



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Programı

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ,
ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN ERİŞİLERİ VE SOSYAL UYUMLARINA
ETKİSİ

Fatma KOCATÜRK

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En iyiye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Programı

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ,
ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN ERİŞİLERİ VE SOSYAL UYUMLARINA
ETKİSİ

THE EFFECT OF MAINSTREAM TRAINING PROGRAM ON TEACHER
COMPETENCES, MENTALLY HANDICAPPED CHILDREN'S ACHIEVEMENTS
AND SOCIAL ADAPTATIONS

Fatma KOCATÜRK

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Fatma KOCAT¼RK¼n hazırladığı “Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmen Yeterlikleri, Zihinsel Engelli Öğrencilerin Erişileri ve Sosyal Uyumlarına Etkisi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL

J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Emine Nilg¼n METİN

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Banu AKT¼RKOđLU

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. M¼driye YILDIZ BIÇAKÇI

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Özlem BAŞ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 18 /01 / 2018 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Araştırmanın amacı, kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlere verilen eğitimin öğretmen yeterliklerine, zihin engelli çocukların erişilerine ve sosyal uyumlarına etkilerini incelemektir. Araştırmada Kaynaştırma Eğitimi Programı (KEP) Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki ilkokul üç ve dördüncü sınıf kaynaştırma ortamlarında öğrenim gören hafif düzeyde zihin engelli (HDZE) öğrencilerin ve akranlarının Türkçe ve matematik erişileri arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum puanları, öğretmen yeterlik puanları arasındaki fark incelenmiştir. Ayrıca sınıf içi öğretim uygulamalarına ilişkin gözlemler, öğretmen ve veli görüşmeleri de gerçekleştirilmiştir. Yöntem olarak, nicel ağırlıklı karma yarı-deneysel desenden yararlanılmıştır. 2016-2017 öğretim yılının ikinci döneminde Ankara Altındağ ilçesinin bir semtinde yürütülen çalışma, dokuz ilkokul, on dört öğretmen, on veli ve on dördü HDZE olmak üzere 367 kaynaştırma sınıfı öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve Matematik Değerlendirmeleri, Öğretmen Yeterlik Formu, Yapılandırılmış Gözlem Formu, Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Veli Görüşme Formları, Uz Başı (2003) tarafından uyarlanan Walker McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (İlköğretim Versiyonu) kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik olan (Bağımsız örneklem t-testi, eşleştirilmiş örneklem t-testi) ve parametrik olmayan (Kruskal Wallis, Friedman, Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testleri, Genel Doğrusal Model) testler, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Güvenirlik hesaplamaları Cronbach Alpha (0,83-0,95) ve KR-20 (0,85-0,89) ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yeterlik puanlarına, HDZE öğrencilerin Türkçe ve matematik erişilerine, sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe ve matematik erişilerine göre deney grubu lehine gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Gözlem formu puanlarına göre KEP Kursuna katılan öğretmenlerin birinci ay ile ikinci ay öğretim uygulamaları arasında da anlamlı fark bulunmaktadır.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma, öğretmen eğitimi, zihin engeli, erişimi, sosyal uyum, öğretmen yeterliği

Abstract

The purpose of this research is to determine the effect of mainstream classroom teachers' training on teacher competences, achievements and social adaptations of mentally handicapped children. Afterwards it was searched whether there were significant differences between third and fourth grade Turkish and mathematics achievements of mild mentally handicapped (MMH) students and peers studying at elementary school classrooms whose teachers received and not received Mainstream Training Program (KEP) Course. In addition, the significant differences between social competence and school adjustment of MMH students and teacher competence in experimental and control groups were investigated. Besides, observations related with instructional practices at classroom, teacher and parent interviews were conducted. As a method, quantitative dominant mixed quasi experimental design is utilized. This research has been carried out in 2016-2017 school year in the district of Altindag, the town of Ankara, with nine elementary schools, fourteen teachers, ten parents and fourteen MMH of 367 mainstream classroom students . Third and fourth grade Turkish and Mathematics Assessments, Teacher Competence Form, Structured Observation Form, Semi-structured Teacher and Parent Interview Forms developed by the researcher and Walker McConnell Social Competence and School Adjustment Scale (Elementary Version) adapted by Uz Bas (2003) were applied as data collection devices. While analyzing quantitative data parametric (independent samples t-test, paired samples t-test) and non-parametric (Kruskal Wallis, Friedman, Mann Whitney U, Wilcoxon Signed Ranks Tests, General Linear Model) tests, for qualitative data content analysis were used. In order to calculate reliability Cronbach Alpha (0,83-0,95) and KR-20 (0,85-0,89) were used. As a result, according to teacher competence scores, Turkish and mathematics achievements, social competence and school adjustment scores of MMH students, between experimental and control groups there were no significant differences detected. Additionally, with respect to Turkish and mathematics achievements of mainstream classroom students, there were significant differences between groups in favour of experimental group. Also, there was found significant difference between first and second month observation scores of the teachers participated KEP Course.

Keywords: mainstreaming, teacher training, mental handicap, achievement, social adaptation, teacher competence

Teşekkür

Mucizeler olması gerekirdi, bu tezin bitmesi için. Acziyet, insan olmaktan, tek kalmaktan kaynaklı; mucize ise Yaratan'dan ve karşılaştırdıklarından... Şükürler olsun Tanrı'ma, mucizeler gerçekleşti; kenarda bekletilen emekler ve yarım kalan düş böylelikle tamamlandı.

Saygıdeğer Danışmanım Prof. Dr. Nilgün Metin; bu tezin vuku bulması için sonuna kadar destek veren, bana düzenli vakit ayıran, beni dikkatle dinleyen, bana inanan ve güç veren, eksiklerime ve yanlışlarıma derin bilgi birikimiyle karşılık veren, şahsiyeti ile meslek anlayışından ötürü kendime örnek almaya çalıştığım ender karşılaşılan bilim insanısınız benim için. Yaşadığım her türlü sıkıntıya karşı "devam et" sözünüz olmasaydı, sanırım bu sona yaklaşamazdım. Altı yılı aşkın süre boyunca harcadığınız emek, planlı ve özverili danışmanlığınız, sabrınız, sağlam ve kararlı duruşunuz, bana hissettirdiğiniz duygular paha biçilemez; yaşamın içinden, tüm benliğimle, içtenlikle teşekkür ederim.

Saygıdeğer Prof. Dr. Veysel Sönmez; sizin varlığınızla kendimi doktora programının içerisinde bularak yuvaya dönmüş olmanın huzurunu, güvenini yaşadım. Eğitime, program geliştirmeye, bilime, mantığa, etiğe ve akademik çalışmalara eleştirel bakışınızla, meslekî deneyimlerinize ve öngörülerinize yöğrilmeye çalıştım. Öğrenciniz olmaktan onur duyuyorum. Şahsıma ve öğretmenlik mesleğine verdiğiniz değerden ve bilime adanmış çalışma anlayışınızı öğretiminize yansıtmanızdan dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Saygıdeğer (Rahmetli) Prof. Dr. Kemal Çakman; etik olmayan anlayışlar, sarsılan ideallerim, kendimi ifade etmeye çalışmamın verdiği yorgunluk sonucu; doktora çalışmalarımı sürdürmeyi anlamsız bulduğum Haziran 2016'da, yeniden başlamaya saatlerce ikna etme çabanızdan dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Saygıdeğer Cemal Taşar; hem çalışıp hem öğrenim görmem konusunda yolumu açmanızdan, bürokratik engelleri kaldırma uğraşınızdan; bana sabırlı olmamı ve dik durmamı öğütlemenizden, lisansüstü çalışmalarımı "yapılabilir" kılmak için özenle çabalarken dikkatle dinleyip benimle birlikte ivedilikle adımlar atmanızdan; yadsınamaz katkınızdan dolayı, içtenlikle teşekkür ederim.

Saygıdeğer Prof. Dr. Fulya Temel, Doç. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı, Doç. Dr. Nursel Koyuncu, Dr. Semra Şahin; yapıcı eleştirilerinizi ve destekleyici

tutumlarınızı sürece yansıtınız, teşekkür ederim. Saygıdeğer Doç. Dr. Hünkâr Korkmaz; lisansın son döneminde, akademik gelişimim için beni yönlendirmeniz ve cesaretlendirmeniz sayesinde lisansüstü çalışmalara başladım, teşekkür ederim. Saygıdeğer Dr. Tülay Üstündağ; danışmanlığınızla deneyimleyerek tamamladığım yüksek lisans tez sürecini doktora sürecine de yansıtma gayretine girdim, teşekkür ederim. Saygıdeğer Hocalarım; Prof. Dr. Özcan Demirel, (Rahmetli) Prof. Dr. Ata Tezbaşaran, Doç. Dr. Banu Aktürkoğlu, Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı; program ve materyal geliştirme, Türkçe öğretimi, hizmet içi eğitim ve istatistik alanlarındaki altyapı desteğiniz üzerine araştırma temelini kurmaya çalıştım, teşekkür ederim.

Ankara İl MEM Şube Müdürü Zafer Yılmaz, Altındağ İlçe MEM Şefi Serap Gezer; araştırma sürecini ivedilikle desteklediniz, teşekkür ederim. Sevgili Meslektaşlarım Döne Kayahan, Canan Haşıl ve Zuhal Batakçı; yardım imdadıma hızla el uzattınız, teşekkür ederim. Çalışmaya katkı veren şube müdürü, müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, veli, memur, diğer görevli ve öğrencilere; süreç içerisinde vakit ayırarak görüş bildiren uzmanlara; akademik çalışmalara devam etme konusunda beni teşvik etmek için uğraşan yakınlarıma teşekkür ederim.

Her yeni günün sabahında dualarıyla yola çıktığım, sevinçlerimin ve çocuk kalbimin kaynağı olarak sığındığım, dağıldığımda yardımlarıyla toparlandığım, güleryüzlerini ve sıcak ellerini merakla yokladığım, hak arayışı ile yanlarında ağlayarak rahatladığım günlerde birlikte uykusuz kaldığım, aşıladıkları sevgilerini iliklerime kadar duyumsadığım, anasınıfından bu yana öğrenimimi sürdürme çabamı pekiştirerek beni sonuna kadar desteklemelerine tanık olduğum, vasiyet gibi sözlerinin altında ezilerek emek emek yetiştirmeye özen gösterdiğim doktora çalışmalarım da varlıklarıyla yol aldığım; evlatları olmaktan huzur, güven ve mutluluk duyduğum Sevgili Annem Hatice Kocatürk ve Sevgili Babam Muammer Kocatürk, yaşamımdaki en değerli hazinemsiniz; ömür boyu teşekkür ederim.

*Ben hâlâ çocuğum
Ve harcamalıyım bu yılları
Hayâli içinde
Sahip olmadığım şeylerin
Ama isteyebilir ve olabilirim
Ve sen bana öğretmelisin
Gerçeği ve bilgiyi
Yaradılışımla insan olmak için
Ki o bir gün başkasına öğretecek
Ki o hâlâ hayâl kuran çocuk*

(Schiering, Bogner & Buli-Holmberg, 2011; s.45)

En değerli yatırımımız olarak özenle yetiştirdiğimiz tüm çocuklara ve...

Tez sürecinin ilk anından son anına kadar vazgeçilmez üç parçama:

Danışmanıma, Anneme ve Babama...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	i
Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
İthaf Sayfası.....	vii
İçindekiler.....	viii
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xv
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xvi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
Araştırma Problemi.....	2
Sayıltı.....	3
Sınırlılıklar.....	3
Tanımlar.....	4
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	6
Eğitim.....	6
İlkokul Eğitimi, Özel Eğitim ve Kaynaştırma.....	8
Zihin Engeli, Sınıf Öğretmeni ve Zihin Engellilerin Eğitimi.....	18
Kaynaştırma Alanıyla İlgili Araştırmalar.....	28
Bölüm 3 Yöntem.....	36
Araştırma Deseni.....	36
Çalışma Grubu.....	38
Veri Toplama Araçları.....	45
Kaynaştırma Eğitimi Programı (KEP) Kursu.....	51
Veri Toplama Süreci.....	59
Verilerin Analizi.....	67
Etik ve Araştırmacının Rolü.....	71
Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği.....	74
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	77

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin bütün (üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik dersleri) erişilerine göre farklılaşma durumu	77
KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe erişilerine göre farklılaşma durumu	86
KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin matematik erişilerine göre farklılaşma durumu	101
KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına göre farklılaşma durumu	116
KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin yeterlik puanlarına göre farklılaşma durumu	118
KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarında gözlenen öğretim yansımaları	120
KEP Kursu alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşleri	134
KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşleri.....	142
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	147
Sonuç.....	147
Tartışma	152
Öneriler	169
Kaynaklar	172
EK-A: Nitel Verilerin Kod ve Kategorilere Göre Dağılımı	190
EK-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	193
EK-C: Araştırma ve Hizmetiçi Eğitim için Alınan Resmi İzinler	194
EK-Ç: Etik Beyanı.....	203
EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	204
Ek-E: Thesis/Dissertation Originality Report.....	205
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	206

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Ataman'ın Kaynaştırma ve Bütünleştirme Karşılaştırması</i>	13
Tablo 2 <i>Zihin Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri</i>	20
Tablo 3 <i>Zihin Engelli Çocukların Gelişim Alanlarına İlişkin Öğretim Uyarlamaları</i>	27
Tablo 4 <i>BÖT Öntest Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	39
Tablo 5 <i>Tasarlanan Çalışma Grubunun Sayısal Olarak İfade Edilmesi</i>	39
Tablo 6 <i>Ulaşılan Çalışma Grubunun Sayısal Olarak İfade Edilmesi</i>	40
Tablo 7 <i>Çalışma Grubunun Nihai Halinin Sayısal Olarak İfade Edilmesi</i>	41
Tablo 8 <i>Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	42
Tablo 9 <i>Öğretmenlerin Yaş, Eğitim Düzeyi ve Mezuniyet Alanlarına Göre Dağılımları</i>	43
Tablo 10 <i>Öğretmenlerin Mevcut Meslekî Durumlarına Göre Dağılımları</i>	43
Tablo 11 <i>Öğretmenlerin Özel Eğitim Alanı Eğitimleriyle İlgili Deneyim ve Görüşlerine Göre Dağılımları</i>	44
Tablo 12 <i>Türkçe ve Matematik Değerlendirmeleri Pilot Uygulama Verileri</i>	48
Tablo 13 <i>Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara İlişkin Öneriler</i>	52
Tablo 14 <i>İhtiyaç Analizinde Öğretmenlerin Belirttikleri Öncelikli Eğitim Alanları</i>	55
Tablo 15 <i>KEP Kursu Konularının Günlere Göre Dağılımı</i>	59
Tablo 16 <i>Türkçe ve Matematik Değerlendirmeleri Uygulama Verileri</i>	62
Tablo 17 <i>Veri Toplama Araçlarının Grup, Uygulama, Zaman ve Amaca Göre İfade Edilmesi</i>	62
Tablo 18 <i>Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar</i>	65
Tablo 19 <i>Araştırma Sürecini Destekleyen Durumlar</i>	66
Tablo 20 <i>Veri Toplama Araçları ve Kullanılan Analiz Teknikleri</i>	71
Tablo 21 <i>Bütün Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	77
Tablo 22 <i>Friedman Testi Bütün Puanlara İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	78
Tablo 23 <i>Kruskal Wallis (KW) Testi Bütün Puanlara İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	78
Tablo 24 <i>MWU Testi Bütün Puanlara İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	79
Tablo 25 <i>Wilcoxon Signed Ranks (WSR) Testi Bütün Puanlara İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	79

Tablo 26 <i>KW ve MWU Testleri Sınıf Düzeyindeki Bütün Puanlara İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	80
Tablo 27 <i>Bütün Puanlara İlişkin Genel Doğrusal Model (GDM) Testleri</i>	81
Tablo 28 <i>HDZE Öğrencilerin Bütün Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	82
Tablo 29 <i>MWU Testi HDZE Öğrencilerin Bütün Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	82
Tablo 30 <i>WSR Testi HDZE Öğrencilerin Bütün Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	82
Tablo 31 <i>Bütün Erişilere İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	83
Tablo 32 <i>KW Testi Erişilere İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	83
Tablo 33 <i>MWU Testi Bütün Erişilere İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	84
Tablo 34 <i>KW ve MWU Testleri Sınıf Düzeyindeki Bütün Erişilere İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	84
Tablo 35 <i>DG Bütün Erişilere İlişkin GDM Testleri</i>	85
Tablo 36 <i>HDZE Öğrencilerin Bütün Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	85
Tablo 37 <i>MWU Testi HDZE Öğrencilerin Bütün Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	86
Tablo 38 <i>Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	87
Tablo 39 <i>Friedman Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	87
Tablo 40 <i>KW ve MWU Testleri Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	88
Tablo 41 <i>MWU Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	88
Tablo 42 <i>WSR Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	89
Tablo 43 <i>HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	90
Tablo 44 <i>MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	90
Tablo 45 <i>WSR Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	91
Tablo 46 <i>Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	92

Tablo 47 <i>Friedman Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	93
Tablo 48 <i>MWU Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	94
Tablo 49 <i>WSR Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	94
Tablo 50 <i>HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	95
Tablo 51 <i>MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	96
Tablo 52 <i>WSR Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	96
Tablo 53 <i>Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	97
Tablo 54 <i>MWU Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	97
Tablo 55 <i>KW ve MWU Testleri Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	97
Tablo 56 <i>HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	98
Tablo 57 <i>MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	98
Tablo 58 <i>Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	99
Tablo 59 <i>MWU Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	100
Tablo 60 <i>HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	100
Tablo 61 <i>MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	101
Tablo 62 <i>Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .	102
Tablo 63 <i>Friedman Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	102
Tablo 64 <i>KW ve MWU Testleri Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	103

Tablo 65 <i>MWU Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	103
Tablo 66 <i>WSR Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	104
Tablo 67 <i>HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	105
Tablo 68 <i>MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	105
Tablo 69 <i>WSR Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	105
Tablo 70 <i>Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	106
Tablo 71 <i>Friedman Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	108
Tablo 72 <i>MWU Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	108
Tablo 73 <i>WSR Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	109
Tablo 74 <i>HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	110
Tablo 75 <i>MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	110
Tablo 76 <i>WSR Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	111
Tablo 77 <i>Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i> ...	112
Tablo 78 <i>MWU Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	112
Tablo 79 <i>KW ve MWU Testleri Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	112
Tablo 80 <i>HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	113
Tablo 81 <i>MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	113
Tablo 82 <i>Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	114

Tablo 83 <i>MWU Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	114
Tablo 84 <i>HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	115
Tablo 85 <i>MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	115
Tablo 86 <i>Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi (EÖT) HDZE Öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	116
Tablo 87 <i>Bağımsız Örneklem T-Testi (BÖT) HDZE Öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	116
Tablo 88 <i>BÖT Üçüncü Sınıf HDZE Öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	117
Tablo 89 <i>BÖT Dördüncü Sınıf HDZE Öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	117
Tablo 90 <i>BÖT HDZE Öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Puan Farklarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	117
Tablo 91 <i>Öğretmen Yeterlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	118
Tablo 92 <i>MWU Testi Öğretmen Yeterlik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	118
Tablo 93 <i>WSR Testi Öğretmen Yeterlik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	119
Tablo 94 <i>MWU Testi Öğretmen Yeterlik Puan Farklarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar</i>	119
Tablo 95 <i>Gözlem Puan Ortalamalarının Öğretmenlere, Derslere, Sınıf Düzeylerine, Aylara ve Sürecin Tamamına Dağılımları</i>	132
Tablo 96 <i>EÖT Gözlem Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar</i>	133
Tablo 97 <i>Öğretmenlerin KEP Kursunu Değerlendirmeye İlişkin Verdikleri Puanlar</i> .	139
Tablo 98 <i>Gözlem Verilerinin Kod ve Kategorilere Göre Dağılımı</i>	187
Tablo 99 <i>Öğretmen Görüşme Verilerinin Kod ve Kategorilere Göre Dağılımı</i>	188
Tablo 100 <i>Veli Görüşme Verilerinin Kod ve Kategorilere Göre Dağılımı</i>	189

Şekiller Dizini

Şekil 1. Kauchak ve Eggen'in Kaynaştırma Kavramı Gelişimi (Kauchak ve Eggen, 1998)	12
Şekil 2. Smith, Polloway, Patton ve Dowdy'nin Kaynaştırma Kavramı Gelişimi (Smith ve Diğerleri, 2004).....	13
Şekil 3. MEB'in Tanımladığı Kaynaştırma Modelleri (MEB, 2010).....	14
Şekil 4. Gordon'un Öğretmen Karakteri ile Öğrenciye Baktığı Pencere (Gordon, 2009)	18
Şekil 5. AAIDD'nin Zekâ Geriliği Tanımının Kavramsal Altyapısı (AAIDD, 2017)	19
Şekil 6. MEB'in Zihin Engeli ve Gereksinim Duyulan Yardımlara Göre Sınıflaması (MEB, 2005).	21
Şekil 7. Kullanılan Yarı-deneysel Desen Modeli	37
Şekil 8. Araştırma Süreci Aşamaları	64
Şekil 9. Üçüncü Sınıf Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Türkçe Puanlarının Ortalama Değerleri	92
Şekil 10. Dördüncü Sınıf Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Türkçe Puanlarının Ortalama Değerleri	93
Şekil 11. Üçüncü Sınıf Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Matematik Puanlarının Ortalama Değerleri	107
Şekil 12. Dördüncü Sınıf Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Matematik Puanlarının Ortalama Değerleri	107

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMR: American Association on Mental Retardation

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BG: Bütün Grup (Deney Grubu ve Kontrol Grubu)

DG: Deney Grubu

HDZE: Hafif Düzeyde Zihin Engelli

KEP: Kaynaştırma Eğitimi Programı

KG: Kontrol Grubu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEM: Millî Eğitim Müdürlüğü

QDA Miner Lite: Qualitative Data Analysis Miner Lite: Free Edition (Nitel Veri Analizi Programı Ücretsiz Sürümü)

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Gelişmekte olan ülkemizde öncelikli konuların arasında eğitim bulunmaktadır. Eğitimin çağın gereklerine uygun, öğrenenlerin gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olabilmesi için uygulamalara dayalı araştırmalar sürdürülmektedir. Son yıllarda yapılan uygulamalı araştırmaların etkisiyle, öğrenenden; bilgiyi almanın yanı sıra, yorumlama, yeni bilgiler üretme, eleştirme, problem çözme, öğrenme etkinliğini tek başına sürdürme gibi işlevleri de yerine getirmesi beklenmektedir. Böylece öğrenen, kendi yaşamını yönlendiren etkin bir birey olarak toplumda yerini almaktadır.

Öğrenen, kendi içinde farklılığı olan bir bireyi temsil etmektedir ve aynı zamanda her öğrenenin ilgi, gereksinim, yeterlik, öğrenme geçmişi, öğrenme kapasitesi farklılaşmaktadır. Bireysel farklılıklara hitap etmek ise kapsamlı olarak hazırlanmış bir eğitim programının işe koşulması ile mümkün olmaktadır. Kapsamlı bir eğitim programı ile öğrenenlere uygun düzeylerde, öğrenen gereksinimlerini karşılayacak şekilde işevuruk bir eğitim tasarlanmaktadır. Bu tasarımı şüphesiz, öğretmen hayata geçirmektedir. Öğretmen, bir yandan bütüne hitap ederken, öte yandan farklı grupları da gözetken kaynaştırıcı bir rol üstlenmiştir ve rol gereği; örgün ya da yaygın eğitimin hangi kademesinde olursa olsun, özel eğitim gereksinimi olan bireyleri; içinde buldukları toplumla kaynaştırarak, onları da yaşama hazırlamaktadır. Nihayet öğretmen; bireysel değişim ve gelişmeleri, toplumsal değişim ve gelişmelere dönüştürmektedir.

İlkokulda kritik konumdaki sınıf öğretmenin, hem özel eğitim gereksinimi olan hem normal gelişim gösteren öğrencilere hitap etmesi için kaynaştırma konusunda donanımlı ve deneyimli olması önemlidir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kendini kaynaştırma alanında geliştiren sınıf öğretmenin; özel eğitim gereksinimi olan öğrencisini bir "sorun" olarak düşünmekten ziyade, o öğrenciye uygun fırsat ve olanak sunarak, öğretimi farklılaştırarak; daha yetkin ve zengin

şekilde mesleğini icra etmesi öngörülmüştür. Bu öngörüden hareketle, sınıf öğretmenleri için geliştirilen hizmet içi eğitim programının, toplum içerisinde en yaygın görülen engel tiplerinden biri olan hafif düzeyde zihin engelli (HDZE) öğrencilerin öğrenmelerine etkisi araştırılmak istenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde kaynaştırmayla ilgili yapılan çalışmalara ve özellikle tezlere yönelik alanyazın incelemesi yapıldığında, genel itibariyle nicel ve nitel araştırmalara yer verildiği görülmüştür. Aynı zamanda; kaynaştırma öğrencilerine belirlenen birkaç beceri ile ayrı bir sınıfta eğitim verildiği, ancak özel eğitim gereksinimi olan ve olmayan öğrencilere bir arada eğitim çalışmalarına pek yer verilmediği de dikkati çekmektedir. Mihver dersler olarak adlandırılan Türkçe ve matematik derslerinin eğitimi konusunda birleştirici ve sistemli kaynaştırma uygulamalarına dönük araştırmalara da henüz rastlanılmamıştır. Deneysel araştırmalar ve öğretmenleri bütüncül yaklaşımla destekleyecek eğitim çalışmalarının sayısının ise oldukça az sayıda bulunmaktadır.

Alanyazın çalışmasının yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin sorunlarını ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmesine ve ihtiyaç analizine gidilmiştir. İhtiyaç analiziyle sınıf öğretmenlerinin profili, kaynaştırmaya bakış açıları ve kaynaştırma alanına yönelik verilebilecek eğitimin amaçları genel itibariyle elde edilmiştir. Böylelikle, HDZE öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik bir öğretmen eğitim programı tasarlanmıştır. Bu tasarımdan yola çıkarak yapılan çalışmanın amacı, kaynaştırma sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin, özellikle HDZE öğrencilerin Türkçe ve matematik dersleri erişimlerine etkisini belirlemeye yöneliktir. Bu yönüyle araştırma alanda ilk olup, kaynaştırma alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Kaynaştırma Eğitimi Programı (KEP) Kursunun öğretmen yeterlikleri, hafif düzeyde zihin engelli (HDZE) öğrencilerin erişimleri ve sosyal uyumlarına etkisi var mıdır?

Alt problemler. Çalışma ile aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin;
 - a. Bütün (üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik dersleri) erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Türkçe dersi erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Matematik dersi erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarında gözlenen öğretim yansımaları nasıldır?
5. KEP Kursu alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşleri nelerdir?
6. KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarında bulunan HDZE öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşleri nelerdir?

Sayıltı

İstenmedik değişkenler (eğitim sistemi ve politikasının değişmesi, denek kaybı vb.) deney ve kontrol gruplarını aynı biçimde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Ankara ili birinci grup gelişmiş ilçesindeki (Altındağ) resmî ilkokullar,
2. Bu ilkokulların 3 ve 4. sınıf düzeyleri,
3. Hafif düzeyde zihin engeli tanısı alıp kaynaştırma sınıfında bulunan öğrenciler, bu öğrencilerin sınıf arkadaşları; KEP Kursuna katılan ve katılmayan sınıf öğretmenleri ve ayrıca KEP Kursuna katılan öğretmenlerin sınıfındaki HDZE öğrencilerin velileri,

4. İlköğretim ders programı içerisinde yer alan Türkçe ve matematik dersleri,

5. Kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilere (HDZE öğrenciler dâhil) içinde buldukları sınıf düzeyi kapsamında uygulanan Türkçe ve Matematik Değerlendirmeleri,

6. HDZE öğrenciler adına uygulanan Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği,

7. Sınıf öğretmenlerine uygulanan Öğretmen Yeterlik Formu,

8. KEP Kursuna katılan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına dönük kullanılan Yapılandırılmış Gözlem Formu, gözlem kayıtları ve gözlem sonrası görüşmeler,

9. KEP Kursuna katılan öğretmenlere ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin velilerine uygulanan Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formları,

10. Araştırmacı günlüğü, kurs notları, Öğretmen Bilgi Formu ve ayrıca formların son kısmında öğretmenlerin yazılı olarak belirttikleri görüşler,

11. 06-17.02.2017 tarihleri arasında hizmet içi eğitim faaliyeti olarak verilen KEP Kursu,

12. 2016-2017 öğretim yılının ikinci dönemi ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Erişi: Uygulamalar (öntest, sontest, kalıcılık testi) kapsamında elde edilen değerlendirme puanları arasındaki fark.

Hafif Düzeyde Zihin Engelli Öğrenci: Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ve sağlık kurumu tarafından “hafif düzeyde zihin engeli” tanısı konulup tam zamanlı kaynaştırma programına alınan öğrenci.

Kaynaştırma: Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile birlikte eğitim alması.

Kaynaştırma Eğitimi Programı Kursu: Araştırmacı tarafından tasarlanıp uygulanan; gönüllü sınıf öğretmenlerinin öğretimi aksatmadan katıldığı, 10 iş günü boyunca süren, toplam 30 saatlik eğitim programı.

Kaynaştırma Sınıfı: Hafif düzeyde zihin engelli öğrenci ile akranlarının bir arada eğitim gördüğü sınıf.

Özel Eğitim Gereksinimi: Akranlarından belirgin derecede (zihinsel, fiziksel, dilsel, duygusal, toplumsal... alanlarda) gelişim farklılığı gösteren bireylerin destek hizmetler ve ek eğitim hizmetlerinden yararlanarak yetiştirilmeleri için öngörülen gereksinim.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Eğitim

Eğitim, felsefeyle temellendirilen, politikayla şekillendirilen, tarih ile ilişkilendirilen, sosyolojiyle topluma yansıtılan, psikolojiyle öğreneni öncelikli kılan, ekonomiyle işlevsel bilgi potansiyeli ve bilgi üretkenliği yükseltelen çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu yapı içerisinde öğrenenin pazarda yerini bulması arz-talep; başka bir deyişle öğrenenin ve toplumun beklentilerini karşılama, onun yaşama ve yaşamdaki değişiklere hazırlanması durumuna bağlı olmaktadır. Bu durum sağlanamadığında ise eğitim; anlamını, etkisini ve önemini yitirerek, gereksiz bir öge olarak topluma yansıtılmaktadır.

Eğitimin son yıllardaki anlam değişikliğine Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü aracılığıyla bakıldığında; 1974 yılında, “bir kimse veya bir şeyi üzerinde işleyerek, güdülen amaca göre geliştirme işi” (s.10) olarak ifade edildiği görülmektedir (akt. Binbaşıoğlu, 1977). Daha sonra eğitim tanımı “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye” (s.677) şeklinde yapılmıştır (TDK, 1998). Günümüzde ise eğitim tanımı “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” diye düzenlenmiştir (TDK, 2017a). Eğitim tanımında zamanla daha çok ayrıntı ile sınırlandırma anlayışına gidildiği, mekân, yaş ve kazanımın vurgulandığı görülmektedir.

Alanyazında pek çok farklı eğitim tanımı ile karşılaşmaktadır. Platon (2014) ruha bilgi konması ve ruh gücünün iyiye çevrilmesi; Ebû Naşr El-Fârâbî (2010), münakaşa ve gerçeği ayırt etme sanatı; Ertürk (1998) öğrenen deneyimleri, plânlılık, hedefe görelilik ve süreçsellik; Varış (1996) ise bireysellik, toplumsallık ve süreçsellik kavramları ile eğitim tanımlarını oluşturmuşlardır. Sönmez (2004) eğitimi; “fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci” (s.4) olarak belirtmektedir. Ayrıca; şimdilik, olabilirlik, tam doğrunun olmaması, sorun çözücülük, öğrenenin sevgi ile benimsenmesi, istendik değişikliklerin yoklanması, öğrenme çevresinin düzenlenmesi, öğrenenin biyolojik

yapısı ile kapasitesi, sistemlilik, araçsallık, diriklik ve programlama kavramlarıyla eğitimi ilişkilendirmektedir (Sönmez, 1997, 2001, 2004, 2005, 2006). Demirel (2000, 2003b) ise, eğitimin uygulamalılık özelliğine dikkat çekmekte ve eğitime; program geliştirme, dinamik ilişkiler bütünlüğü gözüyle bakmaktadır. Küçükahmet (2007, 2008) de benzer şekilde eğitimi yaşamsal bir süreç, milli eğitim ve kurum amaçlarını gerçekleştiren bir araç, öğretim programında bulunan ya da bulunmayan faaliyetler bütünü anlayışıyla program boyutunu desteklemektedir. Binbaşoğlu (2003), evrensel tarih açısından eğitimi inceleyerek beş boyuta değinmektedir: yeti ve yetenekler; toplumsal yaşama etkili ve etkin uyum; özgürlük, özgür düşünce ve irade eğitimi; yaratıcı, üretici ve yapıcı eğitim; kişilik ve karakter eğitimi.

1839'da başlayan Tanzimat döneminden sonra Avrupa'ya öğrenime giden Selim Sabit Efendi (1829-1910); çocuğun ilgi ve merakına göre hareket etmek ve bireysel öğretime yer vermek gerektiğini belirttiği "Rehnüma-i Muallimin" (Öğretmenler Rehberi) adlı eseri ile tarihimizde kabul edilen ilk öğretim bilgisini kaleme almıştır (Binbaşoğlu,1977). Akyüz (2006) Türkiye'deki eğitime tarihsel açıdan baktığında; uzun vadeli olarak, bir sistem ve bütünlük içinde ele alınıp eğitimi geliştirme çalışmalarının yapılmadığını ve yapılmaya çalışılsa da sürdürülmediğini ileri sürmüştür. Binbaşoğlu (1977) eğitim sisteminde bütüncül bakışın, sürdürülebilirliğin ve işlevselliğin yanı sıra, öğretmen ne kadar çaba harcarsa harcasın, bütün öğrencilerini aynı düzeye getiremeyeceğini ve ister istemez öğrenciler arasında bireysel ayrılıkların olacağını vurgulamıştır. Bu sav ile günümüzde kullanılan farklılaştırılmış öğretim anlayışını desteklemiştir.

Rose ve Howley (2007) günümüz sınıflarında "farklılaştırma" ve "farklılaştırılmış öğretim" in sınıftaki öğrenci gereksinimlerini ayrıntılı anlamayı gerektirdiğine dikkat çekmektedir. Daha basit şekliyle, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye uygun olmayandan ziyade, daha az talep gerektiren çalışmalar verilmesi öngörülmektedir (Rose & Howley, 2007). Farklılaştırmanın; içerik, ilgi, hız, erişim, çıktı, eğitim programı sıralaması, yapı (adım adım ilerleme), öğretmen zamanı, öğretme biçimi (learning style), düzey ve gruplama (birlikte çalışma) boyutlarına değinilmektedir (Rose &Howley, 2007).

İlkokul Eğitimi, Özel Eğitim ve Kaynaştırma

İlkokul eğitimi. Eğitim, anne-karnında informal olarak başlayan, okul öncesi dönemle örgün olarak devam eden, yaygın eğitimle yaşam boyu sürdürülebilir, her bireyin ayrı yaşantısıyla şekillendirdiği uzun soluklu bir süreçtir. Bu sürecin, şüphesiz en önemli basamağını temel becerilerin kazandırıldığı ilkököl kademesi oluşturmaktadır.

İlkokul eğitim süreci. Ülkemizde ilkököl eğitim süresi zaman içerisinde farklılık göstermiştir. Akyüz'ün (2006) belirttiği üzere; 1939'da köy ilkökullarında da eğitim 5 yıla çıkarılarak birlik sağlanmıştır, 1973 yılında ilköğretim 8 yıl olarak düzenlenmiştir, 1997 yılından itibaren ilköğretim faaliyetleri kesintisiz olarak 8 yıl sürdürülmüştür. Bu durum, 12 yıllık zorunlu eğitimin işe koşulduğu 401 sayılı Genelge ile değiştirilmiş ve ilkököl eğitimi 4 yıllık bir süreç olarak yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2012).

