir.

“Ya genel olarak öğrencilerimin velileri çok umursamıyorlar ya çocuğun çantasında İngilizce kitabı bir haftadır geliyor gidiyor çocuk boşuna taşıyor onu. Ya da ödevi var mı açıp bir bakmamış yani. Ya da bugün göreceği derslerin kitabı ya da defteri çocuğun çantasında olmayabiliyor. Bakılmıyor edilmiyor. Ailelerden çok fazla beklentimiz yok zaten ancak bu bizim için ciddi bir sorun.”

Ailelere ilişkin yaşanan sorunlar arasında belirlenen bir diğer bulgu ise ailelerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde iş birliği yapmamasıdır. Temelde kabul süreciyle ilişkilendirilen iş birliği sorununa ilişkin müdür yardımcısı Ayşegül Hanım iş birliğinin sağlanamadığı durumlarda öğrenci ilerlemesinin güçleştiğini vurguladığı görüşleri şu şekildedir:

“Yakalayamadığımız bazı veliler oluyor sadece kabullenmeyi sağlayamadığımız. O yolu kat edemediğimiz velilerle iş birliği yapamıyoruz tabi bu da öğrencinin ilerlemesini de etkiliyor. Ama o konuda yine öğretmenlerimizle iş birliği yapmaya devam ediyoruz. Ben öğretmenlerimizle iyi olduğumuzu düşünüyorum o konuda.”

Rehber öğretmen Kadriye Hanım ise iş birliğinde yaşanan sorunların özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri için zaman kaybı ile sonuçlanmasına ve iletişim problemlerine neden olabildiğini vurgulamıştır.

“Veli çok duygusal yaklaşabiliyor ve durumu kabul etmek istemiyor. Dolayısıyla böyle bir sürüncemeli sürece giriyor. Ve kaybeden de çocuk oluyor ve biz de gereksiz vakit kaybedebiliyoruz. Öyle bir iş birliğinde sorun yaşayabiliyoruz. Sanki biz çocuğa zarar verme niyetindeyiz. Sanki biz çocuğun iyiliğini düşünmüyoruz gibi böyle bir inatlaşma üzerine gidebiliyor süreç.”

Ailelere ilişkin ifade edilen bir diğer sorun ise kabul sürecine ilişkin sorunlardır. Katılımcılar ailelerin çocuklarının yetersizliğine ilişkin kabul sürecini tamamlayamamasının eğitim sürecini ve öğrencinin durumunu olumsuz etkilemesi ve ailelerin yanlış yönde çaba harcaması gibi sonuçlar doğurabildiğini ifade etmektedir. Şebnem öğretmen kabul sürecini tamamlayamayan ailelerin yüksek beklenti oluşturduğu yönündeki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Aileler bu konuda çok bilinçli değil zaten şöyle de bir durum var ailenin çocuğun durumunu kabullenmesi raporu dahi olsa sorunu bilse dahi kabullenmesi çok uzun zaman alıyor. Hani onu diğer çocuklardan farklı görmüyor. Ve beklentileri de o derece yüksek oluyor.”

Gerçekleştirilen gözlemler sürecinde araştırmacı teneffüs saatlerinde öğretmenlerle vakit geçirmiştir. Bu sürede öğretmenlerle yapılan sohbetlerde ailelerin kabul sürecini sağlıklı bir biçimde tamamlayamamasının öğrenci için önemli bir zaman kaybına neden olduğu farklı öğretmenler tarafından da dile getirilen bir konu olmuştur. Öğretmenler ilkökul düzeyinin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri için kritik dönem olduğunu, bu dönemde yaşanan vakit kaybının telafi edilemeyeceğini vurgulamışlardır (AG, 30.10.2019-23.11.2019).

Zeynep öğretmen kabul sürecinin öğrencinin alacağı eğitim için önemli olduğunu ve öğrencinin sonraki yaşamı için de belirleyici bir faktör olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

“Bakın şimdi mesela benim sınıfımda kaynaştırma var. Ama bunun yanı sıra kaynaştırma raporu olmayıp da kaynaştırma düzeyinde öğrencilerim var. Davranışsal olarak eğitimsel olarak ama veliye bunu anlatamıyorsun. Hayır veli diyor ki sen kötü öğretmensin. Sen bunu eğitemiyorsun. Halbuki çocuğun da eğer yani bu sınıfta 30 öğrenci var eğer senin çocuğunda bir farklılık varsa burada bir problem var. Ve bu problemi sana dile getiriyorsun ama bu dile getirdiğini kabul etmiyor. İlerde ne olacak? O çocuk o ailenin başına büyük bir sorun olarak gelecek.”

Ailelere ilişkin sorunlar arasında ifade edilen son konu ise uzman görüşlerine saygı noktasında olmuştur. Şebnem öğretmen öğretmenlere saygı konusunda ailelerle yaşadıkları sorunların iş birliğinin yapılmaması ile sonuçlandığını şu sözlerle dile getirmiştir:

“En azından hani biz bir yerden sonra şey oluyor veli aile bizi saymamaya başlıyor. Çünkü çok fazla iletişim halindesin. Şunu yap bunu yap bunu yap dediğimiz zaman o artık bir yerden sonra yapmak istemiyor. Söylediklerimizi çok dikkate almıyor. Bunu söyleyen sadece sensin diyor. Çocuk rehabilitasyona gittiğinde bu çocukta hiçbir problem yok diyebiliyor.”

3.1.2.2. Öğretmenlere ilişkin sorunlar

Kaynaştırma uygulamalarında işlemeyen yönler alt temasında ifade edilen öğretmenlere ilişkin sorunlar eğitsel ilerlemenin sağlanamaması, olumsuz öğretmen tutumları ve öğretmenlerin bilgi düzeyindeki yetersizliktir. Eğitsel ilerlemenin sağlanamaması bağlamında Zehra öğretmen ÖGB’ın destek eğitimde daha iyi akademik ilerleme sağlayabildiğini ifade ederek bu durumu sınıf mevcudu ve bireysel çalışmayla açıklamıştır.

“Sınıfta öğrenme olayı dediğim gibi çok fazla olmuyor. Sadece destek eğitiminde öğrendiklerini sınıfta uygulama yoluna gidebiliyoruz. Sınıf mevcutlarımız maalesef hala çok yüksek. Öğrenciye bireysel ayırabileceğimiz vakit sınırlı kalıyor bu durumda. Destek eğitimde öğretmenin bireysel çalışma imkanı olmasının çok katkısı oluyor.”

Bu bulguyu destekler şekilde gerçekleştirilen gözlemlerde de sınıf mevcutlarının 31-34 öğrenci aralığında olduğu görülmüştür (Gözlem, 1.24.45.69.). Gözlemler sırasında bu durumun öğretmenlerin sınıf kontrolünü güçleştirdiği ve öğrencilere ayırabileceği vakti sınırlandırdığı düşünülmüştür. Türkçe dersinde gerçekleştirilen gözlemlerde iki farklı sınıfta öğretmenler öğrencilerden sırayla okuma yapmasını istemişlerdir. Sınıflarda henüz öğrencilerin yarısı okuma yaptığı esnada ders süresi dolmuştur (Gözlem 49.75). Sınıf mevcutlarının fazla olmasının yanı sıra araştırmacı bazı öğretmenlerin sınıf yönetimi noktasında sorunlar yaşamasının ders süresini verimli kullanmalarının önüne geçtiğini ve bu nedenle ÖGB’e ayrılan zamanın azaldığını araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır (AG, 15.10.2019-11.11.2019-09.12.2019).

Öğretmenlere ilişkin yaşanan sorunların bir diğeri ise olumsuz öğretmen tutumlarıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin isteksizliği ve etiketleme eğilimleri yer almaktadır. Rehber öğretmen Kadriye Hanım bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Onlar da BEP sorularını mesela ona sorsunlar. Biz artık yıldı. Seminerde bunlara mesela eğitim veriyoruz işte BÖP nasıl hazırlanır BEP nasıl hazırlanır. O büyük toplantılarda tekrar bu tarz sorular geliyor. Tekrar konuşuyoruz yani ben kötü niyet görüyorum sınıf öğretmenlerinde. Yani yapmak istemiyorlar sürekli bir ayak sürüme sürekli bir saçma sapan basit soruları sorma bunu açıp kendisi de öğrenebilir. Yani bunu yapmak istemiyorlar. ... Öğretmenler çocukları inanılmaz fazla etiketleme eğilimindeler. Kaynaştırma olursa biz öğretmek zorunda değiliz bir şey bu çocuk zaten deyip bir kenara atıyorlar. Atma eğiliminde oluyorlar. Ve sadece kendilerini düşünüyorlar o çocuğu düşünen yok o anlamda.”

Rehber öğretmenin görüşlerine paralel olarak gerçekleştirilen gözlemlerde bazı sınıflarda öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin isteklerinin düşük olduğu ve sorumluluk almak istemedikleri gözlenmiştir (Gözlem, 38-79-80). 38. gözlemde öğretmen Türkçe dersi için hazırladığı etkinliği öğrencilere dağıtmaktadır. Sıra ÖGB’e geldiğinde “Sen de bu sefer bunu yap.” diyerek tipik gelişimi gösteren akranlara yönelik olan formu öğrenciye vermiştir. Etkinlik kağıdında herhangi bir uyarılma yapılmadığı gözlenmiştir (Gözlem, 38). Gerçekleştirilen görüşmelerin ardından kaydın sonlandırılması sonrasında yapılan kayıt dışı sohbetlerde öğretmenler süreçte yalnız bırakıldıkları için zorlandıkları ve isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir (AG, 03-09.03.2020). Yapılan bir gözlemde öğretmenin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz ifadeler içeren hitap sözcükleri kullandığı görülmüştür (Gözlem, 41). Öğretmenin olumsuz ifadeleri kullanırken bunu normal olarak algıladığı yönündeki araştırmacı görüşü araştırmacı günlüğünde yer almaktadır (AG, 31.10.2019)

Öğretmenlere ilişkin yaşanan sorunların sonuncusu ise öğretmenlerin bilgi düzeyindeki yetersizlikleri olarak belirlenmiştir. Bu noktada lisans düzeyinde sınıf öğretmenlerine verilen eğitim sürecinde özel eğitime ilişkin yeterli bilgi verilmemesi ve hizmet içi eğitimlerin yeterli olmaması vurgulanmıştır. Tuğba öğretmen bilgi düzeyinde yeterli donanıma sahip olmadıklarını ve bunun sınıf öğretmenliği lisans programının içeriği ile ilişkili olduğunu dile getirmiştir.

“Yani açıkçası daha iyi bir konuma getirmek için bilemiyorum yani dediğim gibi biraz daha hani belki bilgi eksiklerimiz var konu ile ilgili. Donanımlı değiliz. Hani bu konuda kendimizi eğitime anlamında ihtiyaçlarımız olabilir. Çünkü lisansta özel eğitime ilişkin fazla bir eğitim almadık. Hizmet içi eğitimler olabilir belki bu konuda.”

Araştırma öncesi çalışmaya katılacak olan öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde öğretmenler araştırmacıdan zorlandıkları konulara ilişkin seminerler düzenlenmesini talep etmişlerdir. Seminer istenilen konular davranış yönetimi ve yetersizlik türlerine ilişkin bilgi olmuştur. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi için gereksinimleri

olan yeterli bilgi düzeyinde olmadıkları bulgusunu desteklemektedir (AG, 24.09.2019). Yapılan sınıf içi gözlemlerde de öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede güçlükler yaşadığı ve bu durumun sınıf yönetimini olumsuz etkilediği gözlenmiştir. 32. gözlemde Şebnem öğretmen tahtaya derse ilişkin bir cümle yazarken bir öğrenci arkasına dönerken arkadaşına bir şey söylemeye başlamıştır. Ardından üç öğrenci daha sesli bir biçimde konuşmaya başlamıştır. Şebnem öğretmen “Çocuklar sessiz.” diyerek öğrencileri susturmaya çalışmış ve tahtaya yazmaya devam etmiştir. Öğrencilerin ses düzeyi gittikçe artmıştır. Öğretmen sınıfa dönüp “Sessiz olun.” demesine rağmen sınıfın sessiz olması 20 saniye kadar sürmüştür (Gözlem 32). 77. gözlemde ise Zehra öğretmen tahtaya bir matematik problemi yazıp öğrencilerinin defterine yazmasını ve problemi çözmesini istemiştir. Öğrencilerden bir tanesi defterine yazmadan soruya beş diyerek cevap vermiştir. Zehra öğretmenin “Hayır yanlış.” demesinin ardından beş öğrenci daha soruyu defterine yazıp yanıtlamadan sesli bir şekilde tahminde bulunmaya başlamıştır. Öğretmenin “Çocuklar önce defterinize yazıp çözün” demesinin ardından iki öğrenci daha sesli tahminde bulunmuş daha sonra defterlerine yazmışlardır (Gözlem 77).

3.1.2.3. Okul yönetimine ilişkin sorunlar

Kaynaştırma uygulamalarında işlemeyen yönler alt temasında yer alan bir diğer konu ise okul yönetimine ilişkin sorunlar olmuştur. Okul yönetimine ilişkin sorunlar okul kültüründeki aksaklıklar ve toplantıların niteliğine ilişkindir. Rehber öğretmen Kadriye Hanım okulda paydaşların sorumluluklarına karşı yüksek bir tolerans kültürü olduğunu vurgulayarak kaynaştırma uygulamalarına ilişkin düzenlenen toplantıların niteliğine ilişkin eleştiride bulunmuştur. Görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir.

“Bence idarenin sadece işte BEP toplandı mı işte öğretmenler görevini yapıyor mu gibi yani gardiyan gibi yukarıdan denetleme sisteminde değil de biz de buradayız size yardımcıyız her konuda mesajını öğretmenlere vermeleri gerekiyor. Ama tolerans toleransı doğuran bir okul kültürü var bu okulda yaş ortalaması da yüksek. Öğretmenler sorumluluklarını yerine getirmediği zaman tolerans tanınabiliyor. Ertelemeler yaşanabiliyor.”

Kadriye hanımın görüşlerini destekler nitelikte gerçekleştirilen gözlemler süresince araştırmacı okul yönetiminin sınıf öğretmenleri ile BEP toplantıları dışında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin düzenli bir görüşmesine tanık olmamış ve araştırmacı günlüğüne not etmiştir (AG, 09.12.2019). Buna karşın katılımcılardan Tuğba öğretmen okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaç hissetmesi durumunda görüşme gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Toplantıların niteliğine ilişkin Şebnem öğretmen okul yönetiminin toplantıları yapılmış gibi gösterebildiğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Senede bir iki defa toplantı yapılabilir. Okul idaresi şöyle aslında toplantı yapılmış olarak gösteriliyor ama çünkü 40 tane kaynaştırma öğrencisinin öğretmeni toplu olarak herhangi bir sorun var mı işte neler yapılması gerekiyor sadece bunlar söyleniyor. Hani biz zaten yapmamız gerekenleri biliyoruz.”

Şebnem öğretmenin görüşünün aksine araştırmacının araştırma sürecinde okulda bulunduğu süre içerisinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi sonu ve bahar dönemi başlangıcında BEP toplantıları gerçekleştirilmiştir (AG, 07.01.2020; AG, 10.02.2020). Şebnem öğretmenin görüşmede ifade ettiği bu durum araştırma süreci içerisinde okul yönetiminin dikkat ettiğini geçen yıllarda ise toplantıları düzenlemeyi ihmal edebildiğini düşündürmüştür (AG, 04.03.2020).

3.1.2.4. RAM’a ilişkin sorunlar

Katılımcıların kaynaştırma uygulamalarında işlemeyen yönler arasında ifade ettiği bir diğer sorun grubu ise RAM’a ilişkin sorunlar olarak gruplandırılmıştır. Bu sorunlar aile talebine göre tanılama yapılması, hatalı tanılama, iletişim ve izleme eksikliği olarak sıralanmaktadır. Aile talebine göre tanılama yapılması noktasında Kadriye Hanım ailelerin özel alt sınıf yerine kaynaştırma talebi nedeniyle yanlış tanı ve yerleştirmenin kaynaştırmanın başarısını olumsuz etkilediğini vurguladığı görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

“RAM’la alakalı da şöyle genelde velinin istediği şey yapılıyor. Yani velinin istediği neyse o doğrultuda bir tanılama gibi bir sıkıntı var. Çünkü biz böyle örneklerle karşılaştık. Çocuk çok daha ağır bir yaşantı ya da süreç içerisinde hani gereksinimi kaynaştırma değil. Özel eğitim alt sınıf olması gerekirken çocuk buraya geliyor. Aile kaynaştırma olması için daha hafif bir tanı alması için müdahale ediyor. RAM’dan da sonuç alabiliyorlar bu noktada. Gölge öğretmenle vesaire bu süreç evet iyi yönetilirse olumlu da sonuçlanabilir ama bu süreçte öğretmeni de çok yoran ve diğer işte sınıftaki tırnak içerisinde normal öğrencileri olumsuz etkileyen bir duruma da dönüşebiliyor.”

Hatalı tanılamaya ilişkin ise Tuğba öğretmen sıkça karşılaştıkları bir durum olduğunu ifade etmiştir.

“Bence sıkça hatalı tanılama oluyor yani çok sık oluyor hatta. Ya da biz bilmediğimiz için öyle düşünüyoruz. Belki sonrasında yol alınacak bir öğrenci oluyor biz onu bilmiyoruz o anda bize kaynaştırma değil daha ağır bir vakaymış gibi geliyor. Tanısı sonraki yılın değerlendirmesinde değişen öğrencilerimiz oldu.”

72. gözlem sırasında Zehra öğretmen öğrencilere verdiği etkinlik sayfasını tamamlamalarını beklerken araştırmacının yanına gelmiştir. Araştırmacıya “Hocam kaynaştırma öğrencimize siz de dikkat eder misiniz? Bence bu çocukta dikkat eksikliği de var.” demiştir (Gözlem, 72). Gerçekleştirilen gözlemler sürecince Zehra öğretmen sınıfındaki hafif düzey zihin yetersizliği olan kaynaştırma eğitimine yönlendirilen öğrencinin dikkat eksikliğinin de bulunduğu ve tanılamada hata olabileceği yönündeki görüşü Tuğba öğretmenin görüşünü desteklemektedir. Bunun yanı sıra Zeynep öğretmenle gerçekleştirilen görüşmenin kaydının tamamlanmasının ardından yapılan sohbette Zeynep öğretmen de RAM’da hatalı tanılamaların gerçekleşebildiği ve tanılarının değişebildiğini dile getirmiştir (AG, 09.03.2020).

RAM’a ilişkin elde edilen diğer bir sorun ise iletişim ve izleme eksikliği olarak belirlenmiştir. Şebnem öğretmen araştırmanın gerçekleştirildiği okulda görev yaptığı süre olan altı yıl içerisinde hiçbir RAM yetkilisini görmediğini ifade ederek sınıf öğretmenleri ile RAM’ın iletişiminin ve iş birliğinin olmadığını şu sözlerle vurgulamıştır;

“RAM’ın bize destek vermesi gerekiyor bu konuda RAM’ın normalde benim bildiğim kadarıyla RAM’daki yetkililerin gelip her sene öğrencileri kontrol etmesi gerekiyor ama 6 yıldır bu okuldayım bir tane RAM’dan yetkilinin geldiğini görmedim. Yani öğrencim hakkında bana hiçbir şey sorulmadı. En başta hani belki idareye sorulmuştur ama direk öğrenciyle iletişim halinde olan benim ama bana hiçbir şey sorulmadı. Hiç gelip kontrol etmediler bu çocuk nedir ne durumdadır yani onların da takip etmesi gerekiyor benim bildiğim kadarıyla ama onlar da takip etmiyorlar. Bu konuda da büyük bir eksiklik var.”

Müdür yardımcısı Ayşegül Hanım ise RAM’ın izleme çalışmalarında yetersiz olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani ara ara gelip RAM’dan bize böyle bir eğitim ya da ne bileyim bir izleme en azından nasıl gittiği ile ilgili. Çünkü onlar bizden çok daha iyi biliyorlar bu işi çok daha profesyoneller. Çünkü bizim sınırlı kaldığımız zamanlar olabiliyor. Ama maalesef bu noktada sorunlar yaşıyoruz.”

Katılımcı görüşlerine benzer biçimde araştırmacı gözlemler süresince okul içerisinde herhangi bir RAM yetkilisine rastlamamış ve bunu araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır (AG, 12.12.2019).

3.1.2.5. İşleyişe ilişkin sorunlar

Kaynaştırma uygulamalarının işlemeyen yönleri arasında ifade edilen son sorun grubu ise işleyişe ilişkin sorunlardır. Bu sorunlar bürokrasi, izleme çalışmalarının yapılmaması, sınıf mevcutları ve toplumdaki yanlış bilgi olarak belirlenmiştir. İşleyişe

ilişkin ilk sorun olan bürokrasiye ilişkin Zehra öğretmen, okulların ulaşılabilirliği nedeniyle Sağlık Bakanlığı tarafından önemli düzeyde evrak yükü verildiğini dile getirmektedir.

“Biz genelde şöyle oluyor Sağlık Bakanlığı için çalışıyoruz yani Sağlık Bakanlığı’nın bütün evrak işleri okulların üstünde. Çünkü hani en toplu kitle olarak nüfusun çoğunluğu okullarda. En çabuk ulaşılacak mecralar okullar yani biz mesela çocuklarla ilgili bütün sağlık şeylerini biz evrak olarak bizim üstümüzde.”

Zehra öğretmenin görüşlerinin aksine gözlemlerde sınıf öğretmenlerinin BEP dışında önemli bir evrak sorumluluğu ile meşgul oldukları gözlemlenmemiştir. Öte yandan rehber öğretmen Ayşegül Hanım RAM’la olan iletişim sürecinin yazışma biçiminde sürdürülmesinin iletişimi güçleştirdiği ve yavaşlattığını vurgulamaktadır. Bu konudaki görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Bazen ailelere bilgi vermemiz gereken durumlar oluyor. Bu konuda önce RAM’dan bilgi almamız gerekebiliyor. Ben soruma cevap alabilmek istiyorum. Belki davet etsek RAM’dan bir personel gelir ama o yazışmalar vesaire insanı yoran bir süreç. O nedenle tanıdığımız özel eğitim öğretmenleri ile süreci yürütmek durumunda kalabiliyoruz.”

RAM’la olan iletişimin bürokrasi nedeniyle güçleşmesi konusuna Zeynep öğretmen de sınıf içi gözlemler sürecinde gerçekleştirilen sohbetlerde değinmiştir. 22. gözlem sırasında teneffüs zilinin çalmasının ardından RAM’a ilişkin gerçekleştirilen sohbette Zeynep öğretmen “Hocam aslında RAM’la bir telefon olayımız olsa. Bir sorun olduğunda arasak hızlıca çözebilsek çok daha iyi olacak. Çocuklar da zaman kaybetmemiş olur bu yaşlar kıymetli.” sözlerine yer vermiştir (Gözlem 22, AG, 16.10.2019). İşleyişe ilişkin ifade edilen bir diğer sorun ise izleme çalışmalarının yapılmaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorun kapsamında RAM tarafından gerçekleştirilmesi gereken izleme çalışmalarının ötesinde MEB’in sınıf içi çalışmalara ilişkin izleme gerçekleştirilmemesi öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Tuğba öğretmen ilçe milli eğitimin bu konuda çalışmasının bulunmamasını; “İşte destek eğitimle ilgili takipler yapılıyor. Açıkçası sınıf içi çalışmalarla ilgili bir şey yok. Hani planlama kağıt üzerindeki BEP ve BÖP’ler dışında. Bir takip yok.” sözleriyle dile getirmiştir.

İşleyişe ilişkin sıkça vurgulanan bir sorun ise sınıf mevcutlarıdır. Öğretmenler sınıf mevcutlarının yüksekliği nedeniyle iş yükünün arttığını ve yeterince verimli olamadıklarını vurgulamışlardır. Zehra öğretmen bu konudaki görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir:

“Aslında temel sorunlarımızdan birisi sınıf mevcutları. Benim sınıfımda 31 tane öğrencim var. Bir tanesi kaynaştırma öğrencisi. Tüm çocuklara yetiştirmeye çalışıyoruz tabi ama çok güç

oluyor. Sınıf mevcutları azaltılırsa çok daha iyi bir eğitim verebileceğimizi düşünüyorum. Bu sadece benim sınıfım için geçerli değil tüm sınıflarda benzer.”

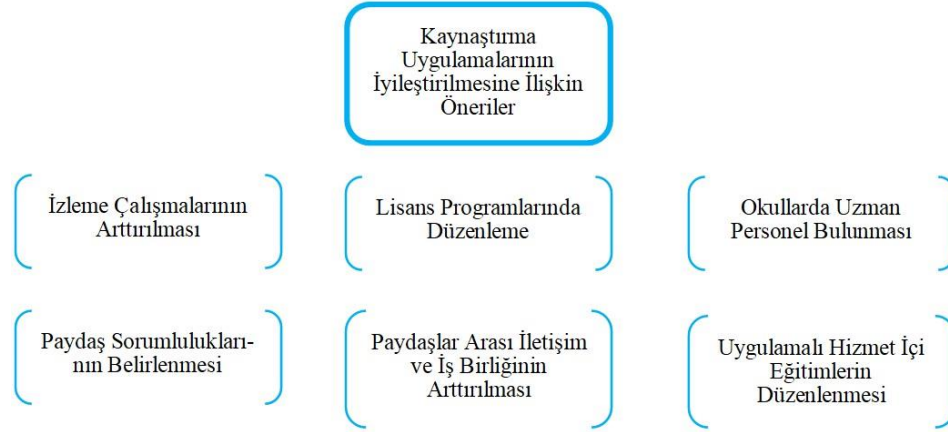
Gerçekleştirilen gözlemler sınıf mevcutları noktasında öğretmenlerin görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrenci sayılarının 31-34 aralığında olduğu sınıflarda öğretmenlerin güçlük çektiği görülmüştür (Gözlem 1, 24, 45, 69). Öte yandan pandemi sürecinde gerçekleştirilen görüşmelerde ailelerin belli oranda çocuklarını okula göndermemeyi tercih ettiği dönemde Zehra öğretmenle yapılan görüşmede öğretmen sınıf mevcudunun 15 öğrenci düzeyine gerilediği ve ÖGB’e önemli düzeyde vakit ayırabildiğini ve normal döneme kıyasla hızlı ilerleme kaydedildiğini ifade etmiştir (AG, 06.05.2020).

İşleyişe ilişkin problemler arasında yer alan son sorun ise toplumdaki yanlış bilgidir. Katılımcılar toplumdaki yanlış bilginin aileleri olumsuz etkilediğini ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz etkileyebildiğini dile getirmektedir.

“İşte biz anlatıyoruz ama hani ne derece yani sonra yani herhangi bir komşusunun işte benim çocuğum böyleydi işte benim çocuğumu öğretmen yapmadılar demesi bütün bizim buradaki çalışmalarımızı boşa götürebiliyor. Yani bunun için de bilmiyorum nasıl bir eğitim verilir. Ki o da çok zor. Yani belli düşünceler değişmiyor toplumda maalesef ki. Bu da bizim hani suçumuz değil. Yani yetiştirilme tarzından gelen belli şeylerin kültürün yıkılmaması diyebilirim.”

3.1.3. Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin öneriler

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşler temasında yer alan son alt tema ise kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin önerilerdir. Şekil 3.5.’de görüldüğü üzere bu öneriler izleme çalışmalarının arttırılması, lisans programlarında özel eğitime daha çok yer verilmesi, okullarda uzman personel bulunması, paydaş sorumluluklarının belirlenmesi, paydaşlar arası iletişim ve iş birliğinin arttırılması ve uygulamaları hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesidir.



Şekil 3.5. Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin öneriler

İzleme çalışmalarının arttırılması bağlamında katılımcılar RAM, okul yönetimi ve rehber öğretmenlerin süreci daha yakından takip ederek izleme çalışmaları gerçekleştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Zehra öğretmen süreçte rehber öğretmenlerin aktif izleme yapması gerektiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Rehber öğretmenimiz bir sorun olduğunda ilgileniyor. Ama sorun olmadan da hani ilerleme nasıl? Yani nasıl gidiyor bu öğrenci nedir. Baştan aldığınız öğrenci sonuna kadar nedir hani rehberlik öğretmenleri kontrol etmeliler. İmkanlar dahilinde. Yani benim birinci sınıfta aldığım kaynaştırma öğrencisi olan çocuğum dördüncü sınıfa geldiğinde ne durumda?”

Tuğba öğretmen ise ilçe milli eğitimlerin sürece dahil olarak sınıf içi ilerlemeleri izleyebileceği bir birimin kurulabileceği yönündeki önerisini; “Böyle bir şey olabilir hani böyle bir takip olabilir bu da Milli Eğitim’in yapacağı bir şey sanırım ilçe milli eğitimlerin bu konuda bir birimi olabilir.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öneriler bağlamında elde edilen ikinci bulgu öğretmenlik lisans programlarında özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin daha fazla derse yer verilmesidir. Müdür yardımcısı Ayşegül Hanım öğretmenlerin ÖGB’e ilişkin daha fazla bilgi sahibi olarak göreve başlaması gerektiğini şu sözlerle vurgulamıştır:

“Öğretmen olarak düşünürsem zaten eğitimini alarak gelmiş olmam gerekiyor. Yani ben de bir özel eğitim öğretmeni gibi eğer kaynaştırma öğrencim olacaksa bunla ilgili temel dersleri görmüş olmam lazım. Uygulamalı olarak görmem ve gerçekten öğrenmem lazım. Bu nedenle lisans eğitimlerinde daha fazla bilgiye yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Katılımcıların kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin bir diğer önerisi ise özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine eğitim verilen okullarda özel eğitim öğretmenleri ve psikologların görev alması yönündedir. Bu konuda Zehra öğretmen okullarda görevlendirilecek psikologların hem öğrenciler hem de aileler

açısından önemli olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır.

“Okullarda psikologlar bulunabilir bence yani. Hani rehberlik öğretmenlerinin dışında. Yani aile psikologlarından birisi olabilir. Aileye bu yönde çocukların durumunu daha güzel anlatabilir. Yani biz yetersiz kalıyoruz bu konuda. Yani onlar o konuda bilinçlenirlerse çok farklı şeyler yapabiliyoruz.”

Bu bulguyu destekler şekilde gerçekleştirilen gözlemler sırasında öğretmenlerin büyük bir kısmı ailelerin kabul sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin psikolojik desteğe gereksinim duyduklarını ve bu ihtiyaçlarını karşılayamadıkları için kabul sürecinin uzadığını vurgulamıştır (AG, 14.10.2019; AG, 12.11.2019; AG, 04.12.2019). Birinci sınıfta yapılan gözlemde öğretmen ders sonunda araştırmacıyla gerçekleştirdiği sohbette “Hocam benim öğrencinin tanısı çok yeni maalesef aile kabul etmede sorun yaşıyor.” ifadesini kullanmıştır (Gözlem, 59). Bu bağlamda ailelerin gereksinimi ile katılımcıların okullarda psikologların görev alması yönündeki önerisi ile örtüştüğü söylenebilir.

Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin elde edilen bulgulardan bir diğeri paydaş sorumluluklarının ve sınırlarının belirlenmesi şeklindedir. Bu bağlamda rehber öğretmen Kadriye Hanım’ın önerisi öğretmen sorumluluklarına ilişkin bilgilendirmelerin basit bir dille oluşturulan formlar aracılığıyla paydaşlara ulaştırılması yönündedir. Bu görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Belki temel paydaşlarla alakalı bir matbu form bir genelge gibi bir kitapçık gibi bir şey hazırlanabilir. Bunlar çok basit düzeyde yani akademik dil kullanılmadan. Çok basit bir dil kullanılarak. Paydaşlar kimler bunlar böyle mümkünse resimli hazırlanmalı ve dağıtılmalı. Ve sene başında yine rehber öğretmenler böyle sunum da yapabilirler. Yani çok da kolaylıkla yaparlar. Net görevleri de böyle maddeler halinde uzun uzun değil sıralanmalı. Ve bunlar tekrar akıllarına kazınacak boyutta tekrar kendilerine bu mesajlar verilmeli.”

Gerçekleştirilen gözlemlerde paydaşların sorumluluklar bağlamında net bilgi sahibi olmadığı, süreçte gerçekleştirmeleri gereken görevlerin farklı paydaşlar tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Örneğin Zehra öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen 76. gözlemde öğretmen araştırmacıya BEP konusuna ilişkin sorular sormuştur. Araştırmacının “BEP yönetmeliğe göre BEP geliştirme biriminin sorumluluğunda süreçte herkesin yer alması gerekiyor.” demesinin ardından Zehra öğretmen “Ben sorumluluğun bizde ve Ceren hocada olduğunu sanıyordum.” yanıtını vermiştir (Gözlem, 76).

Bir diğer öneri olan paydaşlar arasında iş birliği ve iletişimin arttırılması tüm katılımcılar tarafından vurgulanan bir öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ceren öğretmen tüm paydaşların bir araya gelmesinin fikir alışverişi yapma olanağı

sağlayacağını ifade etmiştir. Bu konudaki görüşünü şu sözlerle açıklamıştır:

“Daha çok bir araya gelebiliriz mesela destek eğitim öğretmenleri, rehber öğretmen, sınıf öğretmenleri. Daha çok bir araya gelip sıkıntıları konuşabiliriz. Yani sadece mesela ben atıyorum Tuğba hanımla ben konuşsam farklı olur diğer hepimiz birlikte konuşsak farklı olur. Fikir alışverişini çoğaltabiliriz.”

Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi bağlamında ifade edilen son öneri ise halihazırdaki öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi yönündedir. Katılımcılar öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin kısa süreli dahi olsa uygulamalı eğitimlere gereksinim duyduklarını dile getirmişlerdir. Tuğba öğretmenin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Aslında biz ara ara eğitim alıyoruz. Ama hepsi teorik oluyor. Alıyoruz yutuyoruz hap olarak ama sonrasında uygulamaya dönüştürmekte zorlanıyoruz. Çünkü bir şeyleri öğrenmek istiyorsak genelde şu anki düstur o uygulamalı olarak öğrenmemiz lazım. Yoksa uygulamak pek mümkün olmuyor. Lisans eğitiminde de olmalıydı aslında ancak maalesef uygulamalı eğitim almadık.”

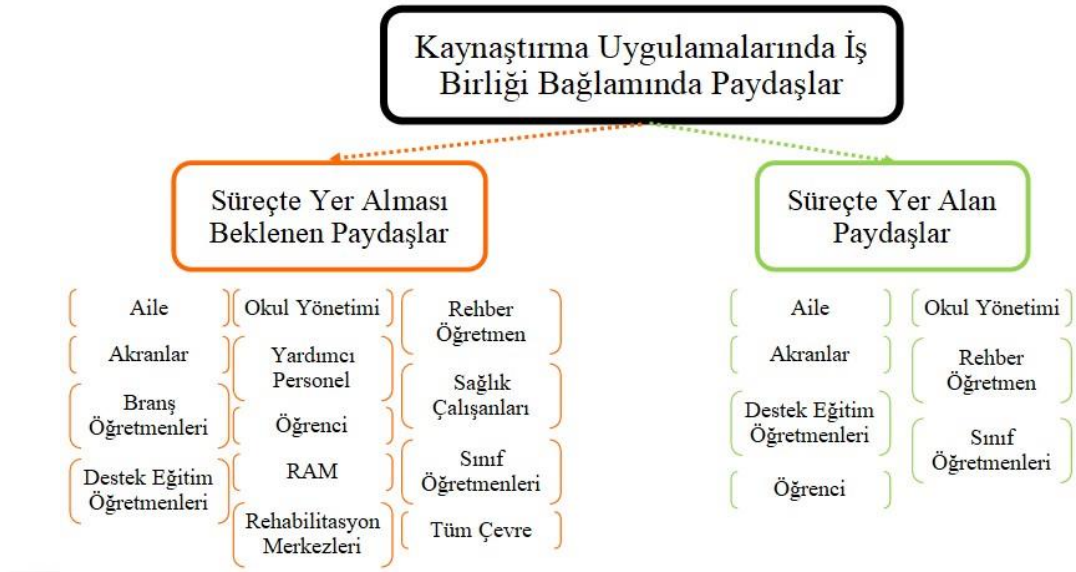
Zeynep öğretmen uygulamalı eğitimlerini kaynaştırma uygulamalarının başarısını doğrudan arttıracak bir unsur olarak değerlendirmekte ve bu noktada üniversitelerden destek alınması gerektiğine dikkat çekmiştir.

“Hocam bizler mezun olalı uzun zaman oldu. Artık bu saatten sonra ne yapabiliriz ona bakmamız lazım. Neredeyse her üniversitede özel eğitim bölümü var. Akademisyenleri okullara davet edip kaynaştırma sınıf öğretmenlerine uygulamalı eğitimler vermelerini istememiz lazım. Bu konuda MEB ve okul yöneticileri de destek olmalı.”

Zeynep öğretmen ile teneffüs saatinde gerçekleştirilen sohbette de sınıfına ÖGB verildiği ilk yıldan itibaren çeşitli vakıf dernek ve üniversitelerin eğitimlerini takip ettiğini kurslara ve seminerlere gönüllü olarak katıldığını “Hocam sadece sorunlarla sorumluluğu üstümüzden atamayız. Bir şeyler de yapmalıyız. Ben milli eğitimin kurslarına katıldım. Yine burada sizin üniversitenin bir eğitimi vardı ona katıldım. Çok faydasını gördüm.” sözleriyle ifade etmiştir (Gözlem, 9.14.; AG, 9-11.10.2019).

3.2. Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliği Bağlamında Paydaşlar

Araştırmanın ikinci teması iş birliği bağlamında paydaşlardır. Kaynaştırma uygulamalarında sorumluluğu bulunan paydaşların gözlem ve görüşme verilerine dayalı olarak ortaya konduğu bu temada Şekil 3.6.’da görüldüğü üzere süreçte yer alması beklenen ve süreçte yer alan paydaşlar olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır.



Şekil 3.6. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaşlar

3.2.1. Süreçte yer alması beklenen paydaşlar

Kaynaştırma uygulamaları sürecinde yer alması beklenen paydaşlar Şekil 3.7’de görüldüğü üzere aile, akranlar, branş öğretmenleri, destek eğitim öğretmenleri, okul yönetimi, okuldaki yardımcı personel, ÖGB, RAM, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, rehber öğretmen, sağlık çalışanları, sınıf öğretmeni ve çevre olarak belirlenmiştir.



Şekil 3.7. Süreçte yer alması beklenen paydaşlar

Tüm paydaşlar tarafından dile getirilen ailelerin kaynaştırma uygulamalarındaki önemini iş birliği ve kaynaştırma başarısı bağlamında vurgulayan Zeynep öğretmen görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Hocam bizim temel paydaşımızın aile olduğunu düşünüyorum. Benim yıllardır farklı kaynaştırma öğrencilerim oldu. Şimdi benim gördüğüm aileyle iyi bir iletişim kurup aynı frekansı yakalayamadığınızda öğrencide iyi bir ilerleme sağlayamıyoruz. Ama aileyle iyi bir iş birliğimiz olursa mesela evde beni destekleyebiliyor ya da önerilerime göre çocuğun destek almasını sağlayabiliyor.”

Şebnem öğretmen ise ailenin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki ev içi çalışmalar ve denetleme rollerine dikkat çekmiştir.

“Aslında aile en önemli paydaşlardan bir tanesi. Kaynaştırmada sürecin takip edilmesinde sorun yaşayabiliyoruz. Bahsettiğim gibi izlemede sorun var çünkü. Aile her ne kadar taraflı olsa da çocuğundaki ilerlemeleri en iyi takip edebilecek kişilerden biri bu açıdan bize dönüt verebiliyor. Tabi şu da var. Kaynaştırma öğrencilerine ödevler veriyoruz ailenin bu açıdan evde bizi desteklemesi de önemli.”