İlkokul eğitim programı. Her ne kadar süreç değişse de, ilkököl programı aslında benzer yapısını korumaktadır: Okuma-yazma, dört işlem gibi akademik beceriler; davranış kontrolü, iletişim kurma ve dolayısıyla toplumsallaşma; bireysel özelliklerin yanı sıra, içinde bulunduğu çevreyi, zamanı ve kültürü tanıma; milletine, insana, doğaya sevgi geliştirme; okula ve öğrenmeye karşı ilgi oluşturma; günlük yaşamda bağımsız hareket edebilme. Binbaşoğlu (1977) ilkököl programını üç başlık altında incelemiştir: biçim ve düzen; öz (muhteva); sistem, yöntem ve öğretmene verilen serbestlik. Bunun yanı sıra, haftalık ders programı düzenlenirken, aylara, günlere ve saatlere göre verimliliğin dikkate alınmasına, birleştirilmiş sınıflarda seviye grupları oluşturulmasına, öğrencinin kendi kendine çalıştırılmasına ve aynı sınıf içerisindeki diğer öğrencilerden yararlanılmasına da değinmiştir. Köksal (2006) ise; ilkököl programını; milli ülkü, bilgi, beceri ve tavır, bilimsel düşünme, araştırma ve öğrendiklerini uygulama, etkin ve çevresine uyumlu yaşam gelişimi ile ilişkilendirmektedir. Görüldüğü üzere; ilkököl programı pek çok değişken üzerine kurgulanmakta ve geleceğin toplumu için bireylere temel oluşturmak hedeflenmektedir.

Özel eğitim ve özel eğitim gereksinimi olan birey. Toplum, bireylerden oluşmaktadır. Birey ise, kendi içerisinde farklılıklar barındırmaktadır. Toplumun geneline oluşturan "normal" bireylerden belirgin düzeyde aykırı olarak nitelendirilen

bireylerin gelişim farklılıkları dikkate alınarak değerlendirme ve tanılama işlemleri gerçekleştirilmektedir. Böylece, küçük yaştan itibaren kendilerine en uygun olabilecek, gelişimlerini en iyi destekleyebilecek eğitim olanakları için arayışa gidilmektedir. “Aykırı” olarak göz önünde bulundurulmuş bu bireyler, “özel eğitim gereksinimi olan bireyler” diye nitelendirilmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan bireyleri Baykoç Dönmez (2009) şu şekilde tanımlamaktadır (akt. Baykoç Dönmez, 2011):

Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında, gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlere bağlı olarak; bilişsel, dil, hareket, fizik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçme araçlarıyla ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama, gerileme veya ileride olma sonucunda yaşitlarına göre farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı hâlde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireyler (s.20).

Kavramsal bakış. Özel eğitime tabi olan birey, zaman içerisinde farklı kavramlarla nitelendirilmiştir: Sakat, geri, özürlü, engelli, yetersiz. Bu kavramlar aslında toplumun bu bireylere bakışıyla oluşturulmuştur. Bir zamanlar eksik, hatalı, acınası, hasta gibi görülüp toplumdaki dışlanan, uzaklaştırılan, eve ya da sağlık kurumlarına hapsedilen birey; ilerleyen süreçte topluma kendini kabul ettirebilen ve kendi yaşamını sürdürebilen birey olma yolunda ilerlemektedir. Ülkemizde mevcut durum içerisinde kavramlar arasında bir birlik olmadığı gibi; bazı kurumlar “özürlü”, bazıları “engelli”, diğerleri ise “yetersizliği olan” kavramlarını tercih etmektedir.

Ataman (2005) engel ile yetersizlik kavramları arasındaki farka dikkat çekmektedir: yetersizliği “duyu organları, zihin, davranış veya fizikî gelişimden kaynaklı kısmen ya da bütüncül kayıp durumu” (s.14), engeli ise “yetersizliği olan bireyin çevreyle etkileşiminde karşılaştığı problem” (s.14) olarak ifade etmektedir. Eripek (2005a) kısaca yetersizliği “bireyin işlevlerini yerine getirememesi durumu” (s.156) diye nitelendirmektedir. TDK (2017b; 2017c) yetersizliği “yetersiz olma durumu, kifayetsizlik” ve engeli “bir şeyin gerçekleşmesini önleyen sebep, mâni, mahzur, müşkül, pürüz, mania, handikap” şeklinde tanımlamaktadır.

Tanımlardan anlaşılacağı gibi engel ve yetersizlik kavramları alanyazındaki İngilizce terimlere (handicap ve disability) karşılık olarak düşünülmektedir. TDK'nin (2017b ve 2017c) kavram tanımlamalarına bakılarak; zihin engeli “zihin işlevlerinin gerçekleşmesinde sınırlanma/ engellenme durumu”; zihin yetersizliği “zihin işlevlerinde yetersiz olma durumu” olarak

tanımlanabilmektedir. Sonuçta “yetersizliği olan” kavramı en gelişmiş hâl olarak günümüzde savunulsa da; aslında bireyi, “güçsüz, aksak, zayıf” gibi göstererek, bireyin yeterliklerini göz ardı ederek, etiketleyici bir kavram olmaktan kurtulamamıştır. Ayrıca, TDK (2017b) “engel” kavramını; “neden, önleme, sakınca, kusur, güçlük, problem, elverişsiz durum” gibi kavramlarla denkleştirirken, Ataman’ın (2005) belirttiği gibi “çevre etkileşimi” ile ilişkilendirmemektedir.

Özel eğitim tanımı. Bir bireyin “engelli” ya da “yetersiz” olarak nitelendirilmesi, onu dışlamaktan öte; onun gereksinimlerini tespit edip, ona uygun eğitim ve yaşam koşullarını sunma çabasından ileri gelmektedir. Ataman (2005) özel eğitim gereksinimi olan bireylerin tanınması ile ortaya çıkabilecek etiketleme sakıncalarına değinmektedir. Daha sonra genel anlamda özel eğitime bakışını yansıtmaktadır (Ataman, 2005):

Özel eğitim; çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (s.19).

Özel eğitimde sınıflama. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler kaynaklar arasında farklılık göstermektedir. Bu farklılık grupların ayrı ya da birlikte ele alınmasından doğmaktadır. Özel eğitim gereksinimi olan birey, aşağıdaki tanılardan en az birine sahiptir (Baykoç Dönmez, 2011; Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 2004):

*Çoklu engel,
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu,
Dil ve konuşma sorunları,
Duygu ve davranış bozukluğu,
Gelişim geriliği-Serebral Palsi, Down Sendromu,
Görme ve işitme engeli,
Görme engeli,
İşitme engeli,
Ortopedik (fiziksel) engel,
Özgül öğrenme güçlüğü,
Sürekli hastalıklar/ diğer sağlık problemleri (astım, diyabet, epilepsi, kronik böbrek yetmezliği...)
Travmatik beyin hasarları,
Üstün yeteneklilik,
Yaygın gelişim bozukluğu-Otizim,
Zihin engeli (s.20, 7).*

Kaynaştırma ve tanımı. İlkokul programı içerisinde özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu öğrencilerin bir arada ya da ayrı eğitimi gündeme gelmektedir; özel eğitim gereksinimi olmakla

beraber, akranlarıyla birlikte eğitim alabilmeleri için çalışmalar yürütülmektedir. Baykoç Dönmez (2011) özel eğitim gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla birlikte olabilmelerini sağlayan eğitimi, birlikte eğitim ya da kaynaştırma eğitimi olarak adlandırmakta; bu eğitimi “yaşam zenginliği” ve “gelişmişliğin göstergesi” diye nitilemektedir. Metin (2011) ise kaynaştırma hakkında şunları belirtmektedir:

Kaynaştırma, engelli çocukların normal yaşlıları ile daha yapıcı ve kazançlı ilişkiler kurmasını kolaylaştıran bir uygulamadır. Bu uygulamanın altında yatan temel varsayım ise, her iki gruptaki çocukların birbirleriyle kuracakları ilişkiler sonucunda yaşamla ilgili bir takım becerileri geliştirebilecek olmalarıdır (s.90).

Ülkemizde kaynaştırma kavramı gelişirken başka bir sorun belirlemektedir: Kaynaştırma temel eğitimin ya da sınıf eğitiminin mi, yoksa özel eğitimin mi alanıdır? Temel eğitim, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kendi alanlarıyla ilişkisinin bulunmadığını belirtirken; özel eğitim, temel eğitimdeki kurumlarıyla işleyiş farklılığına değinmektedir. Böylece kaynaştırma eğitimi bir süre sahipsiz kalmıştır. Bir zamanlar İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan Özel Eğitim ve Rehberlik Şubesi kaynaştırma konusu ile ilgilenirken, zaman içerisinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖERHGM), Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığı kaynaştırma ile ilgili işlemlerden sorumlu olmuştur. Kaynaştırma tanımı ve uygulamaları ile ilgili ayrıntılara; İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (MEB, 2014) yer verilmezken, günümüzde değişikliği tasarlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) genişçe değinildiği görülmektedir. Kaynaştırma, üniversitelerde de zamanla yerleşmiştir. Öncelikle Özel Eğitim Ana Bilim Dalının bünyesinde, ilerleyen süreçte Sınıf Öğretmenliği (Sınıf Eğitimi) Ana Bilim Dalında da “kaynaştırma” ile ilgili dersler vermeye başlanmıştır. Türkiye’deki soruna benzer şekilde, Alur (2002) ve Jangira (2002) engelli çocukların eğitiminden Sosyal Güvenlik Bakanlığının, kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminden Eğitim Bakanlığının sorumlu olmasından dolayı Hindistan’da uyumlu bir politikanın olmadığına dikkat çekmiştir.

Kaynaştırma aslında sahiplenilmekten çok; işbirliği ve koordinasyon gerektirmektedir. Sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, destek eğitim odasında eğitim veren öğretmen ve ek hizmet sağlayan uzmanlar arasında işbirliği ile eğitim güçlendirilmektedir. Alternatif modellerle birlikte sınıf öğretmenine; işbölümü yapma, sorumluluk paylaşma, birbirine danışma ya da dönüşümlü olarak rol ve görev değişme olanağı sağlayabilecek yardımcı personel konusu da gündeme gelmektedir.

Kaynaştırma ile bütünleştirmenin karşılaştırılması. Kaynaştırmaya ilişkin alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma (integration, mainstreaming) ile bütünleştirme (inclusion) kavramlarının karıştırıldığı görülmektedir. Batu ve Diken (2015) kaynaştırmayı “felsefi bir görüş hareketi” (s.4) olarak tanımlarken ülkemizde “kaynaştırma, birlikte eğitim, bütünleştirme” kavramlarının aynı anlamda kullanılmasına değinmektedir ve kaynaştırmayı şu şekilde açıklamayı önermektedir: Kaynaştırma (inclusion) ve kısmî kaynaştırma (mainstreaming). Bu konuda uygulamaların daha sağlıklı olabilmesi için kavramsal altyapıyı güçlendirmek ve kavramın gelişimini irdelemek gerekmektedir. Kavramsal gelişimi Kauchak ve Eggen (1998) şu şekilde ele almaktadır:

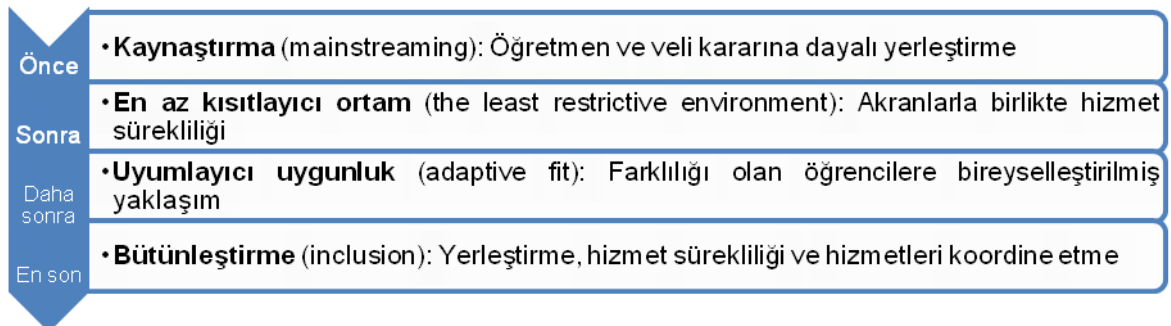
Kaynaştırma, ayrıştırılmış hizmetlerden uzaklaşarak kendine özgü özellikleri bulunan öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşim içerisinde olmasına fırsat tanımaktadır. Ancak, bu öğrenciler genellikle yeterince destek almaksızın sınıfa yerleştirilmektedir.

Eğitmciler bu sorunlarla uğraşırken, özel akademik, sosyal ve fiziksel gereksinimleri olan öğrencilerin olabildiğince normal eğitim ortamlarına yerleştirilmesi anlamına gelen, en az kısıtlayıcı ortam kavramını (the least restrictive environment) geliştirmişlerdir. Kaynaştırmadan daha geniş anlamıyla en az kısıtlayıcı ortam, kaynaştırmadan farklı olanaklara yerleştirmeye kadar değişen hizmetlerin sürekliliğini içermektedir. Kaynaştırma ise, öğrencinin gereksinimlerine en iyi karşılık verilmesi için yalnızca öğretmen ve velilerin karar vermesiyle oluşmaktadır.

En az kısıtlayıcı ortam kavramının merkezinde yer alan uyumlayıcı uygunluk (adaptive fit), farklı öğrencilerle ilgilenen bireyselleştirilmiş yaklaşım anlamına gelmektedir. Kaynaştırma, en az kısıtlayıcı ortam ve uyumlayıcı uygunluğu göz önünde bulunduran eğitimciler, gitgide bütünleştirme kavramını geliştirmişlerdir.

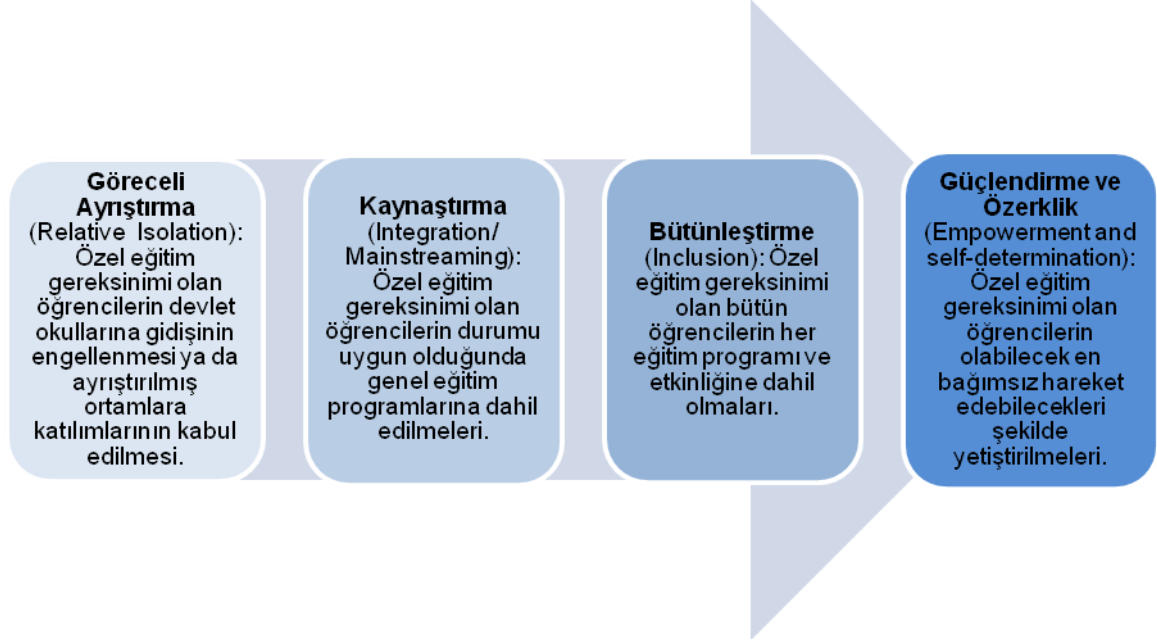
Bütünleştirme üç bileşene sahiptir: Temel eğitim okullarına özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri yerleştirme, uyumlayıcı uygunluğu güvence altına alan uygun destek ve hizmetleri oluşturma, genel ve özel eğitim hizmetlerini koordine etme (s.38)

Yukarıdaki alıntıda anlatılanlar Şekil 1’de kısaca ifade edilmektedir:



Şekil 1. Kauchak ve Eggen’in kaynaştırma kavramı gelişimi (Kauchak ve Eggen, 1998).

Smith ve diğerleri (2004) Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitimde kavramsal gelişimi; göreceli ayrıştırma (1960-70'ler), kaynaştırma (1970'ler), bütünleştirme (1980'lerin ortası), güçlendirme ve özerklik (2000'ler) olarak dört başlık altında toplamaktadır. Kavramların karşılığı aşağıdaki Şekil 2'de özetlenmektedir (Smith ve diğerleri, 2004):



Şekil 2. Smith, Polloway, Patton ve Dowdy'nin kaynaştırma kavramı gelişimi (Smith ve Diğerleri, 2004).

Ataman'ın (2012) kaynaştırma ve bütünleştirme karşılaştırması da Tablo 1'de yansıtılmaktadır:

Tablo 1

Ataman'ın Kaynaştırma ve Bütünleştirme Karşılaştırması

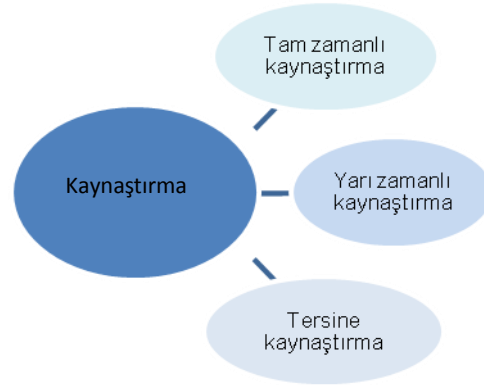
Nitelik	Kaynaştırma	Bütünleştirme
Ortam	Kaynaştırma sınıfları	Her okul kaynaştırma okulu
Öğrenen	Konuk öğrenci	Sınıf öğrencisi
Öğretim	Ortalama performansa göre	Farklı performans düzeyine göre
Uyum	Öğrencinin okula uyması	Okulun öğrenciye uyması
Sorumluluk alan	Sınıf öğretmeni ve destek personeli	Tüm okul ve yakın çevre

Kaynak: Ataman, A. (Ed.). (2012). Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri, Anlamı ve Amaçları. *Temel Eğitim Öğretmenleri için Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*. 1-24. Ankara: Vize Basın Yayın.

MEB (2006) mevzuatı içerisinde “bütünleştirme” kavramına, “toplumsal bütünleştirme” dışında rastlanmamaktadır. “Kaynaştırma” terimine karşılık ise, “kaynaştırma yoluyla eğitim” söz öbeğine yer verilmektedir:

Kaynaştırma yoluyla eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Madde 23).

Kaynaştırma modelleri. Şekil 3’te görüldüğü üzere MEB (2010), kaynaştırma uygulamalarını üç farklı model üzerinden yürütmektedir: özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin; ilkokulda kayıtlı olduğu tam zamanlı kaynaştırma, özel eğitim sınıfında kayıtlı olduğu yarı zamanlı kaynaştırma ve bunların dışında özel eğitim okulunda özel eğitim gereksinimi olmayan öğrencilerin kayıtlı olduğu tersine kaynaştırma. Ülkemizde tam zamanlı kaynaştırmaya daha sık rastlanmaktadır ve “kaynaştırma” denildiği zaman, genel itibarıyla “tam zamanlı kaynaştırma” akla gelmektedir:



Şekil 3. MEB'in tanımladığı kaynaştırma modelleri (MEB, 2010).

Kaynaştırma alanına ilişkin temel sorunlar. Kavram gelişimi ile birlikte kaynaştırma alanındaki sorunlar gündeme gelmektedir. Kaynaştırma uygulamaları toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir; ama yüzleşilen sorunlar ve üretilen çözümler genel hatlarıyla evrensel benzerlikler taşımaktadır. Jangira (2002) kaynaştırma eğitimine dönük sorunlara dikkat çekmektedir ve bu eğitimde tamamlanması gereken boşlukları 10 madde ile düzenlemektedir:

1. Bilgilendirme Boşluğu,
2. Politika ve Uygulama Arasındaki Kopukluk,
3. İkili Yönetim (farklı idare alanlarına bağlı olma),
4. İşlevsiz Geçiş (sağlık sektörü, erken tanılama, tıbbî değerlendirme, rehabilitasyon desteği; hizmetler arası geçiş) ve İşbirliği Mekanizması,
5. Merkezî ve Yerel Yükümlülük Uyumsuzluğu,

6. *Kaynak Dağılım ve Kullanımında Dengesizlik,*
7. *Kaynak Açlığı Yaşanan Program (her bireye hitap etmeyen program, eğitimin farklı düzeylere uygulanmaması),*
8. *Yenilikçi Ölçeklerin Talep Edilmesi,*
9. *Özel Eğitim Gereksinimi Olan Bireylerin Eğitim Programını Yeniden Düzenlemeden Kaçınma (çok düzeyli/ seviyeli öğretim sorumluluğu),*
10. *Katı Değerlendirme ve Sınav Düzeni (s.69).*

Yukarıda değinilen kaynaştırmayla ilgili sorunlar; bilgilendirme eğitimi, yasal denetim, idare, hizmet geçişleri, koordinasyon, kaynak kullanımı, ölçek geliştirme, değerlendirme ve program geliştirme başlıkları altında toplanabilmektedir. Bu başlıkları kaynaştırma ortamları için yapılması gereken müdahaleler olarak algılamak da mümkün olabilmektedir. Ataman (2012) kaynaştırmayı öğrenci bazlı ele almakta; fiziksel, sosyal ve öğretimsel olmak üzere üç katmana ayırmakta; özel eğitim gereksinimi olan öğrenci için ortam düzenlenmesine, akran ilişkilerine ve öğretmenin yapacağı uyarlamalara dikkat çekmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında her ne kadar politik çalışmalar belirleyici olsa da, uygulama aşamasında öğrencileri yetiştirmede kilit konumda öğretmen bulunmaktadır.

Kaynaştırma sınıfında öğretmen. Metin (2012a) başarılı bir kaynaştırma eğitimi için öğretmenin özel eğitim gereksinimi olan çocukları bir birey olarak ele alması ve onların farklılığına saygı duyması gerektiğini; farklı gereksinimleri ve yeterlikleri benimseyen bir eğitsel yaklaşımın kaynaştırma sınıfları için çok daha fazla önem kazandığını belirtmektedir. Kauchak ve Eggen (1998) farklılığı olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin üç büyük rolüne değinmektedir: tanılama, kabullenme ve öğretme. Vural ve Yıkılmış (2008) sıra düzeni, ilköğretim programı amaçları, öğretim yöntem ve materyalleri, öğretim içeriği hazırlanması ve sunumu, öğretimin değerlendirilmesi konularında kaynaştırma sınıfındaki öğretmenin uyarlama yapması gereğinden bahsetmektedir. Ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların ve ilgili taraflardan (veli, okul yönetimi, meslektaş) aldıkları desteklerin göz önünde bulundurulmasını vurgulamaktadır. Yeterli bilgi sahibi olmamaları sebebiyle, öğretmenlere öğretimsel uyarlamalar hakkında hizmet içi eğitim verilmesi ve destek hizmet sunulması, aynı zamanda kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin farklı derslerde yaptıkları uyarlamaların araştırılması önerilmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008).

Kaynaştırma ortamlarında HDZE öğrencilere öğretim uyarlamaları yapabilmek için öğretmen desteğe ihtiyaç duymaktadır. Ülkemizde kaynaştırma kavramı yerleşirken, kaynaştırma konusunda eğitim ve deneyimi olmayan

öğretmenler için hizmet içi eğitim kurtarıcı olabilmektedir. Taymaz (1997) hizmet içi eğitimi “özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim” (s.4) şeklinde tanımlamaktadır.

Hegarty (2002) öğretmen eğitiminin, özellikle hizmet içi eğitimin, sistem ve okul düzeyinde değişikliğin başladığı zamanda ayrıca önem kazandığını belirtmektedir. Türkiye’de öğretmenin hizmet içinde yetiştirilmesinin ilk kez 1960’larda gündeme geldiğini belirten Binbaşıoğlu (1977), öğretmenin hizmet içi eğitim alması gereğini açıklamaktadır:

Öğretmen hizmet öncesinde ne kadar iyi yetiştirse yetişsin, hizmet içinde de yetişmek ve gelişmek ihtiyacındadır. Öğretmen eğitim alanında ortaya çıkan yenilik ve gelişmeleri izlemek zorundadır. Aksi halde çağının gerisinde kalır. Hizmet içinde yetişme ve gelişme, öğretmenin, mesleğine başarılı uyumu için şarttır (s.330).

Taymaz (1997) hizmet içi eğitim türlerini; oryantasyon, temel, geliştirme, tamamlama, yükseltme ve özel alan eğitimleri olmak üzere altı başlık altında toplamaktadır. Ülkemizde sınıf öğretmenleri için kaynaştırma konusunda verilen hizmet içi eğitimler “özel eğitim” ya da “kaynaştırma uygulamaları” başlığı altında “geliştirme”, “tamamlama” veya “özel alan eğitimleri” olarak verilmektedir. Özel eğitim öğretmenliği alanındaki kadro açığını kapatmak için alan değişikliği yapan sınıf öğretmenleri, bu alana geçmeden önce “tamamlama” eğitimlerine tabi tutulmaktadırlar. Geliştirme eğitimi verildiğinde ise; sınıf öğretmeninden daha zengin, farklılaştırılmış öğrenme ortamları sunması ve sınıflarında özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilere daha farklı yaklaşımları beklenmektedir. Özel alan eğitimine katılan sınıf öğretmenleri, MEB tarafından düzenlenen sertifika programıyla “özel eğitim öğretmenliği” alanına geçiş yapabilmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda alan uzmanlığını ilerletecek hizmet içi eğitim türü “geliştirme” eğitimidir; bahsi geçen diğer eğitimler sınıf öğretmenliği alanından uzaklaşmak ya da alan değişikliği sağlamak anlamında düşünülmüştür.

Kaynaştırma uygulamalarında; özel eğitim gereksinimi olan öğrenciyi tanıma, bu öğrenciye ve kaynaştırmaya karşı olumlu tutum geliştirme, destek alabilme ve öğretimi düzenleme açısından hizmet içi eğitim bir araç olarak kullanılabilir. Güzel Özmen (2005) öğretmen tutumu, yapılan hazırlıklar, öğretim ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen bilgi ile becerileri, öğrenci, içerik ve

ortam faktörüne göre öğretim uyarlamaları önemine dikkat çekmektedir. Batu ve Yükselen (2015) öğretmenler için bilgilendirme çalışmalarının yapılmasını şu şekilde açıklamaktadır:

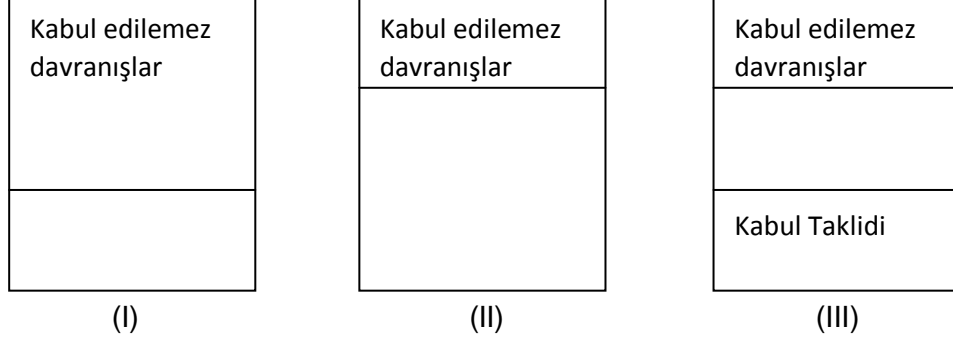
Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar ve yetersizlik türlerinin özellikleri konusunda bilgilendirilmeleri son derece önemli ve gereklidir. Bilgilendirmeler için mutlaka, hangi yetersizlik türünden olan çocukla; hangi öğretim yönteminin, araç-gerecin, ipuçlarının, pekiştireç ya da ödüllerin işe yaradığına dair konular da yer almalıdır. Aynı yetersizlik türüne sahip olsalar dahi bazı çocuklarda aynı yöntem ve teknikler işe yaramayabilir; tıpkı normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi (s.27).

Öğretmenlere yapılması gereken bilgilendirme çalışmaları, konu hakkında bilgi sahibi uzmanlar okullara davet edilerek yapılabileceği gibi, il çapında seminerler düzenlenerek de yapılabilir. Okuldaki özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin yetersizlik türüne bağlı olarak, bulunulan ilde bu alandaki özel eğitim okulundan destek istenebilir. Bilgilendirme çalışmalarında kullanılmak üzere çeşitli basılı materyaller hazırlanabilir. Bu materyaller gerek uzmanların sunumlarıyla desteklenerek, gerekse alanda çalışan öğretmenlerin kendilerinin okuyarak faydalanmalarına yönelik geliştirilebilir. Bol örneklerle sunulacak basılı materyaller, sınıfına özel eğitim gereksinimi olan çocuklar yerleştirilmiş öğretmenlerin başvuracakları kaynaklar olarak öğretmenlere sunulabilir (s.28).

Davranışlarıyla sınıf yapısını bozabilecek, düşük akademik ve sosyal becerilerle kendilerini zor durumda bırakabilecek özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere karşı öğretmenlerin olumsuz tutum sergileyebildiklerini ve özellikle görme engelli, ağır derecede zihin engelli ve davranış problemi olan öğrencilerin kaynaştırılmasına olumlu bakmadığını, engel tipi ve şiddetine göre öğretmen tutumlarının değiştiğine dikkat çekmiştir (akt. Metin, 2012b). Ayrıca, öğretmenler; iletişim kurma, problem çözme ve eğitim programının bireyselleştirilmesi, akranlarıyla etkileşimi sağlama konularında yetersiz ya da başarısız kalabileceklerini düşünüp kızgınlık, korku, kaygı ile özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedirler (Metin, 2012b; Pik, 1986).

Gordon (2009) öğretmenlerin sınıflarındaki davranışlar ile geliştirdikleri karakter arasındaki ilişkiye değinmektedir. Gergin, sert ve aşırı sıkı öğretmenlerin kabul edilemez davranış listesinin (Şekil 4: I); daha az yargılayıcı, esnek, toleranslı ve diğer insanları olduğu gibi kabul edici öğretmenlerin kabul edilebilir davranış listesinin (Şekil 4: II) daha geniş olduğuna dikkat çekilmektedir (Gordon, 2009). Öğretmenlerin öğrencilerine baktıkları bu pencerelerin zamana ve öğrenciye göre değişiklik gösterebildiğine de vurgu yapılmaktadır (Gordon, 2009). Yanlış yansıtma veya kabul taklidinde (Şekil 4: III) ise; öğretmenlerin sahip oldukları olumsuz hislerden rahatsızlık duyarak, kendilerini sanılan şekilde hissetmeye zorladıkları

belirtilmekte; bu durum dengeli gibi görünmekle birlikte; tamamen kabul edilemez ya da kabul edilebilir olarak yansıtılmaktadır (Gordon, 2009). Öğretmenlerin karakterlerine göre öğrenciye bakış açıları Şekil 4'te ifade edilmektedir:



Şekil 4. Gordon'un öğretmen karakteri ile öğrenciye baktığı pencere (Gordon, 2009).

Metin ve Güleç (1999) öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim çalışmalarıyla özel eğitim ile kaynaştırma alanlarında bilgilendirme yapılmasının, engelli çocuklara karşı "olumlu tutum" geliştirilmesine ağırlık verilmesinin gerektiğini belirtmektedir. Kaynaştırma alanında başarılı örneklerin ve öğretmenlerin başarı deneyimlerinin paylaşılması ile olumsuz tutumlar olumluya dönüşebilmektedir. Metin (2012b) öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı olumsuz tutumlarının özel eğitim gereksinimi olan çocukların gelişme kaydetmesiyle değişebileceğini belirtmektedir.

Metin (2011) kaynaştırma programlarının uygulanacağı ortamlarda; sınıf öğretmenlerinin özel eğitim, engelli çocuklar, engel tipleri ve eğitim ihtiyaçları gibi konularda hizmet içi eğitimle bilgilendirme yapmanın gereğini vurgulamaktadır. Hizmet içi eğitimin yanı sıra; öğretmenin diğer öğretmen ve okul yöneticilerinden destek alması, sınıf mevcudunun azaltılması, yardımcı personelin sağlanması, ücret artışı ya da ödüllendirme gibi güdüleyici yöntemlerin kullanılması ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilgisinin artırılacağı öngörülmektedir (Metin, 2012b).

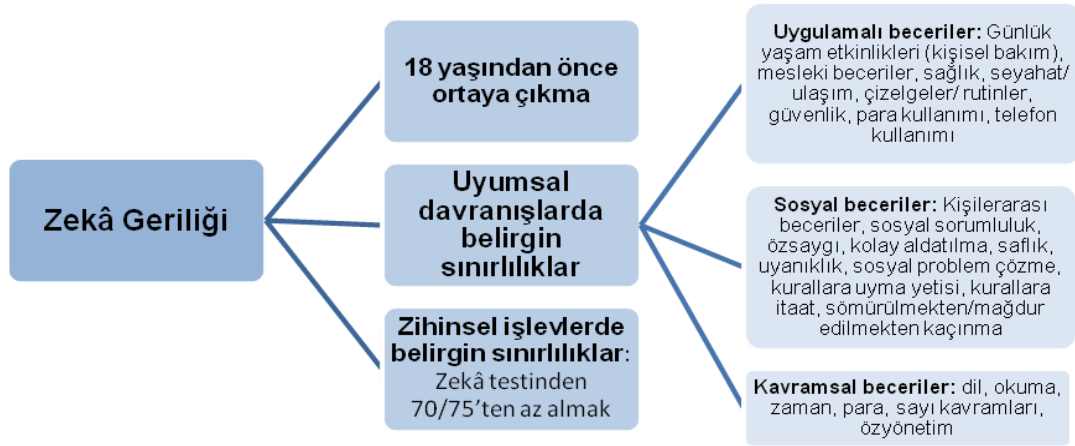
Zihin Engeli, Sınıf Öğretmeni ve Zihin Engellilerin Eğitimi

Zihin engeli ve tanımı. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler yaygın olarak zihin engellilerle karşılaşmaktadırlar. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2017) aracılığıyla edinilen bilgilere göre,

1876'da kurulan American Association on Mental Retardation (AAMR) 1959'da zihin engeli tanımını iki ölçüte bağlamaktadır: zihin işlevleri ve olgunlaşma ile öğrenme ve sosyal davranışlarda özürlülük (impairment). 1961 yılında "özürlülük" kavramının yerini günümüzde hâlâ kullanılan "uyumsal davranış" (adaptive behavior) terimi almıştır (AAIDD, 2017). 1992'de tanım; zekâ bölümü, sosyal, çevresel ve diğer öğelerin göz önünde bulundurulması temeline oturtulmuş ve ilk defa hizmetlerin karşılanmasından bahsetmiştir (AAIDD, 2017). Dernek, 2002 yılında en eski ve en büyük organizasyon olarak alanyazına çalışmalarını katmış, diğer devletlerce de kabul edilen zekâ geriliği tanımını oluşturmuş, tanılamada çevre ve kültür farklılıklarının dikkate alınması konusuna da önemle değinmiştir (AAIDD, 2017):

Zekâ geriliği; hem zihin işlevlerinde (akıl yürütme, öğrenme, problem çözme) hem de kavramsal, sosyal ve uygulamalı uyumsal beceriler olarak bahsi geçen uyumsal davranışlarda belirli sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaş öncesine dayanmaktadır.

Yukarıdaki tanımda yer alan kavramlar ayrıca Şekil 5 ile şu şekilde açıklanabilmektedir (AAIDD, 2017):



Şekil 5. AAIDD'nin zekâ geriliği tanımının kavramsal altyapısı (AAIDD, 2017).