Kaynaştırma uygulamalarında yer alması beklenen bir diğer paydaş olan akranlara ilişkin Zeynep öğretmen akran öğretimine vurgu yaparak tipik gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarının önemli bir parçası olduğunu ifade etmiştir. “Akranları da unutamayız. Ben sınıfımda akran öğretiminden çok yararlanıyorum. Sınıf mevcutlarını görüyorsunuz. Sınıfta bir şeyler katmamız akranlar da önemli.” Rehber öğretmen Kadriye Hanım da Zeynep öğretmeni destekler nitelikte akranların sınıf içi eğitim sürecinde ve sosyal etkileşimdeki önemi üzerinde durmuştur.

“Sınıftaki normal gelişim gösteren akranlar da bizim için önemli. Sınıfta sağlanan öğrenmede akranların önemli payı olabiliyor. Tabi kaynaştırma öğrencisinin sosyal bir çevrede olması açısından da önemli bu öğrenciler. Sonuçta kaynaştırmanın bir amacı da bu çocukların sosyalleşmesini sağlamak.”

Kaynaştırma uygulamalarında yer alması beklenen bir diğer paydaş olarak ifade edilen branş öğretmenlerine ilişkin Ayşegül Hanım ortaokul ve sonraki eğitim ortamlarında branş öğretmenlerinin de sürece dahil olması gerektiğini; “Okulumu ilkokul olduğu için sınıf öğretmenleri dışında sadece İngilizce öğretmeni bulunuyor. Ancak ortaokul düzeyinde düşünürsek branş öğretmenleri de dahil bu sürece.” sözleriyle dile getirmiştir.

Paydaşların neredeyse tümünün dile getirdiği kaynaştırma uygulamalarında yer alması beklenen paydaşlardan biri de destek eğitim öğretmenleri olmuştur. Bu konuda Zehra öğretmen; “Destek eğitim öğretmeni tabi ki. Akademik anlamda yani ilerleme sağlamamız için çok önemli.” sözleriyle destek eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının olmazsa olmaz paydaşlarından biri olduğunu; “Şebnem öğretmen ise, “Destek eğitim öğretmeni de dahil. Kaynaştırma öğrencisinin akademik bilgi alması

konusunda çok önemli.” ifadeleriyle özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarıları anlamında destek eğitim öğretmenlerinin önemini vurgulamıştır.

Okul yönetimi tüm paydaşların kaynaştırma uygulamalarında yer almasını beklediği bir diğer paydaş grup olarak dile getirilmiştir. Rehber öğretmen Kadriye Hanım okul yönetiminin kaynaştırma uygulamalarının okul içi koordinasyon sorumluluğunu vurgulayarak, süreçte yer alması gerektiğini; “Okul yönetimi de mutlaka bulunmalı. Sonuçta okuldaki kaynaştırma öğrencilerinin organize edilmesi onların sorumluluğu.” sözleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde Tuğba öğretmen okul yönetiminin iletişim bağlamında sürecin önemli bir üyesi olduğunu; “Okul yönetimi özellikle aileyle iletişim için önemli o yüzden kaynaştırmaya dahil onlar da.” ifadeleriyle vurgulamıştır.

Süreçte yer alması beklenen paydaşlar arasında ifade edilen bir diğer grup ise yardımcı okul personeli olmuştur. Süreci daha geniş çerçevede değerlendirmeyi tercih eden Zeynep öğretmen ÖGB’in okul içerisinde karşılaştığı güvenlik ve temizlik personeli gibi yardımcı personellerin de kaynaştırmanın başarısı için önemli olduğunu vurgulamıştır.

“Mesela nasıl diyeyim okul mensupları bile kaynaştırmanın içindedir diye düşünüyorum. Yani çünkü şöyle ki eğer bir güvenlikten tutun temizliğe varıncaya kadar temizlikçisine varıncaya kadar hepsi kaynaştırma öğrencisinin sorumluluğunu paylaşıyor. Birisi güvenliğini sağlıyor mesela birisi temizliğini.”

Katılımcıların sürece dahil olması gerektiğini dile getirdiği bir diğer paydaş ise ÖGB’in kendisidir. Katılımcılar tarafından kaynaştırma uygulamalarının çıkış noktası ve çevresinde biçimlendiği paydaş olarak tanımlanan ÖGB’e ilişkin Ceren öğretmen “mihenk taşı” nitelemesinde bulunmuştur. “Hocam aslında asıl paydaş öğrencinin kendisi. Mihenk taşı gibi düşünebiliriz sanırım. Çünkü bütün kaynaştırma öğrenci çevresine nasıl diyeyim inşa ediliyor. Amacımız o öğrenci sonuçta.” Şebnem öğretmen de benzer biçimde sürecin ana elemanı olarak ÖGB’in kendisini gördüğünü; “Kaynaştırma öğrencimiz aslında ortak noktamız yani bu eğitimin asıl noktası. Sonuçta hepimiz o öğrencilere bir şeyler katmaya çalışıyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların süreçte aktif bir biçimde rol alması gerektiğini dile getirdiği diğer paydaş ise RAM’lardır. RAM’ların kaynaştırma uygulamaları sürecini başlatan ve eğitsel tanılamada yetki sahibi olduğunu vurgulayan katılımcılar sürecin her aşamasında bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Müdür yardımcısı Ayşegül Hanım RAM’ların yönlendirme işlevinin yanı sıra izleme işlevine de vurguda bulunarak sürecin önemli bir paydaşı olduklarını vurgulamıştır.

“Zaten bu süreç ram ile başlıyor o nedenle mutlaka dahil olmaları gerekir. Çünkü tanılayıp okullara yerleştiren onlar. Tabi olayın bir de izleme boyutu var aslında biliyorsunuz yıllık değerlendirme raporların yenilenmesi gibi işler yürütüyorlar. Bu noktada önemli olduklarını düşünüyorum.”

Zehra öğretmen ise RAM’ların değerlendirme ve tanılama işlevlerine atıfta bulunduğu görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir; “Hocam aslında ilk değerlendirmeyi yapan RAM’lar. O yüzden onlar da dahil. Sonra tanılamayı da gerçekleştirip sonra okullara yönlendiriyorlar. O yüzden onlar da önemli.”

Katılımcıların özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin okul dışında eğitim almakta oldukları kurumlar olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin de kaynaştırma uygulamalarında iş birliği içerisinde yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Şebnem öğretmen rehabilitasyon merkezlerinin okullarla paralel çalışan kurumlar olarak süreçte yer almaları gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Aslında rehabilitasyon merkezleri de kaynaştırma için çok önemli. Geçen yılki kaynaştırma öğrencimin rehabilitasyon öğretmeni çok iyiydi iletişim halindeydik arardı aynı şeyleri çalışırdık. Ama bu yıl öyle değil. Rehabilitasyon merkezleri kaynaştırmanın dışında kalıyor nedense.”

Zehra öğretmen ise görüşme sırasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine değinmemesine karşın kaydın sonlandırılması sonrasında gerçekleştirilen sohbette özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin de özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri için önemli olduğunu paralel bir çalışma içerisinde olmadıklarında öğrencilerin zorlandığını ifade etmiştir (AG, 06.03.2020).

Katılımcıların kaynaştırma uygulamalarında aktif rol alması gerektiğini ifade ettiği bir diğer paydaş ise rehber öğretmenlerdir. ÖGB’in takibi ve aile iletişimi noktalarında önemi vurgulanan rehber öğretmenlerin sürecin en önemli paydaşlarından olduğu ifade edilmiştir. Ceren öğretmen ÖGB’in takibi noktasında rehber öğretmenlerin önemini; “Rehber öğretmen kaynaştırmaya de mutlaka dahil. Çünkü çocukların kaynaştırma öğrencilerin takibi konusunda önemliler. Bizler sınıf içerisindeyiz ama onlar işte RAM’la idareyle iletişim içerisinde.” sözleriyle ifade etmiştir. Tuğba öğretmen ise ailelerle iletişim konusunda rehber öğretmenlerin önemli bir aracı olduğunu vurgulayarak kaynaştırmada yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

“Hocam biz ailelerle çok yüz yüze olduğumuz için bir yerden sonra bizi sallamayabiliyorlar. Bu durumda biz topu rehber öğretmenimize atıyoruz açıkçası. O ailelerle daha iyi konuşabiliyor. Bize verdikleri tepkileri ona vermiyorlar. O yüzden rehber öğretmen bence kaynaştırmada önemli.”

Sağlık çalışanları da kaynaştırma uygulamalarında yer alması beklenen paydaşlar arasında ifade edilmiştir. Zeynep öğretmen farklı tanılardaki özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin sağlık problemlerinin de takibinin önemine değinerek sağlık personellerinin süreçte yer alması gerektiğini dile getirmiştir.

“Okulda işitme yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri var ya da fiziki olarak sorun yaşayan kaynaştırma öğrencileri. Bence sağlık çalışanları da dahil o yüzden. Yani bu çocukların kontrolüdür işte BEP’leridir onların da görüşü önemli. Bu konuda bir şey görmedim ben açıkçası.”

Katılımcıların tümünün ortak görüşü olarak kaynaştırma uygulamalarında yer alması beklenen paydaşlardan biri de sınıf öğretmenleri olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sürecin en fazla sorumluluk alan paydaşı olduğunu düşünen katılımcılar sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarısı için hayati bir paydaş olduğunu ifade etmişlerdir. Tuğba öğretmen bu konudaki görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Sınıf öğretmenlerinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizde kaynaştırma tam anlamıyla işlemiyor maalesef. Sonuçta kaynaştırma öğrencilerini sınıflara gönderiyoruz öğretmenlerin eğitmesini bekliyoruz. Destek eğitim öğretmenleri de benzer şekilde ama sınıf öğretmenlerin çok fazla zaman geçiriyor bu çocuklarla.”

Rehber öğretmen Kadriye Hanım ise “Kaynaştırmada amacımıza ulaşmamız için sınıf öğretmenleri belki de en önemli paydaş. Çünkü bu çocukların eğitiminde birinci derecede sorumlular neredeyse.” sözleriyle sınıf öğretmenlerinin eğitimci rolleriyle kaynaştırmanın en önemli paydaşları olduklarını vurgulamıştır.

Kaynaştırma uygulamalarında yer alması beklenen paydaşlardan sonuncusu ise tüm çevre olarak ifade edilmiştir. Kaynaştırmayı kapsamlı bir biçimde değerlendiren Zeynep öğretmen paydaşların sınıflamanın ötesinde bir bütün olarak değerlendirmeyi uygun bulmuş ve bu görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Biraz önce de bahsettim yardımcı personelin bile rolü büyük aslında. O yüzden ben aslında çocukla etkileşim içinde bulunan tüm çevreyi birlikte ele almamız gerektiğini düşünüyorum. Sonuçta etkileşimi olan herkesin büyük küçük bir rolü var. Ve herkes rolünü yerine getirirse olur sadece bu iş.”

3.2.2. Süreçte yer alan paydaşlar

Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaşlar temasının ikinci alt teması süreçte yer alan paydaşlar olmuştur. Katılımcı görüşleri ve gözlemler ile elde edilen verilerin analizi sonucu araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda süreçte yer alan

paydaşların Şekil 3.8.'de de görüldüğü üzere aile, akranlar, destek eğitim öğretmeni, ÖGB, okul yönetimi, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3.8. Süreçte yer alan paydaşlar

Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda kaynaştırma uygulamalarında yer alan ilk paydaş özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin aileleridir. Katılımcılar ailelerin sürece bireysel görüşmeler ve veli toplantılarıyla dahil edildiğini dile getirmişler ve ailelerle birlikte süreci yürütmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Zehra öğretmen aileleri düzenli olarak dahil etmeye çalıştığını vurgulamıştır. “Kaynaştırma öğrencimin ailesi dahil oluyor mesela. Düzenli telefonla görüşüyoruz ilerlemeleri anlatıyorum ya da evde yapılması gerekenlerden bahsediyoruz.” Rehber öğretmen Kadriye Hanım ise bazı ailelerin aktif rol oynadıklarını bazılarının ise sürece dahil olmadıklarını dile getirmiştir.

“Aileler çok değişken oluyor. Bazı bilinçli ailelerle çok iyi yol alabiliyoruz. İletişimleri iyi oluyor sorumluluklarını yerine getiriyor bize yardımcı oluyorlar. Bazıları ise maalesef dahil olmak istemiyor gibi davranıyorlar. Tabi bu işimizi zorlaştırıyor. Ama genel olarak ailelerle çalışıyoruz diyebilirim.”

Araştırmacı sınıflarda yapılan gözlemler sürecinde öğretmenlerin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile telefonla ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirildiğine tanık olmuş ve gözlem formları ve araştırmacı günlüğü ile kayıt altına almıştır. 18. gözlemde teneffüs zili çalması sonrasında öğrenciler sınıftan çıkarken Zeynep öğretmen kapıda bekleyen anneyi sınıfa davet etmiştir. Araştırmacıya “Hocam öğrencimizin annesi siz de kalın isterseniz demiştir.”. Kısa bir sohbetin ardından aile öğretmene “Hocam Ali nasıl gidiyor? Bir sorun var mı?” demiştir. Zeynep öğretmen “Şu an için iyiyiz bir sorun yok. Bugün biraz ödevi olacak siz yardımcı olursunuz.” dedikten sonra öğrencinin evdeki durumunu sormuş öğrencinin annesi “Bir sorun yok hocam

elimizden geleni yapıyoruz.” yanıtını vermiştir (Gözlem, 18). Benzer biçimde 65. gözlemde teneffüs sonunda Tuğba öğretmen öğrencinin annesi ile telefon görüşmesi gerçekleştirmiştir. Öğretmen “Bugün destek eğitimde matematik işlediler. Orada da etkinlik yapıldı. Çizgileri iyi yapıyor.” diyerek ÖGB’in durumuna ilişkin aileye bilgi vermiştir (Gözlem, 65; AG, 15.11.2019).

Kaynaştırma uygulamaları sürecinde yer alan ikinci paydaş grup tipik gelişim gösteren akranlardır. Katılımcılar tipik gelişim gösteren akranların akran öğretimi yoluyla ve özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşmesi bağlamında süreçte yer aldıklarını ifade etmiştir. Zeynep öğretmen akran öğretimi bağlamında tipik gelişim gösteren öğrencilerin rolünü şu cümlelerle vurgulamıştır:

“Akranlar bizim için çok önemli. Tekrar olacak belki ama akran öğretimini kullanmaya özen gösteriyorum. Sınıf çok kalabalık kaynaştırma öğrencimle çok bireysel ilgilenemeyebiliyorum. İyi bir öğrencim destek oluyor bana bu açıdan. İyi de ilerleme kaydediyoruz.”

Zehra öğretmen ise tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşmesi bağlamında önemli bir rolü olduğunu; “Teneffüslerde mesela akranlarıyla kaynaştırma öğrencimin bir arada olması çok önemli. Orada bir arkadaşlık ortamı oluyor. Tabi çocukları bilgilendirip nasıl davranmaları gerektiğini anlatıyorum. Gerçekten güzel sosyal ilişkileri oluyor bu şekilde.” ifadeleriyle vurgulamıştır. Gerçekleştirilen gözlemlerde Zeynep öğretmenin sınıfında akran öğretimini görüşlerine paralel bir biçimde uygulamaya özen gösterdiği görülmüştür (Gözlem 09, AG, 09.10.2019).

11. gözlemde Zeynep öğretmen matematik dersinde öğrencilerin tamamlaması için rakam etkinliği vermiştir. ÖGB’in bulunduğu sıraya etkinlik kağıdını verirken yanında oturan öğrenciye “İrem sen bitirince arkadaşına yardım edersin değil mi?” demiştir. İrem “Tamam öğretmenim yanıtını vermiştir.” Kendi etkinlik sayfasını tamamlayan İrem ÖGB’in etkinlik kağıdına parmağını koyarak “Buradan aşağıya doğru çiz.” demiştir. Ardından yanlış çizmiş olan ÖGB’in silgisini alarak yalnız çizilen kısmı silmiştir. Ardından “Bak buradan.” diyerek eliyle çizilecek kısmı göstermiştir. ÖGB İrem’in gösterdiği şekilde çizgileri çekmiştir (Gözlem 11).

Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda kaynaştırma uygulamalarında aktif biçimde rol alan bir diğer paydaş grup ise destek eğitim öğretmenleridir. Şebnem öğretmen destek eğitim öğretmenlerinin okulda kaynaştırma uygulamaları bağlamında sınıf öğretmenlerine en fazla destek olan paydaş olduklarını vurgulamıştır. “Destek

eğitim öğretmenleri bizim okulda baya aktif. Onlar olmasa gerçekten çok zor. Kaynaştırma öğrencilerine çok faydaları dokunuyor.” Okul yöneticisi Ayşegül Hanım da Şebnem öğretmeni destekler nitelikte görüş bildirerek destek eğitim öğretmenlerinin okulda aktif paydaşlar olarak görev aldıklarını şu sözlerle ifade etmiştir: “Bizim okul için şunu söyleyebilirim destek eğitim öğretmenlerimiz çok iyiler. Sınıf öğretmenleriyle iletişimleri de iyi bu sayede ilerleme kaydediyoruz.”

Araştırmacının gerçekleştirdiği kaynaştırma sınıfları ve destek eğitim sınıfı gözlemlerinde destek eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ile bilgi alışverişinde bulunarak öğrencilerin BEP’leri ve bulundukları konulara ilişkin çalışmalar yapma gayreti içerisinde oldukları gözlenmiştir (Gözlem 48, 81). 48. gözlemin tamamlanmasının ardından Ceren öğretmen sınıfa gelmiştir. Tuğba öğretmene “Hocam ikiyi mi veriyoruz ne durumdasınız?” demiştir. Tuğba öğretmen “Biraz daha bir yapsak iyi olur sanki hocam sen ne diyorsun?” demiştir. Ceren öğretmen “Yani kazandı aslında ama etkinlik yaparız biraz daha” şeklinde yanıt vermiştir (Gözlem, 48). 81. gözlem içerisinde Ceren öğretmen ÖGB’i sınıfa getirmiştir. Zehra öğretmene kapıdan seslenerek “Hocam biraz ödev verdim. Annesine söylersiniz.” demiştir. Zehra öğretmen “Tamam zaten not yazacağım.” şeklinde cevap vermiştir. Sınıf öğretmeni bir not kağıdına yapılacak ödevleri yazarak öğrenciye annesine vermesini söylemiştir (Gözlem, 81). Öte yandan teneffüslerde destek eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine ilişkin bilgi alışverişi gerçekleştirildiği görülmüştür. Ceren öğretmen araştırmada yer almayan bir sınıf öğretmenine “Çizgi çalıştık bugün biraz yavaş ilerliyoruz.” demiştir. (AG, 01.11.2019).

Katılımcılar özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin sürecin doğal ve aktif katılımcıları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Zeynep öğretmen okulda kaynaştırma uygulamalarının öğrenci çevresinde biçimlendirildiği ve uygulandığını vurgulamıştır.

“Bu konuda okulumuzu övmem gerekir sanırım. Kaynaştırma öğrencisine önem veriliyor. Zaten diğer okullara göre fazla kaynaştırma öğrencimiz var diye biliyorum. Çalışmaları yaparken hep odak noktamızda öğrencimiz oluyor. Sürece dahil ediliyor bizim okulda. O öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yapıyoruz bir şeyleri.”

Zehra öğretmen de Zeynep öğretmene benzer biçimde çalışmaların odağında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri olduğunu; “Öğretmenler olsun idare olsun rehberlik servisi olsun yapılan tüm çalışmaların ortak noktası zaten kaynaştırma öğrencileri. Onları dahil etmek önemli.” sözleriyle vurgulamıştır. Gerçekleştirilen gözlemlerde de öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerini dahil

etme çabası içerisinde oldukları ve etkinliklerde özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine görevler verdikleri gözlenmiştir. Sekizinci gözlemde Zeynep öğretmen öğrencilere tahtada toplama problemleri yaptırmaktadır. Parmak kaldıran öğrenciler sırayla tahtaya çıkarak öğretmenin yazdığı problemleri çözmektedir. Öğretmen parmak kaldırmamasına rağmen “Samet sıra sende hadi tahtaya gel.” diyerek ÖGB’i tahtaya çıkarmıştır. Ardından diğer sorulara kıyasla daha kolay bir toplama işlemi yazarak “Hadi çöz bakalım.” demiştir. Öğrencinin soruya on saniye kadar bakmasının ardından “Toplamada ne yapıyorduk?” diyerek parmaklarıyla yapmasını işaret etmiştir. ÖGB parmaklarını kullanarak toplamayı yapıp “Beş” demiştir. Öğretmen “Aferin. Arkadaşımızı alkışlıyoruz.” diyerek öğrencilerin Samet’i alkışlamasını istemiş ve yerine göndermiştir (Gözlem, 8). Benzer biçimde 49. gözlemde Tuğba öğretmen öğrencilerin gösterdiği sayıları okumasını istemiştir. Parmak kaldıran öğrenciler sırayla sayıları okumaktadır. ÖGB parmak kaldırmamıştır. Tuğba öğretmen “Hadi sıra sende.” diyerek ÖGB’in okumasını istemiştir. Öğrenciden bugün çalışılmakta olan iki sayısını okumasını istemiştir. Öğrenci doğru okumuş öğretmen “Aferin” diyerek bir sonraki öğrenciye geçmiştir (Gözlem, 49).

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda kaynaştırma uygulamalarına dahil olan diğer bir paydaş grubun okul yönetimi olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar okul yönetiminin ÖGB’in takibi ve iş birliğini sağlama noktasında önemli bir paydaş olarak görev yaptığını ifade etmişlerdir. Zehra öğretmen okul yönetiminin kaynaştırmaya ilişkin okul içerisindeki çalışmaların organizasyonunda aktif olarak çalıştığını vurgulamıştır. “Bizim müdür yardımcımız o konuda iyi. Çocukların sınıflara yerleştirilmesiyle ilgileniyor. Rehber öğretmenimiz ve bize de ara ara bir sorun olup olmadığını soruyor.” Zehra öğretmenin görüşlerine paralel olarak Tuğba öğretmen de okul yönetiminin aktif biçimde çalıştığını vurgulayarak kaynaştırma uygulamalarının organize edilmesinde önemli olduklarını; “Kaynaştırmayla ilgilenen müdür yardımcımız var. Aktif o da bu süreçte. BEP toplantılarının düzenlenmesi öğrencilerin yerleştirilmesi gibi konularda çalışıyor.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Okul içerisinde gerçekleştirilen gözlemlerde müdür yardımcısı Ayşegül Hanım’ın BEP toplantılarının düzenlenmesi ile ilgilendiği görülmüştür (AG, 07.01.2020; AG, 10.02.2020). Ayrıca sınıf içi gözlemlerde öğretmenlerle kısa görüşmeler yaparak özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine ilişkin bilgi alışverişinde bulunduğu gözlenmiştir (Gözlem, 32-66).

Kaynaştırma uygulamaları sürecinde araştırmanın gerçekleştirildiği okulda aktif rol oynayan paydaşlardan bir diğerrinin de rehber öğretmen olduğu belirlenmiştir. Tüm paydaşların aktif bir biçimde görev aldığı noktasında hemfikir olduğu Kadriye Hanım okulun kaynaştırma uygulamalarıyla ilgilenen rehber öğretmenidir. Şebnem öğretmen rehber öğretmenin ailelerle iletişim ve özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin takibi noktasında önemli görev üstlendiğini şu cümlelerle dile getirmiştir: “Rehber öğretmenimiz çok aktif çalışıyor bu süreçte. Ailelerle doğrudan görüşüyor açıkçası bu işimizi kolaylaştırıyor. Tabi onunla düzenli görüşüyoruz ne yaptık ne ettik konusunda.” Müdür yardımcısı Ayşegül Hanım da rehber öğretmenin öğretmenlere ihtiyaç duydukları konularda önemli düzeyde bilgi sağladığını vurgulamıştır.

“Rehber öğretmenimize öğretmenlerin danıştığı çok konu oluyor. Rehber öğretmenimiz de bilmediği bir konu bile olsa araştırıp onlara yardımcı oluyor bu konuda şanslıyız. Okulumuzdaki özel alt sınıfta çalışan öğretmenlerle de iletişim halinde. Kaynaştırma konusunda önemli katkıları oluyor açıkçası.”

Rehber öğretmen ile gerçekleştirilen görüşme öncesi yapılan sohbette kendi alanında doktora eğitimini sürdürmekte olduğu, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine ilişkin talepleri doğrultusunda kendini geliştirmeye ve öğretmenlere bilgi sağlamaya çalıştığı görülmüştür (AG, 10.03.2020). Gerçekleştirilen sınıf içi gözlemlerde rehber öğretmenin teneffüs aralarında sınıf öğretmenleri ile iletişim halinde olduğu ve kısa görüşmeler gerçekleştirdiği gözlenmiştir (Gözlem 23, 62, 77). 77. gözlemde teneffüs ziliinin çalmasının ardından rehber öğretmen sınıfa gelerek öğretmenle görüşmüştür. Sınıf öğretmenine “Hocam bugün destek eğitim yok muydu?” sorusunu yönetmiş, sınıf öğretmeni “Şimdi gidecek.” yanıtını vermiştir (Gözlem, 77).

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda kaynaştırma uygulamalarında aktif biçimde görev alan son paydaş grubunun sınıf öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların tümü sınıf öğretmenlerinin süreçte en önemli görevi yürüttüklerini vurgulamıştır. Ceren öğretmen sınıf öğretmenlerinin sürecin asıl yürütücüleri olduklarını şu sözlerle dile getirmiştir; “Sınıf öğretmenlerimiz çok çaba harcıyor bu konuda. Evet biz destek oluyoruz ancak asıl yükün onlarda olduğunu söyleyebilirim. Çünkü çocuklar onlarla çok zaman geçiriyor.” Şebnem öğretmen ise sınıf öğretmenlerinin eğitim rolü nedeniyle önemli olduğunu vurgulamış, sınıf öğretmenlerini kaynaştırmanın en önemli paydaşlarından biri olarak nitelemiştir.

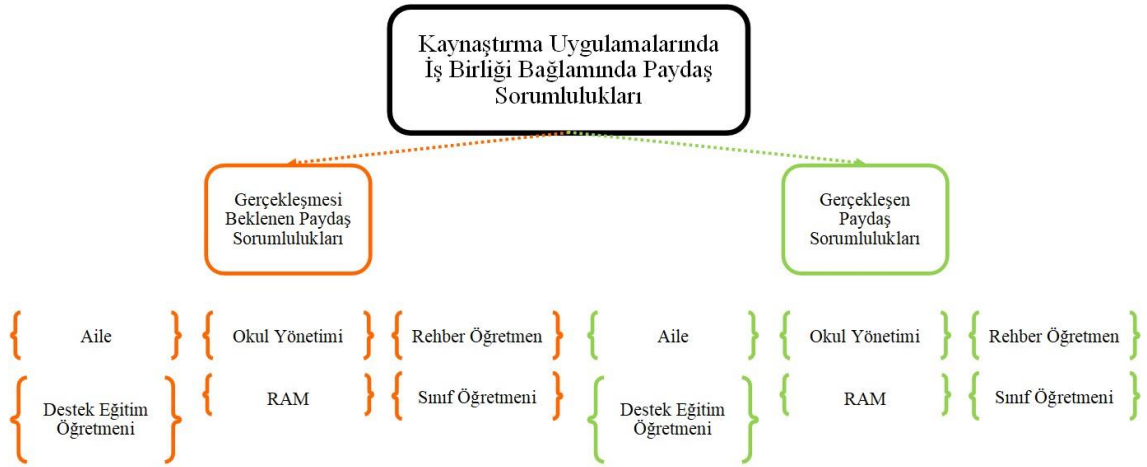
“Okulumuzda sınıf öğretmenleri bu noktada gerçekten çok emek harcıyor. Sonuçta diğerr öğrencilerle müfredatı yetiştirirken kaynaştırma öğrencisinin BEP’ini de yetiştirme

gayretindeler. Tabi bu durum zaman zaman zor oluyor ancak tüm arkadaşlarım elinden geleni yapıyor.”

91. gözlemde Zehra öğretmen öğrenciler etkinlik yaparken araştırmacının yanına gelmiştir. Öğrenci ile çalışılan konulara ilişkin gerçekleştirilen sohbette öğretmen “Hocam görüyorsunuz bazen inanın zorlanıyoruz her şeye yetismekte kaynaştırma öğrencisi ile ayrı ilgilenmekte.” ifadesine yer vermiştir. Aynı gözlem içerisinde Zehra öğretmenin ÖGB’e bireysel vakit ayıramadığı etkinlik tamamlanamadan ders süresinin dolduğu gözlenmiştir (Gözlem 91).

3.3. Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliği Bağlamında Paydaş Sorumlulukları

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler ve yapılan gözlemlerle elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan üçüncü tema kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş sorumluluklarıdır. Bu temada ortaya çıkan alt tema ve kodlar Şekil 3.9.’da yer almaktadır.



Şekil 3.9. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş sorumlulukları

3.3.1. Gerçekleştirilmesi beklenen paydaş sorumlulukları

Gerçekleştirilmesi beklenen paydaş sorumlulukları paydaş gruplar bağlamında farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. Bu nedenle anlaşılır bir bulgu sunumu sağlamak amacıyla her bir paydaş grup alt başlığı altında açıklanmıştır.

3.3.1.1. Aile

Katılımcıların ailelerin yerine getirmesi gerektiğini düşündükleri sorumluluklar evde destek, iş birliği, izleme ve uzman görüşlerine saygı olarak belirlenmiştir. Evde destek bağlamında katılımcı görüşleri öğrencilerin evde gerçekleştirmesi için verilen ödevlerde ailelerin sürece dahil olarak verilen ödevlerin tamamlanması ya da davranış yönetimi konusunda öğretmenlerin uyguladığı yaklaşımları zedeleyecek davranışlardan kaçınması yönündedir. Şebnem öğretmen özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin öğrenciye verilen ödevlerin desteklenmesi bağlamında görüşlerini; “Mesela öğrenciye ödev veriyorum. Benim aileden beklentim verdiğim ödevi yaptırmaları. Diğer türlü çünkü boşa kürek çekmek gibi oluyor. Bu çocukların evde de desteklenmesi gerekiyor.” şekilde ifade etmiştir; Zeynep öğretmen ise davranış yönetimine vurgu yaparak, sınıf ortamında uygulanan stratejilerin aileler tarafından ev ortamında da sürdürülmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir.

“Bence ailenin akademik anlamda pek bir sorumluluğu yok. Benim için önemli olan çocuğun davranış problemleri noktasında destek olmaları. Sınıfta birbirimizin sözünü kesmememiz gerekiyor diyoruz. Bunu uygulamaya çalışıyoruz uyarıyoruz öğrencileri. Öğrenci evde aynı şeyi yaptığında aile bir şey demeyebiliyor. Tabi çocuk sınıfa dönünce biz yol alamamış oluyoruz.”

Paydaşların yoğun bir biçimde dile getirdiği bir diğer beklentisi ise ailelerin okul personeliyle iş birliği kurması yönünde olmuştur. Sürecin sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi için ailelerin iş birliğine açık olması gerektiğini vurgulayan paydaşlar aile ile iş birliği sağlanamadan sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülemeyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Rehber öğretmen Kadriye Hanım ailelerden iş birliği beklentilerini şu sözlerle açıklamıştır:

“Aslında bizle iş birliği yapsalar yeter. Çocuğun sağlık problemleri olsun eğitim durumu olsun bazı ailelere ulaşamıyoruz. Yani söylediklerimizi ciddiye alıp sürece dahil olmuyorlar. Eşim dostum şöyle dedi ile başlayan cümlelerle sürekli savunma halindeler. Bizler de uzmanız bizi dinleyip birlikte hareket etseler çok daha kolay olabilir.”

Katılımcıların ailelere attığı bir diğer sorumluluk da izleme çalışmaları olmuştur. Sınıf öğretmenleri tarafından sıkça vurgulanan izleme bağlamında ailelerin çocukları ile fazla zaman geçirmeleri ve değişiklikleri gözleyerek öğretmenlerle paylaşımlarının önemi ifade edilmiştir. Zeynep öğretmen bu konuda özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin ev içi yaşamlarına ilişkin bilgilendirilme gereksinimini vurgulamıştır. “Çocuklar evde çok fazla vakit geçiriyor. Biz ailelere yaptıklarımız hakkında bilgi

veriyoruz ancak ailelerin de ara ara bizi bilgilendirmesi gerekir diye düşünüyorum. Çünkü evdeki durumu biz bilemeyiz. Problem var mı ilerleme var mı gibi.”

Katılımcıların ailelerden beklediği son sorumluluk ise uzman görüşlerine saygı göstermeleri olmuştur. Ailelerin okulda bulunan uzmanların görüşlerine önem vermesi ve saygı duymasının sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi için önem taşıdığı vurgulanmıştır. Rehber öğretmen Kadriye Hanım uzman görüşlerine saygı duyulması yönündeki görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Aileden bizim tek beklediğimiz iş birliğine açık olması ve biz bir öğrenciyi yönlendiriyorsak onların çocuğunu bir bildiğimiz vardır diye bize saygı duyulması. Ama ne oluyor işte benim kuzenim psikolog benim kardeşim rehber öğretmen deyip gelip bize burada afra tavra bir sürü böyle ukalalık boyutunda biz de bu işlerde uzmanız hocam gibi ince mesajlar verilebiliyor ve bizim dediğimiz yapılmıyor.”

3.3.1.2. Destek eğitim öğretmeni

Katılımcıların destek eğitim öğretmenlerine attığı sorumluluklar, değerlendirme ve eğitsel destek olmuştur. BEP hazırlama sürecinde performans değerlendirme bağlamında Tuğba öğretmen sınıf öğretmenlerinin süre ve ortam sorunu yaşaması nedeniyle destek eğitim öğretmenin katkıda bulunmasına gereksinim duyduğu yönündeki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“BEP hazırlamadan önce değerlendirme yapıyoruz biliyorsunuz. Belki bu noktada destek eğitim öğretmenleri görev alsın işimiz kolaylaşabilir. Çünkü zaman sorunu yaşıyoruz sınıflardayız sürekli. Destek eğitim öğretmeni bu sırada performans alımını yaparsa sınıfı aksatmadan devam edebiliriz. Tabi biz de yine yardımcı olacağız bu konuda.”

Paydaşlar destek eğitim öğretmenlerinin temel sorumluluğunun ise eğitsel destek sağlayarak öğrencinin sınıf düzeyine yetişmesine katkıda bulunmak olduğunu ifade etmişlerdir. Zehra öğretmenin bu konudaki görüşleri şunlardır:

“Daha çok aslında eğitsel destek anlamında rol almalılar. Konular birlikte yürütülmeli. Zaten planımız da o öğrenciyi uygun olduğu için hani nerde geri biz neredeyiz o çocuk nerde? Sınıfla aynı seviyeye geliyor mu? Öğrenmesi gerekenleri öğreniyor mu? O konuda bilgi paylaşımında bulunuyoruz. Destek eğitim sınıfındaki öğretmenimiz daha çok akademik olarak ilgilenmesi gerekiyor.”

3.3.1.3. Okul yönetimi

Kaynaştırma uygulamaları sürecinde katılımcıların önemli sorumluluklara sahip olduğunu dile getirdikleri paydaş gruplardan biri de okul yönetimi olmuştur. Okul

yöneticilerinin süreçte izleme, denetim, iletişimin sağlanması, öğrenci tanıma ve fiziksel düzenleme konularında aktif rol oynamaları gerektiği vurgulanmıştır. Okul yönetiminin izleme sorumluluğuna ilişkin Ceren öğretmen kaynaştırma çalışmaların ilerleyişinin okul yönetimi tarafından gerçekleştirilmesi gereken izleme faaliyetleri ile belirlenebileceğini ifade etmiştir. “Müdür yardımcılarının bu öğrencilerdeki ilerlemeleri de takip etmesi lazım. Toplantılar da olabilir, bize sorabilirler. Çünkü çocuğun ihtiyaçlarına göre belki başka destekler gerekecek bunun takibi önemli bence.” Okul yönetiminin denetim bağlamındaki sorumluluğunun önemine vurgu yapan rehber öğretmen Kadriye Hanım bu sorumluluğun yerine getirilmemesi durumunda öğretmenlerle rehber öğretmenlerin karşı karşıya kalabileceğini şu ifadeleriyle vurgulamıştır.

“Okul yönetiminin aslında bu noktada görevi önemli. Öğretmenlere yapmaları gerekenleri biz söylemek kontrol etmek durumunda kalıyoruz. Tabi bu durumda görevini yerine getirmeyen öğretmen olduğunda biz zor durumda kalıyoruz. Öğretmenle sorun yaşayabiliyoruz.”

Şebnem öğretmen ise okul yönetiminin denetleme sorumluluğunun kaynaştırma uygulamalarının başarı ile yürütülmesi için önemli olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir; “Müdür yardımcısının işte görevi olanları kontrol etmesi önemli bence. Çünkü görevler yapılmadığında nasıl bir başarı bekleyebiliriz ki?”

Okul yönetiminin süreçte yerine getirmesi beklenen bir diğer sorumluluk ise paydaşlar arası iletişimin sağlanması olmuştur. Katılımcılar iletişim boyutunda paydaşların bir araya getirilmesinin okul yönetiminin önemli bir sorumluluğu olduğunu dile getirmişlerdir. Zehra öğretmen okul yönetiminin iletişim sorumluluğunun sürecin işler durumda olması için hayati bir etken olduğunu vurgulamıştır. “Müdür yardımcılara düşen asıl görev bizler arasındaki iletişim aslında. Yani toplantılar olur görüşmeler olur. Çünkü etkili bir iletişim olmadığı sürece kaynaştırmada başarılı olmamız çok zor.”

Zehra öğretmen okul yönetimi sorumluluklarını ÖGB bağlamında ele alarak okul yöneticilerinin öğrenciyi tanıması ve sınıflara yerleştirme sürecinde buna göre bir değerlendirme gerçekleştirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Hani o yüzden okul idaresinin iyi bir şekilde gözlem yapıp değerlendirme yapması gerekiyor. Buna da gereksinim var. Veya çocuğun durumunu gördükten sonra ona göre bir kaldırabilecek bir öğretmen varsa ona yönlendirebilir. Ya da ona göre bir sınıfa yerleştirebilir.”

Okul yöneticilerinin yerine getirmesi beklenen son sorumluluk ise fiziksel düzenlemeler olmuştur. Katılımcılar okul yöneticilerinin okullarda özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin fiziksel gereksinimleri doğrultusunda tedbir alması gerektiğini vurgulamışlardır. Zeynep öğretmenin bu bağlamdaki görüşleri şu şekildedir:

“Öyle ki fiziksel şartları da buna göre ayarlamak zorundalar. Hani bir eğer çocuk kendi başına tuvalete gidemiyorsa ilk etapta bu sınıfın öğretmenini ve çocuklarını tuvalete yakın bir yere koymak idarenin görevi. Yani birincisi fiziksel olarak böyle olmalı. Ya da sınıf içinde çocuğun fiziki bir gereksinimi varsa.”

3.3.1.4. Rehberlik araştırma merkezi

Katılımcılar kaynaştırma uygulamalarında RAM’ın doğru tanılama, iletişimi sağlama ve izleme çalışmalarıyla sürece dahil olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Doğru tanılama odağında Tuğba öğretmen görüşlerini ifade ederken, hatalı tanılamanın öğrencinin eğitim yaşamını olumsuz etkilediğini; “RAM’ın temel sorumluluğu öğrencileri doğru tanılaması çünkü aslında yanlış tanılama olursa bu öğrencinin eğitimini de olumsuz etkiliyor. Bence en önemli sorumluluk bu. Çünkü çocuğun ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi gerekiyor.” sözleriyle vurgulamıştır.