Eripek (2005b) zekâ geriliği, gelişimsel yetersizlik, zihin engeli, zihin özürlü, zihinsel öğrenme yetersizliği gibi terimlerin aynı anlamda kullanıldığını belirtmektedir. İlerleyen süreçte AAMR yerine AAIDD şeklinde adını değiştiren dernek, zekâ geriliği (mental retardation) kavramını günümüzdeki zihin yetersizliği (intellectual disability) kavramı ile değiştirmiş ve zihin yetersizliğini de kapsayan gelişim yetersizlikleri üzerine çalışmalarına devam etmiştir (AAIDD, 2017). Amerikan Eğitim Bakanlığı 2017 yılında "zekâ geriliği" terimini çıkartıp "zihin

yetersizliği” terimini katarak yasal düzenlemelerini yapmıştır (IDEA, 2017). Ülkemizde de bu kavram değişimi yaklaşımları benimsenmiş, 2012’de yapılan son değişikliklerle AAMR’nin (2002) zekâ geriliği tanımına benzer şekilde zihinsel yetersizliği olan bireyin tanımı yapılmıştır (MEB, 2005):

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey (Madde 4).

Zihin engellilerin gelişim özellikleri. Metin ve Işıtan (2011) gelişim durumu açısından zihin engelli çocukları irdelemiş, “zihin engelli bir çocuğun gelişim basamaklarına ulaşması zihin engeli şiddetine bağlı olarak daha geç ve güç olmaktadır, hatta bazı durumlarda bir sonraki basamağa ulaşma gerçekleşmeyebilir” (s.163) ifadesiyle akranlarıyla aralarındaki gelişim farklılıklarını gündeme getirmiştir. Akranları takvim yaşı ile uyumlu gelişim gösterebilirken, zihin engelli çocuklar akranlarından daha farklı düzeylerde gelişim kaydetmektedirler. Zihin engelli çocukların gelişim farklılıkları Tablo 2 ile detaylandırılmaktadır (Metin ve Işıtan, 2011; Elibol, 2015; Eripek, 2005a, 2005b; Smith ve diğerleri, 2004; Özgür, 2004):

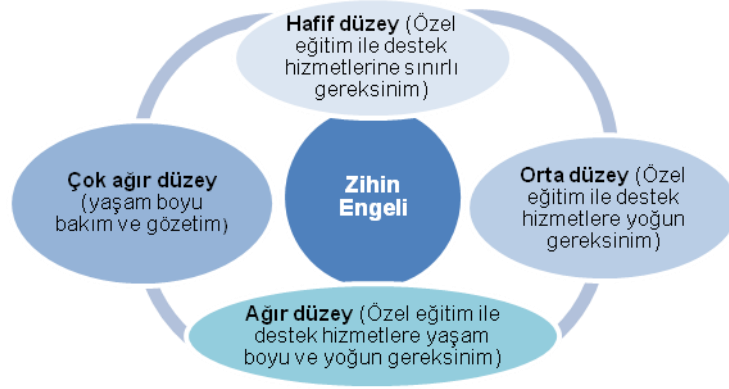
Tablo 2

Zihin Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri

Gelişim Alanı	Özellikler/ Güçlük Yaşanan Alanlar
Motor gelişim/ Fiziksel gelişim	Beslenme (aşırı ya da az yeme eğilimi), yürüme, beden kontrolü, denge, kaba ve ince motor becerileri, algı-motor, el-göz koordinasyonları, ilaç yan etkileri ile ilgili sorunlar; sakarlık, hareket yetersizliği, hastalıklardan korunmada yetersiz kalma, duyuşal bozukluklar, enerji eksikliği, yavaş hareket etme.
Sosyal- duyuşal ve kişilik gelişimi	Oyun, toplum ile görgü kurallarını anlama ve kurallara uyma, kendisine söylenenleri anlama, arkadaşlık kurma, iletişim başlatma ve sürdürme, özdüzenleme, duyuşal durum, sosyal algı ve farkındalık, dışı yönelim (dış kontrol, dışısal ipucu beklentisi, dışı bağımlılık), akran kabulü sorunları; inatçılık, hırçınlık, özgüven eksikliği, öğrenilmiş çaresizlikler, düşük benlik algısı, izole olma, motivasyon düşükliğü, yineleyici davranışlar, saldırganlık, aşırı hareketlilik, değişken duyuşal tepkiler gösterme.
Dil gelişimi	İfade edici dilde ve alıcı dilde, okuma hızında, okuduğunu anlamada, yazmada yaşanan sıkıntılar; geç konuşma, dil gelişiminde gecikme veya bir aşamada duraklama (donma), kekemelik, artikülasyon bozuklukları, ses üretiminde problemler, sınırlı sözcük dağarcığı.
Zihin gelişimi/ Akademik gelişim	Öğrenme yeteneği, öğrenme hızı, algısal yetenekler, yaratıcılık, genelleme, ayırt etme, akıl yürütme, problem çözme, kendi kendine çalışma stratejisi geliştirme, karmaşık bilgileri veya soyut kavramları (uzay, zaman, aritmetik) algılama, öğrenilenleri ilişkilendirme, transfer etme, güdülenme, dikkat (odaklanma, seçici dikkat ve süre), bellek (kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma sıkıntısı, çabuk unutma), sözel ifade ve görsel bellek alanlarında sorunlar; yaşın artmasıyla daha belirginleşen yavaşlayan zihin gelişimi, çabuk vazgeçme, sık tekrar gereksinimi, edilgin öğrenen eğilimi, düşük başarı algısı.

Kaynak: Metin ve Işıtan, 2011; Elibol, 2015; Eripek, 2005a, 2005b; Smith ve diğerleri, 2004; Özgür, 2004.

Zihin engellilerin sınıflandırılması. Eripek (2005b) zihin engelli çocukları “en popüler grup” olarak nitelermekte ve grubun homojen olmadığına; kalıtım, tıbbî sağaltım, eğitim ve çevre olanaklarına göre kendi içinde önemli bireysel farklılıklar gösterdiğine değinmektedir. Zihin engelli bireyler öncelikle yetersizlik nedeni ya da şiddetine/ ağırlık derecesine göre; ilerleyen süreçte zekâ bölümüne, alabileceği eğitime (eğitilebilir/ educable, öğretilebilir/ trainable) ve gereksinim duyulan yardımların yoğunluklarına göre sınıflandırılmışlardır (Smith ve diğerleri, 2004; Eripek, 2005b). MEB (2005) zekâ bölümünü esas alan sınıflamayı kullanmakta ve zihin engelli bireyleri; hafif, orta, ağır ve çok ağır olmak üzere dört düzeyde incelemektedir. Bu düzeylerin yardım gereksinimleriyle örtüşürülen tanımları Şekil 6 ile gösterilmektedir:



Şekil 6. MEB'in zihin engeli ve gereksinim duyulan yardımlara göre sınıflaması (MEB, 2005).

Kendi içlerindeki dağılımına bakıldığında zihin engellilerin %85'inin hafif, %10'unun orta, %3-4'ünün ağır, %1-2'sinin çok ağır düzeyde olduğu görülmektedir (Metin, 2012a). Özgür (2004) zihin engelini; çok ağır, öğretilebilir ve eğitilebilir derecede olarak üçe ayırmaktadır. Çok ağır derecede zihin engellilerin özbakım becerilerinin geliştirilmesine sağlık ekibi kontrolünde ağırlık verildiğinden; öğretilebilir zihin engellilerin özbakım, sosyal uyum ve basit akademik becerilerle özel eğitim okullarında eğitim aldığından; eğitilebilir zihin engellilerin ise özel eğitim veya kaynaştırma sınıflarına yerleştirildiğinden bahsetmektedir (Özgür, 2004). Kauchak ve Eggen (1998) engel sınıflaması ile kaynaştırma uygulamaları arasında ilişki kurmaktadır:

Hafiften orta düzeye kadar engeli bulunan öğrenciler akranlarıyla birlikte kalma yeterliliğiyle iyi öğrenebilirler; ama öğrenmeleriyle ilgili problemlerde yeterli özel

destek güvencesi gerekir. Hafif-orta düzey yetersizlik gruplarından başlıca üçü şunlardır: zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu (s.38).

Zihin yetersizliği olan öğrenciler, sınıf kurallarına uyum sağlamaya ilişkin problemlere yol açan sınırlı zihin yeteneklerine sahiptirler. Bu öğrencilerin çoğunluğu 50 ila 70 arasında değişen zekâ bölümü aralığında olan hafif düzeyde ya da eğitilebilir zihin engellilerdir (s. 39).

Sınıf öğretmeni. İlkokulda görevli olan sınıf öğretmeni, farklı nitelikte özelliği olan pek çok öğrenciye bir arada hitap etmektedir. Sınıf öğretmeni, öğrencinin öğrenme hayatı içerisinde, onu en yakından tanıyan öğretmen konumunda yer almaktadır. Binbaşıoğlu'na (1977) göre demokratik yaşamda başlı başına değer olarak kabul edilen birey; yeti ve yeteneklerine, gelişimine uygun olarak yapılacak rehberliğe gereksinim duymaktadır. Genelin içerisinde özeli keşfetmesi ve öğrenci farklılıklarına özgü durumlar tasarlaması; bu yönüyle bir nevi birleştirilmiş sınıf öğretimi yaparak öğrenci performans düzeylerine göre öğretim sunması sınıf öğretmeninden beklenmektedir. Böylece özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere de uygun öğrenme ortamları, öğrenci gelişimine göre öğretimsel uyarlamalar ve öğretim fırsatları yaratılabilmektedir.

Demirsoy (1998) bilim toplumunu, eğitim ve öğretim açısından açıklarken klasik okulların ortadan kalkacağını, yerinde öğretimin gerçekleşeceğini, yerleştirilen ve depolanan bilginin kullanılarak bir yerden bir yere gitmeden öğrenmenin oluşacağını, öğrenmede yapay bir sistemin devreye gireceğini öngörmekte ve bireyin benlik duygusunun yitirilmemesi gereğine dikkat çekmektedir. Gelişen teknoloji, bireyselleştirilmiş öğretim, her an ve her yerde eğitim düşünceleri günümüzde yaygın bir şekilde benimsense de; özellikle ilkokula kayıtlı öğrenciler için öğrenme ortamında onları destekleyecek, yönlendirecek, değerlendirecek, onlara model olacak vazgeçilmez unsur olarak öğretmen karşımıza çıkmaya devam etmektedir. Günümüzde öğretmen öğrenmede başat gibi görünse de; süreci yöneten, öğrenci ile birlikte öğrenen ve öğrenciye rehberlik eden lider kişi rolündedir; öğrenci ise alıcı olmaktan çıkıp, öğrendiklerini değerlendiren, sorgulayan, güncelleyen, yeniden yapılandıran, kullanan ve öğrenme sürecine etkin katılan kişi olarak başrolde yer almaktadır. Sönmez (2001) eğitim programı hazırlığı ve yeniden düzenlenmesinde öğretmeni önemsemekte ve aynı zamanda öğretmenin yaşamsal önemini destekleyecek görüşü savunmaktadır:

Bilgisayar ve robotlar, ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç verebilir, öğrenci katılımını sağlayabilir, değerlendirme yapabilir; ama öğrenciye sevgi, saygı, içtenlik, hoşgörü, anlayış gibi insanî özellikleri göstermede öğretmenin yerini tümüyle şimdilik tutamaz (s.137).

Fidan (1996) öğretmeni; “eğitim sürecini hazırlayan/ plânlayan, uygulayan, izleyen ve değerlendiren” (s.7) özellikleriyle öne çıkartmaktadır. İlkokul kademesinde öğretmenlerin arasında öncelikli olarak sınıf öğretmeni düşünülmektedir. MEB (2014) sınıf öğretmenlerini, “ilköğretim kurumu öğretmenleri” terimi altında genellemekte ve eğitim programını planlayıp uygulamakla, ders dışındaki okul işlerine etkin katılmakla, mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlü kılmaktadır. Gearheart ve Weishann (1976) sınıf öğretmeni düzenlemeleri ile öğrenci başarısını ilişkilendirerek öğretmen özelliklerine değinmektedir:

Eğitim programını, materyalleri ve öğretim stratejilerini herkesin başarılı olacağı şekilde değiştirmek ve uyarlamak, sınıf öğretmenin beceri ve yaratıcılığını kullanmasıdır... Öğretmen, biricik ve en önemli değişkendir. Anlayışlı olmak zorundadır; ama duygudaş (sempatik) değil (s.43).

Zihin engellilerin eğitimi. TÜİK (2010) araştırmasına göre, kayıtlı zihin engelli bireylerin %50’si hafif düzeyde zihin engellidir (HDZE); bunların %57,5’i okur-yazar değil, %28,9’u okur-yazar, %4,6’sı ilkokul mezunu, %8,2’si ortaokul mezunu ve ancak %0,7’si lise ve daha üstü mezuniyete sahiptir. Metin ve Işıtan (2011) uygun eğitim verildiğinde HDZE çocukların genellikle topluma uyum sağlama konusunda ciddi problemler yaşamadıklarını ve sosyal çevreleriyle kaynaşabildiklerini; akranları ile birlikte eğitim programlarından yararlanabildiklerini ileri sürmektedirler. Ayrıca, HDZE çocuklarda konuşma, gelişim aşamalarına ulaşmada gecikmeler olsa da; akranlarına göre daha sınırlı sözcük kapasitesi ve basit cümlelerle kendilerini ifade edebildikleri ve çevresindekilerle iletişim kurabildikleri belirtilmektedir (Metin ve Işıtan, 2011). Temel akademik becerileri, temel sağlık ve temizlik alışkanlıkları, sosyal beceriler, olumlu benlik kavramı, iş becerileri ve vatandaşlık görevleri; bu çocuklara kazandırılacak eğitim hedefleri olarak vurgulanmaktadır (Metin ve Işıtan, 2011). Özgür (2015) ise temel hedef olarak bu çocukların; toplum yaşamına hazırlanmalarını ve en az bağımlı şekilde yaşamlarını sürdürmelerinin sağlanmasını ileri sürmektedir. Elibol (2015) da, müdahale programına erken başlanmasını, öğrencinin yapabildiklerinin ve yapamadıklarının işlevsel değerlendirilmesini savunmaktadır.

Eripek (2005a) HDZE çocukların, sınıf öğretmenlerine sağlanan “danışmanlık hizmetleri ya da çocuğa sağlanan destek hizmetler” ile sınıflarda kaynaştırma eğitimi görmesine değinerek, bu çocukların akranları ile birlikte eğitim almaları için gerekli olan yapıyı betimlemektedir. Sonuçta, HDZE öğrenciler - akranlarından daha farklı düzeyde olsalar ve her alanda akranları gibi gelişim kaydedemeseler de- uygun hedefler işe koşulduğunda, müdahale programlarına erken dâhil olduklarında, işevuruk şekilde izlenip değerlendirildiklerinde, ek hizmetlerle desteklendiklerinde; akademik, sosyal, fiziksel ve dil alanlarında gelişim kaydetmektedirler. Bu gelişim kaçınılmaz bir şekilde ilkökul eğitimi; öğrencinin derslere katılımını, özellikle temel akademik becerileri (okuma-yazma, aritmetik) kazanabileceği Türkçe ve matematik derslerindeki başarısını etkilemektedir.

Özgür (2015) kaynaştırmanın en önemli ögesi olarak sınıf öğretmenini görmektedir, sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisine karşı tutumuna değinmekte ve kaynaştırma uygulamalarında en temel sorunu “uygulama öncesinde gerekli hazırlıkların yapılmaması” olarak nitelemektedir. Şafak (2012) sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni ile aynı sınıf içerisinde birlikte öğretim sürdürmelerini sağlayan yasal düzenleme gereksinimi ile sınıf öğretmenine düzenli olarak verilmesi gereken özel eğitim desteğine dikkat çekmektedir. Sınıfına özel eğitim gereksinimi olan bir öğrenci geldiğinde bocalayan ve yalnız kaldığını düşünerek sorunların tek başına üstesinden gelmeye çalışan sınıf öğretmeni; bilgisini yapılandırdıkça HDZE öğrenci performansına göre kaynaştırma ortamlarında fırsatlar sunabilmektedir.

Metin ve Işıtan (2011) zihin engelli çocukların eğitiminde; doğrudan öğretim, basamaklandırılmış öğretim, etkileşimli öğretim, beceri öğretimi, davranışsal müdahale, yanlışsız öğretim, montessori öğretimi, bilgisayar destekli öğretim, çoklu duyuya dayalı öğretim, işbirliğine dayalı öğretim, doğal öğretim yaklaşımlarının sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir. Ayrıca zihin engelli öğrencilerin dikkat, bellek, algılama ve katılım güçlüklerine karşılık tekrar; bilgileri kümeleyici (clustering) sınıflama ve kodlama ile anlamlandırma; bilişötesini (metacognitive), üstbilişi (metamemory), yürütücü işlevleri dikkate alma; bilgi transferi ve uzun süreli belleğe aktarım için uygulamalar yapma; soru sormaya özendirme; öğrenci ilgi ve yaşamına göre etkinlikler tasarlama önerileri

sunulmaktadır (Metin ve Işıtan, 2011). Bunun yanı sıra, sınıfta az sayıda uyarıcı bulundurmaya; konuları sistemli ve yavaş anlatmaya; az sayıda (ortalama yedi) kelimeyle yazmaya/ konuşmaya; problem çözme, genelleme ve güdülemede destek olmaya; yalınlaştırarak bilgi sunmaya; dinlemeye ve beden dilini (göz kontağı, jest, mimik) etkili kullanmaya yönlendirmeye; aile-öğretmen işbirliğine de önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Metin ve Işıtan, 2011).

Eripek (2005a) zihin engelli öğrenciler için; eğitim programlarının basitleştirilmesi, evde, okulda ve toplumun diğer kesimlerinde bağımsız olabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerin üzerine yoğunlaşılması, toplumsal yaşam becerileri ile işlevselliğin sağlanması, uygulamalı davranış analizi ile öğretimin etkili hâle getirilmesi konularını gündeme getirmektedir. Smith ve diğerleri (2004) zihin engelli öğrenciler için mevcut eğitim programında düzenleme yaparak özel ve tercihlere göre düzenlenmiş bir eğitim programı oluşturmaya değinmektedir. Öğretimde dikkati çekme, içerikten ziyade öğrenme yollarını öğretme, öğrenci için anlamlı içeriğe odaklanma ve öğrenmeyi uygulamalarla geliştirme, çoklu öğrenme ve çevre bağlamında öğretimi sağlama, etkin katılım ve değerlendirmede ek süre için fırsat yaratma konularının da altı çizilmektedir (Smith ve diğerleri, 2004). Ayrıca, biliş merkezli öğretim yöntemlerinin (öğrenme stratejileri, bilişötesi, bilişsel davranış uyarlamaları), destekleyici teknolojinin (yeni beceri kazanma, sıklık ve uzmanlığı artırma, becerileri koruma, yeni durumlara genelleme yapma vb.) kullanımının da göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir (Smith ve diğerleri, 2004). Bunun yanı sıra; başarısızlık geçmişine karşı başarı deneyimleri oluşturma, bağımsız çalışmaya yönelik pekiştirme, dil gelişimini sağlamak için etkinliğe dayalı bir çevre sağlama, iletişim için yapılandırılmış olanaklar sunma, sözel dili cesaretlendirme, kaynaştırıldığı sınıfa kendini ait hissetme önerileri de eklenmektedir (Smith ve diğerleri, 2004).

Sınıf öğretmenin; sınıfındaki HDZE öğrenciyi değiştirme ve geliştirme gayretinde olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımla öğretmen düzenlemelere gidebilmektedir: Farklı veri toplama araçlarını kullanarak, öğrenciyi daha yakından tanımaktadır. İlgi alanlarını, beğenilerini ve kültürünü araştırarak öğrenciyi güdülemektedir. Öğrenci gelişimini göz önünde bulundurarak, bireysel ve grup içerisinde yapılabilecek öğretimi tasarlamaktadır. Öğretimi daha basit ve yalın hâle getirmektedir. Öğrencinin özgüvenini destekleyecek şekilde, onu öğrenmeye teşvik

etmektedir. Akran kabulünün sağlanması için bilgilendirmeler, gözlemler ve yönlendirmelerde bulunmaktadır. Etkinlik yönergelerini sözlü, yazılı veya görsellerle desteklemekte, etkinlikleri kısa ve basit hâle getirmektedir. Gerekli durumlarda öğretime mola vermekte ya da öğrenciyi başka bir etkinliğe yönlendirip daha sonra tekrar öğretime dönmektedir. Öğrencinin dikkatini toplama ve sürdürme, bellekte kalıcılığı sağlama için farklı etkinlik, materyal, yöntem ve yaklaşımlarla öğrenme ortamını zenginleştirmektedir. Kavram öğretiminde belirli bir sistematiği izlemekte ve karmaşık durum yaratmadan kavramları ilişkilendirmektedir. Pekiştireçleri, pekiştireç tarifelerini yetkin kullanmaktadır. Dil gelişimini destekleyecek zaman, etkinlik ve fırsatları öğrenciye sunmaktadır. Öğrenciye kendi içerisinde başarı hissini tattırmakta ve bu durumu takdir etmektedir. Sorunlu davranışların kaydını almakta, bu davranışları istendik davranış hâline getirmenin yollarını aramakta; davranış müdahale plânı yapmakta, uygulamakta ve değerlendirmektedir. Öğrenciyi farklı durum ve alanlara, yeri geldiğinde sınıf dışı mekânlara taşımakta, öğrenilenlerin genellenmesine ve transfer edilmesine yardımcı olmaktadır. Sık dönüte ve tekrara yer vermektedir, öğretimi değerlendirerek gerekli durumlarda yeniden öğretimi düzenlemektedir. Yukarıdaki bilgiler dikkate alarak Tablo 2'yle birlikte değerlendirilebilecek şekilde Tablo 3'te düzenlenmiştir (Avcıoğlu, 2009; Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüştü, 2000; Elibol, 2015; Eripek, 2005a, 2005b; Metin, 2012a, 2017; Metin ve Işıtan, 2011; Özyürek, 2006; San ve diğeri, 2004; Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006):

Tablo 3

Zihin Engelli Çocukların Gelişim Alanlarına İlişkin Öğretim Uyarlamaları

Gelişim Alanı	Öğretim Uyarlamaları
Motor gelişim/ Fiziksel gelişim	Sağlıklı beslenme ve yaşamaya yönlendirme, fiziksel becerileri geliştirme (göz kontağı kurma, duruş, beden dili, kas becerileri), hareket etme ve deneme fırsatı, beden ve çevre temizliğini kazandırma
Sosyal- duygusal ve kişilik gelişimi	Sınıf ve okul kurallarını hatırlatma, somut ve yalın konuşma, sınıfa aidiyet duygusunu aşılama, sosyal becerileri kazandırma, akran kabulünü sağlama, benlik tasarımı, özgüven, özdüzenleme ve özyeterlik algılarını geliştirme, sorunlu davranışları azaltma ve yok etmeye yönelik müdahale programı hazırlama, ilgi alanları, öğrenme düzeyi, yetenekleri ve yaşamına dönük etkinlikler tasarlama, pekiştirme, materyal ve yöntemleri etkili kullanma, zenginleştirilmiş ortam sunma.
Dil gelişimi	Kısa ve yalın metinlerle çalışma, olabildiğince somut ve az sayıda sözcükle anlatma, kavram öğretimi uygulama, etkinlik, materyal ve teknoloji aracılığıyla birden çok duyuya hitap etme, konuşma, dinleme, yazma ve okuma kurallarını açıklama, dil gelişimi için fırsatlar yaratma (söz hakkı verme, ek süre verme, ipucu sunma), kayıt tutma (dil gelişim öyküsü, sözcük dağarcığı, sistematik hatalar, hız, bekleme süresi, bitirme süresi)
Zihin gelişimi/ Akademik gelişim	İçerikten ziyade öğrenmeye odaklanma, öğrenci yetenekleri doğrultusunda eğitim programını sade ve işevuruk şekilde yeniden düzenleme, belleği güçlendirme (kodlama, tekrar, anlamlandırma, gruplama/ ayırt etme/ ilişkilendirme, görsellerle/ nesnelere somutlaştırma,) öğrenmeye güdülemek için pekiştirme sunma, transfer ve genelleme olanağı sunma (farklı ortam/ durum/ materyal/ yaşantılarla öğretimi sağlama), ilgi, yetenek ve çevresini konu alan etkinlikler geliştirme, beyinde öğrenmenin oluşumundan yararlanma, kendi kendine çalışma alışkanlığını kazandırma, basit problemler sunma, farklı yöntemler (doğrudan öğretim, beceri öğretimi, kavram öğretimi, davranışsal müdahale, sosyal beceri öğretimi, yanlışsız öğretim, işbirliğine dayalı öğretim...) kullanma, öğretimi düzenli olarak izleme ve değerlendirme, başarı hissini tattırma ve takdir etme.

Kaynak: Avcıoğlu, 2009; Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 2000; Elibol, 2015; Eripek, 2005a, 2005b; Metin, 2012a, 2017; Metin ve Işıtan, 2011; Özyürek, 2006; San ve diğerleri, 2004; Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006

Binbaşıoğlu (1977) her öğrenci için bir program hazırlanamayacağına göre, hiç değilse –buna az çok olanak sağlayacak biçimde- öğretmene, herhangi bir programı öğrencilerin özellikle zihin düzeyine göre işleme yetkisi verilebilmesine değinmektedir. Aynı zamanda çocuğun ve çevrenin gereksinimlerine göre geliştirilebilen “esnek program” anlayışına yer vermektedir (Binbaşıoğlu, 1977). Öğrenci gereksinim ve farklılıklarını gözeten, kaynaştırma alanında aldığı eğitimlerde edindiği bilgileri öğrenme ortamına öğretim uyarlamaları ve esnek program anlayışı ile uygulayan sınıf öğretmeni, HDZE öğrencinin gelişmeler kat etmesinde önayak olabilmektedir.

İlkokulun temel hedefleri arasında Türkçe ve matematik dersine özgü temel becerileri kazandırma ve bu becerilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama yer almaktadır. Türkçe ve matematik derslerinde HDZE öğrenci için farklı yaklaşım, yöntem ve materyal repertuarı geliştirmek, aynı zamanda Eripek’in (2005a) vurguladığı üzere takvim yaşı, zihin ve akademik düzeylere uygun içeriği düzenlemek gerekmektedir. Türkçe dersinde anlama, anlatım, dilbilgisi, yazı

başlıkları altında; dinleme, okuma, konuşma, duygu ve düşünceleri aktarma, görsellerden anlam çıkarma, özetleme, yorumlama, yazım ve noktalama kurallarına uyma, kelime ile cümleleri tahlil etme, kelime dağarcığını zenginleştirme ve beden dilini kullanma hedefleri esas alınmaktadır (Demirel, 1999; Yangın, 2002; Karahan, 1999).

Türkçe dersinde kazanılan bilgiler diğer dersleri etkilemektedir. Okumada ya da okuduğunu anlamada zorlanan bir HDZE öğrencinin matematik dersinde problemleri çözmede güçlük çekmesi bu duruma bir örnek teşkil etmektedir. Matematik öğretimi; sayılar ve işlemler, geometri, veri analizi ve olasılık, usavurma ve ispat, problem çözme, cebir, ölçme, iletişim, gösterim ve bağlantılardan oluşmakta; hata analizi, kavram öğretimi, somutlaştırıcı materyaller ve ilişkilendirmeler HDZE öğrenciler için önem arz etmektedir (Karten, 2005; Kauchak ve Eggen, 1998; King, 2000; Salend, 2001; Smith ve diğerleri, 2004; Yıkılmış, 1999). Sınıf öğretmenlerinin bu iki alanda HDZE öğrenci gelişimini sağlaması, öğrencinin diğer derslerdeki gelişimine de olumlu yönde tesir etmektedir.

Özet olarak, eğitim uzun soluklu bir süreç olup; bu süreç içerisinde bireyin temel becerileri kazandığı kademe olan ilkökul eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. İlkokulda HDZE öğrencilere akranlarıyla birlikte eğitim fırsatı sunulurken, öğretmene de uygun ortamlar ve fırsatlar yaratması için destek sağlanması gerekmektedir. Bu desteğin başında da, sınıf öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimler gelmektedir.

Kaynaştırma Alanı ile İlgili Araştırmalar

Uğurlu (1987) kaynaştırmanın 8-11 yaş grubu işitme engelli çocukların psikososyal gelişimine etkisini araştırmıştır. Günlük yaşam becerileri, sosyal beceriler, boş zamanları kullanma becerisi, iletişim becerisi, duygu kontrolü gibi alanlarda kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir.

Metin (1989) okul öncesi dönemdeki Down Sendromlu ve normal çocukların kaynaştırılmasında sosyal iletişim davranışlarını deneysel çalışma ile incelemiş, Entegrasyon Programını ve Seattle Performans Gelişim Ölçeklerini kullanmıştır. Kaynaştırma uygulamaları ile Down Sendromlu çocukların sözel olmayan olumsuz

davranışlarında azalma, sözel olmayan olumlu davranışlarında ise artma görülmüştür.

Gürgür (2005) kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının etkisini araştırmıştır. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle iletişim kurma, onları derse katma ve onlara dönüt verme konusunda öğretmen davranışlarında gelişmeler gözlemlenmiştir. Ayrıca tüm öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarında, derse etkin katılımlarında artış olduğu belirtilmiştir.

Ünsal (2007) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini artırmak için uygulanan iki farklı müdahale yaklaşımının etkililiğini karşılaştırmış, 64 öğrenci ile yaptığı çalışmada “yetişkin aracılı program” ile “akran aracılı programı” kullanmıştır. “Uygun oturma” ve “parmak kaldırma” becerilerinde iki öğretimin farklılaştığı, ayrıca yetişkin aracılı programda daha az tercih edilen kaynaştırma öğrencilerin daha çok tercih edildiği, akran aracılı programda ise daha çok tercih edilen kaynaştırma öğrencilerinin daha az tercih edildiği bulunmuştur.

Yigen (2008) çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babalara yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanmış; 28 ebeveyn görüşmesinden elde ettiği veriler sonucunda velilerin kaynaştırma eğitiminden memnun olduklarını ortaya koymuştur.

Terpstra ve Tamura (2008) özel eğitim gereksinimi olan bireylerin bulunduğu ortamlarda sosyal etkileşim stratejilerinin uygulanması konusunu irdlemiştir. Öğretmen düşünceleri, akran duyarlılığı, akranlara (özel eğitim gereksinimi olan öğrenci hakkında) verilen öğretim, akran oyunları ve akran öykünmesi başlıkları altında sosyal beceri kazanımına değinmiştir.

Özen (2009) akranlarının özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisini araştırmıştır. Üç, dört ve beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışma sonucunda, akranların özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabullerinde artış görülmüştür.

Köse Biber (2009) web destekli fen bilgisi öğretiminin ilköğretim yedinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin performans düzey ve akademik başarılarına etkisini araştırırken 22 öğrenci verisini incelemiştir. Öğrencilerin başarı düzeylerinde,

bilgisayara ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında gelişme olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelikdelen (2010) bilim sanat merkezlerinde bilim birimlerinden destek alan üstün yetenekli öğrencilerin kendi okullarında fen ve teknoloji dersinde karşılaştıkları güçlükleri değerlendirmek amacıyla 30 üstün yetenekli 6-8. sınıf öğrenci ile çalışmıştır. Çalışma ile kavram öğretimi, laboratuvar çalışmaları, ders süreci, değerlendirme, ders araç-gereçleri ve araştırma çalışmaları alanlarında sorunlar tespit edilmiştir.

Ülkemizde öğretmen tutumları ile pek çok çalışma yapılmıştır. Ünal (2010) kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğretmenlerden sınıf öğretmenliği anabilim dalı mezunu olanların, kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olanların, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını (BEP) uygulayanların ve BEP toplantısı yapanların daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitimine ne olumlu ne de olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmiştir.

Sadioğlu (2011) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorun, beklenti ve önerilerini almıştır. Kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenlerinin; öğretim sürecinde yetersiz oldukları, desteğe ihtiyaç duydukları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin aileleri ve okulların, sınıfların fiziki şartları ile sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri, ayrıştırmayı, yarı zamanlı kaynaştırmayı, nitelikli hizmet öncesi ile hizmet içi eğitim düzenlenmesini ve materyal desteğinin kendilerine sağlanmasını önermişlerdir.

Gökdere (2012) 112 sınıf öğretmeni adayı ve 68 sınıf öğretmeni üzerinde çalışmıştır. Kaynaştırma eğitime karşı tutum, engelli bireyle etkileşim ve kaynaştırma eğitimi hakkında kaygı ölçekleri ile veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlarının; her iki grubun engelli bireyle yüksek düzeyde iletişim kurduğunu belirtmesine karşın, engelli bireylerin özgüven ve bilgi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, özel eğitim ve özel eğitimin önemi hakkında her iki grubun farkındalığının düşük olduğu, öğretmen adaylarının etkileşim esnasında bireylerin engellerini yadsıdıkları sonucuna varılmıştır.

Erol (2012) kaynaştırma öğrencilerinin okul ve sosyal yaşamlarını incelemiş, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin akranlarıyla bir arada olmaktan keyif aldıklarını, sosyalleşme açısından geliştiklerini gözlemlemiştir. Öğretmenlerin etkinlik ve uygulama seçimleri ile kaynaştırma öğrencilerinin daha istekli ve başarılı oldukları; ancak, akran kabulünde ve öğretim etkinliklerinde sorunlar yaşadıkları eklenmiştir.

Rana (2012) özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim almaları konusunda öğretmen adaylarının algılarını incelemiş, elli öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmada algıların olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayı algılarına göre; cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmazken, farklı eğitim geçmişleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Niyazibeyoğlu (2015) ise, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum puanlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları ilçeler arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Kocatürk (2015) yaygın eğitim kurumlarının yetişkin özel eğitim gereksinimi olan bireylere göre düzenlemesi üzerine araştırma yapmıştır. HDZE ve ortopedi engelli bireylerin kurslara daha çok katılım sağladığı; eğitim ortamı, yaygın eğitim programlarının bireysel farklılıklara hitap etmesi, ulaşım, koordinasyon, özel eğitim alanında uzman öğretmen bulunması konularında kurumların sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir (Kocatürk, 2015).

Kara (2016) okul ve sınıfın fiziki şartları, sınıf mevcudu, ilgili taraf desteği, engel türü ve kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olma durumlarının sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını etkilediğini belirtmiştir. Bu durumu kısmen destekleyecek şekilde Pamuk (2016) engel türü ve kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olmanın öğretmen tutumunda etkili olduğunu; ancak, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi görüşlerinin daha önce kaynaştırma öğrencisi olma ya da sınıf mevcudu sayısı ile ilişki olmadığını saptamıştır.

Zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılması ile ilgili araştırmalar. Çıkkılı (1996) özel eğitim gereksinimi olan çocukların Türk Milli Eğitim Sistemi içindeki yeri ve önemiyle ilgili araştırmasında; 1995-96 öğretim yılında dokuz okulda toplam 77 öğretilebilir zihin engelli çocuğun kaynaştırma eğitiminden yararlandığını belirtmiştir. Ayrıca, 1990 genel nüfus sayımına göre 74.733 öğretilebilir zihin

engelli çocuğun bulunduğunu, bunların ancak 956'sının eğitim alabildiğini ifade etmiştir (Çıkılı, 1996). MEB (2017a) 2016-17 birinci öğretim dönemi verilerine göre ise; özel eğitim gereksinimi olan öğrenci sayısı 306.205'tir; bu öğrencilerin 79.029'u ilkokulda kaynaştırma eğitimine tabidir ve 719'u hafif düzeyde zihin engeli tanısı almıştır. İtme engellilerden (728) sonra en sık görülen engel grubu olarak zihin engelliler ifade edilmiştir (MEB, 2017a).

Öcal (1999) zihin engelli çocukların diğer çocuklarla iletişimi ve kaynaştırılması hakkında çalışmıştır. ABD, Danimarka, Kanada ülkelerinde kaynaştırma uygulamalarının tercih edildiğine ve yasal düzenlemelerin bu doğrultuda yapıldığına; İngiltere, Fransa, Almanya ülkelerinde destekleyici unsur olarak kaynaştırmanın tanımlanmasına ve yasal düzenlemelerin yapılmasına karşın, zihin engelli çocuklara sosyal ayrımın devam ettiğine dikkat çekmiştir. Ülkemizde de bir yandan yasal düzenlemeler yapılırken; kaynak yetersizliği, uygulamada yaşanan güçlükler, toplumsal kabul görmeme, konuyla ilgili uzman kadronun bulunmaması, mekân sıkıntısı, tanılamada yaşanan zorluklar, öğretmen tutumları, normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin kaynaştırmaya olumsuz bakışları gibi sorunlarla karşılaşıldığı ifade edilmiştir (Öcal, 1999).