RAM’lara atfedilen bir diğer sorumluluk ise kaynaştırma uygulamaları sürecinde paydaşlar arasında iletişimin sağlanması olmuştur. İletişim sorumluluğunun özellikle RAM kaynaştırma okulu ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri arasında yürütülmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda Zehra öğretmenin görüşleri şunlardır:

“RAM’dan beklentimiz iletişimi sağlaması. Biz okul içinde hallediyoruz ama kaynaştırmanın bir de rehabilitasyon boyutu var. O nokta çok muğlak kalıyor. Bireysel ilişkilerle yürütmeye çalışıyoruz. Orada bizimle rehabilitasyonlar arasındaki iletişimi sağlaması önemli. Katkıları olacaktır.”

Katılımcıların RAM’lara ilişkin ifade ettikleri son sorumluluk ise izleme çalışmaları olmuştur. Neredeyse tüm katılımcılar tarafından dile getirilen bu sorumluluğun kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşması için önemli olduğu vurgulanmıştır. Şebnem öğretmen RAM’ların izleme çalışmalarının önemini şu sözlerle vurgulamıştır; “Tabi RAM mutlaka izleme yapmalı. Biz eğer bu çocuklara bir şeyler kazandırmak istiyorsak bunu sistemli yapabiliriz. Okula yönlendirip bırakırsak takip etmezsek başarılı olması mümkün değil.” Müdür yardımcısı Ayşegül Hanım ise RAM’ların düzenli izleme çalışmaları yapmalarına gereksinim duyduklarını; “Yani ara

ara gelip RAM’den bize böyle bir eğitim ya da ne bileyim bir izleme en azından nasıl gittiği ile ilgili. Çünkü onlar bizden çok daha iyi biliyorlar bu işi. Çok daha profesyoneller.” ifadeleriyle dile getirmiştir.

3.3.1.5. Rehber öğretmen

Katılımcılar tarafından kaynaştırma uygulamalarının önemli paydaşları arasında görülen rehber öğretmenlerden beklenen sorumluluklar ise; psikolojik destek, iş birliğini sağlama, izleme ve sınıf öğretmenlerine destek olarak sıralanmıştır. Rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler ve ailelerine psikolojik destek sağlaması gerektiğini düşünen katılımcılar, özellikle ailelerin kabul sürecinde sağlanacak desteklerin ÖGB’in zaman kaybetmeden eğitim sürecine başlamasına imkan tanıyacağını ifade etmişlerdir. Ceren öğretmen rehber öğretmenlerin psikolojik desteğinin özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin kabul sürecini kolaylaştıracağı yönündeki görüşlerini şu cümlelerle aktarmıştır:

“Bizim ailelerle de yaşadığımızın en büyük sorun kabul zaten. Bu süreç zor geçiyor. Rehber öğretmenlerin bu konuda ailelere psikolojik destek sağlaması bence önemli. Çünkü çocukların yaşı küçük önemli zamanlar bunlar. Çocuklara vereceğimiz eğitim anlamında zaman kaybediyoruz yoksa.”

Zeynep öğretmen ise özel gereksinimli öğrencilerin de psikolojik destek gereksinimi bulunduğunu, rehber öğretmenlerin bu noktada sorumluluk alması gerektiğini dile getirmiştir. “Hocam çocuk normal akranlarıyla eğitim alıyor sonuçta. Bu çocuğun da psikolojik sorunları olabiliyor. Arkadaşları görmediğimiz zamanlarda dalga geçebiliyor örneğin. Bu noktada rehber öğretmenleri önemli görüyorum.”

Rehber öğretmenlerin gerçekleştirmesi gerektiği düşünülen bir diğer sorumluluk ise iş birliğini sağlama olmuştur. Katılımcılar süreçteki tüm paydaşlarla iletişim halinde olan rehber öğretmenlerin paydaşlar arasında iletişimi sağlaması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Şebnem öğretmen, rehber öğretmenlerin sınıf içerisinde derse girme sorumluluklarının bulunmadığına vurgu yaparak, iş birliğini sağlama noktasında vakit ayırabileceklerini dile getirmiştir.

“Rehber öğretmenlerin ders sorumluluğu yok. Aslında bizler arasında iletişimi ve iş birliğini sağlayabileceklerini düşünüyorum. Sonuçta sınıf öğretmenlerinin bunu yapması mümkün değil bu şartlarda. İdare de olabilir ama rehber öğretmenler sürece daha hakim.”

Katılımcıların rehber öğretmenlerin gerçekleştirmesi gerektiğini düşündüğü sorumluluklardan bir diğeri ise ÖGB’e yönelik izleme sürecidir. Paydaşların görüşleri iş

birliğinde de olduğu üzere rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenleri, destek eğitim öğretmenleri ve okul yönetimiyle daha fazla iletişim içerisinde olması nedeniyle öğrencideki ilerlemeleri izlemesi şeklindedir. Şebnem öğretmen “Rehber öğretmen hepimizle iletişim halinde. Onun takip etmesi daha kolay olur. Ne bileyim bizim göremediğimiz bir şeyi görebilir. RAM’la ilgili bir şey olur aile ona bir şey der. O açıdan izlemesi lazım bence.” ifadeleriyle görüşlerini dile getirmiştir.

3.3.1.6. Sınıf öğretmeni

Katılımcılar sınıf öğretmenlerinin süreçte eğitim, fark etme, öğrenciyi tanıma ve uyum becerilerinin kazandırılması bağlamında sorumluluklarının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Tüm katılımcılarla hemfikir olarak müdür yardımcısı Ayşegül Hanım, kaynaştırma sürecinin eğitim yükünün önemli ölçüde sınıf öğretmenlerinde olduğuna, kaynaştırmanın başarısı için bu sorumluluğun önemine değinmiştir.

“Aslında kaynaştırmanın sorumluluğunun büyük kısmını sınıf öğretmenlerimize veriyoruz. Sınıf öğretmenlerimizin sorumluluğu olayın en önemli kısmı eğitim değil mi zaten. Bu çocuklara kazandırmaya çalıştığımız şeylerin tümü için çabalıyorlar. Belki şöyle demek uygun eğer başarılı olmak istiyorsak kaynaştırma noktasında eğitim kısmı en önemli aşama.”

Sınıf öğretmenlerine atfedilen bir diğer sorumluluk ise fark etme olmuştur. Sınıftaki risk altındaki öğrencilerin belirlenmesi konusunda en fazla sorumluluk alması gereken paydaşların sınıf öğretmenleri olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda rehber öğretmen Kadriye Hanım sınıf öğretmenlerinin fark etme sorumluluğuna ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ama ilk önce yönlendirme yapacak o gözlemi yapacak kişi sınıf öğretmeni olduğu için gelip demeli mesela hocam ben böyle bir şeyden şüpheleniyorum. Sizle de bir fikir alışverişinde bulunalım. Siz de gelin isterseniz bir görüşme yapın. Çocukla görüşün gözlem yapın veliyle görüşün. Çok daha sağlıklı işleyecek yani iş birliği ve masanın sac ayaklarının doğru işlemesi işe konması bu anlamda çok önemli bence.”

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma sorumluluğu konusunda rehber öğretmen Kadriye Hanım, öğretmenlerin öğrenciyle geçirdiği süre ve akademik becerilere ilişkin sorumluluk alması gerektiğini; “Sınıfta en iyi gözlemleyen kişi onlar. Bir problem var mı yok mu çocuğun akademik performansı ile alakalı. Bu noktada öğrenciyi tanıma onların sorumluluğu aslında.” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcıların sınıf öğretmenleri tarafından yerine getirilmesi gerektiğini düşündükleri son sorumluluk ise özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine uyum

becerilerinin kazandırılması olmuştur. Kaynaştırmanın sosyal boyutuna değinen katılımcılardan Ceren öğretmen; “Sınıf öğretmeni daha çok çocuğun sınıfa uyum sağlaması konusunda sorumlu. Çocuğun toplum içinde nasıl davranacağını göstermesi açısından, arkadaşlarıyla nasıl iletişim kuracak, nasıl arkadaşlık yapacak bu açıdan önemli.” sözleriyle öğrencilere iletişim becerilerinin kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

3.3.2. Gerçekleştirilen paydaş sorumlulukları

Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş sorumlulukları temasının ikinci alt teması gerçekleştirilen paydaş sorumluluklarıdır. Alt temada araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokuldaki paydaşların sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri yer almaktadır. Katılımcı görüşleri ve gözlemlerle desteklenen bulgular her bir paydaş grup bağlamında ele alınmıştır.

3.3.2.1. Aile

Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokuldaki özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin katılımcılar önemli ölçüde olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Ailelerin evde destek anlamında yetersiz olduğunu vurgulayan katılımcılar bazı ailelerin iş birliğine açık olmasına karşın büyük kısmının iş birliği gerçekleştirmediğini dile getirmişlerdir. Ailelerin yerine getirmediği sorumluluktan birinin de uzman görüşlerine saygı duyulması olduğu vurgulanmıştır.

Şebnem öğretmen ÖGB’in ailesinin evde destek bağlamındaki yetersizliğini şu şekilde örneklendirmiştir. “Öğrenciye ödev veriyorum not yazıyorum aile onu bile kontrol etmiyorlar bazen. Ders kitaplarının bile hepsi tam olmuyor bu noktada biz ne yapabiliriz ailenin katkısı olmadan.” Zeynep öğretmen ise bu yıl eğitim verdiği ÖGB’in ailesinin oldukça ilgili ve iş birliği içerisinde olduğunu dile getirmiştir. “Bu konuda şanslıyım sanırım. Benim öğrencimin ailesi baya ilgili. Sık sık telefonda görüşüyoruz zaten. Söylediklerimi yapmaya özen gösteriyorlar. Siz buradayken de gelmişlerdir görmüşsünüzdür.” Zeynep öğretmenin görüşlerine paralel olarak sınıfta gerçekleştirilen gözlemlerin ardından öğretmenin aile ile yüz yüze ve telefonda görüştüğü görülmüştür (Gözlem 9,16; AG, 8.10.2020). Ancak gözlemler süresince Şebnem öğretmenin aile ile iletişimini gösteren herhangi bir olaya rastlanmamıştır. Ailelerin uzmanların görüşlerine

saygı gösterme sorumluluğunu yerine getirmediğini ifade eden rehber öğretmen Kadriye Hanım durumu şu sözlerle açıklamıştır:

“Aileden bizim tek beklediğimiz iş birliğine açık olması ve biz bir öğrenciyi yönlendiriyorsak onların çocuğunu bir bildiğimiz vardır diye bize saygı duyulması. Ama ne oluyor işte benim kuzenim psikolog benim kardeşim rehber öğretmen deyip gelip bize burada afra tafra bir sürü böyle ukalalık boyutunda biz de bu işlerde uzmanız hocam gibi ince mesajlar verilebiliyor ve bizim dediğimiz yapılmıyor.”

3.3.2.2. Destek eğitim öğretmeni

Katılımcıların tümü okulda bulunan destek eğitim öğretmenin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirdiği yönünde görüş bildirmiştir. özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine eğitsel anlamda önemli katkılar sağladığı ifade edilen destek eğitim öğretmenlerine ilişkin Tuğba öğretmen öğrencinin sınıf düzeyine yetişmesini sağladığını dile getirmiştir. “Hani sınıfın düzeyine yetişmekte zorlanıyor ya da öyle diyeyim. O açığı destek eğitim öğretmeni kapatıyor mesela. O yüzden destek eğitim öğretmenimizden çok memnunuz.” Tuğba öğretmeni destekler nitelikte Zehra öğretmen de destek eğitim öğretmenin öğrencinin davranış problemleri ile baş etme ve eğitim anlamındaki katkıları üzerinde durmuştur.

“Destek eğitim öğretmenimiz daha hakim hem yetersizliklere işte yöntemlere. O yüzden bizim sorun olarak gördüğümüz davranışlarda çok yardımı oluyor. Ben çok memnunum açıkçası. Yine kaynaştırma öğrencimizin bireysel ders alması eğitim konusunda da çok yararlı. Sınıfta yapamadıklarımızı yapıyorlar bir nevi.”

Zeynep öğretmen ise destek eğitim öğretmenin öğrencinin performansının değerlendirilmesi konusunda destek eğitim öğretmenin sürece katkılarına odaklanmıştır. “Benim öğrencinin performansını sınıfta almam maalesef mümkün değil çünkü vakit olmuyor o kadar. Bu konuda öğretmenimiz sağ olsun çok yardımcı oluyor. O şekilde yapıyoruz.”

Destek eğitim sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde Ceren öğretmenin sınıf öğretmenleri ile görüşerek ÖGB ile çalışılması gereken konulara ilişkin bilgi aldığı ve BEP doğrultusunda öğrenciler ile çalışmalarını sürdürdüğü görülmüştür (Gözlem 93-96-101-103). 96. gözlemde ders başlangıcında sınıf öğretmenini aramıştır. “Hocam bugün sayılardan devam ediyoruz değil mi?” ifadesiyle sınıf öğretmeninden çalışılacak konuya ilişkin bilgi almıştır. Sınıf öğretmenin yanıtı duyulamamış destek eğitim öğretmeni telefonu kapatmıştır. Ardından sayılarla ilgili etkinliklere başlanmıştır (Gözlem, 96).

Ayrıca özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri yapılacak çalışmalar konusunda teneffüs saatlerinde okulda bulunan özel eğitim öğretmenleri ile fikir alışverişinde bulunduğu gözlenmiştir (AG, 26.11.2019). Ceren öğretmenin aynı okulda ÖGB olarak eğitim almakta olan çocuğu nedeniyle süreçte daha hassas davrandığı ve etkili bir eğitim süreci gerçekleştirmek için çabaladığı düşünülmüştür (AG, 26.12.2019).

3.3.2.3. Okul yönetimi

Katılımcıların büyük bölümü okul yönetiminin sorumluluklarını yerine getirme düzeyine ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Öte yandan okul yönetiminin süreçteki sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmediği yönünde görüşler de bulunmaktadır. Tuğba öğretmen okul yönetiminin sorumluluklarını yerine getirerek öğretmenlere yardımcı olduğunu vurgularken, iş birliğine açık olmalarının sürecin işleyişi açısından önemli olduğuna değinmiştir. “Bizim okul için müdür yardımcısının üstüne düşeni yaptığını söyleyebilirim. Bir şeye ihtiyacımız olduğunda yardımcı olmaya çalışıyorlar. İş birliği yapabiliyoruz onlarla.” Benzer biçimde Ceren öğretmen de “Müdür yardımcımızda memnunuz. Zaten onların bu konuda sorumluluğu biraz da bu işin kaynaştırmanın organizasyonu diyelim. O açıdan sorumluluklarını yapıyorlar benim gördüğüm kadarıyla. İşte BEP toplantılarını yapıyorlar.” ifadeleriyle okul yönetiminin süreçte destekçileri olduğunu ve sürecin kontrolü noktasında görev aldıklarını belirtmiştir.

Rehber öğretmen Kadriye Hanım ise okul yönetiminin tüm sorumluluklarını yerine getirme anlamında yeterli olmadığını süreçte daha çok bir kontrol mekanizması olarak görev aldığını ifade etmiştir.

“Bence idarenin sadece işte BEP toplandı mı işte öğretmenler görevini yapıyor mu gibi yani gardiyan gibi yukarıdan denetleme sisteminde değil. Biz de buradayız size yardımcıyız her konuda mesajını öğretmenlere vermeleri gerekiyor. Bizde biraz ilk söylediğim gibi. Çünkü ben rehber öğretmen olarak şişmiş durumdayım bu konuda kaynaştırma ile alakalı.”

Gözlemler süresince okul yönetimine paydaşlarca atfedilen izleme, denetim ve iş birliği konularında okul yönetiminin çaba içerisinde olduğu görülmüştür. İlgili müdür yardımcısı tarafından öğretmenlerle ihtiyaca dayalı düzenli olmayan bireysel görüşmeler gerçekleştirilmektedir (Gözlem, 12, 63). 63. gözlemlerde teneffüs saatinin başlangıcında müdür yardımcısı sınıfa gelerek “Hocam aile ile görüştüm bilginiz olsun.” demiştir. Sınıf öğretmeni “Tamam hocam teşekkür ederim.” şeklinde yanıtlamıştır. Sınıf öğretmeni müdür yardımcısının genel değerlendirme için ÖGB’in ailesi yüz yüze görüşme talebinde

bulunmak için görüştüğünü ifade etmiştir (Gözlem, 63). Ayrıca düzenlenen BEP toplantıları okul yönetiminin sürecin izlenmesi bağlamında sorumluluklarını yerine getirme eğiliminde olduğunu düşündürmüştür (AG, 07.01.2020; AG, 10.02.2020).

3.3.2.4. Rehberlik araştırma merkezi

Katılımcıların büyük bir bölümü RAM'in kaynaştırma uygulamaları sürecindeki sorumluluklarını yerine getirmediği biçiminde görüş bildirmiştir. Katılımcılar RAM'in eğitsel tanılama ve yönlendirme sürecinin ardından öğretmenler ve okul ile iletişiminin büyük ölçüde olmadığını, iş birliğini sağlayamadıklarını ve okul içi izleme çalışmalarının gerçekleştirilmediğini vurgulamışlardır. Şebnem öğretmenin araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokuldaki görevi süresince herhangi bir RAM yetkilisinin kendisi ile görüşmediğini belirttiği ifadeleri oldukça çarpıcıdır.

“RAM'in bize destek vermesi gerekiyor bu konuda RAM'in normalde benim bildiğim kadarıyla RAM'daki yetkililerin gelip her sene öğrencileri kontrol etmesi gerekiyor ama 6 yıldır bu okuldayım bir tane RAM'dan yetkilinin geldiğini görmedim. Yani öğrencim hakkında bana hiçbir şey sorulmadı.”

Müdür yardımcısı Ayşegül Hanım ise gereksinimleri doğrultusunda RAM ile iletişim kurabildiklerini ve yardımcı olduklarını ancak düzenli bir izleme çalışmasının olmadığını şu ifadeleriyle dile getirmiştir.

“Bazen tanılaması yanlış olarak hissettiğimiz şeylerde RAM'ı arayıp ya da resmi yazı yazarak çağırabiliyoruz okulumuza. Birinci dönem geldiler. Yani değişmedi karar ama en azından bir geldiler yerinde gördüler inceleme yaptılar daha önce geçmiş senelerde yine bir yabancı uyruklu olup aynı zamanda dikkat eksikliği olan bir öğrencimiz var. Hem yabancı uyruklu olmasından kaynaklanan hem dikkat eksikliği olmasından kaynaklanan ve ortam değişikliğinden kaynaklanan sıkıntıları vardı. Biz de çok sıkıntı yaşamıştık bir türlü çözememiştik. Onun için çağırmıştık yine o zaman da gelmişlerdi. Yani destek olmaya çalışıyorlar tabi daha sık olursa daha böyle sistemli bir program olursa daha güzel olacaktır.”

Araştırmacının okul içi gözlemler gerçekleştirdiği süreçte okulda RAM'da görevli bir yetkili görülmemiştir. Bu bağlamda RAM'ın izleme çalışmalarında yeterli olmadığı düşünülmektedir (AG, 12.12.2019). Teneffüs saatlerinde öğretmenlerle gerçekleştirilen sohbetlerde de RAM'ın süreçte aktif biçimde yer almadığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır (AG, 23.10.2019-06.11.2019).

3.3.2.5. Rehber öğretmen

Katılımcıların tamamı rehber öğretmenin sorumluluklarına yerine getirdiğini düşünmektedir. Okulda bulunan üç rehber öğretmenden biri ve okuldaki özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinden sorumlu rehber öğretmen olan Kadriye Hanım süreçte aktif biçimde rol oynamaktadır. Zeynep öğretmen, Kadriye Hanım'ın iş birliğine açık ve öğretmenlere destek sağlama çabasında olduğunu; “Rehber öğretmenimizden çok memnunuz gerçekten bize çok yardımcı oluyor. Düzenli geliyor zaten nasıl gidiyor yardımcı olmam gereken bir şey var mı gibi. İş birliğini onunla yapabiliyoruz.” sözleriyle vurgulamıştır. Zehra öğretmen de rehber öğretmenin öğrencilerin değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi noktasında kendisine yardımcı olduğunu şu sözlerle vurgulamıştır:

“Öğrencilerle de görüşme yapıyor. Bize eksik kaldığımız yerlerde ya da yetişemediğimiz bilmediğimiz konularda şunu yap bunu yap şeklinde tavsiyelerde bulunabiliyor. Çocuğun bazen hani normal şeyinde düzeyinde aynı seviyede giderken birden aşırı derecede farklılıklar yaşayabiliyoruz. O zaman doktora yönlendirmesinde yardımcı olabiliyor. Hani sadece benim görüşüm olmuyor da rehberlik öğretmeninden de muhakkak bir görüş alıyorum ben.

Gözlem gerçekleştirilen sınıfların tamamında gözlemler süresince rehber öğretmenin çok sayıda ziyareti olmuştur. Öğrenciler ve öğretmenlerle aktif bir iletişim içerisinde olan rehber öğretmenin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin durumlarına ilişkin bilgi aldığı ve yardımcı olabileceği konulara ilişkin öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Rehber öğretmen Kadriye Hanım 25. gözlemin başlangıcında henüz ders başlamadan önce 2/F sınıfına gelmiştir. Sınıf öğretmenine ÖGB’i işaret ederek “Hocam ne durumdasınız?” demiştir. Şebnem öğretmen “Şimdi destek eğitimden geldi. Bugün Türkçe çalışıyoruz.” şeklinde bilgi vermiştir. Rehber öğretmenin “Yapılacak bir şey var mı?” sorusuna Şebnem öğretmen “Yok yok.” Yanıtını vermiştir. Ardından rehber öğretmen sınıftan ayrılmıştır (Gözlem, 25). Rehber öğretmenin süreçte oldukça aktif ve öğretmenlerin sorumlularına çözüm bulma eğiliminde olduğu araştırmacı günlüğü notları arasında da yer almaktadır (AG, 26.11.2019).

3.3.2.6. Sınıf öğretmenleri

Son paydaş olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki sorumluluklarını yerine getirme düzeylerine ilişkin katılımcı görüşleri önemli ölçüde olumlu yönde olmuştur. Katılımcılar sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel gereksinimlerini olabildiğince karşılamaya çalıştıklarını

vurgulamış, süreçteki sorunlar nedeniyle bazen yetersiz kalabildiklerine işaret etmişlerdir. Ceren öğretmen bu konudaki görüşlerini; “Bence ellerinden geleni yapıyorlar. Konuştuk aslında sorunlardan bahsettik. Bunlar öğretmenlerin önünde engel olabiliyor. Ama eğitsel anlamda çocuklara çok katkısı oluyor öğretmenlerin.” şeklinde açıklamıştır. Benzer biçimde müdür yardımcısı Ayşegül Hanım da öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirdiğini; “Öğretmenlerimiz üstüne düşenleri yapıyorlar. Ufak tefek sorunlar yaşanabiliyor illa. Ama genel anlamda sorumluluklarını yapıyorlar diyebilirim.” sözleriyle ifade etmiştir.

Rehber öğretmen Kadriye Hanım ise öğretmenlerin genelinin süreç içerisindeki sorumluluklarını yerine getirme noktasında yeterli olmadıklarını, işini severek yaptığını düşündüğü öğretmenlerin ise yeterli olduklarını vurgulamıştır.

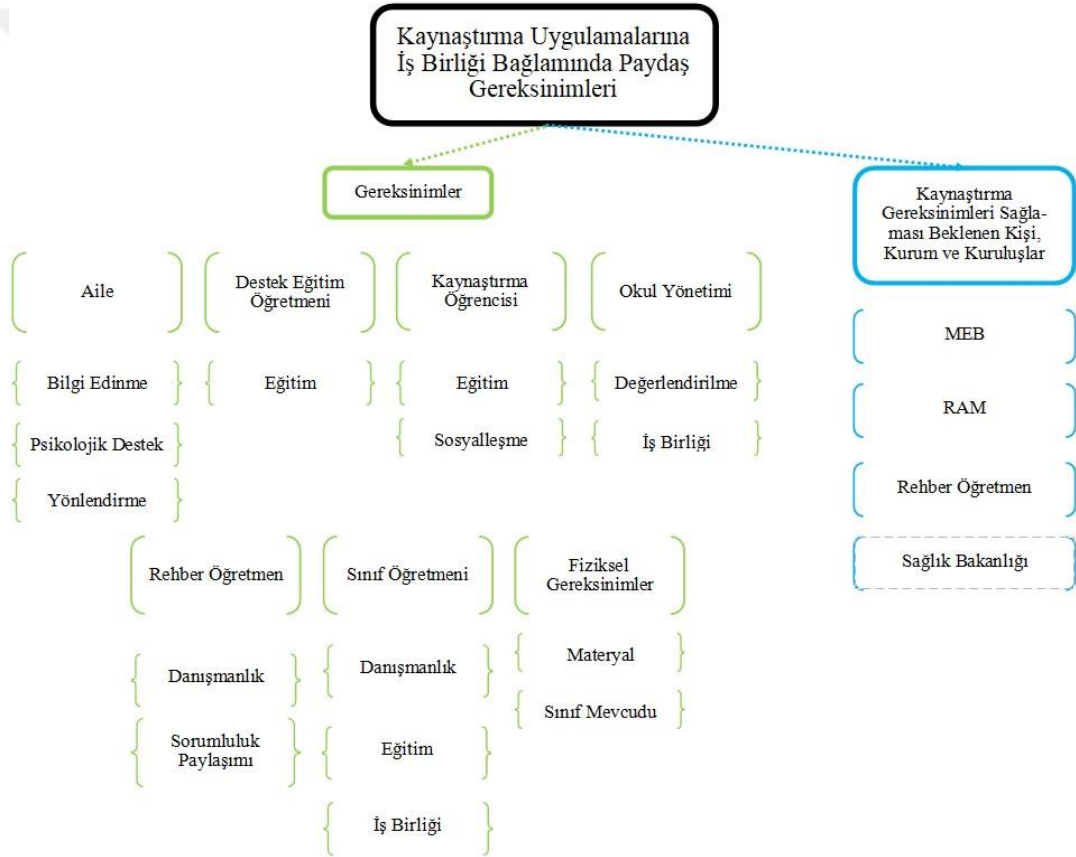
“Açıkçası ben öğretmenlerden memnun değilim. Sürekli iteklemek zorunda kalıyoruz. İşini çok iyi yapan öğretmenlerim de var. Sadece destek eğitim veriyor hiç sınıfa girmiyor sınıf öğretmeni. Gidiyor mesela kendi kendine hizmet içi eğitim aldı kendi isteğiyle yaptı bunu. Ve çocukları çok severek ilerliyor tek bir tane öğretmenim var bu okulda aşırı memnunum ondan. Çok eğlenerek yapıyor çocukları çok seviyor. Çocuklar öğrenmiyor diye yani bildiğiniz kendini paralıyor. Ama dediğim gibi motivasyon kaynağı farklı olunca iş farklılaşıyor.”

Gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim sorumluluklarını önemli ölçüde yerine getiremediği gözlenmiştir (Gözlem, 28, 49, 75). Bu durumun sınıf mevcutları ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin bilgi düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (AG, 28.11.2019). Öte yandan bazı öğretmenlerin sınıf içi uyarlamalar gerçekleştirme çabası içerisinde olduğu gözlem notları arasında yer almaktadır (Gözlem, 53-62). Rehber öğretmenin ifadelerini destekler nitelikte bir sınıf öğretmenini eğitsel anlamda diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla kazanım sağlamaya çalıştığı gözlenmiştir (Gözlem, 12, 16). Aynı öğretmenin sınıfında akran öğretimini etkili bir biçimde kullandığı ve sınıf yönetimi anlamında oldukça başarılı olduğu da gözlem notları arasında yer almaktadır (Gözlem, 11, 16). 16. gözlemde Zeynep öğretmen matematik dersinde öğrencilere toplama problemleri soru kağıdı dağıtmıştır. ÖGB’in yanında oturan İrem’e “Sen bitirdiğinde yardım et arkadaşına” demiştir. Soruları yanıtlayan öğrenciler öğretmen masasının önünde sıra halinde soru kağıtlarını öğretmene kontrol ettirmiştir. Bu sırada İrem sorularını cevaplamıştır. Ardından ÖGB’e dönerek kısık sesle nasıl yapacağını anlatmaya başlamıştır. “Bunları toplayacağız.” diyerek parmaklarıyla toplamayı yapmayı

göstermiştir. ÖGB İrem'in hareketlerini takip ederek bu şekilde iki soruyu cevaplamışlardır. Ardından İrem kendi kağıdını kontrol etmesi için öğretmene götürmüştür (Gözlem, 16).

3.4. Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliği Bağlamında Paydaş Gereksinimleri

Araştırma verilerinin analizi sonucu ortaya çıkan dördüncü tema kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş gereksinimleridir. Temada katılımcı gereksinimleri ve bu gereksinimleri karşılaması beklenen kişi, kurum ve kuruluşlar alt temalarına ulaşılmış ve Şekil 3.10.'da görselleştirilmiştir.



Şekil 3.10. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş gereksinimleri

3.4.1. Gereksinimler

Ulaşılan ilk alt tema olan paydaş gereksinimleri paydaş gruplar bağlamında farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir. Gereksinimler ilgili alt başlıklarla sunulmuştur.

3.4.1.1. Aile

İlk paydaş olan ailelerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde gereksinimlerinin bilgi edinme ve psikolojik destek olarak belirlenmiştir. Ailelerin kaynaştırma uygulamaları ve yetersizliklere ilişkin bilgi düzeyinin artırılması gerektiğini vurgulayan katılımcılar ailelerin bilinçsiz olmasının eğitim sürecini de olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Tuğba öğretmenin bu konudaki görüşleri şunlardır:

“Milli Eğitimden okul müdüründen başlayarak her türlü mecrada çözüm yolu aramaya çalışıyorlar. Aileler çok bilinçsiz. Yani ailelerin daha çok böyle desteğe ihtiyacı var. Yani her söylediğimiz hani bak bunu yapıyorsun şu şekilde oluyor sorusuna hep bir bahanelerle cevap veriyorlar. Hep bir bahaneleri var. Yani aile bu yönden çok önemli.”

Zehra öğretmen ise bu konuda bazı ailelerin çabası olduğunu vurgulayarak bilgi kaynaklarının yetersiz olduğu ya da iyi organize edilmediğine işaret etmiştir; “Hocam benim çok iyi velilerim de oldu. Aile farkında bilgi almaya çalışıyor ama kimden nereden alacak bunu. Oradan oraya koşturuyor. RAM bu konuda ailelere belki tanılama sonrası bilgi vermeli.”

Tüm katılımcılar tarafından dile getirilen diğer aile gereksinimi ise psikolojik destektir. Özellikle tanılanan ardından yetersizliğin kabul sürecinde ailelerin yoğun bir psikolojik desteğe gereksinim duyduğunu vurgulayan katılımcılar ailelerin kabul sürecini atlatamamaları durumunda hem çocuklarının eğitimi hem de kendi psikolojileri bağlamında olumsuz sonuçlara neden olabildiği görüşündedir. Şebnem öğretmen ailelerin psikolojik destek gereksinimini şu sözlerle vurgulamıştır:

“Yani ailelerin onların daha çok yardıma ihtiyacı var. Yani her türlü psikolog yardımı olur. Çünkü bu süreç özellikle çocuk ilk tanılandığında. Yani gerçekten bir aile olarak bende bir ebeveyn olarak çocuktaki engelin çocuktaki engelin büyüklüğü konusunda pek fikir sahibi olamıyorlar. Kabul etmediklerinde eğitimimizi olumsuz etkiliyor.”

Destek eğitim sınıfında gerçekleştirilen gözlem öncesi Ceren öğretmen ile gerçekleştirilen sohbette öğretmen, bir öğrencisinin tanılanmasının üzerinden neredeyse iki yıl geçmesine rağmen, ailenin kabul sürecinin henüz sağlanamadığını ifade etmiştir. Bu durumun ailenin hala farklı uzmanlar tarafından değerlendirme talep etmesi ile sonuçlandığını vurgulayan Ceren öğretmen, ailenin de psikolojik sorunlar yaşamasına neden olduğu üzerinde durmuştur (Gözlem, 98; AG, 19.12.2019).

3.4.1.2. Destek eğitim öğretmeni

Gerçekleştirilen araştırmada destek eğitim öğretmenlerinin tek gereksiniminin eğitim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda destek eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği lisans programı mezunu olması nedeniyle, özel gereksinimli bireyler ve eğitimlerine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmüştür (AG, 18.11.2019-26.12.2019). Destek eğitim öğretmenlerinin eğitim gereksinimleri davranış yönetimi, öğretim yöntemleri ve yetersizlik türlerine ilişkin bilgi olarak çeşitlenmiştir.

Destek eğitim öğretmeni Ceren Hanım bilgi düzeyinde eksiklik hissettiğini vurgulayarak bu ihtiyacını okulda bulunan özel sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla karşılamaya çalıştığını ifade etmiştir.

“Benim lisansım farklı bu biraz zorlanmama neden oluyor. Çocukların tanısına ilişkin bilgi almam gerekiyor önce. Sonra bu çocukla neler çalışacağım nasıl çalışacağım. Ben okuldaki özel eğitim öğretmenleriyle iletişim halindeyim. Sağ olsunlar her soruma yardımcı oluyorlar. Tabi özel alt sınıfı olmayan okullar da var.”

Destek eğitim sınıfında gerçekleştirilen gözlemler süresince destek eğitim öğretmenin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olmadığı, sistematik bir yöntem kullanımının olmadığı ya da daha çok genel eğitim sürecinde yer verilen yöntemlerle eğitim öğretim sürecini sürdürdüğü gözlenmiştir. 103. gözlemlerde Ceren öğretmen ÖGB ile çizgi çalışmaları yaparken “Hadi noktaları birleştir” yönergesi ile öğrencinin çalışma kağıdındaki çizgileri tamamlamasını istemiştir. Çalışma süresince sistematik bir yöntem kullanımı gözlenmemiştir. Öğrencinin zorlandığı durumda çizgi çizerek “Bunun gibi yap.” Yönergesi ile çalışmayı sürdürmüştür (Gözlem, 103).

3.4.1.3. Özel gereksinimli birey

ÖGB’lerin gereksinim duyduğu konular ise eğitim ve sosyalleşme olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcıların dile getirdiği eğitim gereksinimi sınıf içi ve bireysel eğitim gereksinimi çeşitlenmektedir. Şebnem öğretmen özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin bireysel eğitim gereksinimine vurgu yaparak akademik anlamda asıl ilerlemenin destek eğitim sınıfında sağlanabildiğini vurgulamıştır.

“Biz akademik ilerlemeyi destek eğitimle sağlayabiliyoruz yani uzun uzun konuştuk sorunları zaten. Sınıfta çok fazla öğrenme sağlanamayabiliyor. Destek eğitimde öğretmenin

bire bir ilgilenmesi önemli çocuğa bir şeyler katıyor orası. Sınıfta elimizden geleni yapıyoruz ama bire bir gibi olmuyor her zaman.”

Rehber öğretmen Kadriye Hanım ise özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi eğitim gereksinimini bağlamında bireysel eğitimin destekleyici nitelikte olması gerektiği asıl eğitimin ise sınıf içerisinde verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. “Bu çocukların asıl ihtiyacı eğitim bunun için buradalar. Sınıf içinde bu çocuklara bir şeyler katmak zorundayız. Tabi destek eğitim boyutu da var ama eğitimin önemli kısmı sınıf içerisinde.”

Sınıf içerisinde gerçekleştirilen gözlemlerde özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin önemli düzeyde eğitim gereksinimi olduğu görülmüştür (Gözlem 47, 72). 72. gözlemde Zehra öğretmen kitaptaki metni öğrencilerin sırayla okumasını istemiştir. Bir öğrenci bir cümle okuduktan sonra sıra diğer öğrenciye geçmektedir. ÖGB’e sıra geldiğinde “Okula gitmek için hazırlandı” cümlesini okuyamamıştır. Bir iki denemenin ardından öğretmen “Okula gitmek için hazırlandı” diyerek cümleyi okumuş sıra diğer öğrenciye geçmiştir (Gözlem 72).

ÖGB’lerin bir diğer gereksinimi ise sosyalleşme olarak belirtilmiştir. Kaynaştırmanın öğrencileri toplumsal yaşama hazırlama işlevine vurguda bulunan Zeynep öğretmen; “Yine göz ardı edilen sosyalleşme kısmı var işin. Biz bu çocuklara evet eğitim vereceğiz ama bunları topluma da hazırlamamız lazım. Hem sınıf içinde hem toplumda bu çocukların nasıl davranacaklarını da öğretmemiz gerekiyor. Sosyal bir ortamda yaşayacaklar.” ifadeleri ile sosyalleşme boyutunun göz ardı edildiğini dile getirmiştir. Yapılan gözlemlerde özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin teneffüs saatlerinde arkadaşlarıyla zaman geçirdiği ancak tipik gelişim gösteren akranları kadar aktif olmadıkları belirlenmiştir (Gözlem 57, 66; AG, 11-15.11.2019). Teneffüste öğrenciler bahçede oyun oynuyor. Üçlü dörtlü gruplar halindeler. Tuğba öğretmenin sınıfında bulunan ÖGB bahçenin okul girişine doğru olan kısmında tek başına yürümektedir. Bir sınıf arkadaşı yanına gelmiştir. Bir şeyler söyleyip ve beraber kısa süre koşmuşlardır. ÖGB yanından ayrılp yalnız yürümeye başlamıştır. İki dakika sonra zil çaldı (Gözlem, 57). Bu bağlamda gözlem bulguları katılımcıların özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşme gereksinimi ile örtüşmektedir.

3.4.1.4. Okul yönetimi

Bir diğer paydaş olan okul yönetiminin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki gereksinimleri ise değerlendirilme ve iş birliği olarak belirlenmiştir. Okul yöneticisi Ayşegül Hanım değerlendirilme gereksinimine ilişkin kontrol mekanizmasının eksikliğine değinmiştir.

“Ne yapmıyorum ne yapıyorum neyi eksik yapıyorum benim bilgilendirilmem lazım. Yani ben kendi çabamla bir şeyler yapıyorum yönetmeliklere uygun davranmaya çalışıyorum toplantı yapıyorum çağırıyorum soruyorum ama bunlar kendi vicdani çabam. Benim de izlenmem gerekir. Hoca bunu böyle yapmışsınız güzel ama işte bakın kaynaştırma öğrencilerine şu şekilde yardımcı olabilirsiniz. Sizin idare olarak şunu yaparsanız daha güzel olur diyebilecek birileri en azından yılda bir kere iki kere derse çok sevinirim.”

Müdür yardımcısının görüşüne paralel olarak araştırmacının okul içerisinde veri topladığı süreçte RAM ya da MEB yetkilisi herhangi birinin okul yönetimi ile iletişim içerisinde olmadığı görülmüştür (AG, 10.12.2019).