Tıraş (2000) ayrıştırma ve kaynaştırma ortamlarındaki eğitilebilir düzeyde zihin engelli öğrencileri, uyum ve akademik becerileri açısından karşılaştırmıştır. İki grup arasında işbirliği, iletişim ve saldırganlık açısından fark olmadığı belirtilirken; ayrıştırılan öğrencilerin girişkenlik, istikrarlılık, sorumluluk, başkalarını dikkate alma, başkalarının farkında olma, grup faaliyetlerine katılma, bencillik davranışlarının daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir (Tıraş, 2000). Didem (2009) ilköğretim kaynaştırma uygulamalarına katılan zihin engelli öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini almıştır. Araştırma ile zihin engelli öğrencilerin başarı düzeyini belirlemede ve ifade etmekte öğretmenlerin zorlandıkları, kişisel çaba ile sorunları aşmaya çalıştıkları ve değerlendirme konusunda yeterli destek alamadıkları belirtilmiştir (Didem, 2009).

Yönter (2009) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin ilköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Araştırma kapsamında ilkokul dört veya beşinci sınıfı okutan yirmi altı sınıf öğretmeni ile çalışılmış; içerikte, matematik programının düzenlenmesinde, öğretim ortamında ve değerlendirmede uyarlamalara gidildiği

ifade edilmiştir (Yönter, 2009). Özkubat (2010) görme engelli, zihin engelli ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini karşılaştırmıştır. 7-12 yaş grubu arasındaki 169 çocukla yapılan çalışmanın sonucunda; görme engelli çocukların sosyal becerilerinin akranlarına göre daha düşük, kaynaştırma ortamlarındaki engelli çocukların sosyal becerilerinin ayrıştırılmış ortamdaki engelli çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Özkubat, 2010).

Yekta (2010) kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam eden HDZE bireylerin eğitim yaşantılarına dönük çalışma yapmıştır. HDZE öğrencilerin arkadaşları, öğretmenleri ve okula dönük olumlu bakışlarının yanı sıra; öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kendilerine şiddet uygulanması, öğretmen ve arkadaşları ile iletişimde sıkıntı yaşamaları, öğretmenlerin bu öğrencilere yeterli dönüt kullanmamaları ve öğretim uyarlamalarında zorlanmaları, sınıf içi ya da sınıf dışında HDZE öğrenciler için destek hizmetlerin sunulmaması sorunlarının mevcudiyetine dikkat çekilmiştir (Yekta, 2010).

Sülün (2012) sosyal becerileri incelemek amacıyla üç farklı HDZE öğrenci grubuyla çalışmıştır: kaynaştırma sınıfında öğrenim görenler, kaynaştırma sınıfında öğrenim görmekteyken destek eğitim odası hizmetinden yararlananlar ve özel eğitim sınıfında öğrenim görenler. Problem davranış ve sosyal beceri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken; akademik yeterliklere göre kaynaştırma sınıfına devam edip destek eğitim odası hizmeti alan öğrencilerin ortalaması en düşük, özel eğitim sınıfındaki öğrencilerin ortalaması en yüksek bulunmuştur (Sülün, 2012). Akademik yeterliklerdeki bu farklılığın, özel eğitim sınıfındaki öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin farklı değerlendirilmesinden kaynaklanabildiği ileri sürülmüştür (Sülün, 2012).

Kaynaştırma ortamlarında öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalar. Şahbaz (1997) engelli çocukların kaynaştırılması konusunda yapılan bilgilendirmenin öğretmen tutumlarına etkisini araştırmış ve bilgilendirmenin tutumlara etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kayaoğlu (1999) öğretmenlere, Gözün (2003) öğretmen adaylarına kaynaştırma hakkında verilen bilgilendirmenin söz konusu grupların tutumlarına etkisini araştırmışlardır, her iki araştırmanın sonucunda bilgilendirme programının öğretmen ya da öğretmen aday tutumunu olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Duman Sever (2007) kaynaştırma ortamlarındaki öğretmenlere sunulan öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkisini irdelenmiştir. Engelli öğrencilerin özbakım, motor, sosyal, biliş ve dil gelişimlerine göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir (Duman Sever, 2007). Sazak Pınar (2009) kaynaştırma ortamlarındaki öğretmenlere uygulanan sosyal beceri öğretim programının etkisini araştırmış; deney grubunda sosyal beceri öğretim tekniklerinin sınıfta kullanılma frekansının arttığını, izleme aşamasında ise sosyal beceri öğretimi bilgileri ile öğrenilen tekniklerin deney grubunda korunduğunu ortaya koymuştur.

Güner (2010) kaynaştırma ortamlarındaki öğretmenlere önleyici sınıf yönetimi eğitim programını uygulamış; öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi testi puanlarında anlamlı fark olduğunu, sınıf yönetimi stratejilerinde ise anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Kılıç (2011) okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilgilendirmelerinin öğretmen görüşlerine etkisini incelemiş; kaynaştırmaya yönelik öğretmenlerin olumlu görüşleri olduğunu, ancak, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. İlik (2015) BEP eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliklerine etkisini araştırmış ve deney grubu lehine anlamlı fark bulmuştur.

İlgili araştırmaların özeti. Kaynaştırma alanında yapılan çalışmalar; özel eğitim gereksinimi olan bireyler, yaklaşım veya teknikler, çalışma grupları, eğitim kurumları arasında farklılık göstermektedir. Kaynaştırma alanına yönelik; tutumlar, sorunlar, beklentiler, öneriler araştırılmış; kaynaştırma sınıfındaki öğrencilerin sosyal veya akademik becerileri, öğretmenlerin bu alanda bilgi sahibi olma durumları irdelenmiştir. Zihin engelli bireylerin kaynaştırılması; sıklık, akademik veya sosyal beceri gelişimi, akranları veya diğer engel gruplarındaki öğrenciler ile karşılaştırma, beceri ya da derse özgü öğretim uyarlamaları, uygulamaya dönük sorunlar ile birlikte genellikle ele alınmıştır. Kaynaştırma ortamındaki öğretmenlere ya da öğretmen adaylarına verilen eğitimler ise; öğretmen tutumuna, sınıf yönetimine, BEP yeterliliğine, engelli öğrencinin akademik veya sosyal becerisine etkisi ile ilişkilendirilmiştir.

Yapılan araştırmalardan hareketle, kaynaştırma konusunda sınıf öğretmenlerine eğitim verilmesi planlanmıştır. Verilecek eğitimin; HDZE öğrencilerin ve akranlarının Türkçe ve matematik dersi erişilerine, HDZE

öğrencilerin sosyal becerilerine, öğretmen yeterliklerine etkilerine bakılmak istenmiştir. Ayrıca, öğretmen ve HDZE öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi, öğretmen ve veli görüşlerine yer verilmesi ile kaynaştırma sürecinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilecek sonuçların alanyazına katkı getirebileceği düşünülmüştür.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni yöntemi, çalışma grubunun oluşturulması, çalışma grubuna ait özellikler, veri toplama araçları, Kaynaştırma Eğitimi Programı Kursu, uygulama öncesi çalışmalar, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin analizi, etik ve araştırmacının rolü ve son olarak araştırmanın iç ve dış geçerliği konularına yer verilmektedir.

Araştırma Deseni

Araştırma ile sınıf öğretmenlerine verilen Kaynaştırma Eğitimi Programının (KEP) sınıf öğretmenlerinin yeterliklerine, hafif düzeyde zihin engelli (HDZE) çocukların erişilerine, sosyal uyum puanlarına anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Bu doğrultuda öntest, sontest ve kalıcılık testi farklarını karşılaştırmak amacıyla yöntem belirlenmiş (Büyüköztürk, 2001; Sönmez, 2006) ve iki denence sınanmıştır:

H₀: Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlere verilen eğitim programının sınıf öğretmenlerinin yeterliklerine, bu sınıflardaki HDZE öğrencilerin erişilerine ve sosyal uyum puanlarına etkisi yoktur.

H₁: Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlere verilen eğitim programının sınıf öğretmenlerinin yeterliklerine, bu sınıflardaki HDZE öğrencilerin erişilerine ve sosyal uyum puanlarına etkisi vardır.

Denenceleri test etmek amacıyla öncelikli olarak nicel verilere, eş zamanlı ve nicel verilerden bağımsız olarak uygulanan nitel verilere de yer verilmiştir. Greene, Caracelli ve Graham (1989), Morse (1991) Creswell (1994), Morgan (1998), Teddlie ve Tashakkori (1998) araştırmayı geliştirmek ve güçlendirmek amaçlı nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanıldığı karma yöntem uygulamasını açıklamaktadırlar (Baki ve Gökçek, 2012; Schoonenboom ve Johnson, 2017). Onwuegbuzie ve Johnson (2006), Creswell ve Plano Clark (2011), Morse ve Niehaus (2009), Johnson ve Christensen (2017) karma yöntem tasarımlarını çeşitli şekillerde tanımlamaktadırlar (Baki ve Gökçek, 2012; Schoonenboom ve Johnson, 2017). Bu tasarımlara göre; eş zamanlı ve iç içe geçmiş, nicel verilerin baskın, nitel verilerin destekleyici olarak kullanıldığı, tümdengelim dayanan karma desen araştırmada kullanılmıştır.

DeneySEL desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini test etmekte ve üçe ayrılmaktadır: Gerçek deneySEL desenler, yarı-deneySEL desenler

ve deneme öncesi desenler (Büyüköztürk, 2001). Büyüköztürk (2001) gerçek deneysel desenlerin diğer desenlerden farkını seçkisiz atama olarak göstermektedir. Yarı-deneysel desenler, deneysel desenlere benzemekle birlikte; deneysel desenin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı, sınırlıkların önemle dikkate alındığı ve pratik ya da etik bağlamda seçkisiz atamanın gerçekleşmediği durumlarda kullanılmakta, araştırma öncesinde grupların özelliklerini dikkate almaktadır (Hovardaoğlu, 2000; Karasar, 2003). Araştırmada deneysel desen işe koşulmak istense de, değişen koşullarla ve seçkisiz atamanın yapılamamasıyla birlikte yarı-deneysel desen kullanılmıştır.

Altındağ Kaymakamlığı ile Hacettepe Üniversitesi arasındaki işbirliği protokolüne dayanarak, resmî işlemlerin ve uygulama çalışmalarının daha sağlıklı ve hızlı yürütülebileceği, 2014 yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (MEM) elde edilen veriler doğrultusunda HDZE öğrencilerin sayıca çok olacakları varsayımları ile Ankara Altındağ ilçesi araştırma kapsamında yer almıştır. Ancak, resmi izin öncesi kurumlarda yapılan öngörüşmelerin neticesiz kalması, araştırma izni alındığında verileceği ifade edilen istatistiki bilgilere erişilememesi ve araştırmacı ile katılımcıların gönüllüklerinin esas alınması; mevcut sistemin olanak tanımaması ile pratik anlamda seçkisiz atamanın yapılması olanaksızlaştırmıştır.

Gribbons ve Herman (1997) yarı-deneysel desenin seçkisiz atamanın mümkün olmadığı ya da uygulanamadığı eğitim programı değerlendirmelerinde genelde kullanıldığına değinmiştir. Çalışmada gönüllü denekler kullanıldığı için, bağımsız değişkenin etkilerine aslen odaklanılmıştır (Hovardaoğlu, 2000). Araştırmada bağımlı değişken erişiler, puanlar bağımsız değişken ise kaynaştırma ortamlarına dönük hazırlanan öğretmen eğitimi programı olmaktadır. Kullanılan yarı-deneysel desen sembollerle Şekil 7’de gösterilmiştir:

	Öntest	Eğitim	Sontest	Kalıcılık Testi
DG	O1	X	O3	O5
KG	O2		O4	

DG: Deney Grubu O1, O3 ve O5: Deney grubunun öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçümleri
 KG: Kontrol Grubu O2 ve O4: Kontrol grubunun öntest, sontest ölçümleri
 X: Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişken/ öğretmen eğitimi.

Şekil 7. Kullanılan yarı-deneysel desen modeli.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini kaynaştırma sınıflarında okuyan ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Karasar'ın (2003) da belirttiği gibi maliyet, kontrol ve etik sınırlılıklar; ayrıca araştırma yapılan alanın daraltılmasıyla uygulama ve denetim olanağının artırılması örneklemin belirlenmesinde etkili olmuştur. Şencan (2005) en küçük örneklem büyüklüğünü üç olarak kabul etmekte ve otuza kadar kişiden oluşan örnekleme "küçük örneklem" adını vermektedir. HDZE öğrenciler ve sınıf öğretmenleri küçük örnekleme karşılık gelmektedir. Zaman, koşullar ve kaynaklar açısından seçkisiz örneklemin kullanılamaması sebebiyle yanlılığa dair sınırlamalar yapılarak, veri toplanması ve analizine dikkat edilerek, deneklerin niteliği betimlenerek amaçsal örnekleme (purposive sampling) kullanılmıştır (Tongco, 2007; Barbour, 2001).

Çalışma grubunun denkleştirilmesi. Gribbons ve Herman (1997) öntest uygulamasının deney ve kontrol gruplarını bağlayacağını; her iki grubun öntest sonuçları ne kadar farklılaşırsa, sonteste dayanarak sonuç çıkarmanın o kadar zorlaşacağını belirtmiştir. Bu bağlamda, her iki grubun öntest puanlarına göre denkliği incelenmek istenmiştir. İki denence geliştirilmiştir:

H₀: Çalışma grubu, normal dağılıma ait bir gruptan oluşmakta; deney ve kontrol grupları öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

H₁: Çalışma grubu, normal dağılım içermemekte; deney ve kontrol grupları öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmada deney grubu (DG) ve kontrol grubunun (KG) denkliğine bakmak amacıyla öntest verileri bağımsız örneklem t-testi (BÖT) ile incelenmiştir. Bunun için kaynaştırma sınıfındaki öğrencilerin ve ayrıca HDZE öğrencilerin Türkçe ve matematik değerlendirmelerinden elde edilen puanları, Öğretmen Yeterlik Formundan elde edilen öğretmen puanları, Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeğinden elde edilen HDZE öğrenci puanları analiz edilmiştir. Tablo 4'ten anlaşıldığı üzere, DG ile KG öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, DG ve KG'de yer alan öğretmen, öğrenci ve HDZE öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durumda, yokluk denencesi kabul edilmiştir. Çalışma grubunun normal dağılım gösteren iki gruptan oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4

*BÖT Öntest Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar**

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
3. Sınıf Türkçe Değerlendirmesi**	DG	118	64,76	20,78	0,55	0,58
	KG	116	63,27	20,65		
4. Sınıf Türkçe Değerlendirmesi**	DG	67	53,52	19,95	-0,22	0,83
	KG	66	54,24	20,86		
3. Sınıf Matematik Değerlendirmesi**	DG	118	64,65	21,27	0,36	0,72
	KG	116	63,70	19,81		
4. Sınıf Matematik Değerlendirmesi**	DG	67	69,06	23,21	1,43	0,16
	KG	66	63,30	23,23		
Öğretmen Yeterlikleri Formu	DG	7	128,71	28,10	-0,57	0,58
	KG	7	136,14	19,79		
Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği	DG	7	109,43	27,25	-1,72	0,11
	KG	7	134,14	26,39		
HDZE Öğrencilerin Değerlendirmeleri	DG	7	23,14	15,09	1,02	0,32
	KG	7	16,64	18,61		

$p < 0,05$

*N: Katılımcı (öğretmen ya da öğrenci sayısı) \bar{X} : Ortalama (mean) SS: Standart Sapma
t: t değeri $p < 0,5$: 0,95 güven aralığında denenceyi test eden olasılık değeri (p value)

** : HDZE öğrenciler dâhil edilmiştir

Çalışma grubunun oluşturulması. İlköğretim üç ve dördüncü sınıflarda kaynaştırma sınıflarında bulunan HDZE öğrencilerin sınıf öğretmenlerine dönük iki grup üzerinden araştırma tasarlanmıştır: Deney grubu (DG) KEP Kursuna katılan; kontrol grubu (KG) herhangi bir eğitime tabi tutulmayan öğretmenlerin çalıştığı okullardan oluşmuştur.

Tablo 5

Tasarlanan Çalışma Grubunun Sayısal Olarak İfade Edilmesi

Çalışma Grubu	Deney Grubu			Kontrol Grubu			Genel Toplam
	3. sınıf düzeyi	4. sınıf düzeyi	Toplam	3. sınıf düzeyi	4. sınıf düzeyi	Toplam	
Tüm öğrenciler*	240	240	480	240	240	480	960
HDZE öğrenciler	8	8	16	8	8	16	32
Sınıf öğretmenleri	8	8	16	8	8	16	32
DG'deki HDZE öğrencilerin velileri	8	8	16	-	-	-	16
Kaynaştırma sınıfları	8	8	16	8	8	16	32

*: HDZE öğrenciler dahil

Araştırma öncesi tasarlanan çalışma grubu Tablo 5'te açıklanmıştır. Tasarım itibariyle; 16 kaynaştırma sınıfı KG, 16 kaynaştırma sınıfı ise DG'de yer almaktadır. Araştırma ile toplam 16 veliye, 32 sınıf öğretmenine, 32 HDZE öğrenciye ve kaynaştırma sınıfında yer alan -sınıf mevcudu 30 öğrenci düşünüldüğünde- 960 üç ve dördüncü sınıf öğrencisine ulaşmak hedeflenmiştir.

2014 yılı Ankara MEM verilerine dayanarak Altındağ ilçesinde sabah ya da öğleden sonra öğretim veren okullara tek tek gidilerek araştırma grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. İkili öğretim uygulaması yapılan okullardaki öğretmenlerin hizmet içi eğitime daha rahat zaman ayırabilecekleri düşünülerek bu okullara yoğunlaştırılmıştır. Bu amaçla ilkokullarda; okul müdürlüğü, rehberlik servisi ve sınıf öğretmenleri ile bire bir görüşmeler yapılmış, 2014 yılında elde edilen verilerle kıyaslandığında 2016'daki sözlü beyanlara dayalı olarak belirlenen HDZE öğrenci sayısında büyük bir düşüş yansıtılmıştır. Okul idaresi ve rehberlik servisinden sözlü olarak alınan isimler doğrultusunda bu okullarda sınıfında tanınmış HDZE öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ile ders öncesinde, arasında ya da çıkışında öngörüşmeler yapılmış; araştırmanın nedeni, süresi, nasıl yürütüleceği, nerelerde yapılabileceği ve çalışmanın sağlayabileceği yararlar hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden gönüllü olanların iletişim bilgileri alınmış; on dört öğretmen eğitime gönüllüken; sekizi eğitime düzenli katılmıştır. Böylece doğrudan sekiz sınıf öğretmeni ile çalışma sürdürülmüştür. Kontrol grubundaki öğretmenler ise, aynı semtteki benzer sosyo-kültürel çevredeki ikili öğretim veren okullarda çalışan, sınıf mevcudu ve daha önceden eğitim alma durumlarına göre deney grubundaki öğretmenlere benzerlik gösteren sekiz sınıf öğretmeninden oluşmuştur. aynı zamanda görüşülen öğretmenlerden yalnız on dördünün araştırmaya katılmak için gönüllü olup bunlardan sekizinin KEP Kursuna düzenli katılım sağlaması üzerine çalışma grubu yeniden şekillendirilmiştir.

Tablo 6

Ulaşılan Çalışma Grubunun Sayısal Olarak İfade Edilmesi

Çalışma Grubu	Deney Grubu			Kontrol Grubu			Genel Toplam
	3. sınıf düzeyi	4. sınıf düzeyi	Toplam	3. sınıf düzeyi	4. sınıf düzeyi	Toplam	
Tüm öğrenciler*	151	92	243	126	76	202	445
HDZE öğrenciler	5	4	9	6	3	9	18
Sınıf öğretmenleri	5	3	8	5	3	8	16
DG'deki HDZE öğrencilerin velileri	6	4	10	-	-	-	10
Uygulama yapılan okullar	-	-	5	-	-	4	9
Uygulama yapılan sınıflar	5	3	8	5	3	8	16

*: HDZE öğrenciler dahil

Tablo 5 ve Tablo 6 birlikte incelendiğinde; tasarlanan çalışma grubu ile uygulama yapılan çalışma grubu arasındaki fark belirlemektedir. KEP Kursuna katılan sekiz sınıf öğretmenine karşılık; kursa katılmayan sekiz sınıf öğretmeni;

toplam 16 sınıf öğretmeni ile çalışıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni sayısı ile veli sayısı arasındaki fark bir öğretmenin sınıfında iki HDZE öğrencinin olması ve veli görüşmesine bir velinin aile büyüğü ile birlikte katılmasından kaynaklanmaktadır. DG ve KG'de bulunan dokuz HDZE öğrencinin yanı sıra; daha sonra iki öğrenci HDZE tanısı ile DG'ye sonradan eklense de, bu öğrenciler eğitim dönemi içerisinde zaten başka okullara nakledilmişlerdir. KG'de yer alan üç Suriyeli çocuk yeni Türkçe öğrenmeye başladıkları için kapsama alınmamıştır.

Tablo 7

Çalışma Grubunun Nihaî Halinin Sayısal Olarak İfade Edilmesi

Çalışma Grubu	Deney Grubu			Kontrol Grubu			Genel Toplam
	3. sınıf düzeyi	4. sınıf düzeyi	Toplam	3. sınıf düzeyi	4. sınıf düzeyi	Toplam	
Tüm öğrenciler*	118	67	185	116	66	182	367
HDZE öğrenciler	4	3	7	4	3	7	14
Sınıf öğretmenleri	4	3	7	4	3	7	14
DG'deki HDZE öğrencilerin velileri	6	4	10	-	-	-	10
Uygulama yapılan okullar	-	-	5	-	-	4	9
Uygulama yapılan sınıflar	5	3	8	5	3	8	16

*: HDZE öğrenciler dahil

Tablo 7 (öntest, sontest ya da kalıcılık testinde yer almayan katılımcılara ait) kayıp verilerin çıkarılmasıyla verileri analize alınan çalışma grubunu betimlemektedir. DG ve KG'de yer alan öğretmenlerle sıkça iletişim kurulmasına, randevu alınarak öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre sınıflarına girilmeye özen gösterilmesine, okullara tekrar tekrar gidilerek katılımın artırılmasına ve öğrencilerin takibinin yapılmasına rağmen, uygulamalarda kayıplar olmuştur. Tablo 5 ile Tablo 6 birlikte incelendiğinde kayıp verileri görmek mümkün olmaktadır. Örneğin, kaynaştırma sınıfında okuyan toplam 445 öğrenci Türkçe ve matematik değerlendirmelerine katılmıştır; ama bu sayı 367'ye düşmüştür. Ramazan ayında ve okulun son haftalarında öğrenci devamsızlığında esneklik tanınması, sınıf öğretmenlerinin izinli olması, nüfus hareketliliğinin (okula sonradan gelme, okuldan erken ayrılma, göç) yaşanması, öğrenci devamsızlığının tam anlamıyla kontrol edilip önlenememesi gibi sebeplerden dolayı öğrenci sayısında değişiklik olmuştur.

Öğrenci katılımındaki düzensizlik HDZE öğrencilere de yansımıştır. HDZE öğrencilerin devamsızlık durumlarının takip edilmeyip devamsızlığa dair gerekli önlemlerin alınmaması, tanılama ile yerleştirmede dönem içinde değişiklik

yapılması ya da öğretmenle yaşanan sorunlar sebebiyle velilerin çocuklarını okula göndermemeleri sonucu 14 HDZE öğrenci verisi incelenmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olan araştırmada, DG’de yer alan bir öğretmen araştırma ile öğretim uygulamalarındaki tutarsızlığın ölçüleceği yargısı ve eğitim sürecinde hiçbir değişiklik olmadığı iddiası ile kalıcılık testi ölçeklerini doldurmayı reddetmiştir. KG’deki bir öğretmenin görev yerinin değişmesi sonucu öğretmen sayısında azalma meydana gelmiş, böylece 14 öğretmene ait veriler analize alınmıştır. Ancak, nitel çalışmalarda (gözlem ve görüşmeler) DG’de yer alan HDZE öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin tamamı gözetilerek veriler çözümlenmiştir.

Çalışma grubuna ait özellikler. Çalışma Altındağ ilçesinin bir semtinde HDZE öğrenciler, kaynaştırma sınıfındaki öğrenciler, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenler ve DG’deki HDZE öğrencilerin velileri üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunun dağılımı incelenirken üç ve dördüncü sınıf sayıları birlikte ele alınmış, toplam sayı ifade edilmiştir. Bunun sebebi, bu verilere göre gruplar arasında anlamlı bir farkı araştırmaktan ziyade, çalışılan grup hakkında genel bilgi vermektir.

Tablo 8

Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Cinsiyet		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Bütün Grup	
	K	E	K	E	K	E	K	E
Tüm öğrenciler*	99	86	89	93	188	179		
HDZE öğrenciler**	1	6	1	6	2	12		
Sınıf öğretmenleri***	6	1	4	3	10	4		
Veliler	8	2	-	-	8	2		

* :HDZE öğrenciler dahil

** : Nicel verilerde deney grubundan çıkarılan bir erkek öğretmen, nitel verilerde kullanılır.

*** : Nicel verilerde deney grubundan çıkarılan iki erkek öğrenci, nitel verilerde kullanılır.

Tablo 8’de kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında; DG’de kızlar, KG’de erkekler çoğunluğu oluşturmaktadırlar. DG ile KG’de yer alan HDZE öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları eşittir. DG’de kadın öğretmenlerin sayısı daha fazla iken; KG’de öğretmenlerin cinsiyet dağılımı birbirine yakındır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Yaş, Eğitim Düzeyi ve Mezuniyet Alanlarına Göre Dağılımları

Alanlar	Deney Grubu (N=7)	Kontrol Grubu (N=7)	Bütün Grup (N=14)
Yaş Aralığı			
25-35	5	2	7
36-45	1	4	5
46-55	1	1	2
Eğitim Düzeyi			
Lisans	7	7	7
Yüksek Lisans/ Doktora	0	0	0
Mezuniyet Alanı			
Sınıf Öğretmenliği	6	4	10
Diğer Eğitim Anabilim Dalı	0	2	2
Eğitim Dışı Anabilim Dalı	1	1	2

Tablo 9'da belirtildiği üzere, DG'deki öğretmenler daha genç iken, KG'deki öğretmenler daha çok orta yaş grubunda toplanmışlardır. DG ile KG'deki öğretmenlerin eğitim düzeyleri benzerdir. Her iki gruptaki öğretmenler çoğunluk itibariyle Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı mezunudur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Mevcut Meslekî Durumlarına Göre Dağılımları

Mevcut Meslekî Durum	Deney Grubu (N=7)	Kontrol Grubu (N=7)	Bütün Grup (N=14)
Kıdem			
0-10	4	2	6
11-20	2	5	7
21-30	1	0	1
Sınıfında Çalışma Süresi			
Bir yıl	0	2	2
İki yıl	0	0	0
Üç yıl	4	3	7
Dört yıl	3	2	5
Tanımlı Engelli Öğrenci Sayısı			
Bir	4	5	9
İki	1	2	3
Üç	2	0	2
Sınıf Mevcudu			
...-25 öğrenci	1	5	6
26-35 öğrenci	4	2	6
36-... öğrenci	2	0	2
HDZE Öğrencinin Aldığı Hizmetler			
Destek Eğitim Odası	2	2	2
Özel Eğitim Okulu	2	2	4
Destek Eğitim Odası+Özel Eğitim Okulu	3	2	5
Yok	0	1	1
Önceden Kaynaştırma Sınıfı Deneyimi			
Var	4	6	10
Yok	3	1	4

Tablo 10'dan anlaşıldığı gibi KG'deki öğretmenler daha kıdemlidir. DG öğretmenleri, birinci sınıftan itibaren buldukları sınıflarda çalışırken; KG'de bulunan iki öğretmen sınıfını yeni almıştır. DG ile KG kaynaştırma sınıfındaki engelli öğrenci sayısı çoğunlukla birdir. KG'de genelde sınıf mevcudu 26

öğrencinin altındadır. KG'deki bir öğrenci dışında, diğer öğrenciler destek hizmet almaktadırlar. DG ve KG'deki öğretmenlerin çoğu daha önceden kaynaştırma sınıflarında çalışmışlardır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Özel Eğitim Alanı Eğitimleriyle İlgili Deneyim ve Görüşlerine Göre Dağılımları

Özel Eğitim Alanı Eğitimleriyle İlgili Deneyim ve Görüşler	Deney Grubu (N=7)	Kontrol Grubu (N=7)	Bütün Grup (N=14)
Kendini yeterliliğini değerlendirme			
Yeterliyim	2	3	5
Ne yeterli, ne yetersizim	5	4	9
Yetersizim	0	0	0
Üniversitede ders alma durumu			
Aldım	5	4	9
Almadım	2	3	5
Önceden hizmet içi eğitim alma durumu			
Aldım	3	5	8
Almadım	4	2	6
Önceki hizmet içi eğitimin etkililiği			
Etkili	2	4	6
Az etkili	1	1	2
Etkisiz	0	0	0
Alınan hizmet içi eğitimin süresi			
Bir gün	1	2	3
Üç gün	1	2	3
Beş gün	1	1	2
Alınan/ alınması istenen hizmet içi eğitim türü			
Seminer	3	4	7
Kurs	4	3	7
Önceden özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almama nedeni			
Açılmadı	2	1	3
Başvuru yapamadım	2	1	3
Özel eğitim alanıyla ilgili bir hizmet içi eğitimde değinilmesi istenilen konular			
Uygulamalı çalışmalar	5	5	9
Sınıf yönetimi	1	1	2
HDZE öğrenciye yaklaşım	1	0	1

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenler özel eğitim alanıyla ilgili kendilerini genel olarak ne yeterli, ne yetersiz yansıtmaktadırlar. Öğretmenlerin çoğu özel eğitim alanında, hizmet öncesi eğitim almıştır. KG'de hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sayısı daha fazladır. Eğitim alan öğretmenler daha önce aldıkları hizmet içi eğitimi genelde etkili bulmuşlardır. Alınan hizmet içi eğitim süresi bir ila beş gün arasında değişmektedir. Öğretmenler eğitim türü olarak seminer ya da kursu tercih etmişlerdir. Kurslarda yeni bilgi, beceri ve tutum kazandırılmakta, değerlendirme yapılmaktayken; seminerlerde probleme çözüm aranmakta veya proje geliştirilmekte ve değerlendirme yapılmamaktadır (MEB, 1995). Altı öğretmen, hizmet içi eğitime katılmamıştır. Sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitimde

uygulamalı çalışmalara yer verilmesini istemişlerdir. KG'deki bir öğretmen ise bu konuda görüş bildirmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için temelde altı farklı araç kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı günlüğünden, öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Formunun son bölümünde belirttikleri görüşlerden ve Kaynaştırma Eğitimi Programı (KEP) Kursu ile ilgili öğretmenlerin dönütlerinden de yararlanılmıştır. Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği dışındaki veri toplama araçları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araçların geliştirilmesi sürecinde, öğretmen yeterlikleri, kaynaştırma, çocuk gelişimi, okul öncesi, sınıf öğretmenliği, nitel araştırma, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme alanlarında bilgi ve deneyimi olan uzmanlardan yararlanılmıştır. Araştırmada problem cümlesi ve alt problemlerin sınanması için gerekli olan veriler;

- Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (İlköğretim Versiyonu)
- 3 ve 4. Sınıf Türkçe ve Matematik Değerlendirmeleri
- Öğretmen Yeterlik Formu
- Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Gözlem Formu
- Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu
- Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Veli Görüşme Formu ile elde edilmiştir.

Öğretmen Bilgi Formu. Öğretmen bilgi formu, çalışma grubunu tanımak amacıyla geliştirilmiştir. Alanyazın taraması, kaynaştırma, sınıf öğretmenliği alanlarında uzman üç kişinin görüşü ile bilgi formu oluşturulmuştur. Öğretmen Bilgi Formu üç bölüme ayrılmıştır: kişisel bilgiler, meslekî bilgiler ve özel eğitim eğitimi. Öğretmenlerin hızlı ve soruyla ilişkili yanıt verebilmelerini sağlamak amacıyla genel olarak seçenekli yanıtlar sunulmuştur. Birkaç soru ise, öğretmenlerin kendilerini sınırlamadan ve önyargıyla yaklaşımlarını engellemek için kısa yanıtlı olarak düzenlenmiştir. Kişisel bilgilerde; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mezun olunan alana dönük sorular bulunmaktadır. Meslekî bilgiler bölümünde; kıdem, içinde bulunulan sınıf koşulları ve HDZE öğrenci ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Son kısımda ise; sınıf öğretmenin özel eğitim alanıyla ilgili almış olduğu ya da

almak istediği eğitimle ilgili ifadeler mevcuttur. Bilgi formunda rahat ve içten yanıt verilmesi için öğretmenlerin isim belirtmemeleri istenmiştir. Bunun yerine, formlar doldurulduktan sonra üzerlerine kod isimler yazılmıştır.

DG'de yer alan öğretmenler için; bilgi formuna KEP Kursu ile ilgili bölüm eklenmiştir. Kursun son günü öğretmenlerin kursu değerlendirdiği kayıtların bulunduğu kayıt cihazının daha sonra arızalanması sonucu, veri kaybını engellemek amacıyla; KEP Kursuna dönük Bilgi Formunda belirtilen yazılı bilgiler ve daha sonra yapılan öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler kullanılabilmiştir. Güven ortamı sağlandıktan sonra, öğretmenleri bir anda evrak yükü ile yüzleştirmekten kaçınarak ve onları sıkmayacak, endişelendirmeyecek ortamı hazırlamaya çalışarak Öğretmen Bilgi Formu öntest uygulamasından ve KEP Kursundan sonra ayrı bir günde öğretmenlere verilmiştir.

Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (İlköğretim Versiyonu). Araştırmada Walker-McConnell (1995) tarafından geliştirilen Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (İlköğretim Versiyonu) kullanılmıştır. Ölçeğin, Türkiye'de kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları 2003 yılında Uz Baş tarafından yapılmıştır. Ölçek Uz Baş (2003) ve Çalışkan Çoban (2007) tarafından tez çalışmalarında kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, araştırma kapsamında HDZE öğrencilerin okul içindeki sosyal durumlarını belirlemek için uygulanmıştır. Ölçeğin kullanımı için Uz Baş'tan e-posta ortamında izin alınmıştır (EK-B).

Ölçeğin I. Bölümünde yer alan Öğrencinin Demografik Bilgileri kısmını bazı öğretmenler doldururken, bazı öğretmenler öğrencinin deşifre olmasını istemeyerek doldurmaktan kaçınmışlardır. Araştırmada gönüllüğü zora koşmamak adına; bu bölümdeki bilgilerin doldurulması tercihi öğretmenlere bırakılmıştır. Ölçeğin III. Bölümünde sosyal beceriler ve okula uyum ile ilgili maddeler yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri tarafından HDZE öğrenciler adına doldurulan bu ölçekten elde edilen veriler, daha sonra grup içinde ve DG ile KG arasında karşılaştırılmıştır.

HDZE öğrencilere dönük hazırlanmış olan Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Güvenirliği sağlamak amacıyla iç tutarlılığa bakılmış; 0,97 Cronbach Alpha değeri bulunmuştur. Test-tekrar teste ve yeterlik özelliğine dayanarak Cronbach Alpha değeri yeniden

hesaplanmış (Baykul, 2000; Anastasi, 1988; Murphy & Davidshofer, 1991; Crocker & Algina, 1986; Aiken, 2000), öntest-sontest güvenilirliği 0,83 bulunmuştur.

3 ve 4. Sınıf Türkçe ve Matematik Değerlendirmeleri. Kaynaştırma sınıfında bulunan tüm öğrencilerin (HDZE öğrenciler de dâhil) buldukları sınıf düzeyindeki başarı durumlarını ölçmek amacıyla testler geliştirilmiştir. Sönmez'e (2001) göre öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencinin derse katılımını etkileyen önemli bir değişkendir. Bu nedenle, test geliştirilmeden önce öğrencilerin sayısal ve sözel alanda bilişsel hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmıştır. Üçüncü sınıf soruları; %25'i birinci, %50'si ikinci, %25'i üçüncü (birinci öğretim dönemi) sınıf kazanımlarını karşılayacak şekilde hazırlanmıştır. Dördüncü sınıf soruları; %25'i ikinci, %50'si üçüncü, %25'i dördüncü (birinci öğretim dönemi) sınıf kazanımlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu noktada, ders kazanımları gözden geçirilmiştir.

Türkçe değerlendirmeleri; dinleme, okuduğunu anlama, dilbilgisi ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Türkçe dersinde dört becerinin birbirine hemen hemen denk puan miktarında olmasına çalışılmıştır. Sürenin sınırlı olması sebebiyle, öğrenciler konuşma becerisine göre değerlendirmeye alınmamışlardır. Matematik değerlendirmesi ise ilk bölümde örüntüler, ölçüler, basamaklar, sıralama, geometri, kesirler, tablo okuma, simetri, problemler gibi konuları; ikinci bölümde ise dört işlemi içermektedir. Her iki bölüm hemen hemen denk düzeyde puanlanmış, her test 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Demirel (2003a) eriştiği testlerini, "bireyin davranışlarında meydana gelen hedeflerle tutarlı tüm değişimler düzeyini belirleme amacını güden testler," (s.37) olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin Türkçe ve matematik alanlarındaki değişimlerini incelemek adına, ilkökul üç ve dördüncü sınıflara yönelik olmak üzere toplam dört test oluşturulmuştur. Değerlendirmelerdeki sorular, genel itibarıyla bilgi ve kavrama basamaklarına karşılık gelmektedir. Yalnız, Türkçe değerlendirmesi içerisinde bulunan yazma çalışması uygulama basamağı ile örtüşmektedir. Testler oluşturulurken değişen ilkökul öğretim programı dikkate alınmıştır. Ayrıca, üç sınıf öğretmeni görüşüne de başvurulmuştur. Testin pilot uygulaması yapıldıktan sonra, analizler doğrultusunda son hâli verilmiştir.

Türkçe ve matematik dersleri için testler geliştirilirken, ister istemez HDZE öğrencinin de bu teste katılmasının uygun olup olmadığı sorgulanmıştır. Aslında tüm öğrencilerin bireysel farklılığı söz konusudur. Tam zamanlı kaynaştırma sınıflarında bulunan HDZE öğrenciler de kendi içlerinde ayrılık barındırmaktadırlar. Engelli öğrencilerin, kendi yetenekleri doğrultusunda değerlendirilmesinden bahsederken, onları akranlarıyla, aynı koşullarda birlikte değerlendirmeye almak tartışılabilir. Burada birlikte değerlendirmedeki amaç, öğrencilere not vererek onları sınıflandırmak ya da öğrencilerin bir üst öğrenime geçmesini sağlamak değil; HDZE öğrencilerin akranlarıyla birlikte gelişimlerini incelemektir.

Pilot uygulama. Türkçe ve Matematik değerlendirmelerinin pilot uygulaması, toplam 491 öğrenci, 18 sınıf üzerinde gerçekleştirilmiştir. İstenilen nitelikteki maddeleri seçmek amacıyla madde analizine gidilmiştir (Tekin, 2003; Turgut, 1997). Madde analizi MS Excel üzerinden elle yapılmıştır. Üst-alt grupların oluşturulmasından sonra; test maddelerinin yokladıkları davranışlar bakımından homojenliği için KR-20 güvenirlik (Özçelik, 1989) değerlerine bakılmıştır. Ayrıca madde güçlüğü ve ayırıcılığı incelenmiştir. Ayırıcılığı 0,20'nin altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Testler son haliyle yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 12

Türkçe ve Matematik Değerlendirmeleri Pilot Uygulama Verileri

Sınıf Düzeyi	Ders	Öğrenci Sayısı	Sınıf Sayısı	Soru Sayısı	Güvenirlik (KR-20)	Çıkarılan Soru Sayısı
3. Sınıf	Matematik	210	8	33	0,90	1
	Türkçe			50	0,98	8
4. Sınıf	Matematik	281	10	27	0,84	3
	Türkçe			44	0,98	6

Tablo 12 Türkçe ve matematik derslerine yönelik yapılan testlerin pilot uygulamalarını içermektedir. Türkçe testlerinin güvenirlik değerleri 0,98 iken, matematik testlerinin güvenirlik değerleri 0,84 ve 0,90'dır. Türkçe testinde yazma bölümü; yazım ve noktalama kurallarına uyma, anlam bütünlüğünü koruma, Türkçenin ses özelliklerine uyma, özgün ve yaratıcı ifadeler kullanma, yazı formatına uyma alt başlıklarındaki birer puanlık değerlerle hesaplanmıştır; bu durum, Türkçe değerlendirmesi soru sayısının fazla görünmesine neden olmuştur.

Öğretmen Yeterlik Formu. Alanyazın incelemesi, ölçme ve değerlendirme, kaynaştırma, çocuk gelişimi, öğretmen yeterlikleri, sınıf öğretmenliği, okul öncesi eğitimi alanlarında uzman yedi kişinin görüşü, üç sınıf öğretmeninden alınan görüş

ile araştırma kapsamında kullanılmak üzere Öğretmen Yeterlik Formu geliştirilmiştir. Form, HDZE öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında görevli olan öğretmenlere yönelik hazırlanmıştır. Formun pilot uygulaması sonrasında yeniden uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçeğe son hâli verilmiştir. Ölçek aracılığıyla öğretmenlerin HDZE öğrencilerin kaynaştırılmasına dönük kendilerini yeterli bulma düzeyleri grup içinde ve gruplar arasında incelenmiştir.

Ölçek son düzenlemelerle birlikte; dört bölümden oluşmaktadır: Öğretim süreci, öğretim uyarlamaları, sınıf yönetimi ve ders dışı çalışmalar. Birinci bölüm öğrenci bireyselliğini de düşünerek yapılan öğretimle ilgilidir. İkinci bölüm, HDZE öğrenciler için yapılan sınıf içi düzenlemeleri içermektedir. Üçüncü bölüm, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, problem davranışlara müdahale ve sınıf kurallarını kapsamaktadır. Son bölümde ise, öğretmenin ders dışı zamana gereksinim duyması ve veli görüşmelerini sağlmasına yer verilmektedir.

Pilot uygulama. Uzman görüşü ile geliştirilen Öğretmen Yeterlik Formunun pilot uygulamasında ölçek 71 maddeden oluşmaktadır. 2014 yılı Haziran seminer döneminde gerçekleştirilen pilot çalışmada; üç farklı ilçeye (Altındağ, Çankaya, Mamak), 44 ilkokula ve 344 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin forma yansıttığı bilgiler doğrultusunda inceleme yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik hesaplaması sonucu Cronbach-alpha değeri 0,95 bulunmuştur.

Araştırmada ölçeğin kavramsal alanını ve yapısal geçerliğini belirlemek için açıklayıcı faktör analizine gidilmiştir. Faktör Analizinde örneklem büyüklüğü için 300 iyi olarak ifade edilen bir sayıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016), aynı zamanda örneklem büyüklüğü madde sayısının üç katından daha fazladır (Sönmez, 2006). Kaiser-Myer-Olkin Örneklem Uygunluğu 0,93'tür. Ölçekte iki kontrol sorusu yer almaktadır. Ölçek 3'lü likert tipi (katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki negatif ifadeler tersine çevrilmiş; faktör sayısı dört, faktör yükü 0,40 üzeri maddeler tercih edilmiştir. Buna göre ölçekten 17 madde çıkarılmış; ölçeğin son halinde 53 madde kalmıştır. Ölçek; öğretim süreci, öğretim uyarlamaları, sınıf yönetimi ve ders dışı çalışmalar olmak üzere dört başlıkta düzenlenmiştir. Düzenlenen Öğretmen Yeterlik Formu kaynaştırma sınıfındaki öğretmenlerce doldurulmuştur.

Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Gözlem Formu. Alanyazın incelemesi sonrasında, kaynaştırma, nitel araştırmalar alanlarında uzman üç kişinin ve üç sınıf öğretmenin görüşü alınıarak gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formunun amacı, KEP Kursuna katılan, ve dolayısıyla DG'de yer alan sınıf ğretmenlerinin edindikleri bilgileri sınıf ortamına yansımalarını incelemektir. Bu sebeple, yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

İfadelere yanıt vermek amaçlı  seçenek yer almaktadır: Evet (2 puan), kısmen (1 puan), hayır (0 puan). Formdaki madde sayısı 21 olduğu için bir gözlemdeki toplam puan değeri en fazla 42 olmaktadır. Gözlem puanlarına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,84 bulunmuştur. Yapılandırılmış gözlem formu verileri daha sonra grup içerisinde karşılaştırılarak DG sınıflarındaki değişim incelenmiştir.

Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin ğretmen Görüşme Formu. Alanyazın incelemesi sonrasında, kaynaştırma, nitel araştırmalar alanlarında uzman üç kişinin ve üç sınıf öğretmenin görüşü alınıarak hazırlanan ğretmen görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu, yarı-yapılandırılmış şekildedir ve beş başlıktan oluşmaktadır: Birinci soruda öğretmenin kaynaştırmaya genel bakışının nasıl olduğu belirlenmek istenmiştir. İkincisinde, ğretmenin kaynaştırma sınıfında karşılaştığı sorunların neler olduğu irdelenmiştir. nc soru ile bahsi geçen sorunlara ilişkin öğretmene ne tür çözüm önerilerinde bulunabileceği sorulmuştur. Dördüncü soru, ğretmenin HDZE ğrenci için sınıf içinde yaptığı uyarlamalara yöneliktir. Son soru ise, Türkçe ve matematik derslerinde öğretmenin sınıfın bütününe ve HDZE öğrenciye yönelik geliştirdiği etkinlikler, bu derslerde HDZE ğrencilerin yapabildikleri ve yapamadıkları, HDZE öğrenciden beklentileri hakkında bilgi almaya dönüktür. Görüşme verileri, gözlem verileri ile birlikte irdelenmiştir. Görüşmeler esnasında, bir öğretmenin ses kaydında sorun yaşanmıştır. Bunun zerine, o günün akşamında görüşmenin yazılı kaydı e-posta ortamında o öğretmene gönderilmiş; herhangi bir eksiklik ya da yanlış ifadenin olup olmadiğı sorularak öğretmenden dönüt alınmıştır.

Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Veli Görüşme Formu. Alanyazın incelemesinin ardından, kaynaştırma, nitel araştırmalar alanlarında uzman üç kişinin ve üç sınıf öğretmenin görüşü sonrasında veli görüşme formu oluşturulmuştur. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili DG'de yer alan HDZE ğrenci

velilerinin görüşlerini almak, velinin bakış açısını da ekleyerek HDZE öğrenciyi daha bütüncül ve sağlıklı değerlendirmek amaçlı hazırlanmıştır.

Veli görüşme formu, öğretmen görüşme formu gibi beş bölümden oluşmaktadır: Öğrencinin kaynaştırma eğitimine nasıl başladığına, özel eğitim ve destek eğitimden ne derece yararlandığına, kaynaştırma eğitimine velinin nasıl yaklaştığına, çocuğunun başarı durumunu nasıl bulduğuna ve son dönemde çocuğunda ne tür değişiklikler gördüğüne dair yanıtlar alınmıştır. Verilen yanıtlar, gözlem ve öğretmen görüşmeleri ile birlikte değerlendirilmiştir.

Kaynaştırma Eğitimi Programı (KEP) Kursu

Program geliştirilme sürecinde öncelikle; öğretmen görüşlerine, odak grup görüşmesine, ihtiyaç analizine yer verilmiştir. Alanyazın taraması, uzman görüşü ile sürece devam edilmiştir. Resmi onay ile birlikte ortam düzenlemesi, kursun uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları izlenmiştir.

Uygulama öncesi çalışmalar. Çalışma grubu belirlenmeden önce 2013 yılında öğretmen görüşleri alınmış ve takiben 2014 yılında odak grup görüşmesi ile ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Gizliliğe riayet etmek ve çalışmanın etik özelliğini korumak amacıyla sınıfında HDZE öğrencisi bulunup çalışmaya katılan kişilerin isimleri "... Öğretmen" şeklinde, alfabetik olarak rastgele seçilen ve gerçekte bağlantısı olmayan kod isimlerle değiştirilmiştir. Haziran – Temmuz 2013'te taslak olarak geliştirilen Öğretmen Yeterlik Formu için uzman görüşünün yanı sıra; üç sınıf öğretmenin yazılı görüşüne başvurulmuştur. Form, bu görüşler dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir; öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur. Görüşme özeti Tablo 13'te temalar altında toplanmıştır:

Tablo 13

Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunlara İlişkin Öneriler

Soru alanı	Belirtilen temalar	Ayla Öğretmen	Bahar Öğretmen	Cansu Öğretmen
Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar	1. Sınıf mevcudunun fazla olması	X		X
	2. Rehberlik servisinin destek sağlamaması	X		X
	3. Özel eğitim öğretmenlerinin destek sağlamaması	X		
	4. Sınıf yönetiminde zorluk yaşanması	X	X	
	5. Kaynaştırma öğrencisine uyarlamaların yapılmaması	X	X	X
	6. Ailelerin destek sağlamaması	X		
	7. Verilen çalışmaların evde yapılmaması	X		
	8. Kaynaştırma öğrencilerinin sayılarının fazla (aynı sınıfta 3 veya üzeri) olması			X
	9. Kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla arasında iletişim sıkıntısı		X	
	10. Öğrencinin engel durumunun kaynaştırma ortamına uygun olmaması			X
Sorunlara ilişkin çözüm önerileri	1. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle çalışmaya istekli olmaları	X		
	2. Öğretmenlerin düzenli aralıklarla kaynaştırma konusunda eğitim almaları	X		

Odak grup görüşmesi. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında görüşlerini daha detaylı ve güncel şekilde elde etmek amacıyla odak grup görüşmesine yer verilmiştir. Yeniden şekillenen ve değerlendirilen çalışma, 2014 yılında odak grup görüşmeleri ile sürdürülmüştür. İki farklı Ankara merkez ilçesi okulunda çalışmakta olan üçer sınıf öğretmeni; toplam altı sınıf öğretmeni ile okullarında görüşmeler sağlanmıştır. Bu öğretmenlerin dördü kadın, ikisi erkektir; üçü mesleğinde 10-19 yıllık kıdeme sahipken, diğer üçünün meslekte 20 yılın üzerinde kıdemi bulunmaktadır. Her öğretmenin, hafif düzeyde zihin engeli tanısı almış öğrenciyle kaynaştırma sınıfında deneyimi bulunmaktadır.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin kaynaştırmaya genel bakışları; kaynaştırmanın güçlü ve zayıf yanları, kaynaştırma çalışmalarının öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmen önerileri, HDZE öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamalar ile HDZE öğrenciler için hem Türkçe hem matematik dersine özgü yapılan çalışmalar sorulmuştur. Altı öğretmenin en çok kaynaştırma alanında karşılaşılan sorunlara değindiği, Türkçe ve matematik derslerine yönelik uyarlamalara ise oldukça az sayıda yer verdiği görülmektedir. Odak grup görüşmelerinden yola çıkarak bazı önemli durumlar saptanmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre HDZE öğrenciler “ayrı özelliklere sahip, geriden gelen, geç öğrenen, desteğe gereksinimi olan, beklenen kazanım için daha çok zamana gereksinim duyan öğrenciler” olarak betimlenmişlerdir. Sınıf öğretmenin; HDZE öğrenciyi özel eğitim sınıfına göndererek kurtulma çabası, kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmemesi ve onu sınıfın geçici/ misafir ögesi gibi konumlandırmasına da değinilmiştir.

2. Öğretmenlerin kimi kaynaştırmaya daha ılımlı yaklaşmakta, kimi ise kaynaştırma uygulamalarını “sınıf öğretmenliği alanı dışında bir uygulama, kaynaştırma öğrencisine yetememe, sınıf öğretmenin kaynaştırma alanında bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olması, uygulamalarda zorluk yaşanması, sınıf mevcudunun fazla olması, istenmedik davranışlardan akranların etkilenmesi” gerekçeleri ile bir bakıma yadsınmıştır.

3. Kaynaştırma; öğretmenlerde “sıkıntı, üzüntü, korku, endişe, çaresizlik, engellenmişlik, meslekî tatminsizlik, meslekî yetersizlik, adaletsizlik, vicdanî rahatsızlık, bilinmez bir alanda güvensizlik” gibi duyguları uyandırmıştır.

4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) hazırlanamaması, HDZE öğrencinin ailevî sorunları, aile ile iletişim kurulamaması, ailenin engel durumunu kabullenememesi, sınıf mevcudunun fazla olması, yasal düzenlemelerin uygulanamaması, rehberlik servisinden yeterince yararlanılamaması, sınıf öğretmenin tek başına bırakılması sorunlarına sıklıkla yer verilmiştir.

5. Sorunlarla yüzleşen kaynaştırma sınıfı öğretmenleri arayışlara girdiklerinden, çevreden yardım ve bilgi alabilecekleri yerlere odaklandıklarından; meslektaşları, velileri, özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler ile işbirliğine ya da araştırmalara yöneldiklerinden bahsetmişlerdir.

6. HDZE öğrencilerin dört işlem ve okuma-yazma bilgisi üzerine ağırlık verdiklerini de eklemişlerdir. Kaynaştırma konusunda hizmet içi eğitim ile ilgili öğretmenler verim alamadıklarını ya da eğitimle ilgilenmediklerini belirtmişlerdir.

7. Görüşmelerle birlikte büyük bir engelle karşılaşmıştır: önyargı. Önyargıyı yok etmek ya da kaynaştırmaya bütünüyle karşı olduğunu ifade ederek sınıfındaki HDZE öğrenciye dönük uyarlamaları reddeden öğretmenlerin değişimlerini sağlamak kolay görünmemekle beraber, çalışma süresince önyargıyı mümkün olabildiğince kırabilmenin yolları aranmıştır. Aslında HDZE öğrencilerle daha

önceden karşılaşmamış ya da sınırlı yaşantıları olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum içerisinde olmaları; sınıf öğretmenlerinin pek çok sorunla karşılaşp bireysel çaba ile üstesinden gelme arayışında olacakları bir alanda çalışmaya karşı direnç göstermeleri anlamında da düşünülebilmektedir. Geliştirilen önyargı, HDZE öğrencinin engelinden değil, kaynaştırma ortamı için uygun koşulların ya da desteklerin sağlanamamasından da ileri gelebilmektedir.

İhtiyaç analizi. Araştırma izni işlemlerinin başlatıldığı Haziran 2014'te Kalkınma Bakanlığı Devlet Plânlama Teşkilâtı (2004) verilerine göre birinci grup gelişmiş ilçeler olarak kabul edilen, Ankara Büyükşehir sınırları içerisindeki ilçelerde (Altındağ, Çankaya ve Mamak ilçelerinde) ihtiyaç analizi yapılmıştır. Söz konusu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı yöneticilerinin neredeyse tamamının görev yeri değiştirilmiştir. Aynı zamanda, onaylanmış araştırma izninin bekletilmesine istinaden, araştırma sürecinde aksaklık yaşanmaması sebebiyle, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerindeki ilgili şube müdürleriyle bire bir görüşmeler düzenlenmiştir. İlçe müdürlüklerinde; şube müdürleri kolaylaştırıcı, yardımcı ve süreci hızlandırıcı rolde yetkilerini kullanmışlardır. İlkokullara gidilerek okul yöneticileri ile görüşmeler sağlanmış ve daha sonra, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan gönüllü sınıf öğretmenleri ile ihtiyaç analizi çalışması yürütülmüştür.

İhtiyaç analizi çalışması ile 2013-2014 öğretim yılı sene sonu seminer döneminde 44 farklı ilkokulda görevli toplam 344 sınıf öğretmeninden Bilgi Formu aracılığıyla bilgi alınmış, kaynaştırmaya dönük veriler toplanmıştır. Eş zamanlı olarak Öğretmen Yeterlik Formu pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışılan grubun yaklaşık yarısını sınıf öğretmenliği, üçte birini eğitim fakültesi dışındaki bir fakülte, geri kalanını (altıda birini) ise eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin engel sınıfını zihin engeli olarak belirtmiştir. Bu sırayı öğrenme güçlüğü ve beden engeli olan öğrenciler takip etmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası, kaynaştırma sınıflarında daha önceden çalışmadıklarını, üniversitede bu konuda eğitim almadıklarını; ancak hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Kaynaştırma eğitimlerine yönelik genel anlamda öğretmenler kurs ya da seminer tercih etmişlerdir. İhtiyaç analizi sonrası öğretmenlerin belirledikleri yedi öncelikli hizmet içi eğitim konusu Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14

İhtiyaç Analizinde Öğretmenlerin Belirttikleri Öncelikli Eğitim Alanları

No	Öncelikli Eğitim Alanları	Frekans
1	Uygulamalı çalışmalar	49
2	Engelli öğrenciye yaklaşım	35
3	Bireyselleştirilmiş eğitim programı	33
4	Sınıf yönetimi	28
5	Diğer engel türleri	20
6	Engelli öğrencinin sosyal uyumu	12
7	Engelli öğrenciyi tanıma	10

Öğretmenlerden alınan nitel veriler incelendiğinde, kaynaştırma eğitimlerine yönelik önerilerde ilk beş sırada hizmet içi eğitim, sınıf yönetimi desteği, rehberlik servisi ile işbirliği ve öğretmenin tutumu konularına değinildiği görülmüştür. Yasal çerçevesi 2000'li yılların başında çizilen kaynaştırma ortamları konusunda uygulamalara ve eğitime gereksinim olduğu ortaya çıkmakla birlikte, öğretmenlerin yaklaşık yarısının kaynaştırmaya sıcak bakmadığı da görülmektedir.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve ihtiyaç analizi doğrultusunda Kaynaştırma Eğitimi Programı (KEP) içeriği hazırlanmıştır. Söz konusu dönemde araştırma izni sürecinin uzaması ve Eylül, 2014'te uygulanması hedeflenen eğitim programı izin sürecinin yetiştirilemeyeceği düşüncesi sebebiyle araştırmaya ara verilmiştir. 2016 yılında tekraren; kurs ve araştırma için ilgili birimlerden (Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü; MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM); MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖERHGM); MEB Ankara İl MEM İnsan Kaynakları Şubesi 4- Öğretmen Yetiştirme, Geliştirme, Hizmetiçi; MEB Ankara İl MEM Strateji Geliştirme Şubesi 1- Ar-Ge, Projeler, Stratejik Plan; MEB Altındağ İlçe MEM'den) izinler (EK-B) alındıktan sonra, öğretmen eğitimine ve araştırmaya gönüllü sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi için bire bir görüşmeler yapılarak çalışma grubu oluşturulmuştur.

Kaynaştırma Eğitimi Programının (KEP) hazırlanması. Öncelikle, program geliştirme yaklaşımları ve süreci dikkate alınmış, katılımcıları daha aktif kılacak yöntem, teknik ve materyaller gözden geçirilmiştir. Etkileşimi esas alan işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımı, bilgi aktarımına dayalı olan bölümlerde sunuş yolu stratejisi ve yaşantıya dönük paylaşımları artırmak amaçlı yaratıcı drama çalışmalarına ait tekniklerin daha çok tercih edilmesi planlanmıştır.

Öğretmenlerin öncelikli alanlarına hitap edebilecek ve meslekî yaşantılarında uygulamaya dökebilecekleri işevuruk bilgilerden içeriğin oluşturulması için çaba gösterilmiştir. İhtiyaç analizi verilerine dayanarak, altı uzman görüşü ve üç öğretmen görüşü doğrultusunda kurs programı hazırlanmıştır. Hazırlanan program hakkında yeniden program geliştirme, kaynaştırma, sınıf öğretmenliği, çocuk gelişimi alanlarında uzman olan altı kişiden görüş alınmış ve revize edilerek programa son hâli verilmiştir.

Uygulama izni ve ortam düzenlemesi. Hizmet içi eğitimin açılması için, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) kurs formatında program ayrıca farklı bir biçimde hazırlanmıştır. Kursun uygulanması için Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinden araştırma izni haricinde hizmet içi eğitim izni alınmıştır. Resmi işlemleri hızlandırmak amacıyla, araştırmacıya önerildiği üzere, eş zamanlı olarak üç farklı birime izin talebi iletilmiştir. Aynı zamanda, programın ayrıntılı içeriği ilgili birimlere ekte sunulmuştur. Söz konusu dönemde (2016 yılı sonları) kaynaştırma alanına yönelik yalnızca, 30 saatlik Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimi Kursu MEB ÖYGGM kursları arasında yer almaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Programı (KEP) Kursu ise daha sonra sisteme eklenmiştir. ÖERHGM'nin uygunluk yazısına istinaden, ÖYGGM'nin kurs kodu (2.01.01.07.043) vermesi ve kursun otomasyona aktarılmasıyla kurs tanımlanmıştır. Ankara İl MEM, tanımlanan bu kursta; araştırmacıyı gönüllü eğitim görevlisi göstererek, kursiyerlerin başvurusuna açmıştır.

Kursa ve araştırmaya gönüllü olan sınıf öğretmenleri önce kurs talebi dilekçelerini okul müdürlüklerine iletmışlerdir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden elektronik ortamda başvurularını yapmışlardır. Bunun yanı sıra, eğitim yerini belirlemek için görüşme yapılan kurum müdürlerinden biri ile iletişime geçilerek, eğitimin kurumda yapılmasının uygun bulunduğu belirtilen resmi yazı ile birlikte okul müdürlüklerine iletilen kurs başvuru dilekçeleri ve üst yazıları, araştırmacı tarafından düzenlenen Hizmet içi Eğitim Formları ile birlikte Altındağ İlçe MEM'e teslim edilmiştir. Burada düzenlenen evrak ve ekleri üst yazı ile Ankara İl MEM'e elden verilmiştir. İnternet bağlantısında sıkıntı yaşayıp başvuru sürecini kaçıran iki öğretmen için res'en alım yapılmıştır ve araştırmacının görüştüğü gönüllü öğretmenlerin dışındaki başvurular geçersiz

kabul edilmiştir. Başvuru süreci öncesi, öğretmenlere bilgilendirme ve hatırlatma mesajı gönderilmiştir. İlgili okul ve kurum müdürlükleri aranarak, resmi işlem süreci takip edilmiştir ve herhangi bir aksiliğin olup olmadığı sorgulanmıştır. Daha sonra eğitim hazırlıklarına girişilmiştir.

Sömestr tatili döneminde eğitim yerine birkaç kere gidilerek gerekli ortam düzenlemeleri yapılmıştır. Kurs esnasında kullanılan ses ve görüntü sistemi, kurs salonuna yönlendirme uyarıları, kurs adı ve programının asılması, salona ve okula giriş-çıkışların belirlenmesi, salonun sıcaklığı, düzeni ve temizliği, taşınabilir yazı tahtasının temini gibi konularda kurum yöneticisi ve çalışanları ile iletişim kurulmuştur. Kurs boyunca yapılacak ikramlar, okul güvenliği için kursiyer yaka kartları, konferans salonunda not alımını kolaylaştıran sekreter dosyaları, günlük çalışmaları içeren dinleyici notlarının ve broşürlerin yerleştirilmesi için sunum dosyaları, kalem, kağıt, tahta kalem, sunum için kullanılan dizüstü bilgisayar ve öğretim sürecinde kullanılan diğer materyaller araştırmacı tarafından temin ve kontrol edilmiştir. Ulaşım konusunda sıkıntı yaşayan iki öğretmen için ulaşım kolaylığı sağlanmıştır.

KEP Kursu uygulaması. Şubat, 2017'de günde 3 saat ve 10 iş günü olarak; toplamda 30 saat süren yüz yüze öğretmen eğitimi uygulanmıştır. Eğitim; etkinliklere ve işbirliğine dayalı yaklaşımlarla, eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünmeyi destekleyecek şekilde, yaratıcı drama tekniklerinden de yararlanılarak tasarlanmıştır. Ancak, eğitime 14 sınıf öğretmeni gönüllü iken, 8 sınıf öğretmenin katılımı bazı grup etkinliklerinin değiştirilmesini ya da iptalini gerektirmiştir. Eğitim-öğretimin aksatılmaması sebebiyle öğretmen eğitimi, ikili öğretim yapan okullarda öğleden sonra çalışan sınıf öğretmenleri için sabah saatlerinde gerçekleştirilmiştir.

Katılım sayısının değişkenliği ve katılımcıların kurs sonrası hemen okula yetişmeleri sebebiyle, katılımcılardan gelen talep üzerine; dersler ara vermeden, blok olarak yapılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin yaşantı, paylaşım ve görüşleri ile süreci desteklerken, bazı etkinlikler kısa tutulmuş ya da anlatımla hızlıca toparlanmıştır. Öğretmenleri bir anda akademik bilgi bombardımanına ve jargon yağmuruna tutmamak sebebiyle; temel kavramlar, yaklaşımlar, daha basit ve işevuruk şekilde eğitime dâhil edilmiştir.

Kurs; kuralların birlikte oluşturulmasıyla, tanışmayla ve öğretim sistematığının paylaşılmasıyla başlamıştır. Her gün bir önceki günkü çalışmalar kısaca tekrar edilip özetlenmiştir. Sonra, broşürler dağıtılarak, broşürde yer alan hazırlık sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Yanıtlar alındıktan sonra, o günkü konuya ait dinleyici notları öğretmenlere dağıtılmıştır. Konu ile ilgili sunu yapılırken; etkinlikler, tartışmalar, sorular, örnekler ve kavram örgütlemeleri ile öğretim desteklenmiştir. Gün sonuna doğru, özet yapılmış, varsa sorular alınmıştır. Değerlendirme kağıtları dağıtılmış, ertesi günkü konu belirtilerek kapanış yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin günlük olarak değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmeler son gün toplanarak kurs değerlendirmesi olarak kaydedilmiştir. Kursun bitimiyle birlikte oluşturulan birkaç evrak, Ankara İl MEM'e elden teslim edilmiştir. Böylece, kursiyerler MEB onaylı Kurs Belgelerini elektronik ortamda alabilmişlerdir. Kursun araştırma kapsamında açılması ve tez süreci tamamlanana kadar araştırma etiği gereği başkalarınınca kullanılmaması için ÖYGGM ile birkaç defa yeniden iletişime geçilmiştir.

Uygulanan KEP Kursu olabildiğince öğretmenlerin işine yarayacak şekilde düzenlenmek istenmiştir. Bu nedenle farklı yöntem ve materyal kullanımının yanı sıra, program içeriği, özellikle ihtiyaç analizinde öncelikli olarak belirlenen ifadelerden oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesi ve ihtiyaç analizi verileri ve alanyazın çalışmaları gözden geçirilmiştir. Eğitim süreci akademik çalışmalardan örneklerle, ulusal ve uluslar arası mevzuat ile desteklenmiştir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde rahatlıkla görüş bildirmeleri, sürece katılmaları ve tartışmalara dahil olmalarını sağlamak için; araştırmacı yönlendirici, esnek, kolaylaştırıcı ve destekleyici bir pozisyon almaya gayret göstermiştir. Eğitim boyunca işlenen konular Tablo 15'te başlıklar hâlinde sunulmuştur:

Tablo 15

KEP Kursu Konularının Günlere Göre Dağılımı

Gün	Konu	Alt Konular
1	Kaynaştırmaya Giriş	Temel Kavramlar, Kaynaştırmanın Tarihsel ve Yasal Gelişimi, Kaynaştırmada Yerleştirme Türleri, Kaynaştırmanın Yararları, Engel Türleri, Zihin Engelli Çocukların Sınıflandırılması ve Gelişim Özellikleri
2	İletişim ve İşbirliği	İletişim ve Öğeleri, Sağlıklı İletişimin Engelleri, Öğretmen ile Veli/ Aile, HDZE Öğrenci, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci, Okul Personeli İşbirliği, Kaynaştırmaya Karşı Öğretmen Tutumları
3	Değerlendirme Süreci ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	Eğitsel Değerlendirme, Değerlendirme Aşamaları, Eğitim Programı, BEP, BEP'in Amacı, BEP Hazırlanması
4	Öğretimin Uyarlanması I	Sınıf Yönetimi (Genel), Sınıf Yönetiminin Boyutları, Oturma/ Yerleşim Düzeni, Sınıf Kuralları, Zaman Yönetimi, HDZE Öğrencilerin Eğitimini Destekleyen Yaklaşımlar, Kavram Öğretimi
5	Öğretimin Uyarlanması II	Materyal, Materyallerden Beklenen Özellikler, HDZE Öğrenciler İçin Materyal Düzenlenmesi, Öğrenme Biçimleri (Stilleri), İçerik Analizi, Okuma Kitapları, Ev Çalışmaları, Araştırmacı Öğretmen
6	Sınıf Yönetimi	Eğitim, Eğitimin Öğeleri, Eğitim Felsefeleri, İstendik ve Problem Davranış, Davranış Tanımlama, Davranışsal Amaç, Davranış Kayıt Teknikleri, Öğretim Yöntemleri, Davranış Kontrolü, Pekiştireçler, Sınıf Rutinleri
7	Türkçe Öğretimi	Türkçe Öğretimi, Yöntemler, Temel Beceriler, Konuşma, Dinleme, Yazma ve Okumada Yaşanılan Güçlükler ile Çözüm Önerileri, Beden Dili.
8	Matematik Öğretimi	Matematik Öğretimi ve Alanları, Kullanılan Materyaller, HDZE Öğrencinin Güçlük Yaşadığı Alanlar, Hata Türleri, Öğretimsel Uyarlamalar, Sunu Aşamaları, Öğretim Teknikleri.
9	Sosyal ve Akademik Değerlendirme	Sosyal Öğrenme ve Sosyal Etkileşim Kuramları, Sosyal Beceri Türleri, Sosyal Beceri Kazandırma Aşamaları, Sosyal Beceri Değerlendirmesinde Test Dışı Teknikler, Sosyal Beceri için Uyarlamalar, Özel Eğitim Gereklerini Olan Bireylerin Değerlendirilmesi ve Yasal Dayanaklar
10	Kaynaştırma Eğitiminin Değerlendirilmesi ve Sürdürülebilirlik	Kaynaştırma Eğitiminin Değerlendirilmesi, Ders Planlama, KEP Kursunun Değerlendirilmesi, Eğitsel Rehberlik Çalışmaları (İlkokul), Geçiş Hizmetleri, Sürdürülebilirlik, Özel Eğitim ve Etik.

Veri Toplama Süreci

Veri temini ve öntest çalışması. Araştırma sonuçlarının etkilenmemesi amacıyla, KG okulları DG'den farklı okullardan seçilmiştir. Öğretmenlerin uygunluk ve izin durumları, öğrencilerin katılımları, okul içi ve okul dışı etkinlikler, okul içinde genel başarıyı ölçen testler ve tüm resmi işlemlerin bizzat elden takip ile yürütülmesi; uygulamaların farklı zamanlara kaydırılması endişesine ve tekrar tekrar aynı sınıflara gidilmesine sevk etmiştir. Veri güvenliğini sağlamak amacıyla; eşzamanlı uygulama ile öğretmenlere Türkçe ve matematik değerlendirmelerini vererek birden fazla sınıfta uygulama yapmaktan veya başka kişiler aracılığıyla uygulamayı tamamlamaktan sakınılmıştır. Böylece her uygulama için sınıf durumu yoklanıp, ders saati ve bizzat araştırmacı tarafından uygulanma sürecine dikkat

edilmiştir. Bu durumlar, oldukça maliyetli, zaman alıcı ve takibi daha güç bir sürece götürmüştür. Başlangıç verilerini oluşturmak amacıyla, ikinci öğretim döneminin başında hem normal gelişim gösteren hem HDZE öğrencilere öntest uygulanmıştır. Türkçe ve matematik değerlendirmeleri tüm öğrencilere dağıtılınca, eşzamanlı başlama yapılmıştır. 40-50 dakikalık süre zarfında tamamlanması istenmiş, ihtiyaç halinde teneffüs süresi kullanılmıştır. Eş zamanlı olarak sınıf öğretmenlerine Öğretmen Yeterlik Formu ile Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği verilmiştir.