Okul yönetiminin bir diğer gereksinimi ise iş birliği olmuştur. Katılımcılar okul yönetiminin süreçte tek sorumlu olarak görülemeyeceğini vurgulayarak, sürecin iş birliği içerisinde tüm paydaşlarla bir arada yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Zeynep öğretmen okul yöneticilerinin iş birliği anlamında desteğe gereksinimleri olduğunu; “Şöyle bir anlayış var müdür ya da işte müdür yardımcısı sorumlu. Hayır böyle bir şey yok. Hepimiz sorumluyuz bu konuda. Onlarla iş birliği yapmak zorundayız. Sadece onlar sorumlu der bırakırsak bu iş yürümez.” sözleriyle ifade etmiştir. Müdür yardımcısı Ayşegül Hanım bu bağlamda gerçekleştirilen görüşme sonrası yapılan sohbette ifade ettiği Zeynep öğretmeni destekleyen görüşleri şu şekildedir; “Hocam iş birliğimiz iyi diye düşünüyorum ama bazen aksıyor tabi. O durumda gerçekten yalnız hissediyorum.” (AG, 02.03.2020)

3.4.1.5. Rehber öğretmen

En fazla sorumluluk verilen paydaşlar arasında ifade edilen rehber öğretmenlerin süreçteki gereksinimleri danışmanlık ve sorumluluk paylaşımı olarak belirlenmiştir. Bilgi gereksinimini bireysel çabayla karşılamaya çalıştığını ifade eden Kadriye Hanım süreç içerisinde gerek sınıf öğretmenleri için gerekse rehber öğretmenler için bilgi alabilecekleri bir mekanizmaya gereksinim duyduklarını dile getirmiştir.

“Dolayısıyla bizim bu noktada destek alabileceğimiz bir ekibe ihtiyacımız var. RAM’da o işte gezerek ara ara yardım sunacak bir hizmet olsa mesela. Ya da ne bileyim bir özel eğitim

öğretmeni sürece dahil olsa. Ben şöyle yapıyorum. Bu çok uygun değil belki ama özel eğitim öğretmeninden rica ediyorum özel eğitim alt sınıfımız olduğu için. Güvendiğim bir iki tane öğretmen arkadaşım var. Öğretmenin ihtiyacına da bir şekilde karşılık vermek durumunda hissediyorum. O anlamda sorumlu hissediyorum kendimi. Ve soruma cevap alabilmek istiyorum. Belki davet etsek RAM’den bir personel gelir ama o yazışmalar vesaire insanı yoran bir süreç. Ara ara böyle ayda bir de olsa böyle bir desteğe ihtiyacımız olabiliyor”

Rehber öğretmenlerin ikinci gereksinimleri olarak belirlenen sorumluluk paylaşımı kapsamında Şebnem öğretmen, tüm sorumluluğun rehber öğretmenlere verilemeyeceğini dile getirerek süreçte paydaşların destek olması gerektiğini; “Ne olsa rehber öğretmen deniyor. Hayır öyle bir şey yok. Onların da çok fazla işi var bize de yardımcı oluyorlar ama sadece onlara atmamak lazım topu. Herkes üstüne düşeni yapsa aslında sorun kalmaz.” ifadeleriyle vurgulamıştır.

3.4.1.6. Sınıf öğretmeni

Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki gereksinimlerinin danışmanlık, eğitim ve iş birliği olduğunu göstermektedir. Danışmanlık desteği bağlamında sınıf öğretmenlerinin takıldıkları durumlarda danışacakları ve fikir alışverişi yapabilecekleri uzmanlara gereksinim duyduklarını vurgulayan katılımcılar, bu desteğin kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Ayşegül öğretmen danışmanlık gereksinimi duyması durumunda bireysel çabası ile sonuç almaya çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Evet sınıfa yeni bir öğrenci geliyor mesela. Tanısı işitme diyelim daha önce bu tarz bir çocukla çalışmamışım. Danışabileceğimiz birilerine ihtiyacımız oluyor. Ben bu durumda eş dost tanıdık özel eğitim çalışanlarla görüşüyorum ama her öğretmenin bu şansı olmayabilir. Yani takıldığımızda sorabileceğimiz birileri iyi olur.”

Katılımcıların büyük bir bölümü ise sınıf öğretmenlerinin eğitim gereksinimi olduğu üzerinde durmuştur. Öğretmenlerinin eğitim gereksinimleri BEP’e ilişkin bilgi, davranış yönetimi, özel gereksinimli bireylere yönelik öğretim yöntem ve teknikler, sınıf içi kullanıma yönelik etkinlik çeşitleri, tanılama öncesi süreç ve yetersizliklere ilişkin bilgi olarak sıralanmıştır. Tuğba öğretmen yetersizlik türlerine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Hatta çoğu öğretmenler de bizler de dahil. Bilgi sahibi değiliz özel öğrenme güçlüğüyle, hafif düzeyse mesela hani çocuk yapabilir gibi geliyor ama zorlanıyor. Bu konuda çaresiz kalabiliyoruz.” Okul yöneticisi Ayşegül Hanım ise sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi konusunda desteğe gereksinimleri

olduğu yönündeki görüşlerinin özel eğitim öğretmenlerini izlemesinin ardından netleştirdiğini; “Ya da kendimiz bir şekilde yılların tecrübesiyle geliştiriyoruz ama davranış eğitimi ayrı bir şey gibi geliyor bana. Özel eğitim öğretmenlerini gözlemledikten sonra anladım açıkçası. O konuda belki destek alınabilir sınıf öğretmenlerimize.” sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi sürecinde sınıf öğretmenlerinin yukarıda sıralanan konularda eğitim talep etmesi bu bağlamdaki eğitim gereksinimlerini desteklemektedir (AG, 24.09.2019). Sınıf içi gözlemlerde öğretmenlerinin tamamının davranış yönetimi konusunda sorunlar yaşadığı ve buna bağlı olarak ders içerisindeki verimliliğin düştüğü gözlenmiştir (Gözlem 32, 38, 71). 71. gözlemde hayat bilgisi dersinde Zehra öğretmen akıllı tahtada konuya ilişkin bir video açmaya çalışmaktadır. Girmeye çalıştığı sistemde sorun olması nedeniyle bir dakikalık bir boşluk olmuştur. Ses yapmaya başlayan öğrencileri “Çocuklar konuşursanız açmam” şeklinde uyarmıştır. Ancak öğrenciler konuşmaya devam etmişlerdir. Öğretmen tahtaya dönerek videoyu açmıştır. Ardından öğrencilere dönerek “Susun artık videoya başlayacağız.” demiştir. Öğrenciler videonun başlayıp seslerini bastırmasına kadar geçen 15 saniyelik sürede sesli bir biçimde konuşmaya devam etmiş videonun başlamasının ardından susmuşlardır (Gözlem, 71).

Öte yandan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik gerçekleştirilebilecek uyarlamalara ilişkin de sınırlı düzeyde bilgi sahibi olduğu ve genellikle etkinliği kısaltarak uyarlama eğiliminde oldukları gözlem notları arasında yer almaktadır (Gözlem 53, 62, 74). 74. gözlemde Zehra öğretmen Türkçe dersi için öğrencilere metin çalışma kağıdı hazırlamıştır. Öğrencilere kağıtları dağıttıktan sonra ÖGB’in yanına gelerek nasıl yapacağını tarif etmiştir. Ardından “Sen yarısına kadar yap” diyerek etkinliği kısaltmıştır (Gözlem 74).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki son gereksinimi ise iş birliği olarak belirlenmiştir. Sıkça dile getirilen bu gereksinim kapsamında öğretmenler süreçte diğer paydaşların da aktif rol oynayarak sınıf öğretmenlerine destek olmaları gerektiğini vurgulamış, kaynaştırmanın ancak bu şekilde başarılı olabileceğine değinmişlerdir. Zeynep öğretmenin bu konudaki görüşleri şunlardır:

“Eğer biz bu işi iyi yapmak istiyorsak bir arada olmak zorundayız. Sadece öğretmenin ya da birinin sorumluluğu olamaz bu iş. Okul idaresi de ne bileyim rehber öğretmen de herkes dahil kaynaştırmaya. Herkesin elini taşın altına koyması destek olması lazım. Birlikte yürütülürse çok güzel yol kat edebiliriz bu çocuklarla.”

3.4.1.7. Fiziksel gereksinimler

Kaynaştırma uygulamalarında paydaşların bireysel gereksinimlerine ek olarak fiziksel gereksinimler de sıkça dile getirilmiştir. Sınıflarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik materyaller ve ek ders kaynaklarına ihtiyaç duyulduğu ve sınıf mevcutlarının azaltılarak daha etkin bir biçimde eğitim öğretim etkinliklerinin yürütülebileceği vurgulanmıştır. Tuğba öğretmen fiziksel gereksinimler bağlamında en ÖGB'in düzeyine uygun olarak hazırlanmış kaynaklara gereksinimi olduğunu dile getirmiş, öğretmenlerin derse hazırlık sürecinde sınırlı zamana sahip olması nedeniyle özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinliklerin hazırlanmasının her zaman mümkün olmadığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Kaynaştırmada ilk önce çocuğun dikkatini daha çok şey yapacak böyle ders araç gereçleri mesela olsa iyi olur. Çocuk mesela görsel daha çok algılıyor. Görsel araç gereçlere ulaşma imkanımız daha kolay olması lazım. Çocuğun düzeyine uygun etkinlik bulmada zorlanıyorum. Derse hazırlanmak için mesela zamanımız belli yetişemiyoruz. En azından böyle bir kaynak desteği olsa iyi olur.”

Tuğba öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde teneffüste sınıfta bulunan bilgisayarda işlenecek olan derste ÖGB ile kullanılmak üzere öğrencinin düzeyine uygun etkinlik hazırladığı gözlenmiştir. Halihazırdaki etkinlikleri düzenleyerek miktarını azaltma ya da kolaylaştırma biçiminde etkinliklerde uyarlamalar yapmıştır (Gözlem 53, 62).

Fiziksel anlamda belirlenen diğer gereksinim ise sınıf mevcutlarının azaltılmasıdır. Sınıf öğretmenleri tarafından sıkça vurgulanan sınıf mevcutlarının eğitim sürecini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Şebnem öğretmen sınıf mevcudunun eğitimin niteliğini azalttığını; “Sınıflar çok kalabalık mutlaka azaltılmalı. Bireysel ilgilenemiyoruz bu çocuklarla. 31 öğrencim var her birine birer dakika ayırsam ders biter. 20 25'ten fazla olmaması lazım sınıfların.” sözleriyle dile getirmiştir. Zehra öğretmen ise sınıf mevcutlarına ilişkin problemi pandemi sürecinde ailelerin çocuklarını okula göndermemesi nedeniyle 15 civarı öğrenci ile çok daha etkili ders işleyebildikleri biçiminde açıklamıştır (AG, 06.05.2020).

3.4.2. Gereksinimleri karşılaması beklenen kişi, kurum ve kuruluşlar

Katılımcılar kaynaştırma uygulamalarında gereksinim duydukları destekleri sağlamasını bekledikleri kişi ve kurumları MEB, RAM, rehber öğretmen ve Sağlık

Bakanlığı olarak sıralamıştır. Gereksinim duyulan desteğin türüne göre karşılaması gereken kişi ve kurumlar değişiklik göstermiştir. Gereksinimleri karşılaması beklenen kişi, kurum ve kuruluşlara ilişkin kodlar Şekil 3.11.’de yer almaktadır.



Milli Eğitim Bakanlığı’nın aileyi sürece ilişkin bilgilendirme ve izleme uygulamalı eğitimler yoluyla öğretmenleri destekleme noktasında rol alması gerektiği vurgulanmıştır. Müdür yardımcısı Ayşegül hanımın bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “Öğretmenlerimize MEB tarafından eğitim verilse kaynaştırma öğrencilerine yönelik iyi olabilir. Tabi uygulamalı olmalı bu eğitimler. Çünkü aksi takdirde zorlanabiliyorlar.” Ceren öğretmen ise MEB’in ailelerin kaynaştırma sürecine ilişkin bilgilendirilmesi noktasında sorumluluk alması gerektiğini vurgulamıştır: “MEB tabi ki en azından şunu yapabilir. Kaynaştırma ailelerine ayrıyeten bir eğitim verebilirler. Çocukları nasıl yönlendirecekler. Onları ne bekliyor ne olacak gibi.”

Katılımcılar RAM’ların süreçte danışmanlık ve izleme faaliyetleri ile yer alması gerektiğini dile getirmişlerdir. Rehber öğretmen Kadriye Hanım, RAM’ların düzenli olarak okul ziyaretleri gerçekleştirmesinin önemini şu sözlerle vurgulamıştır: “RAM’lar ara ara okullara gelmeli. Gezerek özel eğitim hizmeti var yönetmelikte. Kadro sorunu tamam ama yıl içinde birkaç defa gelip durumu sorsalar aklımıza takılanları sorabilirsek

iyi olur.” Şebnem öğretmen ise RAM’ların sınıfta gözlem yapması gerektiğini dile getirmiştir. “Orada çok kısa sürede değerlendiriyorlar. Gelip sınıfta gözlem yapmaları iyi olur aslında. Çünkü çocuğun doğal ortamı daha farklı davranabiliyor.”

Paydaş gereksinimlerini karşılaması gereken kişiler arasında ifade edilen rehber öğretmenlerin, ailelerin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin bilgilendirilmesi konusunda rol alması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda rehber öğretmenlerin aktif rol oynaması gerektiğini Zehra öğretmen; “Aile ne yapacağını bilemez halde oluyor mesela. Hani bu konuda rehber öğretmen yardımcı olabilir. Ne olacak nasıl ilerleyecek. Aileyi ve çocuğu ne bekliyor gibi.” sözleriyle belirtmiştir.

3.5. Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliği Bağlamında Etkinlikler

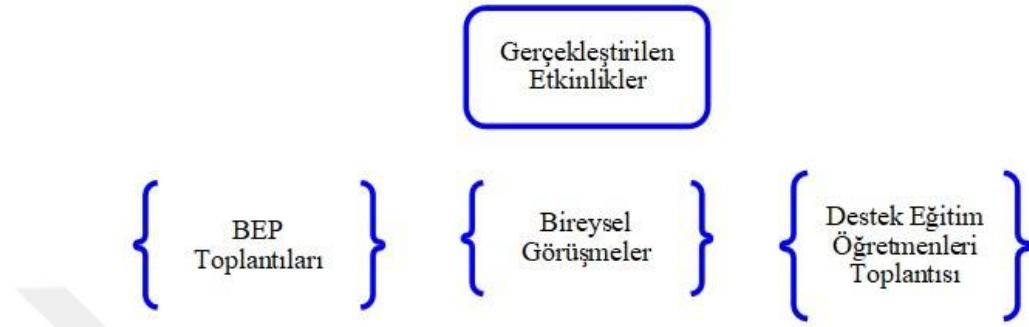
Araştırmanın beşinci teması olan kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında etkinlikler dört alt temaya ayrılmaktadır. Şekil 3.12.’de görüldüğü alt temalar gerçekleştirilen etkinlikler, etkinliklerin odağı, etkinliklerin sıklığı ve katılımcılardır. İzleyen alt başlıklarda her bir alt temaya ilişkin bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 3.12. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında etkinlikler

3.5.1. Gerçekleştirilen etkinlikler

İş birliği bağlamında paydaşların bir araya gelmek için gerçekleştirdikleri etkinlikler Şekil 3.13.'de görüldüğü üzere BEP toplantıları, bireysel görüşmeler ve destek eğitim öğretmenleri toplantılarıdır.



Şekil 3.13. Gerçekleştirilen etkinlikler

Rehber öğretmen Kadriye Hanım paydaşlarla bir araya geldikleri BEP toplantılarını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Senede üç tane toplantı yapıyoruz büyük toplantı. Az ama sene başında ikinci dönemin başında ve ikinci dönemin sonunda. BEP toplantısı bu toplantılar. Sınıf öğretmenleri destek eğitim öğretmenleri ve okul yönetimi katılıyor. Öğrencilerin durumunu tartışıyoruz öğretmenlerimiz ilerlemelerden bahsediyor. Yardım ihtiyaçları varsa onlar görüşülüyor.”

Rehber öğretmeni destekler şekilde Zehra öğretmen; yılda üç defa BEP toplantıları için bir araya geldiklerini; “BEP rehberlik kurulu toplantımız oluyor. Sene başında yaptık birinci dönemin sonunda yaptık. Bu dönemin başında yaptık.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın ön görüşmeleri sürecinde okul yöneticisi Ayşegül Hanım ile yapılan görüşmede 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi başlangıcında ilk BEP toplantısının gerçekleştirilmiş olması nedeniyle araştırmacı toplantıya katılamamıştır. Güz dönemi sonu ve bahar dönemi başlangıcında gerçekleştirilen BEP toplantısında araştırmacı yer almıştır. Rehber öğretmenin ifade ettiği üzere genel bir dönem değerlendirilmesi gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin ilerlemeleri dinlenmiş ve sorumluluklar görüşülerek toplantılar sonlandırılmıştır (AG, 07.01.2020; AG, 10.02.2020).

Paydaşların iş birliği bağlamında gerçekleştirdiği ikinci etkinlik türü ise bireysel görüşmelerdir. Paydaşların sıkça başvurduğu bu etkinlik türü genellikle sınıf öğretmeni-aile ve sınıf öğretmeni-destek eğitim öğretmeni ya da sınıf öğretmeni-rehber öğretmen biçiminde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulaması sürecini ağırlıklı

olarak bireysel görüşmelerle sürdürdüğünü ifade eden Zeynep öğretmen, çoğunlukla aile ve destek eğitim öğretmeni ile görüşme gerçekleştirdiğini ifadeleriyle dile getirmiştir.

“Öğrencinin ailesiyle genellikle bireysel görüşüyoruz. Eve verdiğim ödevler konusunda özellikle arayıp bilgilendiriyorum. Tabi durum değerlendirmesi yapıyoruz. Söylemişim benim velim çok bilinçli o yüzden ilerleme sağlayabiliyoruz bu şekilde. Yine destek eğitim öğretmeniyle sıkça görüşüyoruz. Sınıfta yaptığımız çalışmaları paylaşıyorum paralel ilerleyebilmemiz açısından.”

Zeynep öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenin ÖGB’in velisi ile telefonla ve yüz yüze görüşme gerçekleştirdiği görülmüştür. Gerçekleştirilen görüşmelerde aile ile öğrencinin ilerlemesi, halihazırda çalışılmakta olan konular ve ailenin evde öğretmene nasıl destek olabileceği konuları ele alınmıştır (Gözlem 9, 16; AG, 8.10.2020). Tuğba öğretmen ise destek eğitim öğretmeniyle yoğun bireysel görüşme gerçekleştirdiğini ifade ederek bu görüşmelerde ÖGB ile çalışılacak konular üzerine bilgi alışverişinde bulunduklarını dile getirmiştir.

“Destek eğitim öğretmeniyle sık sık görüşüyoruz zaten. Biz hani öğretmenler odasında tenefüslerde sürekli ders sonralarında hani destek eğitim dersi bittikten sonra arkadaşım geldikleri durumla ilgili açıklama yapıyor. Bana hani ne yapılması gerektiği ile ilgili soru soruyor mesela ne yapalım? Hangi yönde ihtiyaç var? Sürekli iletişim halindeyiz destek eğitim öğretmeniyle.”

Tuğba öğretmenin sınıfında yapılan gözlemler sürecince ÖGB’in destek eğitim sınıfına gittiği ve geldiği zamanlarda destek eğitim öğretmeni Ceren öğretmen ile çalışılan konulara ilişkin bilgi alışverişinde bulunduğu gözlenmiştir. 48. gözlem öncesi sınıfa uğrayan Ceren öğretmen “Hocam bugün tekrar yapmayı planlıyorum. Tekrar istediğiniz bir konu var mı?” sorusuna Tuğba öğretmen “Hocam sayılarda biraz eksikimiz var iyi olur.” şeklinde yanıt vermiştir. Ceren öğretmen de “Tamam o zaman bugün öyle yapalım” şeklinde yanıt vererek sınıftan ayrılmıştır. (Gözlem 48). Araştırmacının tenefüslerde öğretmenlerle vakit geçirdiği süre içerisinde de sınıf öğretmenlerinin birbiri ile özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine ilişkin bilgi alışverişinde bulunduğu görülmüş ve araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır. Tuğba öğretmenin Zeynep öğretmenin sınıfında bulunan ÖGB’i kastederek “Hocam harfleri hallededibildiniz mi?” sorusuna Zeynep öğretmen “Henüz değil dönem sonuna kadar baya hallederiz tahminim” şeklinde yanıt vermiştir (AG, 28.11.2019).

Katılımcıların gerçekleştirdiği son etkinlik türü ise destek eğitim öğretmenleri toplantısıdır. Destek eğitim öğretmenleri arasında gerçekleştirilen bu toplantıda sadece destek eğitim öğretmenleri yer almakta, toplantı içeriğinde öğrencilerin düzeyi, yapılan

ve yapılacak çalışmalar ele alınmaktadır. Destek eğitim öğretmeni Ceren öğretmen bu konuya şu ifadelerle değinmiştir:

“Destek eğitim öğretmenlerimizle toplantılar yapıyoruz. Çocuklarımızın ilerlemeleri hakkında konuşuyoruz. Takıldığımız noktalarda bilgi alışverişi yapıyoruz. Çok yararlı oluyor aslında. Her şeyi bilemiyoruz sonuçta yöntemler olsun çalışılacak beceriler olsun bu konularda bilgi alışverişi yapıyoruz.”

3.5.2. Etkinliklerin odağı

Paydaşların bir araya gelmek için gerçekleştirdikleri etkinliklerin odak noktaları etkinlik türüne göre değişiklik göstermekte ve Şekil 3.14.’de görüldüğü üzere BEP’in planlanması, sürecin değerlendirilmesi ve sorumlulukların hatırlatılması olarak çeşitlenmektedir.



Şekil 3.14. Etkinliklerin odağı

Katılımcılar BEP toplantılarında odak noktanın BEP’in hazırlanmasında iş birliği ve sorumlulukların hatırlatılması olduğunu vurgulamaktadır. Müdür yardımcısı Ayşegül Hanım BEP toplantılarının odağını şu ifadelerle açıklamaktadır:

“BEP toplantılarında temel amacımız BEP’in hazırlanma sürecini organize etmek aslında. Hocalarımızla iş birliği halinde kimlerin neler yapacağını konuşuyoruz. Tabi bu toplantılarda BEP’te kimlerin sorumluluğu olduğunu da hatırlatmamız gerekebiliyor. Planlamamızı bu şekilde tamamlıyoruz.”

Araştırmacının yer aldığı BEP toplantılarında sınıfında ÖGB bulunan sınıf öğretmenleri, destek eğitim öğretmenleri, kaynaştırma uygulamalarından sorumlu müdür yardımcısı Ayşegül Hanım ve rehber öğretmen Kadriye Hanım bulunmuştur. Toplantıda öğretmenlerin ÖGB’e ilişkin dönem içerisinde sağladıkları ilerlemeler konuşulmuş, BEP hazırlama sürecinde yapılacak çalışmalar ve bu çalışmalarda yer alacak paydaşlardan

bahsedilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlere sorumlulukları hatırlatılmıştır (AG, 07.01.2020; AG, 10.02.2020).

Paydaşların gerçekleştirdiği etkinliklerin bir diğer odağı ise sorumlulukların hatırlatılmasıdır. Rehber öğretmen Kadriye Hanım iş birliğinin sağlanması noktasında sorumlulukların hatırlatılmasının önemini şu sözlerle vurgulamıştır:

“Yani iş birliğini sadece şu yapmalı dersek çok da yük altına almış oluruz o kişileri o kurumları. Dolayısıyla herkesin net bir görevi var ve biz her toplantıda şunu diyoruz rehberlik servisi olarak siz yalnız değilsiniz. İhtiyaç duyduğunuz her an yanınızdayız ama sizin yapmanız gerekenler de bunlar gibi. Yani bu mesajı çok dengeli de vermek gerektiğini düşünüyorum.”

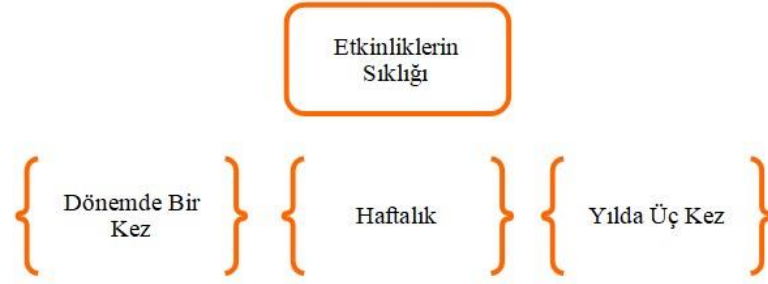
Paydaşların bir araya gelmek için gerçekleştirdiği etkinliklerinin tamamının etkinlik odağı bağlamında ortak noktası sürecin değerlendirilmesi olarak ifade edilmiştir. Ailelerle, öğretmenlerle, okul yönetimiyle ve rehber öğretmenle gerçekleştirilen tüm etkinliklerde katılımcılar kaynaştırma uygulaması sürecindeki ilerlemeyi değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Tuğba öğretmen öğrencinin sınıf içi ilerlemesi ve destek eğitim sürecinin değerlendirilmesini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Aslında toplantıların tümünde amacımız ilerlemeleri değerlendirmek. Ne yapıyoruz mesela BEP toplantısında öğrenci neredeydi nereye geldik bunu tartışıyoruz. Ya da destek eğitim öğretmenimizle görüşürken destek eğitimde ne durumdayız nasıl bir ilerleme sağladık bunu değerlendiriyoruz.”

Katılımcı görüşlerine benzer biçimde Şebnem öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen gözlem sürecinde ders sonu öğrenciler teneffüse çıkarken Şebnem öğretmenin ÖGB’in ailesi ile yaptığı görüşmede öğrencideki ilerlemelere ilişkin aileye bilgi verilmiş ve evdeki durumuna ilişkin aileden bilgi alınmıştır (Gözlem, 37).

3.5.3. Etkinliklerin sıklığı

Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında etkinlikler temasının bir diğer alt teması etkinliklerin sıklığıdır. Bu alt temada da bulgular paydaşların gerçekleştirdikleri etkinliklerin türüne göre değişmekle birlikte Şekil 3.14.’de görüldüğü üzere dönemde bir, haftalık ve yılda üç kez olarak belirlenmiştir.



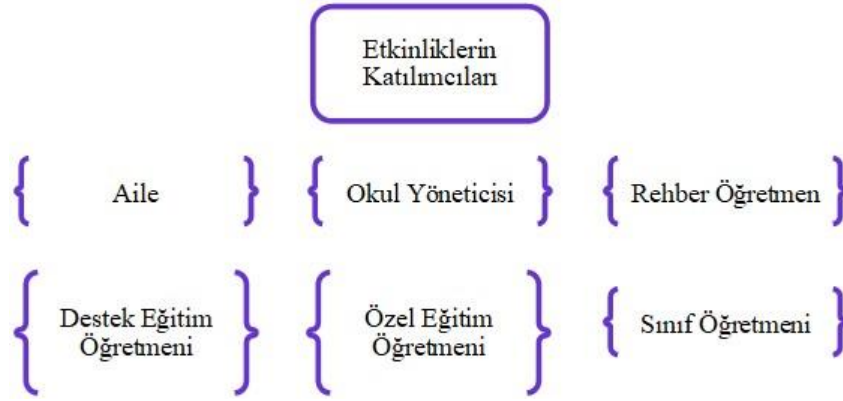
Şekil 3.15. Etkinliklerin sıklığı

Dönemde bir defa gerçekleştirilen destek eğitim öğretmenleri toplantısına ilişkin Ceren öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Hocam aslında açıkçası dönemde bir kez bir araya gelebiliyoruz. Tabi arada gerek duyduğumuzda bireysel görüşüyoruz ancak destek eğitim öğretmenleri toplantısı anlamında dönemde bir kez diyebilirim.” Öte yandan katılımcılar bireysel görüşmelerin ise haftalık olarak gerçekleştirildiğini, gerek duyulması durumunda daha sık da görüştiklerini ifade etmişlerdir. Tuğba öğretmen ÖGB’in ailesi ile yaptığı görüşmelerin haftada bir gerçekleştirdiğini; “Her konuda ulaşabiliyoruz. Hani ona da özel bir şey ayırmadık ama zaten düzenli aralıklarla görüşüyoruz öyle diyeyim. Yani her hafta görüşüyoruz yani her hafta bir iletişim işine giriyoruz.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Tuğba öğretmenin sınıfında yapılan gözlemler iki hafta süre ile sürdürülmüş bu süre zarfında araştırmacı ÖGB’in ailesi ile üç kez görüşüldüğünü gözlemiştir (Gözlem, 52.59.65). Benzer biçimde Zeynep öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde öğretmenin iki hafta içerisinde ÖGB’in ailesi ile iki kez telefonla, bir kez yüz yüze olmak üzere üç kez görüştüğü görülmüştür (Gözlem, 06.14.28.).

3.5.4. Etkinliklerin katılımcıları

Araştırmanın son alt teması ise etkinliklerin katılımcılarıdır. Şekil 3.16.’da görüldüğü üzere gerçekleştirilen etkinliklere katılan paydaşlar aileler, destek eğitim öğretmenleri, okul yöneticisi, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri olarak belirlenmiştir.



Şekil 3.16. Etkinliklerin katılımcıları

Müdür yardımcısı Ayşegül Hanım BEP toplantılarında yer alan paydaşların sürece dahil tüm katılımcılar olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir; “BEP toplantılarında özel eğitim öğretmenleri oluyor. Destek eğitim öğretmenlerini çağırıyoruz. Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerimizi rehber öğretmenimizi ve idare olarak bizler de katılıyoruz.” Araştırmacının katıldığı BEP toplantılarında Ayşegül Hanım’ın ifade ettiği katılımcıların yer aldığı, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin ise yer almadığı görülmüştür (AG, 07.01.2020; AG, 10.02.2020). Gözlemlerde ailelerin sürece kaynaştırma sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler ile dahil olduğu görülmüştür (Gözlem 26-48-72). Rehber öğretmen Kadriye Hanım yapılan görüşmede ailelerin BEP toplantılarını kendi ifadeleriyle “sabote etme ihtimaline” karşı çağırılmadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Veliyi almıyoruz çünkü sabotaj söz konusu olabilir gibi benim böyle bir risk algım var. Bu anlamda risk algım yüksek. O büyük toplantıları yapıyoruz durum değerlendirme yapıyoruz. O toplantıda destek eğitim öğretmenleri de katılıyor bu toplantılara. Onun dışında benim velilerle yaptığım bu toplantı bazında hem imza almak amaçlı hem durum değerlendirmesi yapma amaçlı küçük minik bireysel görüşmeler yapıyorum.”

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarında paydaşlar arası iş birliği sürecine ilişkin işleyişinin derinlemesine incelenmesi ve süreçte yer alan paydaşların sürece ilişkin görüşlerinin betimlenmesinin amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde sonuç tartışma, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen ilk tema olan *kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşler* bağlamında kaynaştırma uygulamalarının işleyen ve işlemeyen yönlerinin yanı sıra geliştirilmesine ilişkin öneriler de belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının işleyen yönleri ailelerin bilinçli olması, öğretmenlerin kaynaştırmaya istekli olması ve RAM'ın sürece destek olmasıdır. İşlemeyen yönleri ise aileler, öğretmenler, okul yönetimi, RAM ve işleyişe ilişkin sorunlar başlıklarında toplanmıştır. Ailelere ilişkin sorunlar akademik beklenti, ilgisizlik, iş birliğinde sorun, kabul sürecinde yaşanan zorluklar ve uzman görüşlerine saygı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere ilişkin sorunlar ise eğitsel ilerlemenin sağlanamaması, olumsuz öğretmen tutumları ve öğretmenlerin bilgi düzeyindeki yetersizliklerdir. Okul yönetimine ilişkin okul kültüründeki aksaklıklar ve toplantıların niteliği sorun olarak belirlenirken RAM'da yaşanan sorunlar aile talebine göre tanılama, hatalı tanılama, iletişim ve izleme eksikliğidir. Katılımcılar kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilebilmesi için izleme çalışmalarının artırılması, lisans programlarının düzenlenmesi, okullarda uzman personel bulunması, paydaş sorumluluklarının belirlenmesi, paydaşlar arası iletişim ve iş birliğinin artırılması ve uygulamalı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Araştırma bulgularında ortaya çıkan ikinci tema ise *kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaşlar* olarak belirlenmiştir. Tema süreçte yer alması beklenen ve süreçte yer alan paydaşlar alt temalarından oluşmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları sürecinde yer alması beklenen paydaşlar şunlardır;

- Aile
- Akranlar
- Branş Öğretmenleri
- Destek Eğitim Öğretmenleri
- Okul Yönetimi

- Yardımcı Personel
- Öğrenci
- RAM
- Rehabilitasyon Merkezleri
- Rehber Öğretmen
- Sağlık Çalışanları
- Sınıf Öğretmenleri
- Tüm Çevre

Gerçekleştirilen görüşme ve gözlemler ise süreçte aktif olarak rol alan paydaşların aileler, akranlar, destek eğitim öğretmenleri, ÖGB, okul yönetimi, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma uygulamaları bağlamında paydaş sorumlulukları ise gerçekleşmesi beklenen sorumluluklar ve gerçekleşen sorumluluklar alt temalarında toplanmaktadır. Sorumluluklar paydaşlara göre çeşitlenmektedir. Ailelerin gerçekleştirmesi gereken sorumluluklar evde destek, iş birliği, izleme ve uzman görüşlerine saygı olarak belirlenirken, destek eğitim öğretmenlerinin sorumlulukları değerlendirme ve ÖGB'e eğitsel destek olmuştur. Okul yönetiminin yerine getirmesi gereken sorumluluklar süreçte izleme, denetim, iletişimin sağlanması, öğrenci tanıma ve fiziksel düzenleme olarak belirlenmiştir. RAM'ların sürece doğru tanılama, iletişimi sağlama ve izleme çalışmalarıyla dahil olması gerektiği belirlenirken rehber öğretmenlerin ise psikolojik destek, iş birliğinin sağlanması, izleme ve sınıf öğretmenlerine destek olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde gerçekleştirmesi beklenen sorumlulukları ise eğitim, fark etme, öğrenciyi tanıma ve uyum becerilerinin kazandırılması şeklindedir.

Gerçekleştirilen paydaş sorumlulukları ise beklenen sorumluluklardan farklılaşmaktadır. Ailelerin evde destek, iş birliğine açıklık ve uzman görüşlerine saygı sorumluluklarını önemli düzeyde yerine getirmediği belirlenmiştir. Destek eğitim öğretmenleri ise değerlendirme ve eğitsel destek sorumluluklarını yerine getirmektedirler. Okul yönetiminin önemli ölçüde sorumluluklarını yerine getirmesine karşın bazı paydaşlar yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. RAM'ların ise kaynaştırma uygulamaları sürecinde sorumlulukları olarak belirlenen iletişim, iş birliği ve izleme çalışmalarında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirdiği okulda rehber öğretmenin üzerine düşen tüm sorumlulukları yerine getirdiği görüşmeler

ve gözlemlerle saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sorumlulukları olan eğitim sürecinde eğitim sorumluluklarını yerine getirmelerine karşın özel gereksinimli bireylere ilişkin bilgi düzeyleri bağlamında sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş gereksinimleri temasında her bir paydaş grubun gereksinimlerinin yanı sıra gereksinimleri karşılaması beklenen kişi, kurum ve kuruluşlar belirlenmiştir. Ailelerin süreçteki gereksinimleri bilgi edinme, psikolojik destek ve yönlendirmedir. Destek eğitim öğretmenlerinin tek gereksinimleri eğitim olarak belirlenirken ÖGB'in gereksinimi de eğitim ve sosyalleşme olmuştur. Okul yönetiminin değerlendirilme ve iş birliği gereksinimi bulunmaktadır. Rehber öğretmenlerin ise danışmanlık ve sorumluluk paylaşımına gereksinim duyduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin süreçteki gereksinimleri danışmanlık, eğitim ve iş birliğidir. Paydaş gereksinimlerinin yanı sıra kaynaştırma uygulamalarında önemle vurgulanan fiziksel gereksinimler ise materyal ve sınıf mevcudu olmuştur. Katılımcılar ifade edilen gereksinimlerin MEB, RAM, rehber öğretmenler ve Sağlık Bakanlığı tarafından karşılanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen son tema olan *kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında etkinliklere* ilişkin bulgular gerçekleştirilen etkinlikler, etkinliklerin odağı, etkinliklerin sıklığı ve etkinliklerin katılımcıları alt temalarına ayrılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda gerçekleştirilen etkinlikler BEP toplantıları, bireysel görüşmeler ve destek eğitim öğretmenleri toplantısıdır. Etkinliklerde BEP'e ilişkin bilgilendirme, sorumlulukların hatırlatılması ve sürecin değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Gerçekleştirilen etkinlik türüne bağlı olmak üzere etkinlikler haftalık, dönemde bir ya da yılda üç kez gerçekleştirilmektedir. Etkinliklerde yer alan katılımcıların aile, destek eğitim öğretmeni, okul yöneticisi, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

4.2. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, ilkökul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarında paydaşlar arası iş birliği sürecine ilişkin işleyişinin derinlemesine incelenmesi, süreçte yer alan paydaşlar olan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve destek eğitim öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemlerin analizi sonucunda beş ana tema 13 alt temaya ulaşılmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgular kaynaştırmaya ilişkin

görüşler, iş birliği bağlamında paydaşlar, paydaşların sorumlulukları, gereksinimleri ve iş birliği bağlamında etkinlikler başlıkları altında tartışılacaktır.

4.2.1. Kaynaştırma uygulamaları

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşler teması altında kaynaştırma uygulamalarının işleyen yönleri, işlemeyen yönleri ve kaynaştırma uygulamalarına iyileştirilmesine ilişkin öneriler yer almıştır. Yürütülen araştırmada kaynaştırmanın işleyen yönlerinden ilki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını yürütme konusunda istekli oldukları görülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarının başarısı okulda bulunan personelin kaynaştırmaya yönelik tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Elliott ve McKenney, 1998). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarını gösteren çok sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır (Drandic ve Paic, 2020; İnceler ve Özder, 2020; Solis, Pedrosa ve Mateos-Fernández, 2019; Spektor Levy ve Yifrach, 2019; Galaterou ve Antoniou, 2017; Nonis, vd., 2016; McKay, 2012; Mullings, 2011). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında istekli olmaları ve kaynaştırmaya karşı olumlu tutum sergilemeleri alanyazındaki bu bulgularla örtüşmektedir. Bununla birlikte alanyazında sıkça araştırılan bir konu olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları bağlamında çelişkili araştırma bulguları olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz tutumlar sergilediği araştırma sonuçları da alanyazında yer almaktadır (Gidlund, 2018; Diken ve Sucuoğlu, 1999). Öte yandan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutum sergilemedikleri, nötr bir tutum sergiledikleri de alanyazında yer alan araştırma bulguları arasında yer almaktadır (Saloviita, 2020; Ünal ve İflazoğlu-Saban, 2014). Fazlıoğlu ve Doğan (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğinde geçirilen süre arttıkça kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarda olumlu yönde gelişim olduğu görülmüştür. Benzer bulgu Tindall vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da rapor edilmiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının tecrübeli öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu da alanyazında vurgulanmaktadır (Saloviita, 2020; Griffin, 2008; Burke ve Sutherland, 2004). Öğretmen tutumlarında mesleki yeterlilik önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Galaterou ve Antoniou 2017).

Gerçekleştirilen çalışmaların yılları ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinde özel eğitime verilen yerin artırılması ve öğretmen tutumlarıyla yeterlilikleri arasındaki pozitif ilişki göz önüne alındığında geçmişten günümüze kaynaştırma

uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutumlarında pozitif yönde bir gelişim olduğu ifade edilebilir. Bu gelişim sürecinin temelinde kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması, genel eğitim lisans programlarına kaynaştırma derslerinin eklenmesi ve uygulamalara ilişkin bilincin artması olduğu düşünülmektedir. Nitekim özel eğitime ilişkin ders alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu tutumlar sergilediği bilinmektedir (İnceler ve Özder, 2020; Chandler, 2005; Orel, Zerey ve Töret; 2004). Bek, Gülveren ve Başer (2009) tarafından yürütülen çalışmada da özel eğitime ilişkin alınan derslerin öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Gerçekleştirilen çalışmada yer alan öğretmenlerin önemli bir bölümünün hizmet sürelerinin 20 yılın altında olması ve özel eğitime ilişkin lisans eğitimleri sürecinde ders aldıklarını ifade etmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Bkz. Tablo 2.2.).