Gözlem ve sontest uygulaması. Öğretmenlere verilen iki haftalık eğitimin ardından, iki ay boyunca DG'deki öğretmenlerin çalışmaları yapılandırılmış gözlem formu ile birlikte gözlemlenmiştir. Ayrıca, HDZE öğrencinin Türkçe ve matematik derslerindeki davranışları, öğretmenin HDZE öğrenciye yaklaşımı gözlem sürecinde kısa kısa not alınmıştır. Gözlemler başlangıçta daha sık (haftada iki ders), ilerleyen zamanla birlikte seyrek hâlde (haftada bir ders) yapılmıştır. Sekiz sınıfta yapılan gözlemler 9-11 ders saati arasında değişkenlik göstermektedir. Bu değişkenlik, öğretmen izninden, öğrenci devamsızlığından kaynaklanmaktadır. HDZE öğrencinin gelmediği durumlarda, öğretmenle iletişim kurularak başka bir gözlem için randevu alınmıştır.

Üçüncü haftadan sonra, öğretmenlerle gözlem görüşmeleri yapılmış, bu görüşmeler araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır. İlk olarak sınıf yapısı, öğretmenin güçlü yanları, HDZE öğrencinin yapabildikleri ve destek alabileceği alanlar, öğretmenin sürece katabileceği uygulamalara değinilmiştir. İkinci görüşmede BEP biriminin toplanmasına ve BEP geliştirme sürecine yer verilmiştir. Üçüncü görüşmede problem davranış çeşitleri, nedenleri, önleyici tedbirler; gözlemlere dayalı olarak açıklanmıştır. Yazı yazmayı angarya gibi gören bazı öğretmenlere ise, ufak notlar halinde disiplin alanlarına özgü hedefler belirlemeleri önerilmiştir. Dördüncü görüşmede BEP'in işleme konulması, kazanımların belirlenmesi, ev ödevlerinin verilmesi konularından bahsedilmiştir. Ayrıca duygusal davranış bozukluğu, otizm konularında bazı öğretmenlere özet ve gözlem uygulamalarıyla ilişkili bilgiler verilmiştir. İlerleyen haftalarda materyal kullanımına, grup çalışmalarına, pekiştirmeye, sınıf kurallarına, öğretmenin öğrenciden beklentisine, öğrencinin bir üst öğrenime hazırlanmasına, öğretmene ve sınıfa özgü olarak gözlemlerde karşılaşılan durumlara değinilmiştir. Çoğu öğretmene (yaratıcı drama,

oyun, çocuk ruh sağlığı konularında) kaynak ve (daha alt sınıflara ait ders, çalışma, okuma kitapları) materyal temininde yönlendirme yapılmıştır. Gözlemler bitince sontest uygulanmıştır.

Görüşmelerin yapılması. Sontest uygulamasından sonra DG'de yer alan öğretmen ve kaynaştırma sınıflarındaki HDZE öğrenci velileri ile görüşmeler düzenlenmiştir. Görüşme öncesinde, DG'deki sınıf öğretmenleri aracılığıyla görüşmenin amacı, görüşme gün ve saatlerinin kısaca belirtildiği davet kâğıtları velilere iletilmek üzere verilmiştir. Öğretmenlere de not kâğıtları verilmiş, ilerleyen süreçte hatırlatma mesajı gönderilmiştir. Görüşme öncesi, okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerle görüşülerek görüşmeye elverişli mekân ayarlanmıştır. Görüşmeden hemen önce, görüşmenin amacı paylaşılmıştır. Hiçbir ismin doğrudan çalışmada yer almayacağı, yanıtlamaktan kaçındıkları durumlarda sessiz kalabilecekleri, rahatlıkla duygu ve düşüncelerini dile getirebilecekleri söylenerek güven verilmek istenmiştir. Uzlaşmacı, sakin, sabırlı, anlayışlı, güven verici, nesnel yaklaşımçı, yansıtıcı, empati sağlayıcı özelliklerin korunmasına gayret gösterilmiştir. Kayıt cihazının kullanımı görüşme yapılan kişilerin tercihinin sunulmuştur. Görüşmeye sekiz öğretmen ve on veli eksiksizce katılmıştır. Tercihine bağlı olarak kâğıt-kalem ile yazılı kayıt ya da kayıt cihazı ile sesli kayıt alınmıştır. Bazı veliler, yazılı kaydı tercih etmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış öğretmen ve veli görüşme formları kullanılmıştır. İşitme engelli bir veli ile yapılan görüşmede sorular sıklıkla tekrarlanmış ve farklı şekillerde ifade edilmiştir; yavaş ve mimiklerin abartılmasıyla sorular yöneltmiş, daha sonra süreç bitirilmiştir. Veli görüşmeleri yaklaşık 15-20, öğretmen görüşmeleri 20-50 dakika sürmüştür.

Kalıcılık testi uygulaması. Sontest uygulamasından altı hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testi uygulamasında öğretmen ve öğrencileri güdüleyecek, üçüncü kez yapılan bu uygulamayı önemsemelerini sağlayacak şekilde açıklamalar yapılmıştır. Uygulamalar bittikten sonra, kurum çalışanları ve öğretmenlere teşekkür edilmiştir. Uygulamalar sonrasında güvenirlilik hesaplaması yeniden yapılmış; başarı testleri için KR-20, Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği ile Öğretmen Yeterlik Formu için Cronbach Alpha değerlerine bakılmıştır (Şencan, 2005; Baykul, 2000; Güriş ve Astar, 2015; Murphy & Davidshofer, 1991; Crocker & Algina, 1986; Aiken, 2000).

Tablo 16

Türkçe ve Matematik Değerlendirmeleri Uygulama Verileri

Sınıf Düzeyi	Ders	Öğrenci Sayısı	Sınıf Sayısı	Soru Sayısı	Güvenirlilik (KR-20)	Uygulama Sayısı
3. Sınıf	Matematik	234	10	32	0,85	2
	Türkçe			42	0,87	
4. Sınıf	Matematik	133	6	24	0,87	2
	Türkçe			38	0,89	

Tablo 16'da geçen uygulama sayısından kasıt; öntest ve sontest uygulamalarıdır. Değerlendirmelerde soru sayısının 24-38 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlilik değeri 0,85-0,89 arasında bulunmuştur.

Tablo 17

Veri Toplama Araçlarının Grup, Uygulama, Zaman ve Amaca Göre İfade Edilmesi

Ölçeğin Adı	Uygulanan Grup	Uygulama	Uygulama Zamanı	Uygulama Amacı
Öğretmen Bilgi Formu	Sınıf öğretmenleri	Bilgi alma	Eğitimden hemen sonra	Çalışma grubunun kişisel, mesleki ve eğitim deneyimi ile ilgili veri almak
		Öntest	Eğitim öncesinde	Kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin başlangıç verilerini oluşturmak
Türkçe ve Matematik Değerlendirmeleri	Kaynaştırma sınıflarında yer alan tüm üç ve dördüncü sınıf öğrencileri	Sontest	Eğitimden iki ay sonra sonra	Eğitim sonrası değerlendirme puanları ile başlangıç puanlarını karşılaştırmak
		Kalıcılık Testi	Sontestten altı hafta sonra	Öğrenci erişiminin kalıcılığa etkisini saptamak
		Öntest	Eğitim öncesinde	HDZE öğrencilerin sosyal becerileri ile ilgili başlangıç verilerini oluşturmak
Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği (İlköğretim Versiyonu)*	(HDZE öğrenciler adına) Sınıf öğretmenleri	Sontest	Eğitimden iki ay sonra sonra	Eğitim sonrası sosyal beceri puanlarını başlangıç puanlarıyla karşılaştırmak
		Kalıcılık Testi	Sontestten altı hafta sonra	Sosyal becerilerin kalıcılığa etkisini saptamak
		Öntest	Eğitim öncesinde	Öğretmen yeterlikleri ile ilgili başlangıç verilerini oluşturmak
Öğretmen Yeterlik Formu	Sınıf öğretmenleri	Sontest	Eğitimden iki ay sonra sonra	Eğitim sonrasındaki verilerle başlangıç puanlarını karşılaştırmak
		Kalıcılık Testi	Sontestten altı hafta sonra	Öğretmen yeterliklerinin kalıcılığa etkisini saptamak
Gözlem Formu	Eğitime katılan sınıf öğretmenleri	Gözlem	Eğitimden sonraki iki ay boyunca	Eğitimin yansımalarını izlemek ve gözlem sonuçlarına göre öğretmene rehber olmak
Öğretmen Görüşme Formu	Eğitime katılan sınıf öğretmenleri	Görüşme	Sontestten beş hafta sonra	Eğitimin HDZE öğrenciye yansımalarını ve öğretmen üzerindeki etkisini saptamak
Veli Görüşme Formu	Eğitime katılan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrenci velileri	Görüşme	Sontestten beş hafta sonra	Eğitimin HDZE öğrenciye yansımalarını veli aracılığıyla saptamak

*Ölçek Walker-McConnell (1995) tarafından geliştirilmiş olup, Uz Baş (2003) tarafından Türkiye'ye uyarlanmıştır.

Tablo 17’de görüldüğü üzere nicel verileri toplamaya dönük ölçekler; öntest, sontest ve kalıcılık testinden elde edilen puanlar aracılığıyla analiz edilmiştir. Böylece KEP Kursunun zaman içerisinde alınan puanlara ve kalıcılığa etkisine bakılmıştır. Nitel verileri elde etmek için gözlem ve görüşmeler kullanılmış; bu sayede eğitim yansımaları derinlemesine incelenmiştir.

Denencelerin test edilmesine dönük; araştırmacıya, çevre şartlarına ve uygulama zamanına göre bir yol izlenmiştir. Kendine özgü yapısı olan bu yol, geliştirilen öğretmen eğitimi programını merkeze almıştır. Bilimin alenilik ilkesine göre aynı yöntem ve tekniği kullanan herkesin aynı problemde benzer sonuca ulaşabilmesi için araştırma sürecinde yöntem ve tekniklerin nasıl kullanıldığının adım adım ve açık bir şekilde yazılması gerekmektedir (Sönmez, 2006). Ayrıca, araştırma süreci içerisinde katedilen aşamalara değinmek de gerekli olmaktadır.

2	• Milli Eğitim Programının güncel enmesi üzerine güncel hâlinin incelenmesi
0	• Çalışma grubunun yeniden düzenlenmesi
1	• Kaynaştırma hakkında uzman ve öğretmen görüşü alımı
3	• Ölçeklerin hazırlanması, kullanılacak ölçek için Uz Baş'tan izin alınması
	• Ankara İl MEM yetkilileri ile öngörüşme, istatistiki veri temini
2	• Araştırma izninin alınması
0	• 6 öğretmenle odak grup görüşmesi yapılması
1	• Altındağ, Çankaya ve Mamak İlçe MEM yetkilileri ile görüşme
4	• Okul yetkilileri ile görüşme
	• İhtiyaç analizi uygulaması, Öğretmen Yeterlik Formu pilot çalışması
2	• MEB Merkez Teşkilat, Ankara İl MEM ve Altındağ İlçe MEM ile öngörüşme, kurumlardan istatistiki veri talebi
0	• Kaynaştırma Eğitimi Programı (KEP) Kursunun taslak olarak hazırlanması
1	• Eğitim programının güncellenmesi ve Türkçe ile matematik değerlendirmelerinin yeniden düzenlenmesi
6	• Öğretmen Yeterlilik Formunun pilot uygulama sonrası düzenlenmesi
	• Araştırma izninin güncellenmesi, kurumlardan istatistiki veri talebi
2	• Kaynaştırma Eğitimi Programı ve Öğretmen Yeterlik Formu için uzman görüşünün alınması
0	• Türkçe ve matematik değerlendirmeleri için öğretmen görüşü alınması
1	• KEP Kursunun MEB tarafından tanımlanması, kodlanarak programlarda yer alması ve MEBBİS'te açılması
7	• Okul idaresi, sınıf öğretmenleri ile öngörüşmeler, kurumlardan istatistiki veri talebi, çalışma grubunun belirlenmesi
	• Türkçe ve matematik değerlendirmeleri pilot uygulamasının yapılması
	• Öntest uygulaması
	• KEP Kursunun verilmesi , hizmet içi eğitim işlemleri, bitirilen kursun listeden ve MEBBİS'ten kaldırılması talebi
	• Sınıf içi gözlemlerin ve gözlem sonrası rehberlik amaçlı öğretmen görüşmelerinin yapılması
	• Sontest uygulaması
	• Öğretmen ve veli görüşmelerinin yapılması
	• Kalıcılık testi uygulaması
	• Veri analizi için uzman görüşlerinin alınması ve analiz teknikleri kullanımı için alanyazın araştırması
	• Bulguların yorumlanması ve alanyazın ile karşılaştırılması

Şekil 8. Araştırma süreci aşamaları.

Şekil 8'de araştırma süreci detaylı olarak yer verilmiştir. Şekilden anlaşıldığı üzere araştırma 2013-2017 yılları arasında sürdürülmüştür. Araştırma süreci aşamaları olumlu ve olumsuz durumlarla bir arada yürütülmüştür.

Tablo 18

Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Sıra No	Karşılaşılan Zorluklar	Araştırma Sürecindeki Aşaması
1	Araştırma izni öncesi kurum personelleriyle yapılan öngörüşmelerin çoğunlukla neticesiz kalması	Araştırma izni öncesi
2	Çeşitli sebeplerle (araştırmacının alana hâkim olup olmaması, Olağanüstü Hâl İlanı, araştırma yöntemi ve süresi, çalışma grubu, kaynaştırma alanında pek çok çalışmanın yapılmış olması, kaynaştırma alanında araştırmaya ihtiyaç duyulmaması...) araştırmacının ütöpik olarak nitelendirilmesi	Araştırma izni öncesi
3	Araştırma izni sürecinde çeşitli gerekçelerle (kurum personelinin veya görev tanımlarının sık değişmesi, iş yoğunluğu, yetki devrinin yapılmaması, yanlış yönlendirme yapılması, evrak kaybı...) resmi işlemlerin ertelenmesi	Araştırma izni esnası
4	Resmi işlemlerin sağlıklı yürütülebilmesi için sürekli elden takibin ve süreç takibinin yapılması	Araştırma izni esnası
5	Hâlihazırda onay alınmış işlemlerin (tez önerisi, üniversite onayı, geliştirilen ölçekler, geliştirilen eğitim programı) sözlü beyanlarla tekrarının istenmesi	Araştırma izni esnası
6	Araştırma için gerekli olan istatistikî bilgilerin paylaşılması	Araştırma izni esnası
7	Web sayfasında kurum bilgi güncellemelerinin yapılmaması (ikili öğretimden tekli öğretime geçilmesi); telefonla kurumlardan bilgi alınamaması ve aynı ilçede ikili öğretilen okulların farklı yönetilmesi (Türk veya Suriyeli öğrencilerin, şubelerin veya sınıf düzeylerinin farklılaşmış şekilde sabahçı/ öğleci olarak ayrıştırılması)	Uygulama öncesi
8	Araştırma çalışmaları için süreç yönetiminin okullarda birbirinden farklı yürütülmesi	Uygulama öncesi
9	Kaynaştırma konusuna veya araştırma çalışmalarına önyargılı yaklaşılması	Uygulama öncesi
10	Aile içi sorumluluklardan (çocuk bakımı, hasta bakımı, eşin müsaade etmemesi...) ötürü sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılımlarının sınırlı olması	Uygulama öncesi
11	Hizmet içi eğitimin meslekî gelişime faydasından ziyade, öğretmene maddi getirisinin olup olmayacağına sorgulanması	Uygulama öncesi
13	Araştırmacıya teklif edilen kurum yerinin kullanımından vazgeçilmesi	Uygulama öncesi
14	Yapılan değerlendirmelerde öğrenci katılımında sıklıkla değişkenlik olması	Uygulama esnası
15	Özellikle HDZE öğrencilerin değerlendirmelere güdülenmede zorlanmaları	Uygulama esnası
16	Sınıf gözlemlerinin başlamasıyla araştırmaya ve dolayısıyla araştırmacıya kısmen direnç gösterilmesi	Uygulama esnası
17	Gözlem çalışmalarından sonra yapılan sınıf içi uygulamalar hakkında görüş alışverişinden bazen kaçınılması	Uygulama esnası
18	KEP Kursunda edinilen bilgilerin sınıf ortamına aktarılmasının; alışlagelmiş sınıf düzeninin, sınıf başarı ortalamasının ve öğretmen hâkimiyetinin bozulması olarak genelde düşünülmesi	Uygulama esnası
19	DG'deki bir öğretmenin son uygulamada ölçekleri doldurmayı reddetmesi; KG'deki bir öğretmenin görev yerinin değiştirilmesi, başka bir öğretmeninse ani rahatsızlanması	Uygulama esnası
20	Uygulama süreci (kurumsal öngörüşmeler, öğretmen öngörüşmeleri, resmi evrak takibi, hizmet içi eğitim materyalleri, öğrenci değerlendirmeleri, sınıf içi gözlemler, öğretmen ve veli görüşmeleri) itibarıyla çalışmanın beklenenden çok daha maliyetli olması	Uygulama esnası

Tablo 18'de araştırma sürecinde karşı karşıya kalınan sorunlara değinilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2003) göre, gözlem çalışmaları alan çalışmaları olup, gözlem yöntemini kullanan araştırmacılar; gerekli onayı alma konusunda sıkıntı çekmekte ve onay alınsa bile bireylerde güven duygusu yaratmak için çaba harcamaktadırlar. Gönüllülüğe dayalı olan çalışmada, alana girmek ve onay almak oldukça zahmetli bir süreç olmuştur. Gözlemlerle birlikte DG'deki bazı öğretmenlerin davranışları ve araştırmacıya bakışı, araştırmacıyla iletişimi

değişmiştir. Güven ortamını oluşturmaya gayret ederken, önyargıları ve sınıf içinde alışılmış öğretim düzenini kırmaya çalışmak oldukça zordur. Bu durumda, alana girebilmek ve bir başlangıç adımı atabilmek bile önemli olabilmektedir.

Tablo 19

Araştırma Sürecini Destekleyen Durumlar

Sıra No	Destekleyen Durumlar	Araştırma Sürecindeki Aşaması
1	Araştırma için resmi işlemlerin hızlandırılması ve ilgili kurumlara araştırmacının yönlendirilmesi (2014)	Araştırma izni esnası
2	Araştırmacının; araştırmanın önemine olan inancını yitirmemesi, araştırmaya güdülenmesi ve odaklanması; çevresi tarafından desteklenmesi, teşvik edilmesi	Uygulama öncesi
3	Bazı çalışanlarca, araştırma için gerekli izin işlemlerinin hızla işleme konulması ve takibin yapılması aşamasında araştırmacının gerçekçi şekilde yönlendirilmesi	Uygulama öncesi
4	Kaynaştırma öğrencilerinin yoğun olduğu okullar, araştırma sürecini destekleyebilecek okullar ve hizmet içi eğitim için ilçe içerisinde kullanılabilir kurumlar konusunda Altındağ RAM tarafından araştırmacıya bilgi verilmesi	Uygulama öncesi
5	Bazı öğretmen ve yöneticiler tarafından; araştırmanın önemine değinilmesi, uygun araştırma ortamı için önerilerde bulunulması, sorunlara yönelik çözümler üretilmesi	Uygulama öncesi
6	Hizmet içi eğitim için yetkili personel tarafından; izin alma koşulları ve resmi prosedür hakkında araştırmacının detaylı olarak yönlendirilmesi, telefonla ya da yüz yüze bilgi alışverişinin kolaylıkla sağlanması	Uygulama öncesi, uygulama esnası
7	Bazı kurum müdürlerince; hizmet içi eğitimin kendi okullarında yapılması için araştırmacıya teklifte bulunulması ve yer değişikliği durumunda hizmet içi eğitim için araştırmacının yer sağlanması talebine anında olumlu yanıt verilmesi	Uygulama öncesi
8	Sömestr tatili boyunca hizmet içi eğitimin verileceği okulun eğitim salonunda tadilat yapılması ve salonun kullanıma hazır hâle getirilmesi	Uygulama öncesi
9	Hizmet içi eğitim sürecine dönük işbirliği yapılması ve resmi işlemlerin hızlandırılması	Uygulama öncesi/esnası
10	Çoğu öğretmen tarafından; hizmet içi eğitime özenle katılımın sağlanması	Uygulama esnası
11	Bazı öğretmenlerle etkili görüş alışverişinde bulunulması	Uygulama esnası
12	Öğrenciler tarafından; araştırmacının yönerge ve uyarılarının dikkatle takip edilmesi	Uygulama esnası
13	Veli ve öğretmenlerce; belirtilen zamanda, eksiksiz görüşmelere katılımın sağlanması	Uygulama esnası
14	DG ve KG okullarındaki çoğu personelin araştırma sürecini destekleyici yaklaşımı	Uygulama esnası
15	Bir okul yöneticisi talebi üzerine, okuldaki tüm öğretmenlere kaynaştırma konusunda bilgilendirme çalışması yapılması	Uygulama sonrası

Tablo 19'da araştırma sürecini olumlu yönde etkileyen durumlar verilmiştir. Tablo 18 ile kıyaslandığında, süreci destekleyen durumların, yaşanan zorluklardan daha az olduğu görünmektedir. Bu karşılaştırma, aslında araştırmanın hangi koşullarda yürütüldüğünün de bir göstergesi olmaktadır. Tablonun sonunda yer aldığı üzere, araştırma bittikten hemen sonra, bir ilkokul müdürünün sene sonu seminer döneminde bir saatlik bilgilendirme çalışması talebi üzerine; dikkat çekmek, farkındalık kazandırmak ve okuldaki tüm öğretmenlerin

katılımının sağlandığı bir ortamda kaynaştırmaya yönelik genel kavramlara, tutumlara ve uygulamalara kısaca değinmek de motive edici bir gelişme olarak düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce; ölçme ve değerlendirme, istatistik ve nitel araştırmalar alanlarında uzman sekiz kişiden görüş alınmıştır. Verileri işleyecek istatistikî teknikleri belirlemek amacıyla verilerin sürekli veya süreksiz oluşunu, grup sayısını incelemek gerekmektedir (Sönmez, 2006; Sönmez, 2008). Çalışmada elde edilen puanlar sürekli verilerdir. Grup sayısı aslında KG ve DG olmak üzere iki tanedir. Ancak, üçüncü sınıf Türkçe, üçüncü sınıf Matematik, dördüncü sınıf Türkçe ve dördüncü sınıf Matematik gruplarının KG ve DG olarak ayrıştırılmasıyla sekiz grubun ortaya çıktığı görülmektedir.

Verilerin özelliği ve grup sayısının dışında; çalışma grubunun dağılımına da bakılarak; normallik, doğrusallık ve eşvaryanslık (homojenlik) durumları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2016). Baykul (1999) normal olasılık dağılımını, üzerinde çalışılan değişkenlerin evrendeki dağılımlarının normal kabul edilmesi ile ilişkilendirmektedir. SPSS ortamına aktarılan verilere; öncelikle normal dağılımın olup olmadığına bakmak amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık durumları incelenmiştir. Türkçe ve matematik değerlendirmelerinin çarpıklık (-0,63 ila -0,45) ve basıklık değerleri (-0,04 ila -0,70); Tabachnick ve Fidell (2013) ile Güriş ve Astar'ın (2015) %95 güven aralığı için -1,96 ila 1,96 arasındaki değerleri normal kabul etmeleri dikkate alınarak kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Ancak, Kolmogorov-Smirnov testine göre, uygulanan değerlendirmelerin anlamlılık değerleri 0,00 ($p < 0,05$) bulunmuştur; dolayısıyla dağılım normal değildir. Bu durumda, ılımlı ölçüde çarpıklık olması sebebiyle karekök dönüşümü yapılmıştır (Şencan, 2005; Çokluk ve diğerleri, 2016); ama normallik değerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Ayrıca, tekrarlanan ölçümlerde çok değişkenli analizlerin incelenmesi için homojenlik (eşvaryanslık) testi yapılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2016). Hata varyanslarının eşitliği için Levene Testi, kovaryansların matrisi için Box Testi ve iç eylem etkisi (inner action effect) için çok değişkenli testler (multivariate tests) dikkate alınmıştır. Varsayımların

karşılanmaması sebebiyle, normal dağılım göstermeyen Türkçe ve matematik değerlendirmeleri sürekli verilerinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Güriş ve Astar (2015) 30'dan küçük örneklerde normal dağılım olmadığını ve bu nedenle parametrik olmayan testlerin işe koşulduğunu ileri sürmektedir. Yine de, normallik testi uygulanarak verilerin dağılımına bakılmış ve buna göre analiz testi belirlenmiştir. HDZE öğrencilerin değerlendirmeleri hesaplandığında; çarpıklık (-1,59 ila 1,33) ve basıklık (-2,23 ila 3,2) değerlerinin normal olmadığı görülmüştür. Ayrıca, Shapiro-Wilk testi ile elde edilen normallik değeri 0,00 ($p < 0,05$) bulunarak; grubun normal dağılmadığı görülerek bu durum desteklenmiştir. Zaten kendi içerisinde oldukça heterojen bir yapıya sahip olan HDZE öğrencilerin, Türkçe ve matematik değerlendirmelerinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Parametrik olmayan testlerin çok yönlü karşılaştırması için ANOVA (Analysis of Variance, Varyans Analizi) yerine Genel Doğrusal Model (GDM) ile analize gidilmiştir (Starmer, 1972).

Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum verileri kullanılarak çarpıklık (-0,75 ila -0,04) ve basıklık (-1,11 ila 0,92) değerleri incelenmiştir. Küçük örneklerde, çarpıklık ve basıklık değerleri daha farklı seyredebilmektedir. Çarpıklığın $\pm 1,96$ değerleri arasında değişkenlik göstermesi de normal kabul edilebilmektedir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012; Kim, 2013). Her ne kadar 30'un altında örnekleme normallik değerinin incelenmediği (Güriş ve Astar, 2015) söylene de, verilerin normal olup olmadığı ayrıca Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Normallik değerine bakıldığında 0,31 ($p > 0,05$) değeri bulunmuştur. Bu durum, çarpıklık ve basıklık değerlerini de desteklemiş ve grubun normal dağıldığı kabul edilmiştir. Böylece, parametrik testler ile analiz tercih edilmiştir.

Öğretmen Yeterlik verilerinden yola çıkarak; çarpıklık (-1,56 ila -0,16) ve basıklık (-2,20 ila -0,49) değerleri bulunmuştur. Shapiro-Wilk testi ile normallik değeri 0,00 ($p > 0,05$) elde edilmiştir. Öğretmen Yeterlik Formu için de parametrik olmayan testler ile analiz yapılmıştır.

Nitel veriler –gözlem notları, görüşme kayıtları, araştırmacı günlüğü, kurs notlarında, bilgi formlarında ya da Öğretmen Yeterlik Formunun son kısmında belirtilen görüşler- araştırmacının deneyimleri ve alanyazın ile birlikte ele alınmıştır. Burada yer alan nitel veriler, nicel verilerle birlikte değerlendirilmiştir.

Merriam'ın (2009) da belirttiği üzere, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla nitel veri analizinin; tümevarım yoluyla, karşılaştırmalı olarak ve “ne, nasıl, hangi etkenlerle oldu” gibi soruları karşılayacak şekilde yapılmasına çalışılmıştır. Araştırmacı düşünceleri ile deneyimlerine, özün (essence) anlatımına ve tartışılmasına, metin hâlinde tanım geliştirilmesine, benzetmelere, örneklemelemlere, karşılaştırmalara, anlam yansıtımalarına, yorumlamalara ve kavramsallaştırmalara yer verilirken; önyargılardan uzak durmaya gayret gösterilmiştir (Merriam, 2009; Creswell, 2007).

Güvenirlik ya da tutarlılığı sağlamak amacıyla, tekrarlı şekilde iki ay süreyle yapılan gözlem verileri kullanılmıştır. Kullanılan verilerin araştırma sorusu bağlamında olmasına özen gösterilmiştir. Veri analizinde üçleme (triangulation) kullanılmıştır; gözlem dışında öğretmen ve veli görüşlerine, nicel verilere de yer verilmiştir. Gözlem ve görüşmelerde araştırmacı pozisyonu belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003) ve araştırmacı dışarıda tutulmuştur. “Doğal gözlemci” konumundaki araştırmacı; süreç içerisinde yorum yapmaktan kaçınmış, görüşmelerde yansıtıcı ya da daha açıklayıcı olmak adına karşısındakine soru sormanın dışında sürece müdahale etmemiştir. Bir yandan da görüşmelerde, empatik, yakın ve iyi bir dinleyici olmaya çalışmıştır (Kuş, 2003). Görüşme öncesinde, gizlilik ilkesinden, görüşmenin amacından bir kez daha bahsedilmiştir ve güvenli bir ortamda görüşmenin yapılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Güvenirliğin bir başka etkeni araştırma içerisinde verilerin nasıl toplandığının, kategorilerin nasıl ayrıldığıının ve görüşlere nasıl ulaşıldığının (audit trail) belirtilmesidir (Creswell, 2007). Gözlem ve görüşme formları uzman görüşü sonrası düzenlenip kullanılmıştır. Gözlem verileri; yapılandırılmış gözlem formundan ve Türkçe ile matematik derslerinde öğretmen ve HDZE öğrenci davranışlarına dair yazılı kayıtlardan, gözlem sonrası öğretmenle yapılan kayıt dışı görüşmelerde elde edilen bilgi ve deneyimlerin araştırmacı günlüğüne aktarılmasından, öğretmenlerin yazılı belirttikleri görüşlerden oluşmuştur. Öğretmen görüşü verileri; deney grubundaki öğretmenlerle yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde verilen yanıtlar ile elde edilen sesli kayıtlardan, öğretmen bilgi formunda yer alan KEP Kursu ile ilgili değerlendirme bölümünden, öğretmenlerin KEP Kursunda yazılı (Kurs Notları) ve son gün değerlendirme kapsamında sözlü ifade ettikleri bilgilerden, kurs notlarında belirtilen yazılı

görüşlerden, sözlü ifadelerin araştırmacı günlüğüne dökülmesinden ibarettir. Veli görüşü verileri ise; görüşme sırasında alınan sesli, izin verilmemesi hâlinde yazılı kayıt ile elde edilen yanıtlardan oluşmuştur.

Görüşme, yazılı görüşler ve araştırmacı günlüğünde beliren anlatım bozuklukları, ağız farklılıkları orijinaline sadık kalınarak giderilmiştir. Eksik ifadeler parantez içindeki sözcüklerle tamamlanmıştır. Görüşme sırasında kullanılan HDZE öğrenci isimleri gizlenerek, genel şekilde (kızım, oğlum, öğrencim, torunum...) ifade edilmiştir. Araştırmacı için kullanılan hitap sözcükleri (hocam, öğretmenim), anlamsız sesler (eee, aaa, uuh, cık, hıı, haa, şey ...), mimik ile jestler ve tekrarlanan sözcükler ya da sözcük kalıpları dikkate alınmamış, çıkarılmıştır. Bağlamdan uzak görüşme ifadelerine yer verilmemiştir.

Nitel verilerin işlenmesi; transkript dökümlerinin incelenmesi, kod ve temaların oluşturulması ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Sözcük işlemcisi MS Word üzerinde transkript dökümleri yapıldıktan sonra, tüm veriler QDA Miner Lite (ücretsiz sürüm) programına aktararak incelenmiştir. Kayıt numaralarında araştırmacı günlüğü, öğretmen görüşme kaydı ile veli görüşme kaydı eşdeğer numaralandırılmıştır. Gözlem numaraları QDA Miner Lite programını aktarıldıktan sonra verilen doküman numarasıdır. Birlikte dosyalanan verilerde (Kurs Notları gibi) ise, numaralandırmaya gidilmemiştir. Kullanılan QDA Miner Lite programı sınırlı uygulamalara sahip olduğu için; program elverdiğince üzerinde analiz yapılmıştır. Nitel veriler içerik analizi ile işlenmiştir. İçerik analizinde veriler ile kavram ve ilişkilere ulaşmak hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Dökümü yapılan veriler birkaç defa okunmuştur. Geniş, ayrıntılı, çözümleyici ve diğer kategorileri dışlayıcı şekilde kodlar oluşturulmaya çalışılmıştır (Merriam, 2009). Kodların birlikte yer alabileceği kategoriler çıkarılmıştır. Analiz süreci içerisinde kodlar ve kategoriler defalarca yeniden düzenlenmiş, sıralanmış, silinmiş, eklenmiş, birleştirilmiş ve yeniden oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlara karşılık gelen kısımlar yeniden okunmuştur. Kodlarda ve ifadelerde yeniden düzenlemeler yapılmış, bazı kodlar uygun kategorilere taşınmıştır. Ardından kategorik olarak açıklamalara, tanımlamalara gidilmiştir. Alıntılarla açıklamalar ilişkilendirilmiş, ayrıntılandırılmış, betimlenmiştir. Nihai olarak, eksik kod kalmamasına özen gösterilmiş, kodlar ve kategoriler üzerinden kontrol yapılmış, ortaya çıkan bulgular yeniden okunmuştur.

DG’de yer alan sekiz öğretmenin bulunduğu kaynaştırma sınıflarına ait gözlem verilerinin içerik analizi sonucu beş kategoriye ulaşılmıştır: derse özgü yansımalar, öğretim süreci, sınıf yönetimi, HDZE öğrenciye öğretim uygulamaları ve sınırlılıklar ile gelişmeler (EK-A). Öğretmen görüşmelerinde dört kategori belirlemiştir: öğretmenlerin meslekî özellikleri, öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında öğretim uyarlamaları, HDZE öğrencilerin özellikleri ve öğretmenlerin KEP Kursu hakkında görüşleri (EK-A). Veli görüşmeleri ise, üç kategoride toplanmıştır: HDZE öğrencilerin içinde bulunduğu ailevî durum, HDZE çocuklar için kaynaştırma ile özel eğitim uygulamaları ve HDZE çocukların mevcut durumları (EK-A).

Tablo 20

Veri Toplama Araçları ve Kullanılan Analiz Teknikleri

Ölçeğin Adı	Uygulanan Grup	Analiz Tekniği
Türkçe ve Matematik Değerlendirmeleri	Tüm öğrenciler	Kruskal Wallis Testi(çoklu gruplar arası) Friedman Testi (çoklu grup içi) Mann Whitney U Testi(gruplar arası) Wilcoxon Signed Ranks Testi(grup içi) Genel Doğrusal Model (General Linear Model) (çok değişkenli)
	HDZE öğrenciler	Mann Whitney U (gruplar arası) Wilcoxon Signed Ranks Testi(grup içi)
Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği	(HDZE öğrenciler adına) Sınıf öğretmenleri	Bağımsız Örneklem T-testi (gruplar arası) Eşleştirilmiş Örneklem T-testi (grup içi)
Öğretmen Yeterlik Formu	Sınıf öğretmenleri	Mann Whitney U Testi (gruplar arası) Wilcoxon Signed Ranks Testi (grup içi)
Gözlem Formu	DG sınıf öğretmenleri	İçerik Analizi Eşleştirilmiş Örneklem T-testi (grup içi)
Öğretmen Görüşme Formu	DG sınıf öğretmenleri	İçerik Analizi
Veli Görüşme Formu	DG HDZE öğrencilerin velileri	İçerik Analizi

Tablo 20’de kullanılan araçlar ile analizler eşleştirilmiştir. Görüldüğü üzere, Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği ile Yapılandırılmış Gözlem Formu dışındaki nicel veriler, parametrik olmayan analiz teknikleri ile incelenmiştir. Nicel analiz tekniklerinin kullanım amacına dönük karşılaştırma yapılan çalışma grubu verileri parantez içinde belirtilmiştir. Nitel veriler ise, içerik analizi esas alınarak çözümlenmiştir.