Ailelerin kaynaştırma sürecinde olumlu tutum sahibi olması ve öğretmenleri desteklemesi önemlidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Heather (2021) gerçekleştirdiği araştırmada ailelerin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz tutum sahibi olduğunu ifade etmektedir. Kaynaştırmaya ilişkin görüşler temasında bazı ailelerin bilinçli olduğu, bazılarının ise uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmadıkları bulgularına rastlanmıştır. Araştırmalar sıklıkla ailelerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir (Taşdemir, 2016; Yanık, 2016; Aker, 2014; Yıkılmış, 2006; Akçamete ve Kargin, 1996; Sucuoğlu, 1995). Ancak bu bulgulara zıt şekilde araştırmancının bir katılımcısı ailelerin süreç hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olduklarını ifade etmiştir. Kaynaştırmanın işleyen yönleri arasında ifade edilmesine karşın araştırmada yer alan bir öğretmenin karşılaştığı ailelere ilişkin tecrübelerine dayanan ailelerin bilinçli olduğu bulgusunun ailelerin genel durumunu yansıtmadığı düşünülmektedir. Öte yandan sınırlı sayıda da olsa bilgi ve bilinç düzeyi yüksek ailelerin öğretmenle iş birliği ve kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi açısından önemli katkıları olduğu görülmüştür.

RAM'lar eğitsel tanılamadan ve yönlendirmeden sorumlu kurum olması açısından kaynaştırma uygulamalarının önemli paydaşlarından biridir (MEB, 2018). Rehberlik ve Araştırma Hizmetleri Yönetmeliği'nce (2018) RAM'lara verilen görevler tarama, değerlendirme, tanılama, yerleştirme, izleme ve iş birliğidir. Gerçekleştirilen araştırmada RAM'ın okullara kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ihtiyaç hissedilen alanlarda destek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yılmaz'ın (2016) gerçekleştirdiği çalışmada RAM'ların

okulların gereksinim duyması halinde destek olduğu bulgusu yer almaktadır. RAM çalışanlarıyla yürütülen araştırmada okullardan talep edildiğinde bilgilendirici seminerler düzenlendiği, BEP hazırlama sürecinde öğretmenlere destek olunduğu aktarılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgunun alanyazınla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Ancak RAM'ın talep olması halinde destek olmanın ötesinde mevzuatta yer alan yasal sorumluluklarını yerine getirmediği bulgusu kaynaştırmanın işlemeyen yönleri arasında tartışılmıştır.

Gerçekleştirilen araştırmada kaynaştırma uygulamalarının işlemeyen yönleri paydaşlar bağlamında çeşitlenmektedir. Ailelere ilişkin işlemeyen yönler beklenti, iş birliği ve kabul sürecine ilişkin sorunlardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ailelerin sadece akademik başarıyı önemsedikleri, diğer paydaşlarla iş birliğine katılmadıkları, iletişim eksiklerinin olduğu, kabul sürecine ilişkin sorunlar yaşadıkları ve uzman görüşlerine saygı duymadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Hasanoğlu (2013), Aydın (2009) ve Yıkmış (2006), tarafından yürütülen çalışmalarda ailelerin bilgi ihtiyacı olduğu ve öğretmenlerle iş birliği yapmadıkları ifade edilmiştir. Ek olarak Pamuk (2016), Üzümcü ve Nazıroğlu (2016) ve İlk (2014), ailelerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde öğretmenlere destek olmadıkları ve iletişim sorunları yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bilen (2007) ise kaynaştırma uygulamalarında aile-öğretmen arasında iş birliği sürecinin var olduğu ancak yetersiz kaldığı sonucunu paylaşmıştır. Shani ve Hebel, (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada aile katılımının önemli olduğunu vurgulayarak ailelerle istenilen düzeyde iş birliğinin sağlamadığını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Rodrigues vd., (2019) aile okul iş birliğinde sorun yaşandığını ve aile katılımının düşük olduğunu rapor etmişlerdir. Gerçekleştirilen araştırmada, alanyazındaki bulgularla karşılaştırıldığında ailelere ilişkin yaşanan sorunların benzer olduğu, birçok çalışma gerçekleştirilmiş olmasına rağmen sorunların devam ettiği, ailelerin kaynaştırma süreci hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında işlemeyen yönler arasında yer alan bir diğer bulgu kümesi ise öğretmenleri kapsamaktadır. Katılımcılar, kaynaştırma uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin eğitsel performansında ilerleme kaydedilemediği, destek eğitim ihtiyacı olduğu ve öğretmenlerin bilgi yetersizlikleri olduğunu aktarmıştır. Çerezci (2015) ve Sadioğlu (2011), sınıf öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğunu belirtmiştir. Yaman (2017) ise öğretmenlerin

uygulamalar konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu aktarmıştır. Ulusal alanyazına paralel olarak uluslararası alanyazında da kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin ÖGB'lere ilişkin kendilerini yeterli görmediği sıkça ifade edilmektedir (Mieghem, vd., 2018; Zwane ve Malale, 2018; Gaitas ve Martins, 2017; Öz-Güneş, 2016; Shareefa, 2016; Olufemi, Josiah ve Kehinde, 2015; Nadia, 2012). Dolayısıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgular ile alanyazındaki sonuçlar örtüşmektedir. Öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirme çalışmalarının henüz doygunluğa ulaşmadığı, hizmet öncesi ve sonrasında öğretim odaklı çalışmalara devam edilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Kaynaştırmanın işlemeyen yönleri arasında okul yönetimine yönelik bulgularda iki sorunla karşılaşılmaktadır. İlki paydaşların görev ve sorumluluklarına ilişkin yüksek düzeyde tolerans gösterilmesidir. Yapılmadığında aksaklıklara neden olan işlerde dahi yönetimin esnek bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır. Bir diğer sorun toplantıların içeriğinin niteliksiz olması, kaynaştırma sürecine herhangi bir katkı sağlamaması yönündedir. Okul yönetiminin süreci doğru yönetmesi ve paydaşların gereksinimlerini karşılayıcı bir çaba içerisinde olması kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından belirleyici bir faktördür (Shareefa 2016; Lindqvist ve Nilholm, 2013). Yazıcıoğlu (2020) okul yöneticilerinin BEP toplantılarını angarya olarak gördüklerini, katılmadıklarını ve bu konudaki sorumluluğu rehberlik biriminde görerek ilgisiz davrandıklarını belirtmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında okul yöneticilerinin görev, sorumluluk ve görüşlerinin incelendiği çalışmalarda idarecilerin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadıkları görülmektedir (Balo, 2015; Çerezci, 2015). Alanyazınla paralel olarak okul yönetimine ilişkin sorunların altında yatan sebebin idarecilerin bilgi eksikliği olduğu düşünülebilir.

RAM'lara ilişkin işlemeyen yönlerde ise RAM'dan gelen bazı raporlarda hatalar olduğu, tanılama sürecinin aile isteği doğrultusunda yapıldığı, iletişim aksaklıkların olduğu ve izleme sürecinin yeterli düzeyde gerçekleştirilmediği bulgularına ulaşılmıştır. Benzer bulgular Yılmaz (2016), Özak, Vural ve Avcıoğlu (2018) çalışmalarında yer almaktadır. İzleme sürecinin RAM tarafından yürütülmediği, tanılama sürecinde ailelerin görüşünün önemsendiği belirtilmiştir. Ek olarak Doğan ve Türkkal (2018) son kararın ailenin sorumluluğunda olduğunu ifade etmektedir. Çakmak (2017) ve Yurtsever (2013) okul ve RAM arasında iletişim sorunları olduğunu belirtmişlerdir. RAM'lara ilişkin gerçekleştirilmiş çalışmalardaki bulgularla bu araştırmadaki bulgular benzerlik göstermektedir. Ancak iletişim aksaklıkları noktasında araştırmalar, öğretmenlerin RAM çalışanlarını, RAM çalışanlarının ise öğretmenleri eleştirdiğini göstermektedir. Bu

doğrultuda ortak bir çözüm arayışına girmenin, süreçte yer alan paydaşların birbirlerine kolaylıkla ulaşacağı, bürokrasiden uzak bir platform oluşturmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında kaynaştırma uygulamalarında işleyişe ilişkin sorunlarla da karşılaşmıştır. Bu sorunlardan ilki kurumlar arasındaki bürokrasi ve yazışma aşamalarının zaman kaybına ve hızlı karar almaya engel olmasıdır. Ailelerin sosyal çevrelerinden edindikleri bilgilerin doğruluğuna inanmaları ve yanlış inançlarla öğretmenlere baskı yapmaları ise farklı bir sorun olarak görülmüştür. Şakar ve Adagideli (2019) ailelerin önyargıları, değerleri ve görüşlerinin kaynaştırma uygulamalarını olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla ailelerin doğru olarak algıladığı yanlışların öğretmenler üzerinde baskı kuracak düzeye ulaşabildiği görülmektedir. Bir diğer sorun, sınıf mevcutlarının sayıca yüksek olmasının kaynaştırma uygulamalarının nitelikli şekilde yürütülmesine engel olmasıdır. Benzer şekilde Rakap ve Kaczmarekda (2010), ve Abrams (2005), sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle öğretmen tarafından özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine ayrılan sürenin ve eğitim niteliğinin azaldığını belirtmektedirler. Dolayısıyla bu sorunun çözümü adına sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerekliliği ifade edilebilir. Nitekim birçok araştırmada ülkemizde kaynaştırma sınıflarındaki öğrenci sayısının fazla olduğu ve azaltılması gerektiği aktarılmaktadır (Sanca ve Bakırcı, 2020; Doğan ve Şeşen, 2019; Bolat ve Ata, 2017; Gün-Şahin ve Gürbüz, 2016; Karaman-Kepenekci, 2013; Nayır ve Özaydın ve Çolak, 2011; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010).

Kaynaştırmaya ilişkin görüşler teması kapsamında elde edilen bulgular arasında son olarak uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik öneriler yer almaktadır. Bu öneriler arasında lisans programlarında özel eğitim ders sayılarının artırılması, izleme çalışmalarının düzenli şekilde gerçekleştirilmesi, paydaş sorumluluklarının net şekilde belirlenmesi, paydaşlar arasında iletişim ve iş birliğinin artırılması yer almaktadır. Ek olarak uygulama içeren hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, okullarda özel eğitim öğretmeni ve psikolog gibi uzman personelin görev yapması gibi öneriler sunulmuştur. Can ve Kara (2017), gerçekleştirdikleri çalışmada etkili bir kaynaştırma uygulaması için lisans düzeyinde özel eğitim konularını içeren dersler alınması ve staj dönemlerinin bir kısmının özel eğitim sınıflarında gerçekleştirmesini önermiştir. Araştırma bulgusuyla örtüşen biçimde Özdemir (2010) ise lisans eğitim programlarında özel eğitim ders sayılarının artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Alanyazında çalışmadan elde edilen

bulgulara benzer şekilde kaynaştırma uygulamaları sürecinde yer alan paydaşlar arasındaki iş birliği ve iletişimin artırılmasının önemine dikkat çekilmektedir (Batu vd., 2017; Yaman, 2017; Yanık, 2016; Denizli, 2015; Demir, 2014; Gök, 2009; Türkoğlu, 2007). Sevim ve Atasoy (2020) ise kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği az sayıda okulda özel eğitim öğretmeninin görev yaptığını belirtmiştir. Ek olarak çoğu okulda ise özel eğitim öğretmenin görev yapmadığı ve atama ihtiyacı olduğu belirtilmiştir (Güven, 2021). Değirmenci-Kurt ve Tomul (2020), Özaydın ve Çolak (2011), Gün-Şahin ve Gürbüz (2016) kaynaştırma öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin uygulamalı şekilde gerçekleştirilmesini önermektedir. Özetle araştırma katılımcılarının önerileri ile alanyazındaki bulgular ile önemli düzeyde örtüşmektedir. Paydaş önerilerinin yanı sıra kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların önüne geçilip sürecin iyileştirilebilmesi için izleme ve denetleme mekanizmalarının işler duruma getirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

4.2.2. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaşlar

İş birliği bağlamında paydaşlar temasından elde edilen bulguları süreçte yer alması beklenen paydaşlar ve hali hazırdaki paydaşlar olarak iki bölüme ayırmak mümkündür. Öncelikle kaynaştırma uygulamalarında yer alması beklenen paydaşlar alanyazın ışığında değerlendirilmiş akabinde hali hazırda yer alan paydaşlara yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda iş birliğinde yer alması beklenen paydaşlar arasında aile, tipik gelişim gösteren akranlar, branş öğretmenleri, destek eğitim öğretmenleri, okul yönetimi, yardımcı personel, RAM çalışanları, rehabilitasyon merkezi çalışanları, rehber öğretmenler, sağlık çalışanları, sınıf öğretmenleri ve toplum içerisinde ÖGB'lerle etkileşim halinde olan bireyler şeklinde sıralanmıştır. MEB (2013) yılında bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı yayınlamıştır. Kılavuza göre süreçte yer alması gereken paydaşlar okul yönetimi, öğretmenler, aileler, okul rehberlik hizmetleri birimi, okul çalışanları, okul aile birliği, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri olarak sıralanmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların kaynaştırma sürecinde yer alması gereken paydaşların tamamına hakim olmadığı düşünülmektedir. Nitekim katılımcıların ifade ettiği paydaşların ötesinde okul aile birliği, sivil toplum kuruluşları, belediyeler gibi kişi kurum ya da kuruluşlar da kaynaştırma uygulamalarında görev ve sorumlulukları bulunan paydaşlar arasında gösterilmektedir (Gibson, 2015; MEB, 2013; Aral, 2011; Sanjeev ve Kumar, 2007).

Ancak katılımcılardan sadece biri ÖGB'lerle etkileşimi bulunan tüm çevreyi paydaş olarak nitelemiştir. Dolayısıyla katılımcıların genelinin kaynaştırma uygulamalarında sadece okuldaki eğitim-öğretim süreci olarak düşündüğü ifade edilebilir. Bu durum katılımcıların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar tarafından halihazırda kaynaştırma sürecinde iş birliği bağlamında yer alan paydaşlar da sıralanmıştır. Bu paydaşlar arasında aile, akranlar, destek eğitim öğretmenleri, okul yönetimi, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulamaları yalnızca ÖGB'lerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görebileceği sınıflara yerleştirilmesi olarak düşünülmemelidir (Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin, 2016). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul yönetimi ve diğer okul personeli, ÖGB, ÖGB'in ailesi, tipik gelişim gösteren öğrenciler, tipik gelişim gösteren öğrencilerin aileleri paydaşlar arasında gösterilmektedir (Allen ve Cowdery, 2015; Odluyurt ve Batu, 2012; Batu ve Kırcaali-İftar 2011; Lewis ve Doorlag, 2011; MEB 2010; Aral ve Gürsoy, 2007). Hali hazırda iş birliği sürecinde yer alan paydaşların ideal olandan çok daha az sayıda olduğu görülmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ve okuldaki diğer personeller gibi paydaşların iş birliği sürecine dahil olmadığı görülmektedir. Alanyazında da kaynaştırma sürecinde tüm paydaşların yer almasının ve eşit katılımlarının üzerinde durulmaktadır (Singh, 2016; Ebersold, 2003). Dolayısıyla kaynaştırma uygulamaların başarıyla gerçekleştirilebilmesi için tüm paydaşların işe koşulması gerekmektedir. Bu noktada süreçte denetim mekanizmasının işler olmadığı, sürecin yalnız evrak işleriyle yürütüldüğü algısı oluşmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarında yer alması gereken her bir paydaş grubun ve sorumluluklarının netleştirilmesi ve sürecin denetlenerek sürdürülmesi gerekmektedir.

4.2.3. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş sorumlulukları

Katılımcılar tarafından gerçekleştirilmesi beklenen ve mevcut durumda gerçekleştirilen paydaş sorumlulukları birlikte tartışılmıştır. Halihazırdaki uygulamada sorumlulukları olan paydaşlar arasında aile, destek eğitim öğretmeni, okul yönetimi, RAM çalışanları, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni yer almaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği sürecine dahil olması beklenen ilk paydaş ailelerdir. Ailelerin özel eğitim alanına ilişkin temel bilgilere sahip olması ve kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi, sorumluluklarını yerine getirmesinde

ön koşul olarak ifade edilebilir (Ünal, 2010). Katılımcılar ailelerden evde destek sağlamalarını, okul ile iş birliği içerisinde olmalarını, öğrencideki değişimleri izlemelerini ve uzman görüşlerine saygı duymalarını beklemektedir. Ancak araştırma sonucunda ailelerin genel olarak bilgi eksikliği olduğu ya da yanlış bilgilere sahip olduğu, iş birliğine açık olmadıkları dolayısıyla sorumluluklarını yerine getirmedikleri görülmektedir. MEB (2013) bütünleştirme kılavuzuna göre aileler yasal hak ve sorumluluklarını bilmeli, öğretmenle işbirlikçi bir tutum sergileyerek eğitim-öğretim sürecine aktif şekilde katılmalı, tipik gelişim gösteren akran aileleriyle iletişimi sürdürmeli ve çocuklarının eğitimine yönelik planlama ve sürdürme süreçlerinde yer almalıdır. Özetle aileler özel eğitim sürecinin tamamında yer almalıdır (MEB, 2018). Ancak yürütülen araştırma sonucunda sahip oldukları sorumluluklara genel olarak zıt bulgulara ulaşılmıştır. Ailelerin çoğu eğitim-öğretim sürecinde aktif katılım sağlamamakta, diğer velilerle etkileşimi yeterince gerçekleştirmemekte ve eğitimi planlama ya da sürdürme aşamalarında yer almamaktadır. Yalnızca bir ailenin ifade edilen bu süreçlere ilişkin beklenen düzeyde katılım gösterdiği anlaşılmıştır. Alanyazında ailelerin sürece aktif katılım göstermediklerini gösteren çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur (Heather, 2021; Rodrigues vd., 2019, Pamuk, 2016; Üzümcü ve Nazıroğlu, 2016; Çerezci, 2015; İlk, 2014; Hasanoğlu, 2013; Aydın, 2009; Bilen, 2007). Bu durum aile katılımının kaynaştırma uygulamalarında uzun yıllardır süregelen bir sorun olduğunu göstermektedir. Aile katılımının önündeki engellerin araştırılması ve katılımın artırılması açısından sorunların çözümüne yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

İş birliği sürecine dahil olması beklenen diğer bir paydaş ise destek eğitim öğretmenleridir. Destek eğitim odasında gerçekleştirilen aktivitelerin niteliği kaynaştırma uygulamalarının başarısında belirleyici unsurlar arasındadır (Thurlow, Ysseldyke, Grader ve Algozzine, 1983). Bu bağlamda destek eğitim öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi ÖGB'lerin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki başarısında önemli bir ölçüttür (Yazıcıoğlu, 2020). Destek eğitim öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretim hazırlıklarını yapma, ÖGB'in destek eğitime uygunluğunu belirlemek amacıyla değerlendirme yapma, destek eğitim odası programı hazırlama, planlanan öğretimi gerçekleştirme, öğrenciye danışmanlık yapma, öğrencinin gelişimini izleme ve raporlama şeklinde sıralanmaktadır (Kuester, 1986; Bossis, 1982). Ek olarak destek eğitim öğretmenin sorumlulukları arasında öğrencinin gereksinimleri

doğrultusunda hazırlanan planı uygulayarak sınıf öğretmeniyle iş birliği içerisinde çalışmak, uygulanacak BEP'e ilişkin üzerine düşen görevleri ve konuları belirlemek de yer alır (MEB, 2013). Gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların geneli destek eğitim öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünmektedir. Destek eğitimden yararlanan öğrencilerin akademik düzeylerinde iyileşme olduğu aktarılmıştır. İş birliği bağlamında incelendiğinde herhangi bir sorun yaşanmadığı ve sürecin eş güdümlü şekilde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırma yürütülen okulda destek eğitim öğretmeni olarak görev yapan personelin lisans mezuniyeti sınıf öğretmenliği programıdır. Destek eğitim sınıfında gerçekleştirilen gözlemler destek eğitim öğretmenin özel eğitim alanına ilişkin bilgi ve yeterliliğinin sınırlı olduğunu göstermektedir. ÖGB'lerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde en önemli eğitim olanaklarından biri olan destek eğitim sınıflarında eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin ÖGB'ler ve eğitimlerine ilişkin yeterli bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu nedenle destek eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmenlerinin görev yapması gerektiği düşünülmektedir.

İş birliği bağlamında görev ve sorumluluklarına değinilen üçüncü paydaş ise okul yönetimidir. Okul yöneticilerinin desteği olmaksızın kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi mümkün değildir (Shareefa, 2016; Batu, 2012). Okul yönetiminin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu tutum ve davranışları tüm personele benzer şekilde yansımaktadır (Lindqvist ve Nilholm, 2013; Uysal, 1995). Okul yönetiminin sorumlulukları arasında her çocuğun uygun eğitim alması için çaba harcayarak gerekli fiziksel düzenlemeleri yapması, destek eğitim hizmetlerinin sürdürülmesi için materyal ve personel temin etmesi, BEP kuruluna liderlik etmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerini takip etmesi yer alır. Ayrıca aileleri bilgilendirerek süreçte yer alan paydaşlar arasındaki iş birliğini sağlaması gerekmektedir (MEB, 2018; Yılmaz-Bolat ve Ata, 2017; MEB, 2013). Gerçekleştirilen araştırma bulgularında katılımcıların okul yönetiminden beklentilerinin izleme, denetim, iletişimi sağlama ve fiziksel düzenlemeleri yapma olduğu görülmüştür. Detaylı bir ifadeyle eğitim-öğretim sürecini izleyerek, sürecin denetimini gerçekleştirme, paydaşlar arasında etkili bir iletişim ağı oluşturma, uygulamaların daha rahat şekilde gerçekleştirilebileceği bir ortam hazırlama ve materyal temini beklentileri bulunmaktadır. Katılımcıların bir kısmı okul yönetiminin sorumluluklarını yerine getirdiğini aktarmıştır. Ancak katılımcıların çoğu sadece bir sorunla karşılaşıldığında sürece müdahale edildiği, yalnızca denetim mekanizması olarak

okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirdiklerini vurgulanmıştır. Araştırmacı, gözlemlerine dayanarak, okul yönetiminin görev ve sorumluluklarını beklenen düzeyde yerine getirmediğini düşünmektedir. Fakat öğretmenlerin beklentilerinin düşük olması nedeniyle okul yönetimine eleştirel bakmadığı vurgusu öne çıkarılabilir. Uzun (2009) gerçekleştirdiği araştırmada, okul yöneticilerinin kaynaştırmayı gerekli bulmasına karşın sorumluluğun önemli düzeyde rehber öğretmenlerde olduğunu düşündüklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Benzer biçimde Çerezci (2015) de okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin istenilen ölçüde olmadığını vurgulamıştır. Uluslararası alanyazında da okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarındaki sorumluluklarını istenilen düzeyde yerine getirmedikleri görülmektedir (Rodrigues vd., 2019; Havel ve Kratochvílová 2007). Araştırma bulgularının bu bağlamda alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Sorunun çözümü yine MEB nezdinde kurulacak bir denetim mekanizması ile mümkün olacaktır.

RAM'lar kaynaştırma uygulamalarında iş birliği sürecine katılması beklenen diğer bir paydaş olarak karşımıza çıkmaktadır. RAM'lar tarama, tanılama, değerlendirme, yönlendirme, izleme ve okullara rehberlik etme görevlerini yürüten kurumlardır. Ek olarak üniversiteler ya da diğer kurumlarla gerekli durumlarda iş birliği yaparak koordinasyonu sağlamaları beklenir. Kurumların dışında, velilerin bilgilendirilmesi de RAM'ın sorumlulukları arasında yer almaktadır (MEB, 2020). Yürütülen araştırmada katılımcıların RAM'dan beklentileri doğru tanılama, tüm paydaşlar arasında iletişimi koordine etme ve izleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi olarak belirlenmiştir. Ancak mevcut durumda tanılama ve yönlendirme aşamalarının ardından RAM'ın kaynaştırma uygulamalarına ilişkin herhangi bir faaliyet göstermediği görülmektedir. Bunun yanı sıra izleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi adına da RAM'ın bir çabası görülmemektedir. Benzer bulgulara Yanık ve Gürgür (2017), Yılmaz (2016) ve Kamen-Akkoyun (2007) tarafından yürütülen araştırmalarda da rastlanmaktadır. İzleme sürecinin gerçekleştirilmediği, paydaşlar arasında koordinasyonu sağlayacak herhangi bir faaliyette bulunulmadığı anlaşılmaktadır. RAM açısından bakıldığında ise personel yetersizliği nedeniyle bu aksaklıkların oluştuğu ifade edilmektedir (Nazlı vd., 2021; Yılmaz ve Uçar, 2021; Çuhadar, 2017). Dolayısıyla RAM'ın yönetmelikler çerçevesinde birçok görev ve sorumluluğu olduğu ancak bu görev ve sorumlulukları yerine getirecek personele ve fiziksel koşullara (Ekim, 2015; Kamen-Akkoyun, 2007; Güven ve Balat, 2006) sahip olmadığı ifade edilebilir.

Yönetmelikler ve kılavuzlar incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarında iş birliği sürecinin ana aktörü rehber öğretmen olarak görülmektedir. Çünkü görev ve sorumlulukları arasında sıklıkla iş birliği kavramıyla karşılaşmaktadır. Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabına (2013) göre rehber öğretmenlerin sorumlulukları, sınıf öğretmeni, aile, destek eğitim öğretmeni, diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmanın yanı sıra BEP birimini desteklemektir. Öte yandan kurum içinde hizmetlerin planlanması ve iş birliğinin sağlanması rehber öğretmenin sorumlulukları arasındadır (MEB, 2020). Yürütülen çalışma kapsamında rehber öğretmenlerden beklentiler arasında sıklıkla ifade edilen bir sorumluluk aile ve ÖGB'lere psikolojik destek sağlanmasıdır. Rehber öğretmenin, kaynaştırma uygulamalarında görev alan personel arasında iş birliğini sağlama, izleme çalışmalarını yürütme ve sınıf öğretmenlerine danışmanlık yaparak destek olması beklenmektedir. Gerçekleştirilen araştırmada tüm katılımcıların ortak görüşüyle rehber öğretmen tarafından beklentilerin karşılandığı, rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarında eğitim bağlamında en kilit role sahip çalışandır. ÖGB'lerin bireysel özellikleri doğrultusunda gelişmelerinin sağlanması ve öğretimsel ortamın oluşturulması gerekmektedir. Bu doğrultuda ihtiyaç duyulan iş birliği içinde çalışması beklenen anahtar kişi sınıf öğretmenidir (Atkın, 2013; Sucuoğlu, 2006; Batu, 2000). Sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları arasında ÖGB'in ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecini planlayıp uygulama, öğrenciye uygun öğretim yöntemlerini kullanma ve öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirme bulunmaktadır (MEB, 2013). Araştırma bulguları içerisinde sınıf öğretmeninden beklentiler arasında kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğrencilerle eğitsel olarak ilgilenme, risk grubunda olan öğrencileri fark etme, doğru değerlendirme ve öğrencilere toplumsal uyum becerilerini kazandırma yer almaktadır. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği anlaşılmaktadır. Ancak süreç içerisinde yaşanan sorunlar nedeniyle öğretmenlerin isteksiz bir tutum sergileyebildiği bu nedenle görev ve sorumluluklarını aksattıkları görülebilmektedir. Benzer şekilde Ünsal (2019) ve Karaca (2018), kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunların öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ve bu nedenle sorumluluklarını yerine getirmediğini vurgulamaktadır. Karaca (2018) ise bazı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını bilmediğini de aktarmıştır. Gal, Schreur ve Engel-Yeger (2010), tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya olan inancının

kaynaştırmanın başarısı için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışmada ise, öğretmenlerin büyük bölümü görev ve sorumluluklarının farkında olmakla birlikte sorunların giderilerek sürecin iyileştirilmesi beklentisi içerisinde olduklarını da ifade etmişlerdir.

4.2.4. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında paydaş gereksinimleri

Kaynaştırma uygulamalarında paydaş gereksinimleri aile, destek eğitim öğretmeni, ÖGB, okul yönetimi, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve fiziksel gereksinimler olarak çeşitlenmektedir. Araştırma bulguları gereksinimleri sıkça ifade edilen paydaşlardan birinin aileler olduğunu göstermektedir. Aile gereksinimleri arasında öğrencilerin eğitim süreci ve yetersizliğine ilişkin bilgi alma yer almaktadır. Ailelerin bilgi ihtiyacının olduğu alanyazında bulunan pek çok çalışmada ifade edilmektedir (Cavkaytar, Ardic ve Aksoy, 2014; Sahay vd., 2013; Brown vd. 2012; Şanlı, 2012; Almarsi vd. 2011; Öztürk, 2011). Bilgi gereksinimi bağlamında araştırma bulguları ve alanyazının örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda ailelerin bilgi gereksiniminin henüz karşılanamadığı, ilgili kurumlarca ailelere eğitimler düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Diğer bir gereksinim ise ailelerin psikolojik desteğe ihtiyacı olduğudur. Gerçekleştirilen araştırmada tüm katılımcılar ailelerin tanılama ve yönlendirme sonrası kabul sürecinde sorun yaşadıklarını, desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Tekinarslan vd., (2018), ailelerin en çok destek ihtiyacı duyduğu alanın sosyal destek olduğu ancak zaman zaman psikolojik desteğin de verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ailelerin psikolojik desteğe ihtiyacı olduğunu doğrudan vurgulayan çalışmalar da oldukça fazladır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Hallahan ve Kaufmann, 2009; Iovannone vd., 2003). Dolayısıyla ailelerin psikolojik destek gereksinimi boyutunda da araştırma bulgularının alanyazın ile paralel olduğu görülmekte, katılımcıların okullarda psikologların görev yapması önerisinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Gereksinimleri aktarılan diğer paydaş destek eğitim öğretmenidir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda destek eğitim öğretmenlerinin genel olarak özel eğitime ilişkin bilgiye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Yazıcıoğlu (2020), Sezer (2019), Tunalı-Erkan, (2018), Yağcı ve Çevik (2017), Yılmaz ve Batu (2016) ve Kargın (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda benzer bir bulguya ulaşarak destek eğitim öğretmenlerinin bilgi ve eğitim gereksinimi olduğu aktarmışlardır. Daha önce ifade edildiği üzere dikkat çekilmesi gereken nokta destek eğitim öğretmeni olarak görev yapan

öğretmenin sınıf öğretmenliği programından mezun olmasıdır. Özel eğitime ilişkin bilgi gereksinimlerinin bu nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Uygulamaların odağında yer alan ÖGB'lerin gereksinimleri de araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin temel gereksinimlerinin eğitim ve sosyalleşme olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik performanslarında sınıf içinde yeterli düzeyde ilerleme kaydedilemediği için destek eğitime olan ihtiyaç vurgulanmıştır. Katılımcıların çoğu destek eğitim aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarının arttığını aktarmıştır. Kaynaştırma, sadece tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte sınıf ortamında uygulanan bir eğitim olmaktan öte, destek eğitim odasında yapılan çalışmaları da kapsamaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2016). Dolayısıyla öğrenci gereksinimleri arasında destek eğitimin yer alması oldukça doğaldır. Ancak sadece destek eğitimle ilerleme sağlandığına ilişkin inançlar ÖGB'lerin bulunduğu sınıflarda eğitim vermekle yükümlü olan sınıf öğretmenlerinin niteliği açısından düşündürücüdür. ÖGB'lerin sosyalleşme ihtiyacı olduğu bulgusu da aktarılmıştır. Şahbaz (2007), Gresham vd. (2001), Haager ve Vaughn (1995) ve Uysal (1995) gerçekleştirdikleri araştırmalarda ÖGB'lerin sosyal kabullerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda ÖGB'lerin sosyalleşme gereksiniminin karşılanabilmesi için tipik gelişim gösteren öğrencilerin de özel eğitim hakkında bilgilendirilmesi önemlidir. Ancak gerçekleştirilen bu araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilere ilişkin katılımcılar tarafından herhangi bir gereksinim bildirilmemiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin sosyalleşme kavramını sadece ÖGB'ler üzerinden tartıştığı çıkarımına ulaşılabilir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda okul yönetimine ilişkin gereksinimler de belirlenmiştir. Bu gereksinimler arasında denetim ve iş birliği yer almaktadır. Daha açık bir anlatımla okul yönetimi kaynaştırma uygulamalarını yürütürken RAM tarafından denetlenmeye ve iş birliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu bulgu okul idarecilerinin de görüşü olması nedeniyle ilgi çekicidir. Denetim vesilesiyle gerçekleştirilen faaliyetlere ilişkin bilgi eksiklerini gidererek, iyileşme ve ilerleme kat edileceği vurgulanmıştır. Alanyazında denetim ihtiyacına ilişkin bir bulguya rastlanmamakla birlikte Rodrigues vd. (2019), Taşcı (2019), Balo (2015), Atıcı (2014) ve Uzun (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda okul idarecilerinin kaynaştırma uygulamalarında bilgi eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada doğrudan bilgi ihtiyacı ifade edilmese de denetlenme yoluyla eksiklerin giderilmesi ve bilgi paylaşımı talebine dikkat çekilebilir.

Rehber öğretmenlerin de kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında bazı gereksinimleri olduğu ortaya konmuştur. Özel eğitim alanına ilişkin danışmanlık ve sorumluluk paylaşımı rehber öğretmenlerin gereksinimleri olarak belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları araştırma bulguları arasındadır. Okul içindeki özel eğitim süreçlerine ilişkin sorumluluğun yalnızca rehber öğretmenlere yüklenilmesine yönelik bir algı olduğu, bu algının değişmesi ve tüm paydaşların sorumluluğu paylaşması gerektiği vurgusu yapılmıştır. Akalın (2014), ve Türkoğlu (2007) rehber öğretmenlerin özel eğitim hakkında bilgi eksikliklerinin olduğunu aktarmışlardır. Gerçekleştirilen bu çalışmada da ulaşılan danışmanlık gereksinimi, bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla alandaki çalışmalarla örtüşen bir bulguya ulaşılmıştır. Özengi (2009) ve Uzun (2009) yaptıkları araştırmalarda rehber öğretmenlerin sorumluluklarının oldukça fazla olduğuna ve diğer paydaşların beklentilerini karşılamakta zorlandıklarına ilişkin sonuçları ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da benzer şekilde sorumlulukların kaynaştırma uygulamalarında yer alan tüm paydaşlarca paylaşılması bulgusu öne çıkmaktadır.

Öğretmenlere özel eğitim konusunda bilgi aktarımı kaynaştırma uygulamalarını olumlu yönde etkilemektedir (Drandic ve Paic, 2020; Moberg vd., 2020; Türkoğlu, 2007; Gürgür, 2005). Gerçekleştirilen araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin bilgi eksikleri olduğu ve danışmanlığa gereksinim duyduğu bulgularına ulaşılmıştır. Nitekim alanyazında da kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin bilgi gereksinim bulunduğu sıkça yer alan bir bulgudur (İnceler ve Özder, 2020; Qandhi ve Kurniawati, 2018; Harvey, Yssel, Bauserman ve Merbler, 2010; Hundert, 2007). Halihazırda görev yapan öğretmenlerin bilgi gereksiniminin karşılanması için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir (Olufemi, Josiah ve Kehinde, 2015; Chiner-Sanz ve Cardona-Moltó, 2013; Choi, 2010). Lisans düzeyinde öğretmenlerin bilgi gereksinimi bağlamında alınabilecek önlem ise lisans eğitim programlarının içeriğinde daha çok özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin derslere yer verilmesidir (Harvey vd., 2010). Bu doğrultuda kaynaştırma uygulamalarının alanyazında belirtildiği gibi olumlu etkilenmesi adına bu gereksinimlerin karşılanması önemlidir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları konusunda iş birliği yapacak paydaş bulamamakta ve yeterli düzeyde bilgilendirilmemektedir (Şen, 2016; Gündüz, 2015; Aker, 2014). Kaynaştırma uygulamalarında aile ve öğretmenler arasında yeterli iş birliği kurulamadığı anlaşılmaktadır (Heather, 2021; Rodrigues vd., 2019; Üzümcü ve Nazıroğlu, 2016; İlk,

2014; Hasanoğlu, 2013; Bilen, 2007). Tüm bu çalışmaların bulgularına paralel şekilde gerçekleştirilen bu araştırmada da öğretmenlerin tüm paydaşlarla iş birliği ihtiyacı olduğu görülmektedir. Demir (2014) ise öğretmen ve aile arasında iş birliği olduğuna ancak diğer uzmanlarla bu yapının oluşturulamadığına dikkat çekmiştir. Bu bulguya zıt şekilde gerçekleştirilen bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ailelerle de iş birliği ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Son olarak kaynaştırma uygulamalarında paydaşların gereksinimleri kapsamında ulaşılan bulgu fiziksel donanımdır. Materyal eksikliğinin giderilmesi ve sınıf mevcutlarının düşürülmesi başlıca gereksinimler olarak vurgulanmaktadır. Fiziksel donanım olarak ifade edilen bu iki gereksinim alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Nitekim sınıf mevcutlarının yüksek olması ve düşürülmesine ilişkin bulgular ulusal ve uluslararası pek çok çalışmada sıkça vurgulanmaktadır. (Benjamin, 2020; Nilsen, 2020; Sanca ve Bakır, 2020; Şeşen ve Doğan, 2019; Zwane ve Malale, 2018; Bolat ve Ata, 2017; Yaman, 2017; Gün-Şahin ve Gürbüz, 2016; Ayrıl, 2013; Nayır ve Karaman-Kepenekçi, 2013; Özaydın ve Çolak, 2011; Vural ve Yıkılmış, 2008). Geçmişten günümüze bu bulguların birçok araştırmada tekrar ettiği ancak önlem alınmadığı görülmektedir. Öte yandan alanyazınla paralel bir bulgu olan materyal temini konusunda sorun yaşandığı ve yeterli materyale sahip olunmadığına da çoğu çalışmada rastlanmaktadır (Benjamin, 2020; Emir, 2019; Zwane ve Malale, 2018; Berkant ve Atılğan, 2017; Can ve Kara, 2017; Parasız ve Demirci, 2017; Denizli ve Uzoğlu, 2016; Koçyiğit, 2015; Olufemi, Josiah ve Kehinde, 2015; Chiner-Sanz ve Cardona-Moltó, 2013; Nadia, 2012; Özaydın ve Çolak, 2011; Güven ve Balat, 2006). Kaynaştırma uygulamalarının başarı ile sürdürülebilmesi için en temel konular arasında olan fiziksel koşullar bağlamında sınıf mevcutlarının azaltılması ve sınıf öğretmenlerine gereksinim duydukları materyallerin sağlanması önemlidir.

Gerçekleştirilen araştırmada buraya kadar aktarılan tüm gereksinimleri karşılaması beklenen kişi, kurum ve kuruluşlar da bulgular arasında yer almaktadır. Katılımcılar MEB, RAM'lar, Sağlık Bakanlığı ve rehber öğretmenlerin bu gereksinimleri karşılaması gerektiğini düşünmektedirler. İfade edilen kurumların yanında yer alan rehber öğretmenler daha önce aktarılan sorumluluk algısının en net örneğidir. Öğretmenler bu kadar büyük kurumlara ek olarak özel eğitim süreçlerindeki sorumluluğu bir kez daha rehber öğretmenlerde görmektedir. Ancak Rehberlik Araştırma Merkezleri Yönetmeliği (2018) ya da ÖEHY (2018) rehber öğretmenlere bu kadar çok sorumluluk yüklenmesine

ilişkin bir veri yoktur. Dolayısıyla bunun sınıf öğretmenleri arasında oluşturulmuş bir algı olduğunu vurgulamakta fayda görülmektedir. Ek olarak Sağlık Bakanlığı'nın da tıbbi tanılama dışında kaynaştırma uygulamaları sürecinde yer almasına ilişkin resmi bir sorumluluk mevzuatta yer almamaktadır.

4.2.5. Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında etkinlikler

Paydaşların kaynaştırma uygulamalarında gerçekleştirdiği etkinlikler kapsamında BEP toplantıları, bireysel görüşmeler ve destek eğitim öğretmenleri toplantısı yer almaktadır. Gerçekleştirilen toplantı ve görüşmelerin amacı, sıklığı ve katılımcıları alanyazındaki bulgular ışığında tartışılmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırmada, BEP toplantılarına destek eğitim öğretmeni, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin katılım gösterdiği görülmektedir. Yener ve Dayı'nın (2019) gerçekleştirdiği araştırmada, okul idarecilerinin BEP toplantılarına katılmadıkları bulgusu yer almaktadır. Ek olarak Özengi (2009), yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarında sorumlulukları olmadığını düşündüklerini vurgulamıştır. Ancak gerçekleştirilen araştırmada bu araştırmalara zıt şekilde elde edilen bulgular arasında müdür yardımcısının BEP toplantılarına liderlik ettiği bulgusu yer almaktadır. Çuhadar (2006) ise okullarda BEP birimlerinin oluşturulmadığı ve herhangi bir planlama yapılmadığını belirtmiştir. Bu bulgunun aksine araştırmanın gerçekleştirildiği okulda BEP birimi aktiftir. Nitekim ÖEHY (2018)'nde de BEP geliştirme biriminin oluşturulması paydaşların görevleri arasındadır. Avcıoğlu'na (2011) göre öğretmenler BEP toplantılarının yılda bir defa yapılması gerektiğini düşünmektedir. Yürütülen araştırmada ise yılda üç defa BEP toplantısı gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu toplantıların amacı öğretmenlere BEP'e ilişkin bilgilendirme yapma, sorumlulukları hatırlatma ve sürecin değerlendirilmesidir. BEP'ler her ÖGB için yılda bir defa ailenin de içerisinde bulunduğu bir ekip tarafından hazırlanır (Kargın, 2010). Gürsel ve Vuran (2010) ve Vuran (2004) BEP'i uygulamak için aile onayının alınması gerektiğini aktarmışlardır. Ancak araştırmanın gerçekleştirildiği okulda ailelerin sorun çıkarma ihtimaline ilişkin BEP toplantılarına dahil edilmediği belirlenmiştir. Araştırmada, katılımcılar tarafından BEP toplantıları sonrası alınan kararlara ilişkin ailelerle bireysel görüşmeler gerçekleştirildiği aktarılmıştır. Bu durum ailenin rolüne ilişkin mevzuata uyulmadığına işaret etmektedir.

Kaynaştırma sürecinde ailenin rolünün önemi ve durumun yasal boyutu düşünüldüğünde bu ortadan kaldırılması gereken bir sorundur.

Gerçekleştirilen araştırmada katılımcılar kaynaştırma uygulamalarında yer alan paydaşlarla ihtiyaç duyulduğu zamanlarda bireysel görüşmeler gerçekleştirmektedirler. Görüşmeler haftalık ya da ihtiyaç doğrultusunda yapılmakta ve odağa göre süreçte yer alan tüm paydaşlarla gerçekleştirilebilmektedir. Ailelerle yapılan görüşmeler yüzyüze ya da telefonla gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler kendi aralarındaki görüşmeleri yüzyüze gerçekleştirmektedirler ve görüşmelerin amacı genellikle kısa dönemli amaçların değerlendirilmesi, ders, materyal ve yapılacak aktivitelere ilişkin fikir alışverişinde bulunmaktır. Choi (2010) paydaşlar arasında yoğun olarak gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin bilgi alışverişi bağlamında önemli olduğunu ve sürecin ilerlemesine önemli katkılar sağlayan bir etkinlik türü olduğunu ifade etmektedir. Koçyiğit (2015), rehber öğretmenlerin paydaşlarla kaynaştırma uygulamalarına ilişkin danışmanlık amacıyla bireysel görüşmeler ve seminerler düzenlediğini aktarmıştır. Ailelerle yapılan bireysel görüşmelerin ise genellikle bilgilendirme amacıyla ya da herhangi bir sorun üzerine telefon aracılığıyla gerçekleştiği görülmüştür. Benzer bir bulgu Kış'ın (2013) çalışmasında öğretmenlerin ailelerle bir sorun oluştuğunda görüştüğü yönündedir. Kaptan (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin kısıtlı vakte sahip olması nedeniyle telefon aracılığıyla ailelerle görüşüldüğü belirtilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın bulguları alanyazın ile benzerlik göstermektedir.

Destek eğitim öğretmenleri toplantısı ise yılda bir defa gerçekleştirilen öğrencilerin akademik ve sosyal ilerlemelerinin gözden geçirildiği, sonraki yılın planlandığı etkinliklerdir. Yönetmelik ya da kılavuzlarda destek eğitim öğretmenlerinin düzenli şekilde bir araya gelerek değerlendirme yapmasına ilişkin bir sorumlulukları olmamasına karşın araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda destek eğitim öğretmenlerinin düzenli şekilde bir araya gelmesi iş birliği bağlamında olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

4.3. Öneriler

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- ÖGB'lerin eğitim almakta olduğu destek eğitim sınıflarında eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla özel eğitim lisans programı mezunu öğretmenler görevlendirilebilir.

- Hali hazırda destek eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler ve özel eğitim öğretmenlerinin danışmanlığıyla ÖGB'ler ve eğitimlerine ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması sağlanabilir.
- ÖGB'lerin bulunduğu okullarda hem öğrencilerin hem de ailelerin yaşadıkları olumsuz psikolojik süreçlerin üstesinden gelebilmelerini sağlamak amacıyla psikologlar görevlendirilebilir.
- ÖGB'lerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları 20'nin altına düşürülerek öğretmenlerin sorumluluklarının azaltılması ve ÖGB'e ayırabileceği sürenin artırılması sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenliği ve diğer branş öğretmenlikleri lisans programlarında ÖGB'ler ve eğitimlerine ilişkin derslere yer verilmelidir. Derslerin içeriğinde ÖGB'lerle kullanılabilecek öğretim yöntemleri, etkinlikler, uyarlamalar ve davranış yönetimi başlıklarına yer verilmelidir. Ayrıca uygulamalı eğitimlerle öğretmenlerin lisans programlarını tamamlamadan uygulama yeterlikleri artırılmalıdır.
- Mezun durumda olan öğretmenlerin bilgilerini tazelemesi ve yeni bilgiler edinebilmesi amacıyla yine ÖGB'lerle kullanılabilecek öğretim yöntemleri, etkinlikler, uyarlamalar ve davranış yönetimi konularında uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Süreçte her bir paydaş grubun gereksinim duydukları eğitimler MEB, üniversiteler ya da diğer ilgili kurumlar tarafından sağlanarak kaynaştırma uygulaması sürecinde yaşanan sorunlar azaltılmaya çalışılmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamaları sürecinde yer alan her bir paydaş grubun, görev ve sorumluluklarının yer aldığı kısa ve öz biçimde hazırlanacak broşürlerle her bir paydaş gruba sorumlulukları hatırlatılmalıdır.
- ÖGB'lerin ailelerinin temel gereksinimlerinden olan kaynaştırma sürecine ve ÖGB'lerin özelliklerine ve eğitimlerine ilişkin aile eğitimleri düzenlenerek ailelerin katılımı sağlanmalı, bilinç düzeyleri artırılmalıdır.
- RAM'larda psikologlar görevlendirilerek tanılama sürecinin başlangıcından itibaren ailelerin kabul sürecini kolay ve hızlı bir biçimde atlatmalarını sağlamak amacıyla psikolojik destek hizmeti sunulmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamalarının sürdürüldüğü okullarda ÖGB'lerin sosyal kabulünü kolaylaştırıcı etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilebilir.

- Kaynaştırma uygulamalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde gereksinim duyduğu materyal ve etkinliklerin RAM bünyesinde oluşturulabilecek bir birim tarafından karşılanması önerilebilir.
- RAM'ların tanı ve yerleştirme sonrası süreçte izleme çalışmalarını sürdürmesi ve özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullarda da değerlendirme süreçlerine katılması önerilebilir.
- Paydaşlar arasında iletişim sürecini kolaylaştırmak ve bürokrasi nedeniyle kaybedilen zamanın önüne geçmek amacıyla online bir iş birliği platformu kurularak daha hızlı ve etkili bir iletişim kurmaları sağlanabilir.
- Yönetmelikte yer alan ancak uygulamada karşılaşılmayan gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmenlerin görevlendirilerek RAM'ların okullara danışmanlık hizmeti vermesi önerilebilir.
- En önemlisi paydaşların kaynaştırma uygulamaları sürecinde sorumluluklarının takibini ve denetimini yapacak bir birimin görevlendirilmesi ve bu birimin paydaşlara sorumluluklarını hatırlatarak gerekli yaptırımların sağlanması önerilebilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin ve destek eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde eğitim gereksinimleri belirlenerek bu eğitim gereksinimleri karşılanıp, ardından bu eğitimlerin kaynaştırma uygulamaları sürecindeki etkileri incelenebilir.
- Kaynaştırma uygulanan okullarda ifade edilen sorunların çözümüne yönelik eylem araştırmalarının planlanması ve yürütülmesi önerilebilir.
- Kaynaştırma uygulaması sürecinde yer alan her bir paydaş grubun gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Belirlenen paydaş gereksinimleri doğrultusunda eğitimler düzenlenerek paydaşlar üzerindeki etkileri karşılaştırılarak incelenebilir.
- Ailelerin sürece aktif katılımlarını önleyen sorunların belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- Halihazırda kaynaştırma uygulaması sürdürülen okulların bütünleştirme yaklaşımına yönelik hazırlıkları değerlendirilebilir.

- Bu çalışmanın bulguları araştırmanın gerçekleştirildiği okulda elde edilen verilerle sınırlıdır. Benzer alışmalar farklı okullarda da gerçekleştirilerek kaynaştırma uygulaması yürütülen okullar arasındaki durum karşılaştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Abrams, B. J. (2005). Becoming a therapeutic teacher for students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 38 (2), 40-45.
- Adams, D., Harris, A. and Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusi-ve classroom: success for every child. *The Malaysian Online Journal of Educatio-nal Science*, 4 (3), 58-71.
- Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N. and Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 81-92.
- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M. ve Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 167-175.
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6 (1), 115-142.
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçamete G. ve Kargın T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 7-24.
- Akçamete, G. (2016). "Özel Gereksinimi Olan Çocuklar", Gönül Akçamete (Ed.), Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, 6. Baskı içinde (29-74), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G. (2019). Özel gereksinimi olan bireyler. Ü. Şahbaz (Ed), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (2. Baskı), (s.130-175). Ankara: Anı yayıncılık.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma Eğitiminde Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Öğrencilerin Ders Başarısı Derse Karşı Tutum ve Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Allen, K. E. and Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning
- Almarsı, N., Palisano, R.J., Dunst, C., Chiarello, L.A., O'Neil, M.E. and Polansky, M. (2011). Profiles of family needs of children and youth with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 38 (6), 798-806.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ardıç, A. (2018). Bütünleştirmede aile eğitimi. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 197-222). Ankara: Vize Akademik.
- Arı, A., ve Kartal, M. S. (2017). *Tüm Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitime Giriş Tüm Öğretmenlik Programları İçin*. Eğitim Yayınevi.
- ASHB (2020). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni 2021-Haziran. https://www.aile.gov.tr/media/85040/eyhgm_istatistik_bulteni_haziran_2021.pdf
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2012). Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Atbaşı, Z. (2018). Bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen faktörler. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 223-240). Ankara: Vize Akademik.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies*, 9 (5), 279-291.
- Atkın, N. (2013). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu, (Ed.). *İlköğretimde özel eğitim* içinde (s. 64-89). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12 (1), 39-53.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2009-2031.
- Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan Z'ye BEP bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Aydın, E. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi yönetici ve öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* (İstanbul İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G. ve Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. *ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi*, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, s. 19-21.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetleri ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.
- Batu, E. S. (2007). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.15-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E. S. (2021). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İbrahim H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (2. Baskı), (s. 93-109). Ankara: Pegem.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. (6. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M. ve Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (03), 401-420.
- Batu, E. S., ve Uysal, A. (2016). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s.113-139). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E.S. (2012). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları (3. Basım). S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 107-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baykoç, N. (2018). Uzun süreli (süreğen) hastalığı olan ve hastanede yatan çocuklar için hastane okulları. (Ed. P. Bayhan, İ. Artan) Sağlık Kuruluşlarında Çocuk içinde (s. 119-136). Ankara: Hedef CS Yayıncılık

- Baykoç, N. ve Şahin, S. (2018). Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi. N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (s. 26-40). Ankara: İzge Yayıncılık.
- Behl, D. D., DesGeorges, J. and White, K. R. (2016). The role of family-led disability organizations in supporting families with hearing-related concerns. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 1 (1), 13-20.
- Bek, H., Gülveren H. ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 160-168.
- Bender, W. N., Boon, R. T., Hinrichs, J. A. and Lawson Sr, C. (2008). Instructional tactics that facilitate inclusion: are we doing successful inclusion in secondary classrooms?. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 5-17.
- Benjamin, L. K. (2020). *Differentiated Instruction in Middle School Inclusion Classrooms to Support Special Education Students*. Walden University; Doctoral dissertation.
- Berkant, H. G. ve Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 7 (1), 13-25.
- Berry, P. (2018). *Co-teaching vs. resource room: Which yields beter growth on oral reading fluency measures?*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Indiana University of Pennsylvania.
- Biggs, E. E., Carter, E. W. and Gustafson, J. (2017). Efficacy of peer support arrangements to increase peer interaction and AAC use. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122 (1), 25-48. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.1.25>
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5th Ed.). Boston: Pearson Education Inc.

- Bos, C. S. and Vaughn, S. (2002). Coordinating instruct, collaboration and coteaching. In: Strategies for teaching students with learning and behavior problems. Allyn and Bocan Boston.
- Bossis, J. (1982). Developing a senior high school resource room. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 169-196). London: An Aspen Publishers.
- Braley, D. A. (2012). *Evaluation of Stakeholder Collaboration With a College Disability Learning Center* (Doctoral dissertation, Nova Southeastern University).
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Brinkmann, J., and Twiford, T. (2012). Voices from the field: Skill sets needed for effective collaboration and co-teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7 (3), 1-13.
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Hunter, D., Kelley, E. and Cobigo, V. (2012). Unmet needs of families of school-aged children with an autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25 (6), 497-508. doi:10.1111/j. 1468-3148.2012.00692.x
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P. and McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38 (4), 242-252.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4th Ed.). Oxford University Press.
- Bucholz, J. L. and Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (4), 1-13.
- Burke, K. and Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125 (2) 163-172.
- Büyükalın, S. ve Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrencileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (4), 679-697. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.376764
- Can, E. ve Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya University Journal of Social Science*, 19 (2), 71-96.

- Cavkaytar, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler. *Pegem Atıf İndeksi*, 63-81.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2012). *Özel eğitim 1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler* (1. baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Cavkaytar, A., Ardıç, A. ve Aksoy, V. (2014). Aile gereksinimlerini belirleme aracının geçerlik ve güvenirliğinin güncellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (2) 1-12.
- Cavkaytar, A. ve Özen, A. (2010). Aile Katılımı ve Eğitimi G Akçemete (ed), Üçüncü Basım, *Genel Eğitim Okullarında ve Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök.
- Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chandler, T. L. (2015). *School Principal Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities*. Walden University: Doctoral dissertation.
- Chiner, E. and Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International journal of inclusive education*, 17 (5), 526-541.
- Choi, E. (2010). *A case study of an early childhood inclusive program: Teacher professional development and collaboration* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://etda.libraries.psu.edu/paper/11256>
- Cohen, D. J. and Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: *Controversies and recommendations*. *Annals of Family Medicine*, 6 (4), 331-339.
- Cohen, L, Manion, L. and Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice*. (5th ed.). London: Routledge.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25 (6), 435-437.
- Cook, L. and Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 1-8.

- Corbin, J. M. and Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13 (1), 3-21.
- Council for Exceptional Children (2017). High-leverage practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 49, 355-360.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Çakıroğlu, O. (2016). Kaynaştırma sınıfı-etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler, Şahin, M. ve Altun, T. (ed.), *Müdahaleye yanıt*. Ankara: Atlas.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, R. Ç. ve Cavkaytar, A. (2007). Zihin engelli çocuğu olan anne-babaların okulda anne-baba katılımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 67-79.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çifçi-Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö. ve Uçar Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17 (1), 82-101. doi 10.17051/ilkonline.2018.413746
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 526-549.
- Çuhadar, Y., (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (9), 1-2.

- Değirmenci-Kurt, A. D. ve Tomul, E. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (7), 144-154.
- Delamont, S. (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar Publishing
- Demir, M. (2014). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, Ş. (2014). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02), 141-162.
- Denizli, H. (2015). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denizli, H. ve Uzoğlu, M. (2014). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 11 (1), 3-23.
- Diken, İ. H. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. S.Eripek (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (s.23-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, İ. H. (2012). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (3. Baskı) içinde, (s. 23-41). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2015). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma*. (2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (03), 25-39.
- Doğan, Z ve Türkkal, A. (2018). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilköğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezlerindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2021, 11 (2), 513-533.

- Drandic, D. and Paic, M. R. (2020). Cooperation in Inclusive Schools: How Do Learning Support Teachers Evaluate Their Cooperation With Class Teachers?. *Studijski Centar Socijalnog Rada. Ljetopis*, 27 (1), 151-179.
- Dupoux, E., Wolman, C., Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in haiti and the united states, international journal of disability. *Development and Education*, 52 (1), 43-58.
- Ebersold, S. (2003). Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system. *European journal of special needs education*, 18 (1), 89-107. doi: <https://doi.org/10.1080/0885625032000042339>
- Egert, F., Fukkink, R. G. and Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88 (3), 401-433.
- Ekim, H. Ö. (2015). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde yürütülen hizmetlerin incelenmesi: (İzmir ili örneği.)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elliot, D. and McKenney M. (1998). Four inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children*, 30 (4), 54-58.
- Emam, M. M. and Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Emir, M. İ. (2019). *Ortaokul Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Fen Deneyleri Kılavuzunun Değerlendirilmesi: "Fiziksel Olaylar" Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erhard, R. and Umansky, T. (2005). School counsellors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52 (3). 175-194.
- Eripek, S. (2007). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 223-234.

- Fernández, M. T. (2017). Attitudes toward Inclusive Education and Practical Consequences in Final Year Students of Education Degrees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1184-1188.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed). Boston: Mc Graw Hill.
- Friend, M., (2006). Implementing collaborative teaching: administrators retreat. Paper presented at the meeting sponsored by the Iowa Department of Education, Pella, Iowa.
- Fukkink, R. G. and Verseveld, M. (2020). Inclusive early childhood education and care: A longitudinal study into the growth of interprofessional collaboration. *Journal of interprofessional care*, 34 (3), 362-372.
- Gaitas, S. and Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (5), 544-556.
- Gal, E., Schreur, N. and Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.
- Galaterou, J. and Antoniou, A.S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal Of Special Education*, 32 (4).
- Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research*, 2 (8), 568- 576.
- Gall, M. D., Borg, W. R., and Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities, *International Journal of Inclusive Education*, 19 (8), 875-886. Doi: 10.1080/13603116.2015.1015177
- Gidlund, U. (2018). Teachers' attitudes towards including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream school: A systematic research synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17 (2), 45-63.

- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gök, G., ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerileri, *INT-JESCE*, 3 (1), 66-87.
- Göl, B. (2014). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A. and Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination: An introduction to qualitative and quantitative methods*. Cambridge: University Press.
- Green, B. N. and Johnson, C. D. (2015). Interprofessional collaboration in research, education, and clinical practice: working together for a better future. *Journal of Chiropractic Education*, 29(1), 1-10.
- Gresham, F. M., Sugai, G. and Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 67 (3), 331-344.
- Griffin, N. E. (2008). *Elementary Teachers' Perceptions and Attitudes Toward The Inclusion of English Language Learners In Mainstream Classrooms*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tennessee: Tennessee State University College of Education.
- Güçyeter, Ş. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Arı ve M. Sönmez-Kartal (Editörler), *Tüm öğretmenlik programı için özel eğitime giriş içinde* (s. 71-94). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Gümüşkaya, Ö. (2018). *Özel eğitimde yerleştirme yaklaşımları ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamı*. Mahmut Çitil (Ed.), *Özel Eğitimde Bütünleştirme* (s.75-100). Ankara: Vize Akademik.
- Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gün-Şahin, Z. ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 138-160.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgür, H. (2015). İşbirliği süreci. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s.231-257). Ankara: Pegem. *Exceptional Children*, 50, 396-398.
- Gürgür, H. (2019). Kaynaştırma ortamlarında öğretmenler: rol, sorumluluklar ve yeterlikler. E. S. Batu (Ed.). *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (ss.90-106). Ankara: Vize Akademik.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Matrix*, 5 (2), 275-333.
- Gürsel, O. ve Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 194-230). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, D. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.731858>
- Güven, Y. ve Balat, G. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24 (24), 95-108.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haager, D. and Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (4), 205-215.

- Hallahan, D. P. and Kaufmann, J. M. (2009). *Exceptional Learners: Introduction to special education*. Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M. and Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Halvorsen, A. T. and Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Pearson.
- Hammersley, M. and Traianou, A. (2017). *Nitel Araştırmalarda Etik: İhtilaflı Konular ve Bağlam* (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. and Mills, J. (2017). Case study research: Foundations and methodological orientations. *Qualitative Social Research* 8 (1).
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D. and Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31 (1), 24-33.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin öneriler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Havel, J. and Kratochvílová, J. (2012). Cooperation as one of the Characteristic Features of Inclusion. *e-Pedagogium*, 12 (4), 44-58.
- Hemmingsson, H., Gustavsson, A. and Townsend, E. (2007). Students with disabilities participating in mainstream schools: Policies that promote and limit teacher and therapist cooperation. *Disability & Society*, 22 (4), 383-398. doi: <https://doi.org/10.1080/09687590701337892>
- Henly, M., Ramsey, R.S. ve Algozzine, R.F. (2006). Characteristics of strategies for teaching students with mild disabilities. (5th. Ed.) Boston: Pearson Education Inc
- Heward, W. L., Kimball, J. W., Heckaman, K. A. and Dunne, J. D. (2021). In His Own Words: Siegfried “Zig” Engelmann Talks about What’s Wrong with Education and How to Fix It. *Behavior Analysis in Practice*, 1-9.
- Heward, W.L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.) Upper Saddle River, N. J.: Pearson
- Horn, E., Thompson, B. and Nelson, C. (2004). Collaborative teams. *Including students with severe disabilities*, 17-32.

- Howard, V. F., Williams, B. ve Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar: aileler, eğitimciler ve hizmet verenler için bir başlangıç*. (Çev Ed: A. Gönül, Akçamete). Ankara: Nobel Kitap.
- Huang, H. H. and Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability. Development and Education*, 56 (2), 169-182.
- Hundert, J. P. (2007). Training Classroom and Resource Preschool Teachers and Disabled to Develop Inclusive Intervention for Children with Disabilities: Generalization to New *Intervention Targets*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (3), 159-173.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. and Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69 (3), 315-332. <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94.
- Iovannone, R, Dunlap, G, Huber, H. and Kincaid, D (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (3), 4-25.
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnceler, N. ve Özder, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: KKTC Örneği, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21 (2), 719-739. DOI: 10.17679/inuefd.654127
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev: Y. Uzuner, M. Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, C. E. (2016). The role of the general educator in the inclusion classroom. *Advance in Special Education*, 32, 21-38.

- Jurkowski, S. and Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224-231. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
- Kalkan, S. ve Rakap, S. (2019). Kapsayıcı eğitim ve ekip çalışması/İş birliği. H. Gürgür ve S. Rakap. *Kapsayıcı Eğitim: Özel Eğitimde Bütünleştirme*, 83-105.
- Kamen-Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanat, H. (2015). *Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kang, N. H. (2007). Elementary teachers' teaching for conceptual understanding: Learning from action research. *Journal of Science Teacher Education*. 18 (4), 469-495.
- Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabulut, A. (2018). Bütünleştirmede destekleyici özel eğitim hizmetleri: danışmanlık, sınıf içi destek ve kaynak oda. (Ed.) M. Çitil, *Özel eğitimde bütünleştirme içinde*, (s. 41-54). Ankara: Vize Akademik.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (02), 55-76. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf

- öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2431-2464.
- Kargın, T. ve Baydık B. 2002. Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 27-39.
- Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, M. (2020). *Kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin (kahe) özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim içinde*, (s. 17-36). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kış, H. (2013). *Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmenler ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen, rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 391 415. doi:10.7884/teke.409
- Kuester, N. E. (1986). *Support service and counseling task of the SLD resource teacher as perceived by principals, regular teachers and SLD resource teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: The Florida State University.
- Kuntz, E. M. and Carter, E. W. (2021). Effects of a Collaborative Planning and Consultation Framework to Increase Participation of Students with Severe Disabilities in General Education Classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46 (1), 35–52. <https://doi.org/10.1177/1540796921992518>
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. G. and Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes,

- knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37 (3), 287-297.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Lee, L. W. and Low, H. M. (2013). Unconscious' inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: Teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (3), 218-228.
- Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School psychology quarterly*, 22 (4), 557-584.
- Lewis, R. B. and Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). Boston: Education Inc.
- Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lindqvist G. and Nilholm C. (2013). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (1), 95-110. doi: 10.1080/13603116.2011.580466
- Loiacono, V. and Valenti, V. (2010). General Education Teachers Need to Be Prepared to Co-Teach the Increasing Number of Children with Autism in Inclusive Settings. *International journal of special education*, 25(3), 24-32.
- Maroney, S. A., Finson, K. D., Beaver, J. B. and Jensen, M. M. (2003). Preparing for succesful inquiry in inclusive science classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 36 (1), 18-25.
- Marshall, C. and Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research*. (4th ed.). London: Sage Publication.
- Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Boston: Pearson Education Inc.
- Mastropieri, M. A. and Scruggs, T., E. (2016). Kaynaştırma eğitime giriş (Çev: T. Altun). M. Şahin ve T. Altun (Eds.), *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* içinde, (ss. 3-24). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study*. The SAGE handbook of applied social research methods, 2, 214-253.

- Mckay, M. (2012). *Factors influencing belize district primary school teachers attitudes toward inclusive education*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Oklahoma State University.
- McNamara, B. E. (1989). *The resourceroom: A guide for special educator*. New York: State University of NYPress
- MEB (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2013). *Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2020), *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm> (Erişim Tarihi: 21.10.2020)
- MEB. (1997). *573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*, 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazete. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf (Erişim Tarihi: 04.07.2021)
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi*, Resmi Gazete Tarih: 7 Temmuz 2018 Sayı: 30471, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>.
- MEB. (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, 2019/20, Millî Eğitim Bakanlığı, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf
- MEB. (2020). *Rehberlik hizmetleri yönetmeliği* Resmi Gazete Tarih: 14 Ağustos 2020 Sayı 31213, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Merriam, S. B. (2013). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. California: Jossey-Bass.
- Metin, N. (Ed.) (2012). *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Mieghem, A. V., Verschueren, K., Petry, K. and Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. doi:10.1080/13603116.2018.1482012.

- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (2. Baskı). (Çev: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. and Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publication.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. and Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (1), 100-114.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. and Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (1), 100-114.
- Mullings, S. E. (2011). *Full Inclusion: The Least Restrictive Environment*. Pro Quest LLC, D. Dissertation (Ed.), University of Phoenix, <https://eric.ed.gov/?id=ED549187>
- Nadia, S. J. (2012). *Challenges Facing Implementation of Inclusive Education Programme in Public Primary Schools, Parklands District, Nairobi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Nairobi Kenya: College of Education And External Studies.
- Nayır, F. ve Kepenekci, Y. K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 69-89.
- Nazlı, S., Kiye, S., Yoncalık, O., Önal, A. A., Can, N. ve Ateş-Çelik, E. G. (2021). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Rehberlik Hizmetleri Bölümünün İşlevselliğinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54 (1), 225-269.
- Ní Bhroin, O. N. and King F. (2020) Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43 (1), 38-63. doi: 10.1080/02619768.2019.1691993

- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (9), 980-996.
- Nonis, K., Chong, W. H., Moore, D. W., Tang, H. N. and Koh, P. (2016). Pre-School Teacher's Attitudes towards Inclusion of Children with Developmental Needs in Kindergartens in Singapore. *International Journal of Special Education*, 31 (3), 1-30.
- Odluyurt, S. (2019). Kaynaştırma ve bütünleştirme nedir?. E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (s. 34-56). Ankara: Vize Akademik.
- Odluyurt, S. ve Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt. (Editörler), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde, (s.25-37). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Oliva, D. V. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students1. *Psicologia USP*, 27, 492-502.
- Olufemi, S., Josiah, O. and Kehinde, O. (2015). Determinants of Successful Inclusive Education Practice in Lagos State Nigeria. *World Journal of Education*, 5 (2), 26-32.
- Orel, A. ve Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 23-33.
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Örenoğlu-Toraman, S. (2017). Özel eğitimde ailenin rolü ve değerlendirme süreci. A. Arı ve M. Sönmez-Kartal (Ed.), *Tüm öğretmenlik programı için özel eğitime giriş* içinde (ss 41-65). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Öz Güneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KKTC: Girne Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özak, H., Vural, M. ve Avcioğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 189-206.
- Özaydın, L. (2019). *Perspektif: 2023 Eğitim Vizyonunda Özel Eğitim*. SETA, Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 238. <https://setav.org/assets/uploads/2019/05/238P.pdf>
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189-226.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Özengi, S. Ş., (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öz-Güneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KKTC: Girne Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkubat, U. (2018). Bütünleştirmede eğitsel uyarlamalar. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme içinde*, (ss. 135-151). Ankara: Vize Akademik.
- Özokçu, O. (2014). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (99). Ankara: Maya Akademi.
- Özturan, H. (2011). Etik ile Ahlâk Arasında: Türkçe Ahlâk Felsefesi Literatürüne Dair Etik Kavramı Kullanımı Üzerinden Bir Değerlendirme. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9 (17), 167-204.
- Öztürk, Y. (2011). *Engelli Çocuğu olan Ailelerin Gereksinimlerinin ve Aile Yükünün Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parasız, G. ve Demirci, B. (2017). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 322-339.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Pickford, M. (2007). Working together in inclusive classroom. In Hammeken, P. A. (Ed.). (2007). *The Teacher's Guide to Inclusive Education: 750 Strategies for Success!*. Corwin Press.
- Pihlaja, P. M. and Holst, T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182-198.
- Prater, M. A. (2018). *Teaching students with high incidence disabilities*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Qandhi, F. F. ve Kurniawati, F. (2018). Pre-service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 229, 588-601.
- Rakap, S. ve Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59-75.
- Robinson, G. (2017). *Perceptions and attitudes of general and special education teachers toward collaborative teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Walden University: Doctoral Dissertation.
- Robson, C. (1993), *Real World Reseach. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*, Blackwell, Oxford.
- Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C. and Martins, C. (2015). Family-school cooperation in the context of inclusion of children with special educational needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 309-316. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.127>
- Rubin, H. J. and Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.

- Rumrill Jr, P. D., Cook, B. G., and Stevenson, N. A. (2020). *Research in special education: Designs, methods, and applications*. Charles C Thomas Publisher.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 399-432.
- Sahay, A., Prakash, J., Khaique, A. and Kumar, P. (2013). Parents of intellectually disabled children: a study of their needs and expectations. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2 (7), 1-8.
- Salend, S. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated, and reflective practices*. State University of New York at New Paltz: Pearson
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed). Prentice Hall
- Salend, S.J. and Duhaney, L.M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 114-126.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2), 270-282.
- Sanca, M. and Bakırcı, H. (2020). Kaynaştırma Öğrencilerinin Örgün Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3), 690-705.
- Sandall, S. R. and Schwartz, I. S. (2014). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları*. Pegem Akademi.
- Sanjeev, K. and Kumar, K. (2007). Inclusive education in India, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (2), 1- 15.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House*, 80 (5), 211-216.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sevim, C. ve Atasoy, R. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (228), 215-239. DOI: 10.37669/milliegitim.588614
- Sezer, A. (2019). *Destek eğitim odalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin destek eğitim programlarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shani, M. and Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (send) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31 (3), 1-23.
- Shareefa, M. (2016). Institutional and teacher readiness for inclusive education in schools of hithadhoo, addu, maldives: a study of the perceptions of teachers. *International Journal Of Scientific & Technology Research*, 5 (7), 6-14.
- Sharma, U., Loreman, T. and Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.
- Shils, E. (1980). *The selected papers of edward shils: The calling of sociology and other essays on the pursuit of learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publication.
- Singh, J. D. (2016). Inclusive education in India—concept, need and challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*, 3 (13), 3222-32.
- Solís, P., Pedrosa, I. and Mateos-Fernández, L. M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities/evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Culturay Educación*, 31 (3), 576-608.
- Sönmez Kartal, M. (2015). Okul-öğretmen-aile işbirliği. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 195-216). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Sönmez Kartal, M. (2019). Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği / ekip çalışması. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamlarında uygulamalar içinde* (s. 193). Ankara: Vize Akademik.
- Spektor-Levy, O. and Yifrach, M. (2019). If science teachers are positively inclined toward inclusive education, why is it so difficult?. *Research in Science Education*, 49 (3), 737-766.
- Sphendi- Şirin, T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne “arkadaş edinme” programının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Steward, C. and Cash, W. (2008). *Interviewing: Principles and practices*. (12th ed.). Singapore: Mc Graw Hill.
- Stojik, T. (2009). *A guide for advancing inclusive education practice*. Belgrade: Dosije Studio.
- Sturges, J. E. and Hanrahan, K. J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: a research note. *Qualitative research*, 4 (1), 107-118.
- Subaşı-Yurtçu, A. B. (2021). Kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmetleri. (Ed.) E. S. Batu, *Kaynaştırma ortamında uygulamalar içinde*, (s. 169-190). Ankara: Vize Akademik.
- Sucuoğlu B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2 (1), 10-18.
- Sucuoğlu B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1), 19-37.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları; yaklaşımlar, yöntemler, teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretim’de kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Sucuoğlu, B. ve Kargın T. (2014). Sosyal kabulün arttırılması. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Ed) *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök.

- Sucuoğlu, B., Diken, İ. H., Demir, S., Ünlü, E. ve Şen, A. (2010). Özel eğitim terimler sözlüğü. Ankara: Maya Akademi.
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0 (26), 199-208.
- Şakar, S. ve Adagideli, F. H. (2019). Okul öncesi eğitimde velilerin kaynaştırmaya karşı tutumları. 14. *Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Şanlı, E., (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, R. (2016). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, çözüm önerileri ve beklentileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeşen, E. ve Doğan, Ş. (2019). Engelli öğrencilerin sınıf içi iletişimi: Niğde örneğinde ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine dair görüşleri. *Aksaray İletişim Dergisi*, 1 (2), 136-155.
- Talas, S. (2018). Destek eğitim hizmetleri ve destek eğitim odaları. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme içinde*, (ss. 55-73). Ankara: Vize Akademik.
- Taşcı, F. (2019). *Engelli ve engelli olmayan öğrencilerin bütünleşmesinde okul yönetiminin tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdemir, H. (2016). *Zihinsel engelli çocukların kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların ve aile gereksinimlerinin sosyal hizmet perspektifinden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tercan, H., ve Bıçakçı, M. Y. (2016). Sağlık bilimlerinde transdisipliner yaklaşım içerisinde çocuk gelişimcinin rolü. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 157-168.
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., Grader, J. L. and Algozzine, B. (1983). What's special about the special education resource room for the learning disabled student? *Learning Disability Quarterly*, 6 (3), 283-288. doi:10.2307/1510439

- Tindall, D., MacDonald, W., Carroll, E. and Moody, B. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Physical Education Review*, 21 (2), 206-221.
- Trump, C. E., Pennington, R. C, Travers, J. C., Ringdahl, J. E., Whiteside, E. E. and Ayres, K. M. (2018). Applied behavior analysis in special education: Misconceptions and guidelines to use. Teaching
- Tunalı-Erkan, D. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 17-30.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64108-119. Retrieved from http://www.jbse.webinfo.lt/Problems_of_Education_Volumes.htm
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, F. ve İflazoğlu-Saban, A. İ. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1), 388-405.
- Ünsal, K. (2019). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı: İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Üzümcü, M., ve Nazıroğlu, B. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştığı problemler ve bunlarla başa çıkma yolları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43), 1546-1557.
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara: MEB Kaynak Kitaplar Dizisi.
- Vaughn, S. and Bos, C. S. (2012). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Vaughn, S., Bos, C. S. and Schumm, J. Shay. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom* (4th ed.) Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Voutsas, K. (2011). Effects of Heterogeneity in Work Teams: Creativity or Conflict?. *Insights to a Changing World Journal*, (1), 115-120.
- Vural, M. ve Yıkımsı, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Vuran, S. (2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. İçinde: O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları*. (s. 1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wang, M. and Singer, G. H. (2016). *Supporting families of children with developmental disabilities: Evidence-based and emerging practices*. New York, NY: Oxford University Press
- Watkins, A. (2012). Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Free Press.
- Whitbeck, C. (1998). *Research ethics*. Encyclopedia of Applied Ethics. New York: Academic Press.
- Wood, W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction*. (5th. Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Wragg, C. M. (1994) *Classroom Management in the Primary School*. PhD thesis, University of Exeter.

- Yağcı, A. ve Çevik, M., (2017). Destek eğitim odalarına ilişkin idareci ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ili örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58 (2), 65-79. doi:10.9761/JASSS709
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulamasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yanık, Ş. ve Gürgür, H. (2017). Procedures in Turkey for guiding students with special needs into inclusive settings. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17 (5), 1649-1673. doi: 10.12738/estp.2017.5.0066
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin gözüyle destek eğitim odaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21 (2), 273-297.
- 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.
- Yıkmış, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (3), 247-268.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Y. ve Uçar, A. S. (2021). Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2021, 11 (2), 513-533. doi: 10.23863/kalem.2021.196
- Yılmaz-Bolat, E. ve Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 165-185.