Etik ve Araştırmacının Rolü

Merriam’ın (2009) vurguladığı üzere, araştırmaya başlamadan önce etik kurallar belirlenmiştir, bu kurallar doğrultusunda araştırma izni alınmıştır. Araştırma

süresince; hiçbir katılımcı isminin ya da katılımcıların çalıştıkları/ öğrenim gördükleri kurum bilgilerinin doğrudan araştırmaya yansıtılmayacağı belirtilmiştir. Gerçek isimler yerine alfabetik sırayla rastgele seçilen kod isimler kullanılmıştır.

Türkçe ve matematik değerlendirmeleri uygulanırken öğrencilere yapılan araştırmanın önemi ve araştırmanın bir parçası olmanın değeri genel anlamda açıklanmıştır. Öğrencilerin testlere güdülenmeleri, dikkatlerini yoğunlaştırmaları ve süreyi ayarlamaları konularında yönlendirmeler yapılmıştır. Özellikle HDZE öğrencilerden ya da akranlarından testlerin bittiğini söyleyerek kâğıdını erken vermek isteyenlere esneklik tanınmış, aşırı ısrarcılıktan kaçınılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan öngörüşmelerde araştırmanın amacı, izlenecek yollar, hizmet içi eğitim ve araştırmanın aşamaları ile ilgili bilgiler detaylı olarak anlatılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olan çalışmada, eğitime katılmak isteyen öğretmenlerin isimleri, iletişim bilgileri alınmıştır. Bu öğretmenler dilekçe ile başvurarak eğitime katılmaya gönüllü olmuşlardır. Gerek eğitim sırasında, gerek gözlem ve görüşmelerde, gerekse uygulamalarda karşılıklı etkileşimin önemine ve süreç içerisinde hem araştırmacının hem öğretmenin bir değer teşkil ettiğine dikkat çekilmiştir.

Gözlem sırasında, yalnızca dışsal gözlemci olarak sınıfa katılım sağlanmıştır. Öğretmenin dersine ya da öğrencilerin öğrenmelerine müdahale edilmemiştir. Araştırmacının sınıfta bulunma amacı öğrencilere doğrudan belirtilmemiş, HDZE öğrenciyi hedef alıcı konuşma ve davranışlardan sakınılmıştır. Dikkat çekmeyecek şekilde sınıf içerisinde araştırmacı yerini almış ve öğrencilere sezdirmeme gayretiyle; HDZE öğrencinin ders içerisindeki davranışlarını, öğretmenin uygulamalarını not almıştır.

Çalışma süresince güven ortamının sağlanması ve iletişimin sürdürülmesi aslında daha önemli görülmüştür. İki öğretmen başlangıçta gözlem sonrası görüşmeleri, doğrudan eleştiri diye algılayarak, savunma ve başkalarını suçlama (araştırmacı da dahil) arayışına girmiştir. Bu noktada, gözlemlerle birlikte yapılan görüşmelere ara verilmiş ya da görüşmeler daha kısa, sohbete dayalı ve dolaylı hâle getirilmiştir. Bazı öğretmenler sınıf içinde bir gözlemcinin bulunmasını yadırgadığını; bu durumu otorite kaybı ya da hataların arandığı bir denetim gibi algıladığını dile getirmiştir. Bu durumda araştırmacı rolü ve araştırmanın amacı

öğretmenlere tekrar ve açıkça anlatılmış; güven tazelemeye gidilmiş, güven ortamı yaratılmaya çalışılmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarına dönük araştırmacı gözlemlerini yansıtmak ve öğretmen düşüncelerini almak amacıyla, gözlem sonrasında, öğretmenlere uygunluk durumları sorulmuştur. Daha sonra 5-10 dakikalık görüş alışverişine dayalı bire bir konuşmalar yapılmıştır; ama görüşmelerle değişiklik yapmaları konusunda öğretmenler baskılanmamış, benzer düşünmeye sevk etme niyetiyle bir sonraki oturumda öğretmenlerden farklı uygulama yapmaları beklenmemiştir. Araştırmacının mesleki deneyimlerini veya eğitim felsefesini görüşmelerde baskın olarak sunmasından, HDZE öğrencinin etiketlenmesinden, eğitime katılan diğer öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına dönük bilgi verilmesinden ve öğretmenler arası karşılaştırmalardan özellikle uzak durulmaya çalışılmıştır.

Gözlemlerden bir süre sonra bire bir veli ve öğretmen görüşmeleri yapılmadan önce; öğretmenlere sözlü ve yazılı olarak, velilere ise yazılı bilgi notları ile önceden bilgi verilmiştir. Görüşmenin amacı, süresi, araştırmacının kimliği ile ilgili bilgi notunda iletilmiştir. Sesli ya da yazılı kayıt alma tercihleri katılımcılara tek tek sorulmuştur. Görüşme öncesinde, yanıtlamak istemedikleri durumlarda sessiz kalabilecekleri ya da bu durumu doğrudan araştırmacıya ifade edebilecekleri de kendilerine iletilmiştir. Öğrencileri okul içerisinde etiketlememek adına; veli görüşmeleri olabildiğince gizli tutulmuş, HDZE öğrenciye ve sınıf arkadaşlarına açıkça belirtilmemiştir. Özellikle, öğretmen ve veli görüşmelerinde; önyargılı, öznel, öğütleyici ve yönlendirici tepkilerden kaçınılmıştır. Ara ara yansıtıcı ifadeler kullanılarak, görüşülen kişilerin ayrıntılı bilgi vermeleri sağlanmak istenmiştir. Görüşme sonrasında, katılımcılara teşekkür edilmiş ve bazı velilerin talebi veya uygunluğu doğrultusunda kayıt dışı kısa görüşmeler de yapılmıştır.

Uygulamanın son anında, bir öğretmen kalıcılık testine katılımı reddetmiştir. Araştırmadan çekilebilme hakkı, daha önceden katılımcılara zaten sözlü ve yazılı olarak izah edildiğinden; saygı duyularak boş formlarla ortamdaki ayrılma yoluna gidilmiştir. Çalışma sonrasında, uygulamalara katılımlarından ve işbirliği içerisinde bulunmalarından dolayı ilgili kişilere teşekkür ziyaretleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Araştırmanın iç geçerliliği. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla zaman, olgunlaşma, ölçme araç ve süreçleri, seçim etkisi, denek kaybı etkileri göz önünde bulundurulmuştur (Şencan, 2005; Karasar, 2003):

Zaman. Uygulama süreci toplamda 18 haftayı içermektedir. 2016-2017 öğretim yılı ikinci dönemi başında DG'deki öğretmenlere; toplam 30 saatlik, iki haftalık (10 işgünü) eğitim verilmiştir. Eğitim başında DG ve KG'ye öntest uygulanmıştır. Eğitimin ardından DG sınıflarında iki ay boyunca düzenli olarak gözlemler yapılmıştır. Gözlemlerin bitimiyle birlikte (öntestten yaklaşık 11 hafta sonra) her iki gruba eşzamanlı olarak sontest uygulanmıştır. Üç hafta sonra öğretmen ve veli görüşmeleri yapılmıştır. Sontestten altı hafta sonra ise kalıcılık testine yer verilmiştir.

Olgunlaşma. DG ile KG'nin ayrı okullardan seçilerek öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimleri olabildiğince engellenmiştir. Erişi ortalamalarındaki değişikliğin akademik gelişimin sağlanması sonucu olduğu kabul edilmiştir.

Ölçme araç ve süreçleri. Matematik ve Türkçe değerlendirmeleri öğrencilerin içindeki buldukları döneme kadar olan bilgileri içermektedir. Üçüncü sınıf değerlendirmelerinde; birinci ve ikinci sınıfın yıllık ile üçüncü sınıfın ilk dönemlik kazanımları alınmıştır. Dördüncü sınıf değerlendirmelerinde; ikinci ve üçüncü sınıfın yıllık ve dördüncü sınıfın ilk dönemlik kazanımlarına yönelik sorular oluşturulmuştur. Pilot uygulama sonrasında, ölçeklere son hal verilmiştir. DG ile KG'ye eş zamanlı olarak ölçme araçları verilmiştir. Değerlendirme süresi, değerlendirme koşulları, yapılan açıklamalar her iki grup için eşittir. Her iki gruba da zaman yönetimi konusunda uyarılar yapılmıştır. Geriden gelen ve değerlendirmeleri bitiremeyen öğrencilere teneffüste süre verilmiştir. Teneffüs bitimine doğru değerlendirme kağıtları toplanmıştır. Süreç öncesinde ve içerisinde özellikle öğrencileri değerlendirmeyi tamamlamaya güdüleyecek sözler her iki grup için sarf edilmiştir. HDZE öğrenciler ile akranları birlikte değerlendirmeye alınmıştır. Ancak, HDZE öğrencilere; güdüleme, yapabileceği sorulara ağırlık vermesi için daha çok yönlendirme, yönergeleri hatırlatma, soruları sesli olarak da sunma konularında pozitif ayrımcılık yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri için verilen yönergeler de iki grup için aynıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin uygunluk

durumları uygulamalarda dikkate alınmıştır. Örneğin, aynı gün içerisinde yaklaşık 2,5 saat okul genelinde sınav yapılan sınıfa o gün uygulama yapılmamıştır.

Üçleme yöntemiyle, gözlem sonrası yapılan görüşmelerde ve yüz yüze yapılan görüşmelerde yansıtıcı ifadeler yer verilmesiyle, süreç içerisinde veri toplamada yeterli katılımın sağlanmasıyla, araştırmacı pozisyonunun önceden belirlenmesiyle, zengin ve ayrıntılı açıklamalara yer verme uğraşısıyla ve önyargılardan, deneyimlerden, dünya görüşünden uzakta esneklik gayretiyle; gözlem ve görüşmelerin kuvvetlendirilmesine çalışılmıştır (Merriam, 2009; Creswell, 2007).

Seçim etkisi. Çalışmada gönüllülük esas alındığı için yanlı atama yapılmıştır. Bu durumun iki grup arasında fark yaratıp yaratmadığına bakmak amacıyla istatistiksel analize başvurulmuş, her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Denek kaybı. Araştırmada 78 öğrenci, 4 HDZE öğrenci, 2 öğretmen kaybedilmiştir. Öğrencilerin kaybedilmesinin sebebi; özellikle okulun son haftalarında yapılan devamsızlıklara bağlı olmuştur. HDZE öğrencilerinin kaybedilmesi ise; genel olarak devam takibinin öğretmen ve velilerce yapılmaması ile oluşmuştur. İki öğretmenin kaybedilmesi ise; gönüllülük ve tayin ile ilişkilidir. DG'deki öğretmenin son ölçekleri doldurmak istememesi; öğretmene dair yalnızca nitel verilerin kullanılması durumunu gündeme getirmiştir. Denek kayıpları; DG ile KG'yi birlikte etkilemiştir.

Araştırmanın dış geçerliği. Dış geçerlilik, yapılan araştırmada neden-sonuç ilişkisinin genellenebilmesiyle ilişkilidir (Şencan, 2005; Karasar, 2003). Bu durum; ölçme-bağımsız değişken etkileşimi ve veri analizi için istatistiksel tekniklerin uygunluğu açısından incelenmiştir:

Ölçme-bağımsız değişken etkileşimi. KEP Kursu ile kullanılan ölçeklerin birbiriyle ilişkili olması incelenmiştir. Gözlem için gidilen DG sınıflarında, araştırmacı "izleyici" olarak konumlandırılmış ve ders içerisinde herhangi bir şekilde müdahalelerde bulunulmamıştır. Ders sonrasında ise, uygunluk hâlinde, öğretmenle kısa süreli görüş alışverişine gidilmiş, gerekirse rehberlik yapılmıştır. Gözlemlerin ve öğretmenle yapılan kısa süreli görüşmelerin bağımsız değişkenin

yerine geçmesini önlemek amacıyla, araştırmacı “eklinik” pozisyonda yer almış, uygulamalar öğretmene bırakılmıştır.

Veri analizi için istatistiksel tekniklerin uygunluğu. Uygulama sonrasında elde edilen veriler üzerinde çalışılarak, uygun istatistikî analiz testleri seçilmiştir. Araştırma ile analiz tekniklerinin uygunluğu, alanyazın incelemeleri ve uzman görüşleri ile desteklenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin bütün (üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik dersleri) erişilerine göre farklılaşma durumu

Alt problem detaylı incelenirken, genelden özele doğru gidilmiştir. Kaynaştırma sınıfı denilince engelli öğrenciler ile akranları bir arada düşünüldüğünden; HDZE öğrenciler de analize dâhil edilmiş, daha sonra ayrı olarak incelenmiştir. Puan ve erişim hesaplamalarındaki farklılık bulguları etkilediği için her ikisi ayrı ele alınmış, bütünü görebilmek adına puan analizinden sonra erişim analizine yer verilmiştir. Bu nedenle, erişimlerden önce puanlara bakılmıştır.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin bütün (üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik dersleri) puanlarına göre farklılaşma durumu. Veriler, Türkçe ve matematik dersleri ile üç ve dördüncü sınıf düzeylerini içermektedir. Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra, HDZE öğrencilerin bütün puanları da kapsama alınmıştır. DG ile KG'nin birleşiminden yer alan çalışma grubu "bütün grup" (BG) olarak nitelendirilmiş, ayrıca toplam alınmamıştır.

Tablo 21

Bütün Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Uygulama	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Öntest	Deney Grubu	63,47	21,276	-0,690	0,005	370
	Kontrol Grubu	61,77	21,132	-0,582	-0,056	364
	Bütün Grup	62,63	21,207	-0,633	-0,042	734
Sontest	Deney Grubu	68,52	21,963	-0,665	-0,260	370
	Kontrol Grubu	60,60	22,784	-0,268	-0,873	364
	Bütün Grup	64,59	22,706	-0,455	-0,669	734
Kalıcılık Testi	Deney Grubu	71,04	21,368	-0,811	-0,005	370

Tablo 21'de belirtildiği üzere; DG puan ortalamasında zaman içerisinde artış söz konusu olmuştur. Öntest itibarıyla iki grubun puan ortalamaları birbirine yakındır, ancak sontestte DG puan ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 22

*Friedman Testi Bütün Puanlara İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar**

Grup	Uygulama	M	SS	SO	Anl.	X ²	N	η ²
Deney Grubu	Öntest	67,50	21,276	1,63				
	Sontest	74,00	21,963	2,09	0,000	86,680	370	0,236
	Kalıcılık Testi	76,00	21,368	2,28				

p<0,05

*X²: Ki-kare (Chi-square) Anl. : İstatistiksel anlamlılık değeri (statistical significance value)M: Medyan, ortanca η²: Eta karesi (Eta squared) SO: Sıra Ortalaması (mean rank)

Tablo 22'de görüldüğü üzere, DG içinde üç test arasında anlamlı fark (p<0,05) bulunmaktadır. DG puan sıra ortalaması kalıcılık testi ile en yüksek değerine ulaşmıştır. p değeri etkinin olup olmadığı hakkında bilgi verirken, etkinin büyüklüğünü belirtmemektedir (Sullivan ve Feinn, 2012). Cohen (1992) etki büyüklüğünü şu şekilde ayırmaktadır: küçük (small; 0,1), orta (medium; 0,5), büyük (large; 0,8) ve çok büyük (very large: 1,3) (Sullivan ve Feinn, 2012). Bütün puanlara göre grup içi öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında etki büyüklüğünün küçük düzeyde (η²<0,6) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 23

Kruskal Wallis (KW) Testi Bütün Puanlara İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Sınıf Düzeyi	Ders	Grup	M	SS	SO	Anl.	X ²	N	η ²
Öntest	3. Sınıf	Matematik	DG			392,67				
	3. Sınıf	Türkçe	DG			394,16				
	4. Sınıf	Matematik	DG			437,69				
	4. Sınıf	Türkçe	DG			258,50				
	3. Sınıf	Matematik	KG	66,00	21,207	373,96	0,000	40,429	734	0,056
	3. Sınıf	Türkçe	KG			374,00				
	4. Sınıf	Matematik	KG			379,61				
	4. Sınıf	Türkçe	KG			279,35				
Sontest	3. Sınıf	Matematik	DG			432,91				
	3. Sınıf	Türkçe	DG			412,25				
	4. Sınıf	Matematik	DG			440,55				
	4. Sınıf	Türkçe	DG			304,64				
	3. Sınıf	Matematik	KG	68,00	22,706	371,37	0,000	113,078	734	0,156
	3. Sınıf	Türkçe	KG			360,32				
	4. Sınıf	Matematik	KG			400,80				
	4. Sınıf	Türkçe	KG			132,74				
Kalıcılık Testi	3. Sınıf	Matematik	DG			201,07				
	3. Sınıf	Türkçe	DG			180,39				
	4. Sınıf	Matematik	DG	76,00	21,368	205,54	0,003	13,793	370	0,038
	4. Sınıf	Türkçe	DG			147,04				

p<0,05

Tablo 23'te öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden elde edilen puanlar, bütün gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Bütün gruplardan kasıt; DG ve KG'de yer alan üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe puanlarına ait gruplamalardır. Test puanları ile gruplar arasında anlamlı fark olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Sıra ortalaması bakımından incelendiğinde; öntest, sontest ve kalıcılık testinde DG dördüncü sınıf matematik puanları sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 24

*MWU Testi Bütün Puanlara İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar**

Uygulama	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	Deney Grubu	66,00	21,207	377,00	0,221	734	63824,000
	Kontrol Grubu			357,84			
Sontest	Deney Grubu	68,00	22,706	404,48	0,000	734	53659,000
	Kontrol Grubu			329,91			

$p<0,05$ *U: Mann Whitney U değeri

Tablo 24'ten anlaşılacağı üzere, DG ile KG'nin sontest bütün puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. DG puan sıra ortalaması, KG puan sıra ortalamasından daha büyüktür. Farklılık DG lehinedir.

Tablo 25

*Wilcoxon Signed Ranks (WSR) Testi Bütün Puanlara İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar**

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
Deney Grubu	Sontest	74,00	21,963	121 (sontest<ontest) (n)	137,88	0,000	370	-7,348
	Öntest	67,50	21,276	228 (sontest>ontest) (p) 21 (sontest=ontest) (e)	194,70			
	Kalıcılık Testi	76,00	21,368	151(kalıcılık<sontest) (n) 194 (kalıcılık>sontest)(p) 25 (kalıcılık=sontest) (e)	156,54 185,81			
Kontrol Grubu	Sontest	62,00	22,784	171 (sontest<ontest) (n)	183,80	0,447	364	-0,760
	Öntest	64,00	21,132	175 (sontest>ontest) (p) 18 (sontest=ontest) (e)	163,43			

$p<0,05$

* Z: Z değeri e: eşit sıra (ties) n: negatif sıralar (negative ranks) p: pozitif sıralar (positive ranks)

Tablo 25'te tüm sınıflar ve tüm dersler birlikte incelenerek; grup içinde testlerden elde edilen puan farkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. DG'deki öntest-sontest ve sontest-kalıcılık testi puan farkları arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Tablo 26

KW ve MWU Testleri Sınıf Düzeyindeki Bütün Puanlara İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Sınıf Düzeyi	Ders	Grup	M	SS	SO	Anl.	χ^2	N	η^2
Öntest	3. Sınıf	Matematik	DG	68,00	20,580	241,14	0,766	1,145	468	0,002
		Türkçe	DG			241,12				
		Matematik	KG			227,72				
		Türkçe	KG			227,79				
Sontest	3. Sınıf	Matematik	DG	73,00	21,410	262,42	0,011	11,157	468	0,024
		Türkçe	DG			245,50				
		Matematik	KG			220,08				
		Türkçe	KG			209,32				
Kalıcılık Testi*	3. Sınıf	Matematik	DG	78,00	20,957	126,11	0,086	2,940	236	0,013
		Türkçe	DG			110,89				
		Matematik	DG			165,96				
		Türkçe	DG			108,04				
Öntest	4. Sınıf	Matematik	KG	61,00	22,070	146,36	0,000	25,556	266	0,096
		Türkçe	KG			113,54				
		Matematik	DG			172,74				
		Türkçe	DG			133,21				
Sontest	4. Sınıf	Matematik	KG	58,00	23,969	159,92	0,000	73,770	266	0,280
		Türkçe	KG			67,54				
		Matematik	DG			77,13				
		Türkçe	DG			57,87				

$p < 0,05$

*: MWU testi ile analiz yapılmıştır

Tablo 26 ile puanlara göre sınıf düzeyi içinde anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Sontest üçüncü sınıf ve öntest, sontest, kalıcılık testi dördüncü sınıf puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ($p < 0,05$) görülmektedir. DG matematik puanları sıra ortalamasının, diğer grupların puan sıra ortalamalarından daha büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 27

*Bütün Puanlara İlişkin Genel Doğrusal Model (GDM) Testleri**

Kaynak	N	Sd	Ortalama Kare (Mean Square)	F	Anl.
Puan					
Öntest*Sontest	734	1	625,049	4,977	0,026
Puan*Grup		1	4132,083	32,902	0,000
Deney Grubu	370				
Kontrol Grubu	364				
Puan*Ders		1	1518,649	12,647	0,000
Türkçe	367				
Matematik	367				
Puan*Sınıf düzeyi		1	1518,649	12,092	0,001
Üçüncü sınıf	468				
Dördüncü sınıf	266				
Puan*Grup*Ders		1	2287,643	18,215	0,000
Puan *Grup*Sınıf düzeyi		1	653,024	5,200	0,023
Puan *Ders*Sınıf düzeyi		1	1130,364	9,000	0,003
Puan *Grup*Ders*Sınıf düzeyi		1	3061,598	24,378	0,000

$p < 0,05$ *Sd: Serbestlik Derecesi (degrees of freedom) F: F değeri

Tablo 27’de bütün öntest, sontest puanları çoklu etkiler ile incelenmiştir. Değerlendirme puanlarına göre testler (öntest, sontest), gruplar, sınıf düzeyleri ve dersler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Özetle, sontest üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik puanlarına göre DG lehine gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. DG sontest-öntest ve kalıcılık testi-sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Tüm gruplar ele alındığında, DG dördüncü sınıf matematik puanları sıra ortalamasının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bulgular doğrultusunda KEP Kursu alan öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe ve matematik puanlarına olumlu yönde, ayrıca kalıcılığa etkisi olduğu söylenebilmektedir. Öğretmenlerin aldığı eğitim; yalnız HDZE öğrencinin değil, normal gelişim gösteren öğrencilerin de Türkçe ve matematik alanlarında gelişimlerine olanak sağlamıştır.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin bütün (üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik dersleri) puanlarına göre farklılaşma durumu. Kaynaştırma sınıflarındaki tüm öğrencilerin içerisinde HDZE öğrenciler de incelenmiştir. Bu bölümde, HDZE öğrencilerin puanlarına ayrıca bakılmıştır.

Tablo 28

HDZE Öğrencilerin Bütün Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Uygulama	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Öntest	Deney Grubu	24,57	16,185	0,106	-1,398	14
	Kontrol Grubu	23,43	23,415	0,679	-1,031	14
	Bütün Grup	24,00	19,760	0,495	-0,911	28
Sontest	Deney Grubu	26,07	18,499	0,236	-0,944	14
	Kontrol Grubu	25,07	19,357	0,657	0,029	14
	Bütün Grup	25,57	18,586	0,430	-0,591	28
Kalıcılık Testi	Deney Grubu	29,93	17,000	-0,052	-1,228	14

Tablo 28 üç ve dördüncü sınıfta okuyan, DG ve KG'de yer alan HDZE öğrencilerin Türkçe ile matematik değerlendirme puanlarına yöneliktir. Gruplarda yer alan HDZE öğrencilerin puan ortalamalarında zaman içerisinde artış görülmektedir. DG'deki öğrencilerin puan ortalamaları daha büyüktür.

Tablo 29

MWU Testi HDZE Öğrencilerin Bütün Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	Deney Grubu	20,00	19,760	15,04	0,730	28	90,500
	Kontrol Grubu			13,96			
Sontest	Deney Grubu	23,50	18,586	15,07	0,713	28	90,000
	Kontrol Grubu			13,93			

$p < 0,05$

Tablo 29'dan anlaşıldığı üzere, DG ile KG'de yer alan HDZE öğrencilerin puanları arasında her iki test bakımından da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca, DG puan sıra ortalamalarının daha büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 30

WSR Testi HDZE Öğrencilerin Bütün Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
Deney Grubu	Sontest	23,50	18,499	9 (sontest<ontest) (n)	5,22	0,916	14	-0,105
	Öntest	23,00	16,185	4 (sontest>ontest) (p)	11,00			
	Kalıcılık Testi	33,00	16,228	1 (sontest=ontest) (e)	4,20	0,157	14	-1,415
	Sontest	23,50	17,000	7 (kalıcılık>sontest) (p)	8,14			
Kontrol Grubu	Sontest	21,50	19,357	2 (kalıcılık=sontest) (e)	7,50	0,480	14	-0,707
	Öntest	12,00	23,415	4 (sontest<ontest) (n)	6,00			
					8 (sontest>ontest) (p)			
				2 (sontest=ontest) (e)				

$p < 0,05$

Tablo 30 ile DG veya KG’de yer alan HDZE öğrencilerin aldıkları puanlara göre testler arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Grup içinde test puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Özetle, üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin Türkçe ve matematik puanlarına göre gruplar arasında veya grup içinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak, DG puan sıra ortalamasının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin bütün (üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik dersleri) erişilerine göre farklılaşma durumu. Kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin puanlarından sonra, erişileri karşılaştırılmıştır. Burada öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farka bakılmıştır. Veriler, üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik dersleri erişilerini; aynı zamanda HDZE öğrencileri içermektedir.

Tablo 31

Bütün Erişilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Erişi	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Sontest-Öntest	Deney Grubu	5,05	14,033	0,085	3,868	370
	Kontrol Grubu	-1,17	18,677	0,017	1,417	364
Kalıcılık Testi-Sontest	Bütün Grup	1,96	16,780	-0,113	2,232	734
	Deney Grubu	2,52	13,597	0,287	2,329	370

Tablo 31’de grupların erişileri betimsel olarak ifade edilmiştir. DG’de pozitif, KG’de ise negatif yönlü erişiler ortalaması görülmektedir.

Tablo 32

KW Testi Bütün Erişilere İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Sınıf Düzeyi	Ders	Grup	M	SS	SO	Anl.	χ^2	N	η^2
Sontest-Öntest	3. Sınıf	Matematik	DG			441,24				
	3. Sınıf	Türkçe	DG			394,89				
	4. Sınıf	Matematik	DG			360,50				
	4. Sınıf	Türkçe	DG			414,81				
	3. Sınıf	Matematik	KG	3,00	16,780	364,86	0,000	82,232	734	0,113
	3. Sınıf	Türkçe	KG			347,31				
	4. Sınıf	Matematik	KG			389,35				
	4. Sınıf	Türkçe	KG			164,06				
Kalıcılık Testi – Sontest	3. Sınıf	Matematik	DG			175,56				
	3. Sınıf	Türkçe	DG			177,42				
	4. Sınıf	Matematik	DG	2,00	13,600	190,02	0,104	6,160	370	0,017
	4. Sınıf	Türkçe	DG			212,72				

$p < 0,05$

Tablo 32’de sontest-öntest bütün erişilere göre gruplar arasında anlamlı fark olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. DG üçüncü sınıf sontest-öntest matematik, DG dördüncü sınıf kalıcılık testi-sontest Türkçe erişî sıra ortalamaları daha büyük bulunmuştur.

Tablo 33

MWU Testi Bütün Erişilere İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişî	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	Deney Grubu	3,00	16,780	407,05	0,000	734	52706,500
	Kontrol Grubu			327,30			

$p<0,05$

Tablo 33’te her iki grup erişileri arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Sontest-öntest erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Farklılık DG lehinedir.

Tablo 34

KW ve MWU Testleri Sınıf Düzeyinde Bütün Erişilere İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Sınıf Düzeyi	Ders	Grup	M	SS	SO	Anl.	χ^2	N	η^2
Sontest-Öntest	3. Sınıf	Matematik	DG	4,00	14,730	272,33	0,001	15,614	468	0,034
		Türkçe	DG			238,41				
		Matematik	KG			219,87				
		Türkçe	KG			206,67				
Kalıcılık Testi – Sontest*	3. Sınıf	Matematik	DG	0,00	13,945	118,31	0,967	0,002	236	0,000
		Türkçe	DG			118,69				
		Matematik	DG			147,19				
		Türkçe	DG			160,95				
Sontest-Öntest	4. Sınıf	Matematik	KG	0,00	19,623	151,11	0,000	53,445	266	0,203
		Türkçe	KG			74,13				
		Matematik	DG			62,87				
		Türkçe	DG			72,13				

$p<0,05$

*: MWU testi ile analiz yapılmıştır

Tablo 34’te sınıf düzeyindeki bütün erişilere göre gruplar arasında karşılaştırma yapılmıştır. Üçüncü sınıf düzeyinde sontest-öntest erişilerine göre tüm gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Her iki sınıf düzeyinde DG erişî sıra ortalamaları daha yüksektir. Erişilerin kalıcılığa etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 35

DG Bütün Erişilere İlişkin GDM Testleri

Kaynak	N	Sd	Ortalama Kare (Mean Square)	F	Anl.
Erişi					
Sontest-Öntest*Kalıcılık Testi-Sontest	620	1	733,343	2,587	0,109
Erişi*Ders		1	1,760	0,006	0,937
Türkçe	185				
Matematik	185				
Erişi*Sınıf düzeyi		1	467,268	1,649	0,200
Üçüncü sınıf	236				
Dördüncü sınıf	134				
Erişi*Ders*Sınıf düzeyi		1	41,976	2,969	0,701

$p < 0,05$

Tablo 35'te DG bütün (üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik) erişileri çoklu etkiler ile incelenmiştir. DG sontest-öntest ile kalıcılık testi-öntest erişileri arasında; DG bütün erişilerine göre dersler ve sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Özetle ifade edildiğinde; sontest-öntest erişilerine göre tüm gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları (Tablo 21) ile erişi ortalamaları (Tablo 31) birlikte ele alındığında DG değerlerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sontest-öntest bütün erişilerine göre DG lehine iki grup arasında anlamlı fark bulunmaktadır. KEP Kursunu alan öğretmenlerin sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik dersi erişilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin bütün (üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik dersleri) erişilerine göre farklılaşma durumu. HDZE öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklar ayrı ayrı incelenmiştir. Veriler, Türkçe ve matematik dersleri ile üç ve dördüncü sınıf düzeylerine yöneliktir.

Tablo 36

HDZE Öğrencilerin Bütün Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Erişi	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Sontest-Öntest	Deney Grubu	1,50	7,674	1,265	0,724	14
	Kontrol Grubu	1,64	19,492	-0,271	2,768	14
Kalıcılık Testi-Sontest	Bütün Grup	1,57	14,536	-0,196	4,841	28
	Deney Grubu	3,86	9,937	1,404	3,899	14

Tablo 36’da grupların testler arasındaki bütün erişileri betimsel olarak ifade edilmektedir. Her iki grupta da HDZE öğrencilerin sontest-öntest erişisi ortalamaları pozitif yönlü olup, KG sontest-öntest erişisi ortalamalarının daha büyük olduğu görülmektedir. Tablo 28’de ise KG puan ortalamalarının daha büyük olduğu görülmektedir. DG kalıcılık testi-sontest erişisi ortalamaları da pozitif değerdedir.

Tablo 37

MWU Testi HDZE Öğrencilerin Bütün Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişisi	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	Deney Grubu	0,00	14,536	13,21	0,407	28	80,000
	Kontrol Grubu			15,79			

$p < 0,05$

Tablo 37’de üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik erişileri bakımından DG ile KG arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. KG erişisi sıra ortalaması daha büyük bulunmuştur. DG puan sıra ortalamasının daha yüksek olduğu ise Tablo 29’da görülebilmektedir.

Özetle, HDZE öğrencilerin bütün erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda, yokluk hipotezi kabul edilmekte, araştırma hipotezi reddedilmektedir. Öğretmenlere verilen eğitimin; HDZE öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik erişilerine etkisi olmadığı görülmektedir. HDZE öğrenci DG puanları sıra ortalaması büyüklüğünün aksine, KG erişileri sıra ortalaması daha yüksektir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe erişilerine göre farklılaşma durumu

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf Türkçe puanlarına göre farklılaşma durumu. Aşağıdaki veriler üç ve dördüncü sınıf düzeyindeki kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe dersleri puanlarına yöneliktir. Öncelikle her iki sınıf düzeyi bir arada ele alınmıştır. Daha sonraki bölümde üç ve dördüncü sınıflar ayrı ayrı irdelenmiştir. Veriler içerisinde yine HDZE öğrenci puanları yer almıştır.

Tablo 38

Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Uygulama	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Öntest	Deney Grubu	60,69	20,173	-0,734	0,275	185
	Kontrol Grubu	59,99	21,121	-0,638	0,126	182
	Bütün Grup	60,35	20,624	-0,683	0,182	367
Sontest	Deney Grubu	65,85	19,932	-0,790	0,237	185
	Kontrol Grubu	55,39	21,154	-0,115	-0,820	182
	Bütün Grup	60,66	21,177	-0,427	-0,585	310
Kalıcılık Testi	Deney Grubu	68,51	20,118	-0,914	0,222	185

Tablo 38'de üç ve dördüncü sınıf Türkçe puanları birlikte incelenmiştir. Görüldüğü üzere, DG Türkçe puan ortalamalarında zaman içerisinde artış söz konusuysen, KG Türkçe puan ortalamaları düşüş kaydetmiştir. Öntest itibarıyla iki grubun puan ortalaması birbirine yakinken, DG sontest puan ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 39

Friedman Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	SO	Anl.	χ^2	N	η^2
Deney Grubu	Öntest	63,00	20,173	1,70	0,000	29,089	185	0,159
	Sontest	70,00	19,932	2,05				
	Kalıcılık Testi	73,00	20,118	2,25				

$p < 0,05$

Tablo 39'da Türkçe testlerinden elde edilen bütün puanlar; DG içerisinde karşılaştırılmıştır. Üç testten elde edilen Türkçe puanları arasında anlamlı fark olduğu ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. DG kalıcılık testi Türkçe puanları sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 40

KW ve MWU Testleri Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Sınıf Düzeyi	Grup	M	SS	SO	Anl.	χ^2	N	η^2
Öntest	3. Sınıf	DG			211,43				
	4. Sınıf	DG	62,00	20,624	140,20	0,000	28,781	367	0,079
	3. Sınıf	KG			200,54				
	4. Sınıf	KG			150,35				
Sontest	3. Sınıf	DG			231,87				
	4. Sınıf	DG	64,00	21,177	172,49	0,000	98,215	367	0,270
	3. Sınıf	KG			203,81				
	4. Sınıf	KG			75,28				
Kalıcılık Testi*	3. Sınıf	DG	73,00	20,118	99,92	0,020	5,438	185	0,030
	4. Sınıf	DG			80,82				

$p < 0,05$

*: MWU testi ile analiz yapılmıştır

Tablo 40'ta öntest, sontest ve kalıcılık testi Türkçe puanlarına göre gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Her üç testte de gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmaktadır. DG üçüncü sınıf Türkçe puanları sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 41

MWU Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	Deney Grubu	62,00	20,624	185,64	0,766	367	16532,500
	Kontrol Grubu			182,34			
Sontest	Deney Grubu	64,00	21,177	210,36	0,000	367	11958,000
	Kontrol Grubu			157,20			

$p < 0,05$

Tablo 41'den anlaşıldığı üzere, Türkçe dersi sontest puanlarına göre DG ile KG arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Farklılık Türkçe puanları sıra ortalaması daha yüksek olan DG lehinedir.

Tablo 42

WSR Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
Deney Grubu	Sontest	70,00	19,932	66 (sontest<ontest) (n)	71,52	0,000	185	-4,716
	Öntest	63,00	20,173	112 (sontest>ontest) (p) 7 (sontest=ontest) (e)	100,10			
	Kalıcılık Testi	73,00	20,118	78 (kalıcılık<sontest) (n) 104(kalıcılık>sontest)(p) 3(kalıcılık =sontest) (e)	81,28 99,17			
Kontrol Grubu	Sontest	55,00	21,121	100 (sontest<ontest) (n)	95,80	0,001	182	-3,435
	Öntest	62,00	21,154	71 (sontest>ontest) (p) 11 (sontest=ontest) (e)	72,20			

$p<0,05$

Tablo 42 ile DG sontest-öntest ve kalıcılık testi-sontest üç ve dördüncü sınıf Türkçe puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. KG'de sontest-öntest Türkçe puanları sıra ortalamasında negatif değerlerin fazlalığı dikkat çekici olup; anlamlı farkın KG puanlarındaki düşüşten kaynaklandığı görülmektedir.