- Yiğen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yin, R.K. (2009). *Case study methods: design and methods* (4. Baskı). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zigmond, N. P. and Kloof, A. (2017). General and Special Education Are (and Should Be) Different. J. M. Kauffman, D. P. Hallahan and P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of Special Education* (160-170). New York: Routledge
- Zwane, S. L. and Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability*, 7, 1-12.
- Zwane, S. L. and Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability*, 7, 1-12.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul İzin Belgesi

Ek-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Ek-3: A İlkokulu Zaman Çizelgesi

Ek-4: 1/K Sınıfına Ait Görüntüler

Ek-5: 2/L Sınıfına Ait Görüntüler

Ek-6: 2/M Sınıfına Ait Görüntüler

Ek-7: 2/N Sınıfına Ait Görüntüler

Ek-8: Sınıf Krokileri

Ek-9: Gönüllü Katılım Formu

Ek-10: Uzman Görüşü Formu

Ek-11: Ayrıntılı Gözlem Formu

Ek-12: Görüşme Soruları

Ek-1: Etik Kurul İzin Belgesi

Tarih: 29.04.2019


ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kaynaştırma Uygulanan Bir Okulda İşbirliği Süreçlerinin Betimlenmesi ve Süreçlerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	
TEZ YAZARI:	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Ek-1: Etik Kurul İzin Belgesi (Devam)



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı :
Kurumu : Anadolu Üniversitesi
Konu : Kaynaştırma Uygulanan Bir Okulda İşbirliği Süreçlerinin Betimlenmesi ve Süreçlerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması
Tarih :

	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevî değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerle suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklam veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyıl bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Komisyon Üyeleri	Uygun	Uygun Değil	İmza

Ek-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 27/05/2019-E.28518



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : [REDACTED]
Konu : [REDACTED]

23.05.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi: 20/05/2019 tarih ve 41102 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi [REDACTED] ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzni İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

[REDACTED]

EKLER :
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Valilik Oluru

[REDACTED]

Ek-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni (Devam)

		
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ		
T.C. ESKİŞEHİR VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü		
Sayı : [REDACTED]		[REDACTED]
Konu : Araştırma İzni		
VALİLİK MAKAMINA		
[REDACTED]		
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi [REDACTED] ın "Kaynaştırma Uygulanan Bir Okulda İşbirliği Süreçlerinin Betimlenmesi ve Süreçlerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir. Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, Kaynaştırma Uygulanan Bir Okulda İşbirliği Süreçlerinin Betimlenmesi ve Süreçlerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması konulu araştırma çalışmasının, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Tepebaşı ilçesinde bulunan okulunda uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.		
[REDACTED]		
O L U R .../05/2019		
[REDACTED]		

Ek-2: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni (Devam)



ESKİŞEHİR
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	
Araştırmanın Konusu	Kaynaştırma Uygulanan Bir Okulda İşbirliği Süreçlerinin Belirlenmesi ve Süreçlerin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	1. Katılımcı Bilgi Formu 2. Okul Ortamı Gözlem Formu 3. Sınıf Ortamı Gözlem Formu 4. Öğrenci Görüşme Soruları 5. Öğretmen Görüşme Soruları 6. Yönetici Görüşme Soruları 7. Anne-Baba (Veli) Görüşme Soruları 8. Veli İzin Formu 9. Gönüllü Katılım Formu Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Aile, Öğrenci
Görüş İstenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi.
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2018-2019 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.

Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : _____

KOMİSYON
22/05/2019



Komisyon Başkanı



Muhalif Üye

Ek-3: A İlkokulu Zaman Çizelgesi

İLKOKUL (1, 2, 3, 4. SINIFLAR) (SABAHÇI GRUP)				İLKOKUL (1, 2, 3, 4. SINIFLAR) (ÖĞLENCİ GRUP)			
TOPLANMA ve TÖREN (07:35 - 07:45)				TOPLANMA ve TÖREN (12:40 - 12:50)			
DERS SAATLERİ	GİRİŞ	ÇIKIŞ	SÜRE	DERS SAATLERİ	GİRİŞ	ÇIKIŞ	SÜRE
1.DERS	07:45	08:25	40 DAKİKA	1.DERS	12:50	13:30	40 DAKİKA
TENEFFÜS	08:25 - 08:35 (10 DAKİKA)			TENEFFÜS	13:30 - 13:40 (10 DAKİKA)		
2.DERS	08:35	09:15	40 DAKİKA	2.DERS	13:40	14:20	40 DAKİKA
TENEFFÜS	09:15 - 09:25 (10 DAKİKA)			TENEFFÜS	14:20 - 14:30 (10 DAKİKA)		
3.DERS	09:25	10:05	40 DAKİKA	3.DERS	14:30	15:10	40 DAKİKA
TENEFFÜS	10:05 - 10:15 (10 DAKİKA)			TENEFFÜS	15:10 - 15:20 (10 DAKİKA)		
4.DERS	10:15	10:55	40 DAKİKA	4.DERS	15:20	16:00	40 DAKİKA
TENEFFÜS	10:55 - 11:05 (10 DAKİKA)			TENEFFÜS	16:00 - 16:10 (10 DAKİKA)		
5.DERS	11:05	11:45	40 DAKİKA	5.DERS	16:10	16:50	40 DAKİKA
TENEFFÜS	11:45 - 11:55 (10 DAKİKA)			TENEFFÜS	16:50 - 17:00 (10 DAKİKA)		
6.DERS	11:55	12:35	40 DAKİKA	6.DERS	17:00	17:40	40 DAKİKA

Ek-4: 1/K Sınıfına Ait Görüntüler



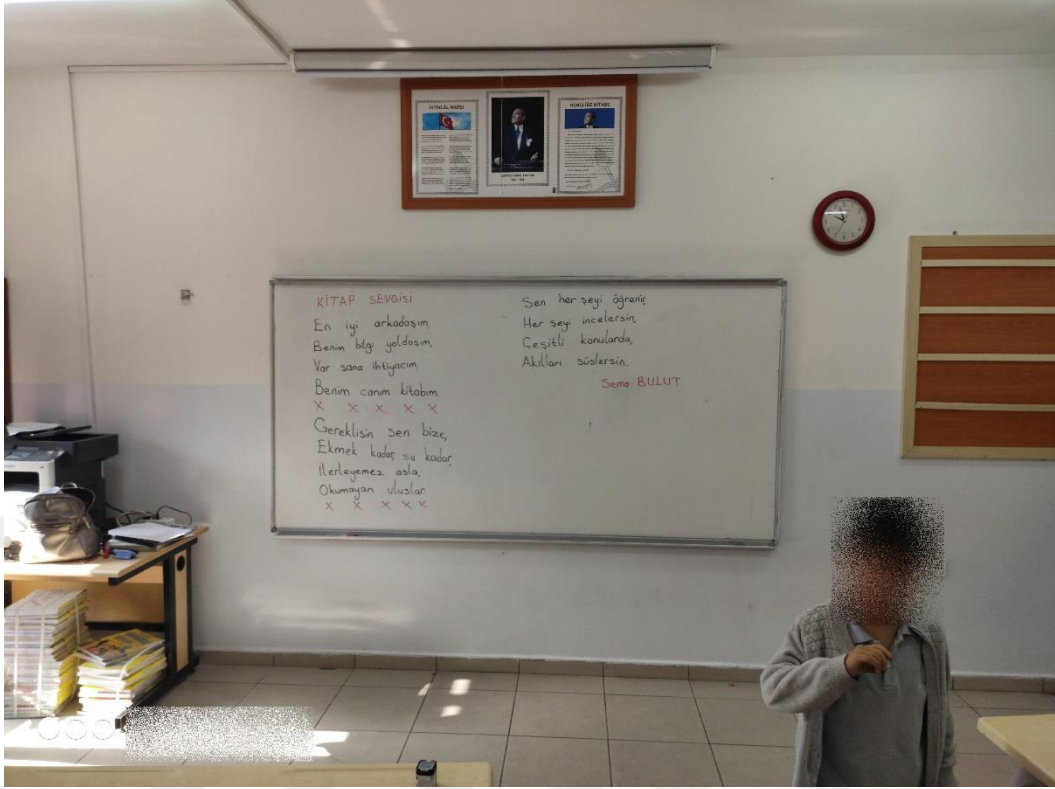
Ek-4: 1/K Sınıfına Ait Görüntüler (Devam)



Ek-5: 2/L Sınıfına Ait Görüntüler



Ek-5: 2/L Sınıfına Ait Görüntüler (Devam)



Ek-6: 2/M Sınıfına Ait Görüntüler



Ek-6: 2/M Sınıfına Ait Görüntüler (Devam)



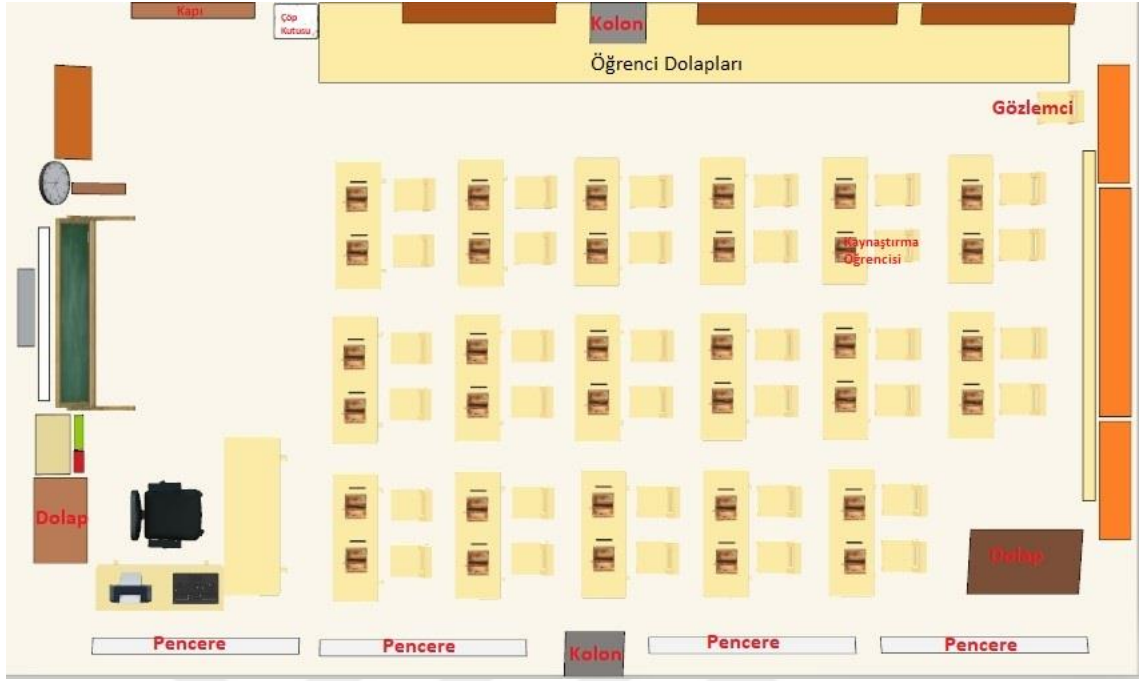
Ek-7: 2/N Sınıfına Ait Görüntüler



Ek-7: 2/N Sınıfına Ait Görüntüler (Devam)



Ek-8: Sınıf Krokileri



1/K Sınıfı Krokisi



2/L Sınıfı Krokisi

Ek-8: Sınıf Krokileri (Devam)



2/M Sınıfı Krokisi



2/N Sınıfı Krokisi

Ek-8: Sınıf Krokileri (Devam)



Destek Eğitim Sınıfı Krokisi

Ek-9: Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “**Kaynaştırma Uygulanan Bir İlkokulda İş birliği Süreçlerinin Betimlenmesi**” başlıklı bir araştırma çalışması olup ilkökul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarında iş birliği süreçlerinin işleyişinin ve süreçte yer alan paydaşlar olan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve destek eğitim öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, XXX tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarında iş birliğinin geliştirilmesi stratejilerinin belirlenmesi ve kaynaştırma sürecinde paydaşlar arasında iş birliğinin artırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulguların ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Araştırma verileri görüşmeler, gözlemler, dosya taraması, saha notları, kişisel bilgi formları ve günlükler aracılığıyla toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlanarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nden Ahmet Serhat Uçar’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı

Adı : XXXX

Adres : XXXX

Cep Tel : XXX XXX XX XX

E-Posta : XXXXXXXXX

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

Ek-10: Uzman Görüşü Formu

GÖRÜŞME SORULARINA İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Değerli Hocam,

Bu araştırmanın amacı, ilkokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarında iş birliği süreçlerinin işleyişinin ve süreçte yer alan paydaşlar olan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve destek eğitim öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

1. İlkokul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarında iş birliği bağlamında işleyiş nasıldır?
2. Paydaşlar kaynaştırmada iş birliği süreçlerine ilişkin ne tür uygulamalar gerçekleştirmektedirler?
3. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarındaki iş birliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Paydaşların kaynaştırma uygulamalarındaki iş birliğinin geliştirilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırma doğrultusunda görüşme yapılacak paydaşlara yönelik olarak hazırlanmış olan soruların kapsamı ve niteliğine ilişkin görüş ve önerilerinizi almak istiyoruz. Bu noktada görüşme sorularına ilişkin değerli görüş ve önerileriniz, soruların şekillenmesine ve geçerli veriler toplanmasına hizmet edecektir. Aşağıda hazırlanmış olan sorular ve işaretleme yapabileceğiniz bir form yer almaktadır. Lütfen soruları okuduktan sonra her biri sorunun amaca uygunluğuna ilişkin düşüncelerinizi ilgili sütunlara işaretleyiniz. Sorulara ilişkin görüş ve önerilerinizi “Görüş ve Öneriler” kutucuğuna yazabileceğiniz gibi doğrudan soru kökü üzerinde de yapabilirsiniz. Bunun yanı sıra, görüşmeye eklenmesini uygun gördüğünüz ya da çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz sorular varsa, bunları soruların altına ekleyebilirsiniz. Desteginiz, ilginiz ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederiz. Saygılarımızla...

Tez Öğrencisi

Tez Danışmanı

Ek-10: Uzman Görüşü Formu (Devam)

[illegible]

Ek-11: Ayrıntılı Gözlem Formu

AYRINTILI GÖZLEM FORMU	
YER:	GÖZLEM NO:
TARİH:	SAYFA NO:
SAAT:	TOPLAM SATIR:
ODAKLANILAN OLAY:	VERİNİN TÜRÜ: ☐ Sosyal
ODAKLANILAN YER:	☐ Fiziksel

BETİMSSEL INDEX	SATIR	BETİMSSEL VERİ	GÖZLEMCİ YORUMU

Ek-12: Görüşme Soruları

Görüşme Soruları

1. Kaynaştırma hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Kaynaştırma uygulamalarında hangi paydaşların dahil olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a. Sizce kaynaştırmada yer alması gereken paydaşların sorumluluklarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - c. Okulunuzda paydaşların sorumluluklarını yerine getirme durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - d. Paydaşlara ilişkin olumlu olarak ifade edilebileceğiniz düşüncelerinizi bizimle paylaşabilir misiniz?
3. Paydaşlarla bir araya gelebilmek için planladığınız etkinlikler var mı? Varsa bu etkinlikleri sıralar mısınız? Hangi sıklıkta bir aradasınız?
4. Kaynaştırmada paydaşların ihtiyaç duydukları destekler hakkında neler düşünüyorsunuz?
 1. Paydaşların ihtiyaç duyduğu destekler neler olabilir?
 2. Siz destek ihtiyacı hissediyor musunuz? Hissediyorsanız hangi konularda?
 3. Sizce bu destekler hangi kurumlar ya da kimler tarafından nasıl karşılanmalı?
5. Deneyimlerinizi göz önünde bulundurduğunuzda kaynaştırmada iş birliğinin yeri nedir?
 1. Sizce kaynaştırmada iş birliğinin sağlanması kimlerin sorumluluğundadır? Neden?
 2. Okulunuzda kaynaştırmada yer alan paydaşlar arasında iş birliği ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
 3. Sizce okulunuzda kaynaştırmada iş birliğini nasıl arttırabiliriz?
 4. İş birliği bağlamında kimlerden ne tür beklentileriniz bulunmakta?
6. Paydaşlara ilişkin yaşanan sorunlar var mı? Varsa neler olabilir?
 - a. Olası sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
7. Bunların dışında eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Güven (2021)	Destek eğitim odalarının temel boyutlarının incelenmesi	Nitel Durum Çalışması	Görüşme	Tümevarım Analizi	10 okul yöneticisi 10 rehber öğretmen 10 destek eğitim öğretmeni	Destek eğitim odasında sunulan hizmetlerde aksamalar olduğu, eğitim sürecinin gerçekleştirilmesine karşı rehberlik hizmetinin sunulmadığı ve destek eğitim öğretmenlerinin bilgi düzeyinin yeterli olmadığı belirlenmiştir.
Nazlı vd., (2021)	RAM’larda bulunan rehberlik hizmetleri bölümünün işlevselliğinin incelenmesi	Karma Yöntem	Anket ve Görüşme	Tematik Analiz	258 RAM personeli	RAM’ın rehberlik hizmetleri bölümünün işlevsel olarak çalışmadığı, okullardaki rehber öğretmenlerin RAM’lardan özel eğitime ilişkin danışmanlık isteğinde bulundukları ve RAM’larda personel yetersizliği belirlenmiştir.
Değirmenci ve Tomul (2020)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	5 sınıf öğretmeni	Paydaşlar arası iş birliğinin bulunmadığı, öğretmenlerin kişisel ve mesleki sorunlarla karşı karşıya olduğu, ailelerin kabul sürecinde sorun yaşadıklarını belirlenmiştir.
Sanca ve Bakırcı (2020)	Örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin ÖGB’lerin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel Durum Çalışması	Görüşme	Betimsel Analiz İçerik Analizi	6 ÖGB	Kurslara ilişkin öğrenciler genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğu, ancak kurs sonrası tekrar çalışmaya gereksinim duydukları ve kaynaştırma sürecinde sınıf içi uyarlamalarla özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin aktif biçimde derse dahil edilmelerine gereksinim duyduklarını belirlenmiştir.
Sevim ve Atasoy (2020)	Kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	17 özel eğitim öğretmeni	Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel bir sistem sorunu olduğu ve paydaşların sistemli ve iş birliği içerisinde çalışmasının gerektiği belirlenmiştir. Sınıflarda teknoloji kullanıma önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
Yazıcıoğlu (2020)	Destek eğitim odalarının değerlendirilmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	18 destek eğitim öğretmeni	Destek eğitim odalarının fiziksel anlamda yeterli olmadığı, öğretmenlerin bilgi gereksiniminin bulunduğu, paydaşlar arası iş birliğinin artırılması gerektiğini ve okul yöneticilerinin destek eğitim odasındaki çalışmaları desteklediği belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Emir (2019)	Gen deneyleri kılavuzunun hazırlaması ve uygulanması	Nitel Durum Çalışması	Açık uçlu form ve kavram testi	Marek Kategorilendirme	12 ÖGB	Hazırlanan materyalin öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerde etkili sonuçlar verdiği ve ÖGB'lere yönelik materyal noktasında sorunlar olduğu belirlenmiştir.
Kaptan (2019)	Destek eğitim odasının işleyişi ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Betimsel Analiz	35 destek eğitim öğretmeni	Destek eğitim odalarında materyal sorunu yaşandığı, işleyişte aksaklıklar olduğu, öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olduğu ve paydaşlar arasındaki iletişim ve iş birliğinin sınırlı düzeyde olduğunu belirlenmiştir.
Sezer (2019)	Destek eğitim odalarında çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi	Betimsel Tarama	Anket	İstatistiksel Analiz	207 sınıf öğretmeni	Destek eğitim programlarının orta düzeyde amaçlarına ulaştığı ve destek eğitim öğretmenlerinin bilgi gereksinimi olduğu belirlenmiştir.
Şakar ve Adagideli (2019)	Ailelerin okul öncesi dönemdeki kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Tarama	Kaynaştırmaya Karşı Tutumlar Ölçeği	Frekans Analizi	223 aile	Ailelerin zihin yetersizliği ve görme yetersizliği bulunan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almasının tipik gelişim gösteren akranları olumsuz etkileyeceğini düşündükleri belirlenmiştir.
Şeşen ve Doğan (2019)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	12 sınıf öğretmeni	Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda öğrenci sayısının yüksek olduğu ve kaynaştırmanın ÖGB'lerin sosyal gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.
Ünsal (2019)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve sorumluluklarının belirlenmesi	Karma Yöntem	Tutum ölçeği ve görüşme	İçerik analizi Anova ve Kruskal-Wallis	220 sınıf öğretmeni	Sınıf içi uyarlama gerçekleştirilmeyen, destek eğitimden yararlanmayan, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yöntem ve teknik çeşitliliği kullanmayan sınıf öğretmenlerinin bulunduğu, öğretmenlerin sıklıkla rehber öğretmenden danışmanlık hizmeti aldığı belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Taşcı (2019)	Bütünleştirilmede okul yönetimi tutumlarının incelenmesi	Nitel Betimsel	Anket	Frekans, MannWhitney U testi, çoklu gruplar için KruskaVallis H Testi	23 okul yöneticisi	Okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarını yararlı olarak değerlendirdiği, amacına ulaşmadığını düşündükleri, kaynaştırma okullarında özel eğitim öğretmeni eksikliği bulunduğu, okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin bilgi eksikliği olduğu belirlenmiştir.
Çifçi-Tekinarslan vd. (2018)	Ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi	Betimsel Tarama	Ölçek	Betimsel İstatistik	125 aile	Ailelerin sosyal destek, bilgi, yardım ve uyarılma gereksinimlerinin bulunduğu, aile gereksinimlerinin çocuğun yaşına göre çeşitlenmekte olduğu belirlenmiştir.
Karaca (2018)	Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi	Karma Yöntem	Görüşme	Betimsel Analiz	35 öğretmen	Uygulanan eğitim programının olumlu sonuçlar verdiği, bazı öğretmenlerin sorumluluklarının farkında olmadığı ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin eğitim gereksinimlerinin bulunduğu belirlenmiştir.
Tunalı-Erkan (2018)	Destek eğitim odasının kültür ve meslek dersleri bağlamında değerlendirilmesi	Nitel Fenomenoloji	Görüşme	Betimsel Analiz	6 öğretmen	Destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin bulunduğu, destek eğitim sınıflarındaki fiziksel donanımın yetersiz olduğu, katılımcıların ÖGB'lerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz olduğu ancak akademik ve sosyal yönden öğrencilere katkılar sağlandığı belirlenmiştir.
Batu vd., (2017)	Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel Betimsel	Görüşme	Betimsel Analiz	45 okul öncesi öğretmeni	Katılımcıların kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, ancak katılımcıların özel gereksinimli bireyler ve eğitimlerine ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu, öğretim yöntemleri ve uyarlamalara ilişkin bilgi ihtiyacı bulunduğu belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Berkant ve Atılğan (2017)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaşadığı sorunların ve bu sorunlara ilişkin önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	20 sınıf öğretmeni	Öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olarak değerlendirdikleri, fiziki sorunlar yaşandığı ve uzman desteğine gereksinim duydukları, fiziksel iyileştirmelerin yanı sıra ailelerin bilgilendirilmesi gerektiği belirlenmiştir.
Can ve Kara (2017)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	40 sınıf öğretmeni	Kaynaştırma ortamının fiziksel durumunun, sınıf mevcutlarının ve paydaşların iş birliğine katkı sağladığı, bilgi düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu tutum sahibi olduğu belirlenmiştir.
Parasız ve Demirci (2017)	Müzik öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Tarama Modeli	Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Durum Saptama Anketi	Yüzde ve Frekans Analizi	42 müzik öğretmeni	Öğretmenlerin okullardaki fiziksel düzenlemeyi yeterli bulmadığı, kaynaştırma ve özel gereksinimli bireyler konusunda bilgi ihtiyaçlarının bulunduğu, destek eğitimde sorunlar yaşandığı ve öğrencilerin BEP'lerinin ağırlıklı olarak rehber öğretmenler tarafından hazırlandığı belirlenmiştir.
Yağcı ve Çevik (2017)	Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destek eğitim odasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Tarama Modeli	Anket ve görüşme	Normallik Testi İçerik Analiz	86 sınıf öğretmeni ve 20 okul yöneticisi	Destek eğitim sınıflarının fiziki alt yapılarında sorunlar olduğu, yönetmeliğe ilişkin sorunlar yaşandığı ve destek eğitim öğretmenlerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.
Yaman (2017)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	30 sınıf öğretmeni	Öğretmenlere sağlanan desteğin yetersiz olduğu, okul-öğretmen ve aile arasındaki iş birliğinin artırılması gerektiği, sınıf mevcutlarının yüksek olduğu, RAM'larda hatalı tanılamaların gerçekleştirildiği ve ailelerin kabul sürecinde sorun yaşandığı belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Yanık ve Gürgür (2017)	RAM'ların yerleştirme çalışmalarının incelenmesi	Nitel Fenomenoloji	Görüşme	Tümevarım Analizi	14 RAM personeli ve altı aile	Aile katılımı konusunda sorunlar yaşandığı, paydaşlar arası iş birliğinin sınırlı düzeyde olduğu ve RAM personelinin eğitim gereksinimi bulunduğu belirlenmiştir.
Yılmaz-Bolat ve Ata, (2017)	Anaokullarında çalışan okul yöneticilerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel Durum Çalışması	Görüşme	İçerik Analizi	12 okul yöneticisi	Okul yöneticilerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği, sınıf mevcutlarının yüksek olduğu, sosyal kabul bağlamında sorunlar yaşandığını ve okullarda fiziksel sorunlar bulunduğu belirlenmiştir.
Gün-Şahin ve Gürbüz (2016)	Kaynaştırma sürecinde yer alan öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesi	Nitel Durum Çalışması	Görüşme	Betimsel Analiz	15 öğretmen	Öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri, kaynak gereksinimlerinin bulunduğu, hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları ve lisans eğitimlerinde özel eğitime ilişkin daha fazla ders almaları gerektiği belirlenmiştir.
Kartal (2016)	Kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Betimsel Analiz	30 sınıf öğretmeni	Sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okullardaki yöneticiler de dâhil olmak üzere öğretmenlerin diğer kurumlarla etkin iş birliği içerisinde olması gerektiği belirlenmiştir.
Pamuk (2016)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Tarama Modeli	Anket	T Testi ve Varyans Analizi	308 sınıf öğretmeni	Öğretmenlerin ailelerden yeterince destek görülemediği, kaynaştırma eğitimi programının uygulamada yaşanan zorluklar nedeniyle amacına ulaşamadığı belirlenmiştir.
Şen (2016)	Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve çözüm önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Betimsel Analiz	26 öğretmen	Sınıf öğretmenleriyle iş birliği yapılmadığı belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Taşdemir (2016)	Kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunlar ve aile gereksinimlerinin belirlenmesi	Nitel	AGBA	Kolmogrov-Smirnov	10 sosyal hizmet uzmanı, 96 aile	Ailelerin %40'ının BEP sürecinde yer almadığını, ailelerin ve çocuklarının çeşitli psikososyal sorunlarının bulunduğu ve yardıma gereksinim duydukları, okullarda sosyal hizmet uzmanlarına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.
Üzümcü ve Nazıroğlu (2016)	Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş, beklenti, problem ve yeterliklerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Betimsel Analiz İçerik Analizi	26 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni	Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle verimli bir iletişim kuramadıkları belirlenmiştir.
Yılmaz (2016)	İşitme yetersizliği olan öğrencilerin tanı değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	13 öğretmen	RAM'lar ve hastaneler arasında iş birliği olmadığı, RAM'ların materyal eksikliğinin bulunduğu, personel sayısının yetersiz olduğu ve yıllık izleme yapmaya çalıştıkları belirlenmiştir.
Yılmaz ve Batu (2016)	Öğretmenlerin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel Betimsel	Görüşme	Betimsel Analiz	17 öğretmenin	Sınıf mevcutlarının yüksek olduğu, değerlendirme, tanılama ve yerleştirme sürecinde problem yaşandığı, velilerin kabul sürecinde sorun yaşadığı ve bilgi gereksinimleri olduğu, öğretmenlerin BEP sorumluluklarını yerine getirdiği belirlenmiştir.
Balo (2015)	İlkokullarda kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Tümevarım Analizi	78 sınıf öğretmeni, 18 idareci ve 13 rehber öğretmen	Sınıf öğretmenleri, okul müdürleri ve rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Çerezci (2015)	Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi ve mevcut uygulamaların belirlenmesi	Nitel Durum Çalışması	Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Değerlendirme Formları	İçerik Analizi	55 ÖGB, aileleri, öğretmenleri ve bulundukları okulların müdürleri	Okul müdürlerinin kaynaştırmaya ilişkin eğitim almadıkları, çoğu müdürünün kaynaştırmaya eğitimine yeterince dahil olmadığı, hatta bazılarının okullarında uygulanan kaynaştırma eğitiminin sorumluluğunu, okul rehberlik öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine bıraktıkları belirlenmiştir.
Denizli (2015)	Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi	Nitel Durum Çalışması	Anket	İçerik Analizi	28 fen bilimleri öğretmeni ve 7 ÖGB	RAM işlevinin yetersiz olduğu, okul yönetimi-öğretmenler-veli dahil olmak üzere süreçte yer alan bireylerle iş birliğinin tam olarak gerçekleşmediği belirlenmiştir.
Ekim (2015)	RAM'ın rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri biriminin değerlendirilmesi	Karma Yöntem	Görüşme Anket	İçerik Analizi İstatistiksel Analiz	226 katılımcı	RAM'ların araştırma ve yayın sorumluluklarını yerine getirmedikleri, RAM'ların bütçesi, fiziksel yapısı ve personel sayısının hizmetleri olumsuz etkilediği belirlenmiştir.
Gündüz (2015)	Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin var olan durum, sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi	Nitel Durum Çalışması	Görüşme	Betimsel Analiz	16 sınıf öğretmeni 4 ÖGB ve aileleri	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları, destek eğitim odası, hizmet içi eğitim ve uzman desteği konularında yetersiz oldukları ve ailelerin kabul sürecinin kaynaştırma uygulamasındaki en büyük sorunlardan birisi olduğunu belirlenmiştir.
Koçyiğit (2015)	Kaynaştırma uygulamaları bağlamında sorun ve çözüm önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	44 öğretmen aile ve ÖGB	Süreçte tüm paydaşlardan kaynaklanan çeşitli sorunlar bulunduğu, sorunların çözümünde bireysel görüşmeler ve seminerlerden yararlanıldığı belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Ceylan (2015)	Problem davranışlara yönelik öğretmenlerin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	25 sınıf öğretmeni	Sınıf öğretmenleri, problem davranışların çözümü ile ilgili aileler, rehber öğretmenler, okul idaresi, rehabilitasyon merkezleri, okuldaki diğer öğretmenler ve diğer öğrencilerin velileri ile iş birliği içerisinde oldukları belirlenmiştir.
Kanat (2015)	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Betimsel Analiz	41 sosyal bilgiler öğretmeni	Uzman kişilerin özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine yönelik konularla ilgili etkinlik, kazanım ve materyalleri sağlamaları ve öğretmenlerle süreç içerisinde iş birliği yapması gerektiği belirlenmiştir.
Akalın (2014)	Rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları bağlamında gereksinimlerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Tümevarım Analizi	8 rehber öğretmen	Rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler ve eğitimlerine ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin sınırlı olduğunu, değerlendirme, BEP, davranış yönetimi gibi konularda eğitim gereksinimleri olduğu belirlenmiştir.
Aker (2014)	Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve etkileyen değişkenlerin belirlenmesi	İlişkisel Tarama	Kaynaştırma Tutumları Ölçeği	T testi, Varyans analizi LSD istatistik	596 öğrenci	Öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklarla ilgili bir uzman ile iş birliği kuramadıkları, kaynaştırma ile ilgili yeterli seminer verilmediği belirlenmiştir.
Demir (2014)	Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi	Nitel Betimsel	Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	İçerik Analizi	579 okul öncesi öğretmeni	Öğretmenlerin akademik, sosyal, duygusal, bilişsel alanlarını destekleyici etkinliklere yer verilmesi gerektiği görüşünü savundukları, ailelerle daha çok iş birliği içinde oldukları, uzmanlarla iş birliği yapamadıkları belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Güzel (2014)	Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi	Betimsel	Anket	Betimsel Analiz	206 sınıf öğretmeni	Yaşanan olumsuzlukların okulun ailelerle gerekli iletişim halinde olmaması, okulda kaynaştırma eğitimi için gerekli olan çalışmaların tam olarak yapılmaması ve okul idarecilerinin gerekli kolaylığı ve donanımı sağlayamaması olduğu belirlenmiştir.
İlk (2014)	Kaynaştırma eğitiminin sosyal bilgiler dersi uygulamaları üzerinden incelenmesi	Nitel	Anket Görüşme	Betimsel Analiz	100 sosyal bilgiler öğretmeni	Öğretmenlerin kendi aralarındaki çalışmaları, rehberlik servisi, RAM, rehabilitasyon merkezi, uzman çalışmalarını nicelik ve nitelik olarak yetersiz buldukları, tüm bu unsurların ve ailenin iş birliği içinde çalışmadıkları belirlenmiştir.
Ünal ve İflazoğlu-Saban (2014)	Sınıf öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi	Betimsel Tarama	Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	Mann Whitney U-testi Kruskal Wallis testi	80 sınıf öğretmeni	Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin nötr bir tutumda olduğunu, olumlu ya da olumsuz tutum sergilemedikleri belirlenmiştir.
Akcan (2013)	Kaynaştırma uygulamaları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Genel Tarama	Bilgi ve Anket Formları	Kay- Kare	452 sınıf öğretmeni	Kaynaştırma sınıflarının sınıf mevcutları oldukça yüksek olduğu, öğretmenlerin yarısından fazlasının rehberlik araştırma merkezlerinden destek almadığı, destek alan öğretmenlerin ise yarısından fazlasının aldığı bu desteği yetersiz gördüğü belirlenmiştir.
Fazhoğlu ve Doğan (2013)	Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi	Betimsel	Tutum Ölçeği	T testi Kruskal Wallis-H testi	114 sınıf ve branş öğretmeni	Öğretmenlerin yaşları artıkça kaynaştırma eğitime karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla kaynaştırma eğitime karşı daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.
Hasanoğlu (2013)	Birleştirilmiş sınıflarda yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	19 sınıf öğretmeni	Öğretmenler ile veliler arasında iş birliğinin olmadığı belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Nayır ve Karaman-Kepenekçi (2013)	Kaynaştırma uygulamalarındaki sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Anket	İçerik Analizi	58 sınıf öğretmeni	Özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin yasal haklarını kullanmada güçlüklerle karşılaştıkları, paydaşların bilgilendirilmesi gerektiğini, sınıf mevcutlarının azaltılması ve özel eğitim öğretmenlerinin danışmanlık yapması gerektiğini belirlenmiştir.
Yurtsever (2013)	RAM personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi	Tarama	Anket	Frekans ve yüzde analizi	145 RAM personeli	Binaların fiziksel yapısından kaynaklanan sorunların ve materyal eksikliği olduğu, aile katılımının sağlanamadığı, personel eksikliği ve paydaşların sorumluluklarına yerine getirmesine ilişkin sorunlar belirlenmiştir.
Sadioğlu (2011)	Kaynaştırma uygulamalarının aksayan yönlerinin belirlenmesi ve başarının değerlendirmesi	Nitel	Görüşme	Tümevarım Analizi	23 öğretmen	Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz oldukları, uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duydukları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları, okulların ve sınıfların fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar bulunduğu belirlenmiştir.
Özaydın ve Çolak (2011)	Öğretmenlerin kaynaştırma ve hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Tümevarım Analizi	9 öğretmen	Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin gereksinim duydukları konular doğrultusunda düzenlenmesi, özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla danışmanlık hizmeti sağlanması ve destek eğitim odasına gereksinim duydukları belirlenmiştir.
Özdemir (2010)	Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Tarama	Ölçek	İçerik Analizi	62 öğretmen	Kaynaştırmaya ilişkin eğitim almış olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu, öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdeminin artmasının tutumlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Aydın (2009)	RAM yönetici ve öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi	Tarama	Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	ANOVA	208 RAM personeli	Araştırma bulguları aileler ile yeterli düzeyde iş birliğinin yapılmadığını göstermektedir.
Bek, Gülveren ve Başer (2009)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi	Tarama	Ölçek	Betimsel Analiz	130 öğretmen	Kaynaştırmaya ilişkin eğitim alan ya da özel gereksinimli öğrencilere ilişkin yaşantısı olan öğretmenlerin daha olumlu tutum sahibi olduğu belirlenmiştir.
Gök (2009)	Öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Tümevarım Analizi	10 okul öncesi öğretmeni	Kaynaştırma sürecinde iş birliğinin önemli olduğu ve gerçekleştirilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir.
Güven (2009)	Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve önerilerini belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Betimsel Analiz	25 sınıf öğretmeni	Öğretmenlerin genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisinin gerçek başarı düzeyini belirlemede ve ifade etmede zorlandıkları ve yeterli destek alamadıkları belirlenmiştir.
Özengi (2009)	Rehber öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Tümevarım Analizi	10 rehber öğretmen	Rehber öğretmenlerin, yürüttükleri çalışmalara ilişkin çeşitli sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunlar karşısında kendilerini yetersiz hissettikleri ve yardıma gereksinimleri olduğunu belirlenmiştir.
Uzun (2009)	Müdürlerin kaynaştırma uygulamalarındaki rolünün incelenmesi, görüş ve önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Betimsel Analiz	17 okul müdürü	İlkokul müdürlerinin tamamının kaynaştırma uygulamalarını yararlı buldukları ancak okullarındaki uygulamaların sorumluluğunun büyük kısmını rehber öğretmenlerden bekledikleri belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Vural ve Yıkmış (2008)	Öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uyarlamaların belirlenmesi	Nitel	Görüşme	İçerik Analizi	18 öğretmen	Öğretmenlerin uyarlamalar bağlamında bilgi düzeylerinin düşük olduğu, destek gereksinimlerini olduğu, öğretmenlerinin uyarlama yapma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.
Bilen (2007)	Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşler ve önerilerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Betimsel Analiz	120 sınıf öğretmeni	Öğretmenler aileler ile iş birliğinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.
Kamen-Akkoyun (2007)	RAM personelin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Tümevarım Analizi	35 katılımcı	RAM'ın tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarını yaptıkları, yoğun olarak özel eğitim danışmanlığını yaptıkları, sınıf içi yardım ve kaynak oda boyutunda hizmet alanlarında yoğun sorunlar yaşandığını belirlenmiştir.
Türkoğlu (2007)	İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Betimsel Analiz	22 Öğretmen	Bilgilendirmenin öğretmenleri olumlu etkilediği, tüm paydaşların bilgilendirilmesi gerektiği ve tüm paydaşların iletişimini ve iş birliğini geliştirecek uygulamalara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.
Çuhadar (2006)	BEP sürecine ilişkin sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi	Genel Tarama	Anket	Betimsel Analiz	115 katılımcı	Katılımcıların BEP'i gerekli olarak gördüklerini ancak BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme noktasında bilgi eksiklikleri olduğu, tüm okullara rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Güven ve Balat (2006)	Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve RAM çalışanlarının görüşlerinin belirlenmesi	Tarama	Anket	SPSS 10	217 katılımcı	RAM çalışanlarının kendilerini kaynaştırma ve aileleri bilgilendirme konularında yeterli görmedikleri, rehber öğretmenlerin RAM'dan yeterince destek görmedikleri ve RAM'ların kaynaştırma uygulamalarındaki rolü bakımından yetersiz olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.
Yıkmaş (2006)	İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Tümevarım Analizi	10 il milli eğitim yöneticisi	Çalışmada ailelerin bilgi gereksinimlerinin karşılanması ile çocuklarının eğitime daha çok katılmaları ve öğretmen ile daha fazla iş birliği yapmaları beklendiği vurgulanmıştır.
Orel, Zerey ve Töret (2004)	Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına olan etkisinin belirlenmesi	Tarama	Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	ANOVA	88 öğrenci	Araştırma bulguları kaynaştırma dersi almanın sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe neden olduğunu göstermiştir.
Öncül (2003)	Tipik gelişim gösteren öğrenci annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini almayı	Nitel Betimsel	Görüşme	Tümevarım Analizi	8 tipik gelişim gösteren öğrenci annesi	Bulgular okul-veli iş birliğinin hemen hemen olmadığını ortaya koymuştur.
Diken ve Sucuoğlu (1999)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi	Betimsel-Bağıntısal	Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	Betimsel Analiz	109 öğretmen	Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumlar sergiledikleri, olumsuz tutumların değişmesini sağlayacak programlar düzenlenmesi gerektiği ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ön hazırlıkların yapılması ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Ek-13: Ulusal Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Akçamete ve Kargın (1996)	İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin ve bu gereksinimleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi	-	Aile gereksinimleri belirleme aracı	Tek yönlü varyans analizi ve T testi	211 aile	Araştırma bulguları ailelerin en fazla bilgi gereksinimi olduğunu bunu maddi gereksinimlerin takip ettiğini göstermektedir.
Uysal, (1995)	Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Betimsel Analiz	77 öğretmen ve okul yöneticisi	Kaynaştırmaya ilişkin yasal mevzuatın yetersiz olduğunu, denetim ve rehberlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerektiği ve genel eğitim müfredatının özel gereksinimli bireylere göre uyarlanması konusunda sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Cumming (2021)	İskoçya'nın Nova Scotia ilindeki ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili deneyimlerinin incelenmesi	Karma Yöntem	Yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmesi	Tematik Analiz	22 sınıf öğretmeni	Öğretmenlerin eyaletlerinde yürütülen kapsayıcı eğitim uygulamasıyla ilgili tutumları, söylemleri ve deneyimleri bağlamında hayal kırıklığına uğradıklarını ve kafalarının karıştığını belirtmişlerdir. Resmi bir düzenleme ile kaynaştırma uygulamasının daha geniş bir tanımı ve destek programlarının belirlenmesi, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim fırsatları oluşturulması önerilmiştir.
Kuntz ve Carter (2021)	Kaynaştırma uygulanan sınıflarda bir danışman ile iş birliği yaparak ders planlamanın etkililiğinin belirlenmesi	Tek Denekli Araştırma Modeli	Gözlem ve Kontrol Listesi	Grafiksel ve Betimsel Analiz	4 Öğretmen-Öğrenci çifti	Araştırma sonuçları iş birliğine dayalı bir planlama müdahalesi uygulanmasının akademik başarı ile doğrudan bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur.
Benjamin (2020)	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanım deneyimlerinin incelenmesi	Nitel	Görüşme	Tümevarım Analizi	10 Öğretmen	Öğretmenler farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını gerçekleştirirken en çok sınıf mevcutlarının yüksek olmasından, kaynak eksikliğinden ve bilgi/hazırlık ve mesleki gelişim alanlarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.
Drandic ve Paic (2020)	Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler ve destek eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nicel	Anket	Gruplar arası karşılaştırmalar (t testi- Anova)	170 Öğretmen	Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında iş birliğine yönelik olumlu tutumlar sergilediği, gelişimsel yetersizliklerini kapsayan seminer ve çalıştaylara katılımının iş birliği sürecini geliştirdiği ve öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutumlarının arttığı belirlenmiştir.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Fukkink ve van Verseveld (2020)	Hollanda’da kapsayıcı erken çocukluk eğitimi ve bakımında çalışan profesyoneller arası iş birliğini sürecinin üç yıllık boylamsal olarak incelenmesi	Karma	Anket ve Sociogram	Ön test son test karşılaştırması ve sosyal ağ analizi	Özel eğitim alanında çalışan farklı uzmanlık alanlarından 257 katılımcı	Üç yıl içerisinde, bireysel yeterlilikte, karşılıklı bağımlılık ve yardımlaşma da ve algılanan ekip performansında aşamalı bir gelişim gösterilmiştir. Oluşturulan sosyal ağlar ve iş birliği düzeyleri daha küçük ve daha kolay ulaşılan ekipler arasında kurulan iş birliğinin daha olumlu ve geliştirici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
İnceler ve Özder (2020)	KKTC’de eğitim gören okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi	Karma	Ölçek ve görüşme	İkili grup karşılaştırması ve tematik analiz	99 öğretmen adayı	Öğretmen adaylarını kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutum puanları devam ettikleri öğretmenlik programı, özel eğitim dersini alma durumu ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması durumları bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.
Moberg vd., (2020)	Kaynaştırma uygulaması deneyimi olan öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Nicel	Ölçek geliştirme ve kullanımı	İki grup karşılaştırması (t testi) ve korelasyonel analiz	1518 Japon ve 362 Finlandiyalı öğretmenin	Özel gereksinimli öğrencilerle başarılı deneyimler yaşayan öğretmenlerin başarısız deneyimler yaşayan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında başarısız olmalarının nedeni ise bilgi düzeylerinin düşük olması olduğu belirlenmiştir.
Ní Bhroin ve King (2020)	İrlanda’da BEP süreciyle ilgili mesleki gelişimin öğretmenlerin anlayış ve uygulamaları üzerindeki etkisinin incelenmesi	Nitel	Odak grup görüşmeleri, gözlem ve doküman incelenmesi	Betimsel Analiz	3 Akademisyen	Araştırma sonucunda etkili ekip işleyişine yönelik zorlukların; ortak öğretim çalışmasına katılımı, iletişimde, değerler ve etik yapılarda ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Nilsen (2020)	Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını öğrenciler ve öğretmenler açısından değerlendirmesi	Nitel	Yarı yapılandırılmış görüşme	Tematik Analiz	8 öğretmen ve 4 öğrenci	Genel ve özel eğitim öğretmenleri arasında sınırlı iş birliği ve koordinasyon olduğu, bunun gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılama potansiyelini azalttığı, öğretmenlerin, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerini görmezden geldikleri ve kendi haline bırakılma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.
Saloviita (2020)	Finlandiya'daki öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı olan tutumlarının incelenmesi	Nicel betimsel tarama	Ölçek	Gruplar arası karşılaştırmalar (t testi ve Anova)	1.764 öğretmen	Daha genç, kadın ve özel eğitim öğretmenlerinin, yaşlı, erkek ve genel eğitim öğretmenlerine göre daha olumlu tutum sergiledikleri, öğretmenlerin yaklaşık %20'si kaynaştırma uygulamalarına karşı olduklarını belirlenmiştir.
Aguiar vd., (2019)	Kaynaştırma programına devam eden çocuğun sosyal becerileri ve problem davranışları ile kaynaştırma sınıfların kalitesinin ilişkisini	Nicel	Ölçek	İlişki ve yordama (regresyon) analizleri	44 okul öncesi özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi	Okuldan ayrı kalma süresi, düşük sosyal becerilerin; öğretmenlerin sağladığı öğretimsel düzenleme ve bireysel desteğin ise yüksek sosyal becerilerin yordayıcıları olarak belirlenmiştir.
Rodrigues vd., 2019	Kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrenci bağlamında aile-okul iş birliğinin incelenmesi	Nicel	Ölçek	Betimsel analiz	119 aile, 22 anaokulu öğretmeni ve 168 öğrenci	Okul ve aileler arasında problemler olduğu, aileleri koordine etme rolünü okulların üstlenmediği, kaynaştırma kapsamında yapılan müdahale amaçlarının belirtilmediği ve ailelerin sürece katılımını arttırmak için strateji üretilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Solis vd., 2019	Kaynaştırma uygulaması deneyiminin, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarına etkisi	Nicel	Ölçek geliştirme ve uygulama	Gruplar arası karşılaştırmalar (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis)	175 öğretmen	Deneyimin özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutum sergileme, yeni durumlara karşı önyargılara başa çıkma ve karşılaşılan zorluklara karşı strateji geliştirme becerilerinin de artmasına neden olduğu belirlenmiştir.
Spector Levy ve Yifrach (2019)	Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına karşı tutum ve isteklerinin incelemesi	Karma	Ölçek ve görüşme	Gruplar arası karşılaştırmalar (t testi ve Anova), korelasyonel analiz ve tematik içerik analizi	215 orta okul fen bilimleri öğretmeni	Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum benimsedikleri, kendilerini yetersiz hissettikleri, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma ile ilgili bir eğitim ve rehberlik almaları durumunda kaynaştırma uygulamalarına katılmak istedikleri belirlenmiştir.
Egert vd., (2018)	Erken çocuklukta özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarının etkisi	Nicel	Deneyisel ve yarı deneysel çalışmaların taranması	Karşılaştırmalı meta analiz	2,891 öğretmenden oluşan 36 çalışma	Programların öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine pozitif katkı sağladığı ve bu durumun eğitimin kalitesini geliştirdiği dolayısıyla çocukların gelişimlerine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir
Gidlund (2018)	Duygu davranış bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına katılımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi	Nitel	Literatür taraması (Meta sentez)	Tematik analiz	15 farklı ülkeden 15 farklı çalışma	Öğretmenlerin duyu davranış bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırma sürecine dahil edilmesine yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğunu gerekçesinin duyu davranış bozukluğu olan öğrenciler sınıftaki diğer öğrencileri fiziksel olarak tehlikeye atabilecek, tehdit edebilecek ve rahatsız edebilecek ve aynı zamanda öğrenme sürecini bozabilecek davranışlar sergilemeleri olduğu belirlenmiştir.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Jurkowski ve Müller (2018)	Kaynaştırma sınıflarında iş birliği ile öğretim yaklaşımını kullanarak öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarının geliştirilmesi	Nicel	Ölçek	Ön test son test ile etkililik karşılaştırması	13 öğretmen ve 184 öğrenci	Araştırma sonuçlarına göre genel ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği davranışında herhangi bir değişiklik olmadığı ortaya konmuştur. Öğretmenler arasında iş birliği davranışlarına yönelik hiçbir karşılıklı etki meydana gelmemiştir. Öğrencilerin iş birliği algısı azalırken, öğretmenlerin etkili bir öğretim ikilisi olmadıkları görülmüştür.
Mieghem vd., (2018)	Kaynaştırma uygulamalarına dair yapılan araştırmaları meta analiz yöntemi ile araştırılması	Nitel	Literatür taraması (Meta sentez)	Tematik analiz	26 çalışma	Tematik analiz sonucunda ulaşılan araştırma konuları; kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlar, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, özel gereksinimli öğrencilerin derse katılım düzeyleri, eğitim uygulamaları ve farklı perspektiflerden kaynaştırmaya yönelik görüşler olarak belirlenmiştir.
Zwane ve Malale (2018)	Bütünleştirme uygulamalarının Svaziland'daki normal okullarda uygulanmasını etkileyen engellerin araştırılması	Nitel	Odak grup görüşmesi	İçerik analizi	14 öğretmen	Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu, engel türleri ve eğitim ihtiyaçları konusunda bilgilerinin olmadığı, iş bulamadıkları için özel eğitimde çalıştıkları, BEP yapmayı ve problem davranışlar ile baş etme yöntemlerini bilmedikleri, politikalar yayınlamış olsa da kapsayıcı olmayan bir müfredatlar, sınıf mevcutlarının çok olması, kaynak eksikliği ve öğretmen ve yöneticilerin yeterlilik eksiklikleri gibi engeller olduğu belirlenmiştir.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Qandhi ve Kurniawati, (2018)	Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi	Nicel	Ölçek	İki grup karşılaştırması (t testi)	116 okul öncesi, 115 özel eğitim öğretmen adayı olmak üzere toplam 231 katılımcı	Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmen adaylarının olumlu tutumlara sahip oldukları bunun ise özel gereksinimli olan çocuklarla çalışma deneyiminin bir sonucu olduğu yapılan analizlerle ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, farklı alanlarda eğitim alan öğretmen adaylarının da eğitim süreçlerinde mümkün olduğunca kaynaştırma uygulamasına yönelik deneyim kazanmaları önerilmiştir.
Biggs cd., (2017)	Ortaokul düzeyinde kaynaştırma ortamına devam eden zihin engelli çocukların iletişim becerilerine yönelik müdahale sürecinin incelenmesi	Tek Denekli Araştırma Modeli	Gözlem ve kontrol listeleri	Ön test son test karşılaştırma ve grafiksel analiz	4 öğrenci ve özel eğitimci, genel eğitimci, yardımcı profesyonel ve konuşma dili patoloğundan oluşan işbirlikçi planlama ekibi	Araştırma sonucunda sunulan müdahale programı ile tüm öğrencileri akranlarıyla olan ve akranlarından gelen iletişimi önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir. Bu bulgu özellikle kaynaştırma ortamında sosyal etkileşime dayalı öğretim modellerinin geliştirilmesi ve kullanılması açısından önemli olarak vurgulanmıştır.
Fernández (2017)	Kaynaştırma eğitimi konusunda olumlu bir tutuma sahip olmak için gerekli değişkenlerin incelenmesi	Nicel tarama modeli	Anket	Betimsel analiz	Farklı alanlardan son sınıf 44 öğretmen adayı	Ulaşılan değişkenler; kaynaştırma uygulamasına düzenli olarak devam etmek, kaynaştırma uygulamasında görev yapan öğretmenlerin motive ve teşvik edilmesi, desteklenmesi, sınıflarda ihtiyaçlara yönelik yenilikler yapmaya imkân sağlamak, ailelerle iş birliği yapmak, kaynaştırma uygulaması için kurumsal bir bütçenin garanti edilmesi, toplumsal yapı ve oluşumlara iş birliği yapmak.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Gaitas ve Martins (2017)	Öğretmenlerin kaynaştırma bağlamında öğretimsel uyarlamaları uygulamada karşılaştıkları zorlukların incelenmesi	Nicel	Ölçek geliştirme ve uygulama	Faktör analizi, korelasyonel analiz ve çoklu karşılaştırma (Anova)	273 öğretmen	Öğretmenlerin zorluk yaşadıkları alanlar; etkinlikler ve materyaller, değerlendirme, sınıf yönetimi, planlama, hazırlık ve öğrenci özelliklerine uygun etkinlik ve materyal uyarlama olarak belirlenmiştir.
Galaterou ve Antoniou (2017)	Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini demografik değişkenlerin ve mesleki stresin nasıl etkilediğinin incelenmesi	Nicel	Ölçek	Gruplar arası karşılaştırmalar (t testi ve Anova)	208 ilkokul ve ortaokul öğretmeni	Öğretmenler kaynaştırmaya karşı olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Ayrıca genç öğretmenler, yaşlı meslektaşlarına göre daha olumlu tutumlar ifade etmişlerdir. Cinsiyet bağlamında kadın ve erkek arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerde yüksek stres seviyeleri gözlemlenmiş ve kapsayıcı eğitime yönelik daha az olumlu tutum sergileyen öğretmenlerin stres seviyeleri daha yüksek bulunmuştur
Huang ve Chen 2017	Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin hem engelli hem de süregen hastalıkları olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına katılımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Nicel	Ölçek	Gruplar arası karşılaştırmalar (t testi ve Anova)	539 engeli ya da süregen hastalıkları olan öğrenci	Özel eğitim öğretmenleri genel eğitim öğretmenlerinden, deneyimli öğretmenler ise daha deneyimsiz olan öğretmen ve öğretmen adaylarına göre dezavantajlı olarak ifade edilen çocukların kaynaştırma ortamlarına dahil edilmelerine yönelik daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Kurniawati vd., (2017)	Öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin tutum, görüş ve öğretimsel uyarlamalar kullanma sıklıklarına olan etkisinin incelenmesi	Grup deneysel	Ölçek, gözlem ve kontrol listeleri	Ön test son test karşılaştırma analizleri ve Ancova	33 deney, 34 kontrol olmak üzere 67 öğretmen	Öğretmenlerin tutum ve görüşlerinde olumlu yönde anlamlı farklılık elde edilmiş ve öğretmenlerin bilgi düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Artan bilgi düzeyinin sınıfa yansımaları incelendiğinde ise öğretmenlerin uyguladıkları öğretimsel uyarlamalarda artış olduğu görülmüştür.
Robinson (2017)	Kaynaştırma kapsamında öğretmenlerinin iş birliğine ilişkin algı ve tutumlarının incelenmesi	Nitel	Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman inceleme	İçerik analizi	4 özel eğitim ve 4 genel eğitim öğretmeni olmak üzere 8 öğretmen	Araştırma sonucunda her iki öğretmenlik alanından olan öğretmenlerin; farklılaştırılmış öğretim, sosyal etkileşim ve iş birliği alanlarında yetersizlik yaşadıkları belirlenmiştir.
Nonis vd., (2016)	Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmen ve idarecileri kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi	Karma	Anket ve grup görüşmesi	Nicel betimsel analiz ve içerik analizi	50 öğretmen ve idareci	Öğretmen ve idarecilerin okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum sahibi oldukları, öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarının farkında olduklarını ancak bu farklılıklara nasıl yardımcı olabilecekleri noktasında kendileri yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir.
Öz Güneş (2016)	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri	Nicel	Ölçek	Gruplar arası karşılaştırmalar (t testi ve Anova)	130 sınıf öğretmeni	Öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları ve bu nedenle görüşlerinin olumlu ya da olumsuz şekilde ifade edilemeyeceğini bildirmişlerdir. Ayrıca diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri sınıf öğretmenlerine kıyasla, daha olumlu tutuma sahip bulunmuştur.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Shareefa (2016)	Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi	Karma	Ölçek ve odak grup görüşmesi	Nicel betimsel analiz ve tematik analiz	153 öğretmen	Öğretmenlerin görüşlerini etkileyen değişkenler; okul yönetimi, okul atmosferi, öğretilecek içeriğin yoğunluğu, özel gereksinimli öğrencilere destek, öğretmenlerin uzmanlığı, personel ve tipik gelişim gösteren diğer öğrencilerin tutumları dahil olmak üzere okulların hazır bulunuşluğu ve duyuları şeklinde sıralanmıştır.
Shani ve Hebel (2016)	Kaynaştırma uygulamaları üzerinde geliştirilen programının etkililiği	Nitel	Gözlem ve görüşme	Tematik analiz	25 Özel eğitim öğretmeni	Öğretmenlerin uygulama, yeterlilik duygusu, öğretmenlik rolü ve okuldaki iş birliği ve çalışmalar gibi pratikler noktasında daha başarılı ve etkili oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve deneyime ek olarak aileler ile iş birliği içinde çalışmanın da önemini vurgulamışlardır.
Singh (2016)	Hindistan’da kaynaştırma eğitiminin konsepti, zorlukları ve ihtiyaçlarının incelenmesi	Nitel	Doküman inceleme ve literatür tarama	İçerik analizi	Ulusal ve uluslararası yasalar, düzenlemeler ve araştırmalar	Ülkenin demografik özellikleri göz önüne alındığında çocukların kastları, dinleri, yetenekleri ya da engelleri ne olursa olsun tüm çocuklara eğitim olanağı sağlamayı amaçladığı için kaynaştırma uygulamasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. İyi bir kapsayıcı eğitim sistemi için ise iş birliği hayati önem taşımaktadır.
Chandler (2015)	Müdür ve müdür yardımcılarının kaynaştırma hakkındaki tutumlarının incelenmesi	Nicel	Ölçek	İlişki ve yordama analizi	73 müdür ve müdür yardımcısı	Müdür ve müdür yardımcılarının genel olarak olumlu tutum sergiledikleri, sahip olunan tutumu ise en güçlü biçimde özel eğitimi deneyimine sahip olma durumu ve özel gereksinimli akraba/arkadaşa sahip olup olmama durumunun yordadığı sonucuna ulaşılmıştır

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Olufemi vd., (2015)	Nijerya’da kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen unsurların belirlenmesi	Nicel	Ölçek	Gruplar arası karşılaştırmalar (Anova) ve korelasyonel analiz	230 öğretmen ve yönetici	Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için uygun materyal, uzman personel ve öğretmenin deneyiminin belirleyici etkisi ifade edilmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerinin artırılması, alanda çalışan öğretmenlere program ve materyal bağlamında eğitim ve maddi destek sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.
Tindall vd., (2015)	Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum, görüş ve yeterlilikleri üzeri geliştirilen program etkililiği	Nitel	Gözlem ve görüşmeler	Tematik analiz ve programın etkililiği için karşılaştırma analizleri	64 okul öncesi öğretmeni	Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının daha olumlu hale gelmeye başladığı ve verilen eğitim ile öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinde artış yaşandığı, kaynaştırma yönelik kaygıların azaldığı belirlenmiştir.
Chiner-Sanz ve Cardona-Moltó (2013)	Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik görüş, beceri, tutum ve mesleki deneyimlerinin incelenmesi	Nicel	Ölçek	Betimsel analizler, gruplar arası karşılaştırmalar (Anova) ve korelasyonel analiz	68 okul öncesi, 133 ilkokul ve 135 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 336 öğretmen	Öğretmenler karşılaştıkları sorunları; materyal ve uzman desteğinin yeterli olmaması, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin sınırlı olması ve zaman yetersizliği başlıklarında ifade etmişlerdir.
Lindqvist ve Nilholm (2013)	İdarecilerin özel desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirleme ve sunulan özel eğitim çalışmalarını koordine edebilme becerilerinin incelenmesi	Nicel	Anket	Betimsel analizler	45 okul yöneticisi	Bireysel eksiklik ve yetersizlik okullarda başarılı bir kaynaştırma uygulaması sürdürmeyi zorlaştırmakta ve problem durumu oluşturmaktadır. Ancak okul yöneticilerinin özel eğitim öğretmenleri ile iş birliği içinde olması, kaynaştırma uygulamasının verimliliğini ve başarısını artırmaktadır.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Brinkmann ve Twiford (2012)	Yasal düzenlemelerin iş birliği süreçlerine etkisinin incelenmesi	Nitel	Odak grup görüşmeleri	İçerik analizi ve grafiksel analiz	19 sınıf öğretmeni	Etkili bir kaynaştırma uygulaması için öğretmenlerin iş birliği ve işbirlikli öğretim becerilerine sahip olmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Beceriler ise sınıf yönetimi, iş birliğine dayalı ders planlama becerisi, iletişim, veri toplama, kişiler arası ilişkiler, farklı öğretimsel düzenleme becerileri şeklinde sıralanmaktadır.
McKay (2012)	Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve tutumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi	Nicel	Ölçek ve anket	Betimsel analizler, gruplar arası karşılaştırmalar (Anova)	191 erkek 655 kadın olmak üzere 846 öğretmen	Araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu tutum bildirdikleri ifade edilmiştir. Tutumlarını etkileyen değişkenler ise; okulun sahip olduğu fiziki şartlar ve donanımlar, okul yönetiminin sunduğu imkanlar ve tutumlar ve özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisinin engel grubu ve derecesi olarak belirlenmiştir.
Nadia (2012)	Kenya’da ilköğretim okullarında sürdürülen kaynaştırma uygulamasının önündeki zorlukların araştırılması	Karma	Ölçek, gözlem ve gözlem formu	Betimsel ve grafiksel analiz ve içerik analizi	34 öğretmen	Eğitsel kaynak ve materyal bağlamında çok ciddi eksikliklerin olduğu, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimi ve ihtiyaçlarını karşılamak adına yetersiz olduklarını, sınıf öğretmenlerinin bilgi ve nitelik olarak eksik kaldıkları, eğitim ortamlarının işlevsel bir ders ve öğretim için temel gereklilikleri dahi karşılayacak niteliklere sahip olmadığı ifade edilmiştir.
Sharma vd., (2012)	Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki etkinliğini belirlemek için ölçme aracı geliştirme	Nicel	Ölçek geliştirme ve uygulama	Faktör analizi	607 öğretmen	Üç temel faktör yapısına ulaşılmıştır: kaynaştırmada etkili eğitim, problem davranışlarla başa çıkma ve iş birliği. Öğretmenlerin diğer öğretmenler, aileler ve sağlık personelleri gibi farklı paydaşlar ile iş birliği içinde çalışma becerilerine de sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Emam ve Mohamed (2011)	Öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri ve mesleki deneyimlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Ölçek	Betimsel analizler, gruplar arası karşılaştırmalar (Anova) ve korelasyonel analiz	95 ilkokul öğretmeni ve 71 okul öncesi öğretmeni olmak üzere 166 öğretmen	Araştırma sonucunda hem mesleki yeterliliğin hem de mesleki deneyimin artması öğretmenlerin kaynaştırma tutumlarının daha olumlu hale getirdiği belirtilmiştir.
Mullings (2011)	Kaynaştırma ortamında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırma uygulaması hakkındaki görüşlerini ve yaşanan sorunların belirlenmesi	Karma	Ölçek ve görüşme	Betimsel ve içerik analizi	36 öğretmen ve yönetici	Öğretmenler kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ve gerekli koşullar sağlandığı takdirde kaynaştırma uygulaması gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Ancak karşılaştıkları sorunları; devlet okullarında yetersiz öğretmen eğitimi, idari destek eksikliği, etkisiz iş birliği, yetersiz finans desteği ve danışmanlık/rehberlik hizmetlerinde yaşanan eksiklikler olarak ifade etmişlerdir.
Choi (2010)	ABD’de erken çocukluk programı kapsamında yürütülen kaynaştırma uygulamasında yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve iş birliği süreçlerinin incelenmesi	Nitel	Görüşme, doküman inceleme, gözlem ve odak grup görüşmesi	Tematik analizi	6 öğretmen	Kaynaştırma uygulamasının hem erken çocukluk hem de özel eğitim alan uzmanlıklarının bir iş birliği dengesi ile yürütüldüğü ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde planlama, organize etme, sınıf yönetimi gibi birçok alanda iş birliği içinde olduğu belirlenmiş ve bireysel olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kurum dışı alınan hizmet içi eğitimler ve ortamdaki diğer öğretmenlerden öğrenmeler ifade edilmiştir

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Gal vd., (2010)	Öğretmenlerin tutumları ve mesleki donanımları incelenmiştir	Nicel	Ölçek	Korelasyonel analiz	35 öğretmen	Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini; deneyim, yaş ve alınan hizmet içi eğitim gibi değişkenlerin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma da vurgulanan asıl sonuç ise başarılı bir kaynaştırma uygulaması için donanım ve yeterlilik kadar öğretmenlerin bu uygulamaya inanmalarının önemi vurgulanmıştır.
Irvine vd., (2010)	Okul yöneticilerinin kaynaştırma hakkındaki tutumlarının incelenmesi	Karma	Anket	Betimsel analizler, gruplar arası karşılaştırmalar (Ki kare) ve tematik analiz	16 yönetici	Yöneticiler olumlu görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca sadece özel gereksinimli öğrencilere bağlamında değil tüm çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitsel düzenlemelere dikkat ettikleri belirterek, çeşitliliği bir eksiklik değil normun bir parçası olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.
Harvey vd., (2010)	Özel eğitim öğretmenleri ve özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri ile çalışan öğretmenlerin birlikte yaptıkları çalışmaların incelenmesi	Nicel	Ölçek	Betimsel analizler, gruplar arası karşılaştırmalar (Anova ve Kruskal Wallis)	1190 öğretmen	Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili teorik bilgi, yöntem ve iş birliği alanlarında eğitime ihtiyaçları olduklarını ifade etmişlerdir.
Havel ve Kratochvílová (2007)	Kaynaştırma uygulamalarının temel ögesi olarak iş birliği sürecinin incelenmesi	Karma	Anket ve görüşme	Betimsel analiz ve içerik analizi	45 öğretmen	Kırsal bölgelerdeki çalışanların, şehir okullarında çalışanlara göre daha iyi bir etkileşim ve iş birliği içerisinde olduğu belirtilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenebilmek için daha çok personel ihtiyacı olduğu belirtilmiştir.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Hemmingsson, Gustavsson ve Townsend (2007)	Öğretmenler ve terapistler arasındaki iş birliğinin incelenmesi	Nitel	Görüşme, saha notları ve doküman inceleme	İçerik analizi	14 grup	Özel gereksinimli öğrencilerin okuldaki etkinliklere yetersiz düzeyde katılma nedeninin öğretmen ve terapist arasındaki iş birliği eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ve terapistlerin bakış açılarındaki, sorumluluklarını algılama ve davranış biçimlerindeki farklılıklar iş birliği eksikliğinin nedenleri olarak sıralanmıştır.
Hundert (2007)	Kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğretmenlere çeşitli değişkenler bağlamında hizmet içi eğitim vererek programın hem öğretmen hem de öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek	Nicel	Ölçek	Ön test son test etkililik analizleri	4 öğretmen 16 öğrenci	Program öncesinde gerçekleştirilen değerlendirmelerde, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencisini görmezden gelerek diğer çocuklara nazaran çok az etkileşim içince olduğu belirlenmiş, program sonrasında öğretmenler özel gereksinimli öğrencileri ile daha fazla etkileşime girmiş ve en önemlisi tipik gelişim gösteren akranları ile olan etkileşimlerini artırıcı ve teşvik edici uyarlamalar kullanmaya başlamışlardır.
Brownell vd., (2005)	Özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının genel özelliklerini	Derleme	Doküman inceleme ve literatür taraması	İçerik analizi	44 program	Programların kültürel çeşitliliğe, kapsayıcı ve kaynaştırma felsefelerine odaklanmış oldukları ve program özellikleri olarak, yoğun uygulama içeren, iş birliği gerektiren ve program oluşturma ve değerlendirme süreçlerinden oluştuğu şeklinde ifade edilmiştir.

Ek 13: Uluslararası Alanyazında Yer Alan Araştırmalar (Devam)

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Katılımcılar	Bulgular
Dupoux vd., (2005)	Haiti ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlerin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının incelenmesi	Nicel	Anket	Nicel betimsel	368 Öğretmen	Her iki ülkedeki öğretmenlerin, engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik benzer tutumlara sahip olduğunu belirlenmiştir. Deneyimin, bireysel olarak tutumlarla ilişkili olduğu ancak diğer değişkenler çoklu regresyona dahil edildiğinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin tutumları, en büyük varyansı açıklamış, bunu ileri derece ve farklı engel kategorilerinin etkili uyum aralığı izlemiştir.
Burke ve Sutherland (2004)	Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve deneyimin tutumlara etkisi	Nicel	Anket	Betimsel analizler, gruplar arası karşılaştırmalar (t Testi)	75 Öğretmen	Araştırma sonucunda öğretmenler de öğretmen adayları da özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tecrübeli öğretmenlere göre daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür.
Ebersold (2003)	Kaynaştırma uygulamalarının temelleri, anlamı ve felsefesi	Derleme	Literatür tarama	İçerik analizi	--	Eşit bir iş birliğine dayalı sistemin kaçınılmaz olduğuna vurgu yapılmıştır. Çeşitli mesleki ve kurumsal geçmişi olan kaynaştırma personellerinin sürece eşit iş gücüyle katılımının önemi ifade edilmiştir
Hunt vd., (2003)	İşbirlikli öğretimin, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal katılımı üzerindeki etkisinin belirlenmesi	Eylem araştırması	Gözlem Rubrik Görüşme	Betimsel Analiz	6 ÖGB 3 Öğretmen 3 öğretim üyesi	Ekip üyeleri tarafından destek planlarının tutarlı bir şekilde uygulanmasının akademik becerilerde artış sağladığı, sınıf etkinliklerine katılımı arttırdığı, akran etkileşimini ve ÖGB'ler tarafından başlatılan etkileşimleri arttırdığı belirlenmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ahmet Serhat UÇAR
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı :
E-posta :

Eğitim Geçmişi:

- **Yüksek Lisans**, 2013-2016, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Eğitimi, Tez Adı: Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam sürecinde yer alan paydaşların istihdam sürecine yönelik görüş ve önerileri. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
- **Lisans**, 2007-2011, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği

Mesleki Geçmişi:

- **Araştırma Görevlisi**, 2013-(Devam ediyor) Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
- **Araştırma Görevlisi**, 2013-2013, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
- **Öğretmen**, 2012-2013, Hatay Özel Eğitim Uygulama Merkezi
- **Öğretmen**, 2011-2012, Hatay Eğitim Uygulama Okulu

Yayınlar:

Makaleler:

- Özkubat, U., Karabulut, A. and Uçar, A. S. (2021). Investigating the effectiveness of Star Strategy in math problem solving. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 83-100.
- Uçar, A. S., Yılmaz, Y., Uçar, K. and Bekar, R. (2021). Investigation of opinions of teachers of the hearing-impaired children about serving as a special education teacher. *European Journal of Special Education Research*, 7(2), 96-109.

- Yılmaz, Y., Karabulut, H. A., **Uçar, A. S.** and Uçar, K. (2021). Determination of the education technology competencies of special education teachers. *European Journal of Special Education Research*, 7(2), 71-83.
- Yılmaz, Y., Karabulut, H. A., **Uçar, A. S.**, UÇAR ve Uçar, K., (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlikleri ölçeğinin özel eğitim öğretmenlerinde geçerlik ve güvenirliği. *Social Sciences Studies Journal*, 7(83), 2382-2393.
- Yılmaz, Y. ve **Uçar, A. S.**, (2021). Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 513-533.
- Karabulut, H. A., **Uçar, A. S.** ve Uçar, K. (2021). Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 62-85.
- Uçar, K., **Uçar, A. S.**, Karabulut, H. A. ve Yılmaz, Y. (2021). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 16(3), 1709-1726.
- Karabulut, H. A., **Uçar, A. S.**, Yılmaz, Y. ve Uçar, K. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of Economic and Social Researches*, 8(16), 1-17.
- Ibrahim, R., Abdullah, N., Yassin, M. H. M., Handrianto, C., **Uçar, A. S.** and Kenedi, A. K. (2021). Activities and issues of career transition program for students with learning disabilities (SLD): An initial review. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 4(2), 244-251.
- Arafani, A., Handrianto, C., **Uçar, A. S.** and Karneli, Y. (2021). Disputing irrational belief in adolescent using cognitive simulation: A case study. *SPEKTRUM: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah (PLS)*, 9(2), 230-236.

Bildiriler:

- **Uçar, A. S.**, Uçar, K. ve Yılmaz, Y. (2021). Eğitim araştırmalarında alternatif bir veri toplama aracı: Vignette. *INSAC International Congress on Scientific Developments for Social and Education Sciences*, Konya, s. 30-31.

- Artar, T. M., Yılmaz. Y. ve **Uçar, A. S.**, (2021). Özel gereksinimli bireyler bağlamında evrensel tasarım. *INSAC International Congress on Scientific Developments for Social and Education Sciences*, Konya, s. 32-33.
- **Uçar, A. S.**, Karabulut, H. A. ve Uçar, K., (2021). Zihin yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimi ve istihdamında güncel durum, sorunlar ve öneriler. *EJSER 7th International Symposium on Social Sciences*, Antalya, s. 100.
- Karabulut, H. A., **Uçar, A. S.** ve Uçar, K., Özel gereksinimli öğrencilere fen bilimleri öğretiminde eğilimler. *EJSER 7th International Symposium on Social Sciences*, Antalya, s. 59.
- **Uçar, A. S.**, Uçar, K. ve Karabulut, H. A., (2021). Türkiye'de işitme yetersizliğine yönelik ölçme araçlarının incelenmesi. *EJSER 7th International Symposium on Social Sciences*, Antalya, s. 101.
- **Uçar, A. S.**, Uysal, Ç. ve Yılmaz, Y., (2021). Kaynaştırma eğitiminde iş birliği bağlamında sorunlar ve çözüm önerileri. *SADAB 8th International Online Conference on Social Researches and Behavioral Sciences*, Tuzla, s. 22-23.
- Cüre, G., **Uçar, A. S.** ve Uçar, K., (2021). Araştırma görevlilerinin özel eğitim bölümü staj uygulamasına ilişkin görüşleri. *SADAB 8th International Online Conference on Social Researches and Behavioral Sciences*, Tuzla, s. 24-25.
- **Uçar, A. S.**, Uçar, K., Karabulut, A. ve Karabulut, H. A., (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde karşılıklı öğretim stratejisi. *SADAB 8th International Online Conference on Social Researches and Behavioral Sciences*, Tuzla, s. 28-29.
- Cüre, G., **Uçar, A. S.** ve Uçar, K., (2021). Özel gereksinimli bireylerin okuldan yetişkinliğe geçiş süreçlerinin planlanması. *UYSAD 7 th International Management and Social Research Conference*, İstanbul, s. 96.
- **Uçar, A. S.**, Cüre, G. ve Yılmaz, Y., (2021). Kaynaştırma eğitiminde öğretim ve değerlendirme. *UYSAD 7 th International Management and Social Research Conference*, İstanbul, s. 94.
- **Uçar, A. S.**, Uçar, K. ve Karabulut, H. A., (2021). Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak. *UYSAD 7th International Management and Social Research Conference*, İstanbul, s. 92.

- **Uçar, A. S.**, (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik sınıf içi uyarlamalar. *SADAB 9th International Online Conference on Social Researches and Behavioral Sciences*, Antalya, s. 64.
- **Uçar, A. S.**, (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *SADAB 9th International Online Conference on Social Researches and Behavioral Sciences*, Antalya, s. 60.
- **Uçar, A. S.**, (2021). Özel gereksinimli bireylere problem çözme becerilerinin öğretiminde STAR stratejisi. *SADAB 9th International Online Conference on Social Researches and Behavioral Sciences*, Antalya, s. 59.
- **Uçar, A. S.**, Karabulut, A. ve Yılmaz, Y. (2019). Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerilerinin öğretiminde READER stratejisinin etkililiğinin belirlenmesi. *29. Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Aydın, s. 76.
- Karabulut, A., **Uçar, A. S.** ve Yılmaz, Y. (2019). Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerilerinin öğretiminde STAR stratejisinin etkililiğinin belirlenmesi. *29. Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Aydın, s. 77.
- **Uçar, A. S.** ve Cavkaytar, A., (2018). Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam sürecinde yer alan paydaşların, istihdam sürecine yönelik görüş ve önerileri. *Vth International Eurasian Educational Research Congress*, Antalya, s. 1816-1818.
- **Uçar, A. S.** ve Ergenekon, Y., (2018). Zihin yetersizliği olan yetişkin bireylerin kişisel bakım ve temizlik becerilerinin artırılmasında sosyal öykülerin etkililiği. *Vth International Eurasian Educational Research Congress*, Antalya, s. 1813-1815.
- **Uçar, A. S.**, Uçar, K. ve Yılmaz, Y., (2018). Türkiye ve dünya’da duygu ve davranış bozukluğu olan bireylere yönelik uygulama örnekleri. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Nevşehir, s. 377-378.
- **Uçar, A. S.** ve Ergenekon, Y., (2018). Özel gereksinimli bireylere yönelik geçiş hizmetlerinin tarihsel gelişimi ve türkiye’deki geçiş hizmetlerine ilişkin ilgili yasal düzenlemelerin incelenmesi. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Nevşehir, s. 372.

- Yılmaz, Y., Uçar, A. S. ve Tutuk, T., (2018). Dünyada işitme engelli bireylere yönelik geliştirilen yardımcı teknolojiler. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi*, Afyon, s. 534.
- Uçar, A. S., Yılmaz, Y. ve Tutuk, T., (2018). Türkiye ve dünya’da özel eğitimde mesleki eğitim uygulama örnekleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi*, Afyon, s. 538.
- Cavkaytar, A., Kasap, C., Çattık, E., Akbey, G. Ö., Uçar, A. S., Şahin, H. H., Akgün-Giray, D. ve Topuz, Ç., (2014). Bir Aile Eğitimi Örneği Çocuklar eğleniyor aileler öğreniyor projesi. 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Edirne

Proje Deneyimleri:

- *Proje Adı:* Açıköğretimde Gelişimsel ve Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Özel Eğitim e-Danışmanlık Süreçlerinin Geliştirilmesi, Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi
Proje Yürütücüsü: Doç. Dr. Mehmet FIRAT
Proje Türü: Anadolu Üniversitesi Genel Amaçlı Bilimsel Araştırma Projesi
- *Proje Adı:* Aileler öğreniyor, çocuklar eğleniyor.
Proje Yürütücüsü: Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Proje Türü: Diğer Kamu Kuruluşlarıyla Yapılan Projeler
- *Proje Adı:* Kaynaştırma Uygulanan Bir Ortaokulda İş birliği Süreçlerinin Betimlenmesi ve Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması.
Proje Yürütücüsü: Doç. Dr. Funda AKSOY
Proje Türü: Lisansüstü Tez Bilimsel Araştırma Projesi