Özetle ifade edildiğinde; sontest Türkçe puanlarına göre DG lehine iki grup arasında anlamlı fark bulunmaktadır. DG içinde üç ve dördüncü sınıf Türkçe kalıcılık testi puanları sıra ortalaması daha yüksektir. DG içinde sontest-öntest ve kalıcılık testi-sontest Türkçe puanları arasında anlamlı fark görülmektedir, KG içerisinde öntest-sontest Türkçe puanları arasında anlamlı fark görülse de, bu farkın negatif yönlü olduğu anlaşılmaktadır. Böylece; öğretmenlere verilen KEP Kursunun; kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe dersi puanlarına olumlu yönde ve kalıcılığa etkisi, Türkçe öğrenimine katkısı olduğu anlaşılmaktadır.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf Türkçe puanlarına göre farklılaşma durumu. Burada HDZE öğrencilerin Türkçe puanları üç ve dördüncü sınıf düzeyinde birlikte ele alınmış, DG ile KG arasında karşılaştırma yapılmıştır. Kaynaştırma sınıfında yer alan HDZE öğrenciler ayrı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 43

HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Uygulama	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Öntest	Deney Grubu	24,29	17,642	-0,226	-1,398	7
	Kontrol Grubu	19,71	22,463	0,615	-1,973	7
	Bütün Grup	22,00	19,549	0,199	-1,719	14
Sontest	Deney Grubu	24,14	18,050	-0,387	-1,701	7
	Kontrol Grubu	20,43	15,043	-0,235	-1,819	7
	Bütün Grup	22,29	16,079	-0,213	-1,541	14
Kalıcılık Testi	Deney Grubu	25,86	13,322	-0,241	-1,834	7

Tablo 43 üç ve dördüncü sınıfta okuyan HDZE öğrencilerin Türkçe değerlendirme puanlarına yöneliktir. DG'de yer alan HDZE öğrencilerin sontest Türkçe puan ortalamalarında düşüş söz konusu olmuştur. DG'deki HDZE öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarının daha büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 44

MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	Deney Grubu	23,00	19,549	7,86	0,749	14	22,000
	Kontrol Grubu			7,14			
Sontest	Deney Grubu	22,00	16,079	8,43	0,406	14	18,000
	Kontrol Grubu			6,57			

$p < 0,05$

Tablo 44'te DG ile KG'de yer alan üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin Türkçe puanları incelenmiştir. Anlaşıldığı üzere, her iki testten elde edilen Türkçe puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca, öntest ile sontest DG Türkçe puanları sıra ortalamasının daha büyük olduğu da görülmektedir.

Tablo 45

WSR Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
Deney Grubu	Sontest	24,00	18,050	6 (sontest<ontest) (n)	3,50	0,233	7	-1,194
	Öntest	25,00	17,642	1 (sontest>ontest) (p)	7,00			
	Kalıcılık Testi	25,00	13,322	0 (sontest=ontest) (e)	2,50			
Kontrol Grubu	Sontest	24,00	18,050	4 (kalıcılık<sontest) (n)	6,00	0,496	7	-0,681
	Öntest	18,00	15,043	3 (kalıcılık>sontest) (p)	5,00			
	Öntest	6,00	22,463	0 (kalıcılık =sontest) (e)	2,75			

$p<0,05$

Tablo 45 ile üç ve dördüncü sınıflardaki HDZE öğrencilerinin Türkçe derslerinden aldıkları bütün puanlara göre grup içinde testler arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. Grup içinde testler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. DG'de Türkçe puanları negatif sıralarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bulguları özetlemek gerekirse; DG ile KG'de bulunan HDZE öğrencilerin Türkçe dersi puanlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Grup içinde de Türkçe puanlarına göre testler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durumda, yokluk hipotezi kabul edilmekte, araştırma hipotezi reddedilmektedir. Öğretmenlere verilen KEP Kursunun HDZE öğrencilerin Türkçe puanlarına etkisi olmadığı söylenebilmektedir.

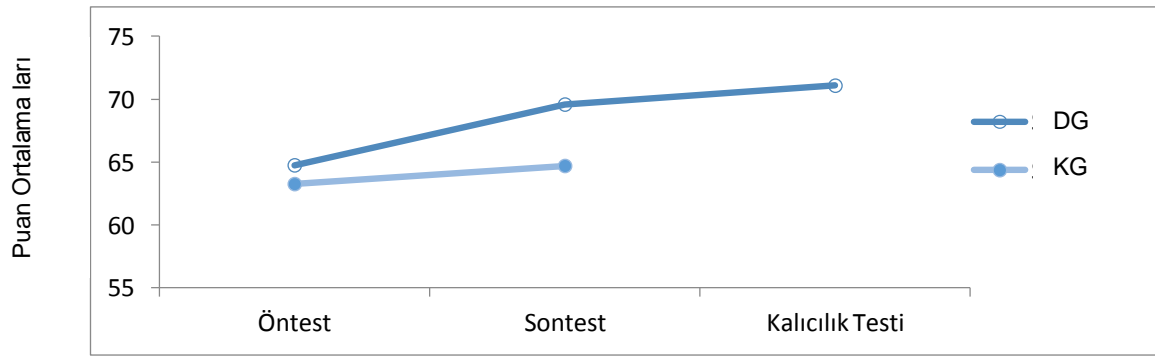
KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin üçüncü, dördüncü sınıf Türkçe puanlarına göre farklılaşma durumu. Türkçe puanları üçüncü, dördüncü sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda DG ile KG verileri karşılaştırılmıştır. Veriler içerisinde yine HDZE öğrenciler yer almaktadır.

Tablo 46

Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

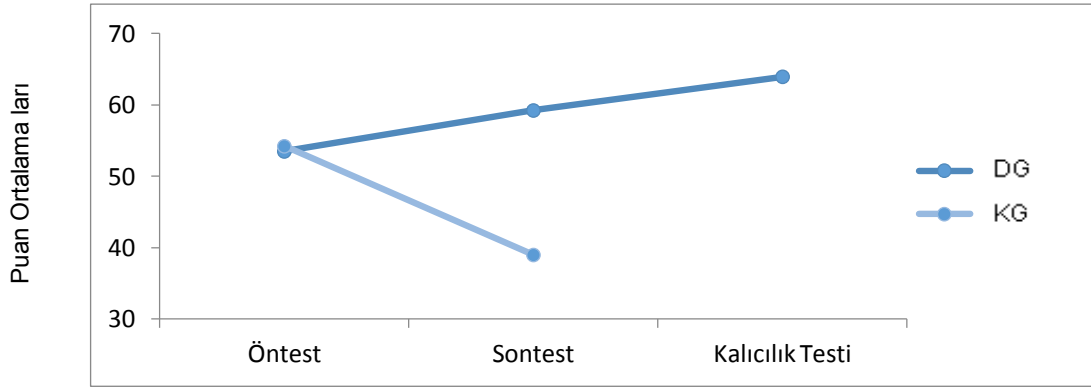
Uygulama	Sınıf	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Öntest	3. Sınıf	Deney Grubu	64,76	20,780	-1,231	1,362	118
		Kontrol Grubu	63,27	20,651	-0,889	0,806	116
		Bütün Grup	64,02	20,685	-1,053	1,012	234
Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	69,59	19,847	-1,165	1,309	118
		Kontrol Grubu	64,71	19,246	-0,812	0,474	116
		Bütün Grup	67,17	19,662	-0,958	0,743	234
Kalıcılık Testi	3. Sınıf	Deney Grubu	71,09	19,329	-1,370	1,640	118
		Deney Grubu	53,52	16,949	-0,060	-0,107	67
Öntest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	54,24	20,856	-0,310	-0,272	66
		Bütün Grup	53,88	18,920	-0,211	-0,156	133
		Deney Grubu	59,25	18,441	-0,376	-0,481	67
Sontest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	39,02	12,792	-0,098	-0,865	66
		Bütün Grup	49,21	18,920	-0,214	-0,649	133
Kalıcılık Testi	4. Sınıf	Deney Grubu	63,97	20,814	-0,281	-0,868	67

Tablo 46'da görüldüğü gibi, üçüncü sınıf DG ile KG ve dördüncü sınıf DG Türkçe puan ortalamalarında zamanla artış söz konusu olmaktadır. Dördüncü sınıf KG Türkçe puan ortalamaları sontest ile düşüş kaydetmiştir. Dördüncü sınıf Türkçe öntest puan ortalaması dışında, DG Türkçe puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.



Şekil 9. Üçüncü sınıf öntest, sontest ve kalıcılık testi Türkçe puanlarının ortalama değerleri.

Şekil 9 ile Tablo 46 ile ilişkilidir. DG ile KG üçüncü sınıf öntest Türkçe puan ortalamaları birbirine yakinken; sontest ile ayrışma olduğu görülmektedir. DG üçüncü sınıf Türkçe puan ortalamalarında zamanla artış olduğu ve KG üçüncü sınıf Türkçe ortalamalarının üzerinde yer aldığı da anlaşılmaktadır.



Şekil 10. Dördüncü sınıf öntest, sontest ve kalıcılık testi Türkçe puanlarının ortalama değerleri.

Şekil 10 ile anlaşıldığı üzere, DG ile KG dördüncü sınıf öntest Türkçe puan ortalamaları birbirine yakınken, sontest dördüncü sınıf Türkçe puan ortalamaları ile iki grup arasında ayrışma görülmektedir. DG dördüncü sınıf Türkçe puan ortalamaları zamanla yükselirken, KG dördüncü sınıf Türkçe puan ortalamalarında zamanla düşüş olduğu anlaşılmaktadır. DG dördüncü sınıf Türkçe puan ortalamaları, KG dördüncü sınıf Türkçe puan ortalamalarının üzerinde yer almaktadır.

Tablo 47

Friedman Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Sınıf	Uygulama	M	SS	SO	Anl.	χ^2	N	η^2
Deney Grubu	3. Sınıf	Öntest	71,00	20,780	1,72	0,001	14,083	118	0,121
		Sontest	75,00	19,847	2,11				
		Kalıcılık Testi	76,00	19,329	2,17				
Deney Grubu	4. Sınıf	Öntest	54,00	16,949	1,66	0,000	17,962	67	0,276
		Sontest	60,00	18,441	1,96				
		Kalıcılık Testi	65,00	20,814	2,38				

$p < 0,05$

Tablo 47 ile DG içerisinde üç veya dördüncü sınıf Türkçe puanlarına göre testler arasında anlamlı fark olduğu ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. Üçüncü, dördüncü sınıf DG sınıf kalıcılık testi Türkçe puanları sıra ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 48

MWU Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Sınıf	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	3. Sınıf	Deney Grubu	68,00	20,685	121,01	0,423	234	6429,500
		Kontrol Grubu			113,93			
Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	72,50	19,662	127,74	0,020	234	5635,500
		Kontrol Grubu			107,08			
Öntest	4. Sınıf	Deney Grubu	53,00	18,920	65,91	0,742	133	2138,000
		Kontrol Grubu			68,11			
Sontest	4. Sınıf	Deney Grubu	48,00	18,809	87,22	0,000	133	856,000
		Kontrol Grubu			46,47			

$p < 0,05$

Tablo 48'de üçüncü, dördüncü sınıf sontest Türkçe puanlarına göre DG ile KG arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üçüncü, dördüncü sınıf DG Türkçe puanları sıra ortalamaları daha büyüktür. Farklılık DG lehinedir.

Tablo 49

WSR Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
Deney Grubu 3. Sınıf	Sontest	75,00	19,847	42 (sontest<ontest) (n)	45,63	0,000	118	-3,850
	Öntest	71,00	20,780	72 (sontest>ontest) (p)	64,42			
	Kalıcılık Testi	76,00	19,329	4 (sontest=ontest) (e)	53,42			
Kontrol Grubu 3. Sınıf	Sontest	75,00	19,847	55 (kalıcılık<sontest) (n)	62,20	0,268	118	-1,108
				60 (kalıcılık>sontest) (p)	53,14			
				3 (kalıcılık =sontest) (e)	55,63			
Deney Grubu 4. Sınıf	Sontest	69,00	19,246	49 (sontest<ontest) (n)	25,27	0,299	116	-1,040
	Öntest	66,50	20,651	59 (sontest>ontest) (p)	36,84			
	Kalıcılık Testi	65,00	20,814	8 (sontest=ontest) (e)	29,74			
Kontrol Grubu 4. Sınıf	Sontest	60,00	18,441	40 (sontest<ontest) (n)	36,23	0,004	67	-2,900
	Öntest	54,00	16,949	3 (sontest=ontest) (e)	35,84			
	Kalıcılık Testi	65,00	20,814	23 (kalıcılık<sontest) (n)	15,67			
Deney Grubu 4. Sınıf	Sontest	60,00	18,441	44 (kalıcılık>sontest) (p)	35,84	0,004	66	-2,843
				0 (kalıcılık =sontest) (e)	12 (sontest>ontest) (p)			
				51 (sontest<ontest) (n)	3 (sontest=ontest) (e)			
Kontrol Grubu 4. Sınıf	Sontest	39,00	12,792	12 (sontest<ontest) (n)	15,67	0,000	66	-5,615
	Öntest	52,50	20,856	12 (sontest>ontest) (p)	15,67			
	Kalıcılık Testi	65,00	20,814	3 (sontest=ontest) (e)	15,67			

$p < 0,05$

Tablo 49 ile üçüncü sınıf DG sontest-öntest Türkçe puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Dördüncü sınıf DG Türkçe puan sıraları pozitif, KG Türkçe puan sıraları negatif ağırlıklıdır. Dördüncü sınıf KG sontest-öntest Türkçe puan sıraları arasındaki anlamlı fark tersi yönde, puan düşüşünü ifade etmektedir.

Özetle; üçüncü veya dördüncü sınıf sontest Türkçe puanlarına göre DG lehine gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca DG içinde üçüncü veya dördüncü sınıf Türkçe puanları sıra ortalaması kalıcılık testinde en yüksek değerine ulaşmaktadır. DG içinde üçüncü veya dördüncü sınıf sontest-öntest, dördüncü sınıf kalıcılık testi-sontest Türkçe puan sıraları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. KG içinde dördüncü sınıf sontest-öntest Türkçe puan sıraları arasında anlamlı fark, puanlardaki düşüşe yöneliktir. Öğretmenlere verilen eğitim kaynaştırma sınıfındaki üç veya dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe puanlarını olumlu yönde etkilemiştir. Kursun, dördüncü sınıf düzeyinde kalıcılığa etkisi olduğu da görülmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin üçüncü, dördüncü sınıf Türkçe puanlarına göre farklılaşma durumu. Üç veya dördüncü sınıf düzeyindeki kaynaştırma sınıflarındaki HDZE öğrencilerin Türkçe puanları bu bölümde karşılaştırılmaktadır. Kaynaştırma sınıfının içerisinde birlikte değerlendirilen HDZE öğrencilerinin Türkçe puanları bu kez ayrı olarak irdelenmiştir.

Tablo 50

HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Uygulama	Sınıf	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Ontest	3. Sınıf	Deney Grubu	18,25	20,304	0,701	-2,101	4
		Kontrol Grubu	24,75	28,004	-0,001	-5,994	4
		Bütün Grup	21,50	22,910	0,311	-2,312	8
Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	15,25	18,191	0,855	-1,289	4
		Kontrol Grubu	18,00	18,565	-0,030	-5,712	4
		Bütün Grup	16,63	17,079	0,291	-2,250	8
Kalıcılık Testi	3. Sınıf	Deney Grubu	20,50	13,820	0,667	-1,918	4
		Deney Grubu	32,33	12,055	0,492		3
Ontest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	13,00	14,799	1,652		3
		Bütün Grup	22,67	16,058	-0,009	-1,163	6
		Deney Grubu	36,00	10,583	-1,458		3
Sontest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	23,67	11,590	1,674		3
		Bütün Grup	29,83	12,007	-0,042	-2,512	6
		Deney Grubu	33,00	10,583	-1,458		3

Tablo 50'de üç veya dördüncü sınıf DG ve KG Türkçe puan ortalamalarının genelde zamanla azalış gösterdiği görülmektedir. Üçüncü sınıf KG, dördüncü sınıf DG Türkçe dersi puan ortalamalarının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 51

MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Sınıf	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	3. Sınıf	Deney Grubu	13,50	22,910	4,50	1,000	8	8,000
		Kontrol Grubu			4,50			
Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	12,00	17,079	4,50	1,000	8	8,000
		Kontrol Grubu			4,50			
Öntest	4. Sınıf	Deney Grubu	25,50	16,058	4,67	0,127	6	1,000
		Kontrol Grubu			2,33			
Sontest	4. Sınıf	Deney Grubu	30,50	12,007	4,67	0,127	6	1,000
		Kontrol Grubu			2,33			

$p < 0,05$

Tablo 51'de görüldüğü gibi, HDZE öğrencilerin Türkçe puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. DG dördüncü sınıf öntest ve sontest Türkçe puanları sıra ortalamaları daha büyüktür.

Tablo 52

WSR Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
Deney Grubu 3. Sınıf	Sontest	10,50	18,191	4 (sontest<ontest) (n)	2,50	0,063	4	-1,857
	Öntest	13,50	20,304	0 (sontest>ontest) (p)	0,00			
	Kalıcılık Testi	18,00	13,820	0 (sontest=ontest) (e)	0,00			
Kontrol Grubu 3. Sınıf	Sontest	10,50	18,191	1 (kalıcılık<sontest) (n)	1,00	0,144	4	-1,461
	Öntest	18,50	18,565	3 (kalıcılık>sontest) (p)	3,00			
	Sontest	25,00	28,004	0 (kalıcılık =sontest) (e)	0,00			
Deney Grubu 4. Sınıf	Sontest	18,50	18,565	2 (sontest<ontest) (n)	2,50	0,285	4	-1,069
	Öntest	25,00	28,004	1 (sontest>ontest) (p)	1,00			
	Sontest	40,00	10,583	1 (sontest=ontest) (e)	1,00			
Deney Grubu 4. Sınıf	Öntest	31,00	12,055	2 (sontest<ontest) (n)	1,50	1,000	3	0,000
	Kalıcılık Testi	37,00	10,583	1 (sontest>ontest) (p)	3,00			
	Sontest	40,00	10,583	0 (sontest=ontest) (e)	0,00			
Kontrol Grubu 4. Sınıf	Sontest	18,00	11,590	0 (kalıcılık<sontest) (n)	0,00	0,083	3	-1,732
	Öntest	6,00	14,799	3 (kalıcılık>sontest) (p)	2,00			
	Sontest	40,00	10,583	0 (kalıcılık =sontest) (e)	2,00			
Kontrol Grubu 4. Sınıf	Sontest	18,00	11,590	0 (sontest<ontest) (n)	0,00	0,109	3	-1,604
	Öntest	6,00	14,799	3 (sontest>ontest) (p)	2,00			
	Sontest	40,00	10,583	0 (sontest=ontest) (e)	2,00			

$p < 0,05$

Tablo 52 ile HDZE öğrencilerin Türkçe puanlarına göre grup içinde testler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Kalıcılık testi-sontest Türkçe puan sıraları pozitif, sontest-öntest Türkçe puan sıraları ise genelde negatif ağırlıklıdır.

Özetle; üçüncü, dördüncü sınıf HDZE öğrencileri Türkçe puanlarına göre grup içinde ve gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf Türkçe erişilerine göre farklılaşma durumu. Kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf öntest, sontest ve kalıcılık testi Türkçe puanları arasındaki farklara bakılmıştır. HDZE öğrenciler de dâhil edilmiştir.

Tablo 53

Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Erişi	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Sontest-Öntest	Deney Grubu	5,16	14,990	0,652	4,812	185
	Kontrol Grubu	-4,60	17,175	0,068	0,827	182
	Bütün Grup	0,32	16,814	0,158	2,190	367
Kalıcılık Testi-Sontest	Deney Grubu	2,66	13,801	-0,210	1,402	185

Tablo 53'te DG Türkçe erişisi ortalamalarının pozitif; KG'de sontest-öntest Türkçe erişisi ortalamasının negatif yönlü olduğu görülmektedir. DG Türkçe puanlarının artış, KG Türkçe puanlarının azalış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 54

MWU Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişi	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	Deney Grubu	0,00	14,814	214,46	0,000	367	11199,000
	Kontrol Grubu			153,03			

$p < 0,05$

Tablo 54 ile üç ve dördüncü sınıf Türkçe erişilerine göre gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. DG Türkçe erişisi sıra ortalamaları daha büyüktür. Farklılık DG lehinedir.

Tablo 55

KW ve MWU Testleri Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişi	Sınıf Düzeyi	Grup	M	SS	SO	Anl.	χ^2	N	η^2
Sontest-Öntest	3. Sınıf	DG	0,00	16,814	212,01	0,000	66,068	367	0,182
	4. Sınıf	DG			218,78				
	3. Sınıf	KG			188,17				
	4. Sınıf	KG			91,28				
Kalıcılık Testi – Sontest*	3. Sınıf	DG	3,00	13,801	86,83	0,037	4,335	185	0,014
	4. Sınıf	DG			103,87				

$p < 0,05$

*: MWU testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 55'e bakıldığında; Türkçe erişileri ile gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf DG Türkçe erişisi sıra ortalamaları daha yüksektir.

Özetle; üç ve dördüncü sınıf Türkçe dersi erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Türkçe erişilerine göre tüm gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir; dördüncü sınıf DG Türkçe erişisi sıra ortalaması diğer grupların sıra ortalamasından daha büyüktür. DG Türkçe erişilerinde zaman içerisinde artış söz konusuysen, KG Türkçe erişilerinde azalma görülmektedir. Öğretmenlere verilen eğitimin kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe dersi erişilerine etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf Türkçe erişilerine göre farklılaşma durumu. HDZE öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi Türkçe puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Veriler, üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrenci Türkçe erişilerinden oluşmaktadır.

Tablo 56

HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Erişi	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Sontest-Öntest	Deney Grubu	-0,14	8,783	2,225	5,391	7
	Kontrol Grubu	0,71	11,772	-0,555	-1,133	7
	Bütün Grup	0,29	9,989	0,275	-0,190	14
Kalıcılık Testi-Sontest	Deney Grubu	1,71	5,499	0,586	-1,753	7

Tablo 56'da DG sontest-öntest Türkçe erişisi ortalamasının negatif yönlü olduğu görülmektedir. KG sontest-öntest Türkçe erişisi ortalaması daha büyük bulunmuştur.

Tablo 57

MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişi	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	Deney Grubu	-1,00	9,989	6,71	0,480	14	19,000
	Kontrol Grubu			8,29			

$p < 0,05$

Tablo 57 ile HDZE öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf Türkçe erişileri bakımından DG ile KG arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ayrıca, KG Türkçe erişisi sıra ortalaması daha büyük bulunmuştur.

Özetle ifade edildiğinde, HDZE öğrencilerin Türkçe dersi erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda, yokluk hipotezi kabul edilmekte, araştırma hipotezi reddedilmektedir. Öğretmenlere verilen eğitimin bulunduğu sınıflarda araştırma süreci içerisinde HDZE öğrencilerin Türkçe erişilerine etkisi olmadığı görülmektedir. Üç ve dördüncü sınıf düzeyinde; DG'deki HDZE öğrenci Türkçe puan sıra ortalamaları daha yüksekken, KG'deki HDZE öğrenci Türkçe erişisi sıra ortalamalarının daha büyük çıkması; DG'deki HDZE öğrencilerin daha yüksek puan almasına karşın daha az gelişme göstermeleriyle açıklanabilmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin üçüncü, dördüncü sınıf Türkçe erişilerine göre farklılaşma durumu. Kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerinin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklar ikili olarak karşılaştırılmıştır. Erişisi hesaplamalarına HDZE öğrenciler dâhil edilmiştir.

Tablo 58

Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Erişisi	Sınıf	Grup	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Sontest-Öntest	3. Sınıf	Deney Grubu	4,83	14,579	1,317	8,842	118
		Kontrol Grubu	1,44	14,452	0,503	2,640	116
		Bütün Grup	3,15	14,584	0,898	5,713	234
Kalıcılık Testi-Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	1,50	13,341	0,021	2,533	118
		Deney Grubu	5,73	15,784	-0,292	-0,048	67
		Kontrol Grubu	-15,23	16,496	0,252	-0,298	66
Kalıcılık Testi-Sontest	4. Sınıf	Bütün Grup	-4,67	19,215	-0,056	-0,621	133
		Deney Grubu	4,72	14,450	-0,615	0,469	67

Tablo 58 ile üç veya dördüncü sınıf DG Türkçe erişisi ortalamalarının pozitif, dördüncü sınıf KG Türkçe erişisi ortalamasının negatif yönlü olduğu görülmektedir. Üç ve ya dördüncü sınıf DG Türkçe erişisi ortalamaları, KG Türkçe erişisi ortalamalarına oranla daha büyüktür. Sınıf düzeyinde, DG en büyük Türkçe erişisi ortalamaları sontest-öntest arasında bulunmuştur.

Tablo 59

MWU Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişi	Sınıf	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	3. Sınıf	Deney Grubu	3,00	14,584	125,95	0,054	234	5846,500
		Kontrol Grubu			108,90			
Sontest-Öntest	4. Sınıf	Deney Grubu	-4,00	19,215	88,00	0,000	133	804,000
		Kontrol Grubu			45,68			

$p < 0,05$

Tablo 59'da dördüncü sınıf sontest Türkçe erişilerine göre DG lehine gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Her iki sınıf düzeyinde; DG Türkçe erişisi sıra ortalamalarının daha büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Özetlemek gerekirse; dördüncü sınıf sontest-öntest Türkçe erişilerine göre DG lehine gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üç veya dördüncü sınıf düzeyinde DG Türkçe erişisi sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. KEP Kursu ile öğretmenlere verilen eğitim, kaynaştırma ortamlarındaki özellikle dördüncü sınıf öğrencilerin Türkçe erişilerine etkisi olduğu görülmektedir. Verilen öğretmen eğitimi, normal gelişim gösteren öğrencilerin ana dil gelişimine katkı sağlamaktadır.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki üçüncü, dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin Türkçe erişilerine göre farklılaşma durumu. Kaynaştırma sınıflarındaki HDZE öğrencilerin Türkçe erişileri sınıf düzeyi dikkate alınarak ayrı ayrı incelenmiştir. HDZE öğrencilerin Türkçe erişileri gruplar arasında irdelenmiştir.

Tablo 60

HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Erişi	Sınıf	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Sontest-Ontest	3. Sınıf	Deney Grubu	-3,00	2,309	0,000	-6,000	4
		Kontrol Grubu	-6,75	9,640	0,046	-5,316	4
		Bütün Grup	-4,88	6,792	-0,861	-0,531	8
Kalıcılık Testi-Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	5,25	4,646	-0,875	1,128	4
		Deney Grubu	3,67	13,614	1,361		3
Sontest-Ontest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	10,67	4,042	0,722		3
		Bütün Grup	7,17	9,766	-0,395	-1,004	6
		Deney Grubu	-3,00	0,000			3

Tablo 60 ile dördüncü sınıf HDZE öğrenci sontest-öntest Türkçe erişimi ortalamalarının her iki grupta pozitif yönlü olduğu görülmektedir. KG dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin sontest-öntest Türkçe erişimi ortalamaları daha büyüktür. Üçüncü sınıf HDZE öğrencilerin sontest-öntest Türkçe erişimi ortalamalarının negatif yönlü olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 61

MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Türkçe Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişim	Sınıf	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	3. Sınıf	Deney Grubu	-3,00	6,792	4,50	1,000	8	8,000
		Kontrol Grubu			4,50			
Sontest-Öntest	4. Sınıf	Deney Grubu	8,50	9,766	3,00	0,513	6	3,000
		Kontrol Grubu			4,00			

$p < 0,05$

Tablo 61’de HDZE öğrencilerin erişimlerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ayrıca, dördüncü sınıf KG Türkçe erişimi sıra ortalamasının daha büyük bulunduğu anlaşılmaktadır.

Özetlemek gerekirse; HDZE öğrencilerin Türkçe erişimlerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda, yokluk hipotezi kabul edilmekte, araştırma hipotezi reddedilmektedir. Öğretmenlere verilen eğitimin bulunduğu sınıflardaki üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin araştırma sürecinde Türkçe erişimlerine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisi olmadığı görülmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin matematik erişimlerine göre farklılaşma durumu

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf matematik puanlarına göre farklılaşma durumu. Aşağıdaki veriler üç ve dördüncü sınıf düzeyindeki kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin matematik derslerine yöneliktir. Bu bölümde her iki sınıf düzeyi bir arada, daha sonraki bölümde üç veya dördüncü sınıflar ayrı ayrı incelenmiştir. Veriler içerisinde yine HDZE öğrenciler yer almaktadır.

Tablo 62

Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Uygulama	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Ontest	Deney Grubu	66,25	22,031	-0,752	-0,099	185
	Kontrol Grubu	63,55	21,050	-0,540	-0,246	182
	Bütün Grup	64,91	21,563	-0,640	-0,210	367
Sontest	Deney Grubu	71,19	23,574	-0,706	-0,514	185
	Kontrol Grubu	65,82	23,214	-0,539	-0,680	182
	Bütün Grup	68,53	23,518	-0,605	-0,630	367
Kalıcılık Testi	Deney Grubu	73,57	22,318	-0,830	-0,108	185

Tablo 62'den anlaşıldığı üzere; DG, KG ve dolayısıyla BG'nin matematik puan ortalamalarında zamanla artış görülmektedir. DG matematik puan ortalamaları daha büyük bulunmuştur. Kalıcılık testi ile DG matematik puan ortalamaları en yüksek değere ulaşmıştır.

Tablo 63

Friedman Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	SO	Anl.	X^2	N	η^2
Deney Grubu	Öntest	71,00	22,031	1,56	0,000	61,109	185	0,334
	Sontest	78,00	23,574	2,12				
	Kalıcılık Testi	78,00	22,318	2,32				

$p < 0,05$

Tablo 63'te matematik testlerinden elde edilen bütün puanlar DG içerisinde karşılaştırılmıştır. Üç ve dördüncü sınıf DG matematik puanlarına göre testler arasında anlamlı fark olduğu ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. DG kalıcılık testi matematik puanları sıra ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 64

KW ve MWU Testleri Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Sınıf Düzeyi	Grup	M	SS	SO	Anl.	χ^2	N	η^2
Öntest	3. Sınıf	DG			183,17				
	4. Sınıf	DG	68,00	21,563	207,81	0,209	4,535	367	0,012
	3. Sınıf	KG			174,34				
	4. Sınıf	KG			178,31				
Sontest	3. Sınıf	DG			195,77				
	4. Sınıf	DG	74,00	23,518	200,91	0,069	7,085	367	0,019
	3. Sınıf	KG			164,78				
	4. Sınıf	KG			179,58				
Kalıcılık Testi*	3. Sınıf	DG	78,00	22,318	91,50	0,613	0,256	185	0,001
	4. Sınıf	DG			95,64				

$p < 0,05$

*: MWU Testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 64'te görüldüğü gibi, üç ve dördüncü sınıf matematik puanlarına göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Dördüncü sınıf DG matematik puanları sıra ortalaması daha yüksek değerdedir.

Tablo 65

MWU Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	Deney Grubu			192,09			
	Kontrol Grubu	68,00	21,563	175,78	0,141	367	15338,500
Sontest	Deney Grubu			197,63			
	Kontrol Grubu	74,00	23,518	170,15	0,013	367	14313,500

$p < 0,05$

Tablo 65'te görüldüğü gibi, üç ve dördüncü sınıf sontest matematik puanlarına göre DG ile KG arasında anlamlı fark bulunmaktadır. DG matematik puanları sıra ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir. Farklılık DG lehinedir.

Tablo 66

WSR Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
Deney Grubu	Sontest	78,00	23,574	55 (sontest<ontest) (n)	66,28	0,000	185	-5,722
	Öntest	71,00	22,031	116 (sontest>ontest) (p) 14 (sontest=ontest) (e)	95,35			
	Kalıcılık Testi	78,00	22,318	73 (kalıcılık<sontest) (n) 90 (kalıcılık>sontest) (p) 22 (kalıcılık=sontest) (e)	76,24			
Kontrol Grubu	Sontest	78,00	23,574	71 (sontest<ontest) (n)	86,67	0,064	185	-1,854
	Öntest	69,00	23,214	104 (sontest>ontest) (p) 7 (sontest=ontest) (e)	85,87			
		66,00	21,050		89,45			

$p < 0,05$

Tablo 66'da üç ve dördüncü sınıf matematik puanları grup içinde incelenmiştir. Üç ve dördüncü sınıf sontest-öntest matematik puanlarına göre DG ile KG içinde anlamlı fark bulunmaktadır. Üç ve dördüncü sınıf matematik puan farkları sıralamasında pozitif değerlerin daha fazla olduğu görülmektedir.

Özetlemek gerekirse; üç ve dördüncü sınıf sontest matematik puanlarına göre gruplar arasında DG lehine anlamlı fark bulunmaktadır. DG içinde tüm matematik test puanları arasında anlamlı fark olduğu; en yüksek matematik puanı sıra ortalamasına kalıcılık testi ile ulaşıldığı görülmektedir. Her iki grup içinde, sontest-öntest puan farkları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Her ne kadar üç ve dördüncü sınıf DG kalıcılık testi-sontest matematik puanları arasında anlamlı fark bulunmasa da, DG matematik puanları sıra ortalamasının kalıcılık testinde daha yüksek olduğu görülmektedir. KEP Kursunun kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin matematik puanlarına olumlu yönde etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim verilen gruptaki öğrencilerin sontest matematik puanlarının anlamlı düzeyde farklı olması, öğretmen eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilerin matematik başarılarını artırdığını göstermektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik puanlarına göre farklılaşma durumu. HDZE öğrencilerin matematik dersi puanları üç ve dördüncü sınıf düzeyinde birlikte ele alınarak DG ile KG arasında karşılaştırma yapılmıştır. Kaynaştırma sınıfındaki HDZE öğrenciler bu bölümde ayrı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 67

HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Uygulama	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Ontest	Deney Grubu	24,86	16,004	0,603	-1,706	7
	Kontrol Grubu	27,14	25,518	0,806	-0,945	7
	Bütün Grup	26,00	20,498	0,793	-0,497	14
Sontest	Deney Grubu	28,00	20,174	0,671	-0,963	7
	Kontrol Grubu	29,71	23,135	0,579	-0,815	7
	Bütün Grup	28,86	20,873	0,556	-0,979	14
Kalıcılık Testi	Deney Grubu	34,00	20,248	-0,491	-1,423	7

Tablo 67 ile üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik puan ortalamalarında zaman içerisinde artış görülmektedir. KG'deki üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik puan ortalamaları daha büyük bulunmuştur.

Tablo 68

MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	Deney Grubu	15,50	20,498	7,71	0,846	14	23,000
	Kontrol Grubu			7,29			
Sontest	Deney Grubu	24,00	20,873	7,43	0,949	14	24,000
	Kontrol Grubu			7,57			

$p < 0,05$

Tablo 68'de üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak, DG'de yer alan HDZE öğrencilerin matematik puan sıra ortalaması daha büyük bulunmuştur.

Tablo 69

WSR Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
Deney Grubu	Sontest	23,00	20,174	3 (sontest<ontest) (n)	2,00	0,344	7	-0,946
	Öntest	19,00	16,004	3 (sontest>ontest) (p)	5,00			
	Kalıcılık Testi	39,00	20,248	1 (sontest=ontest) (e)	4,00	0,345	7	-0,944
	Sontest	23,00	20,174	4 (kalıcılık>sontest) (p)	2,75			
Kontrol Grubu	Sontest	25,00	23,135	2 (kalıcılık =sontest) (e)	3,75	0,528	7	-0,631
	Öntest	12,00	25,518	2 (sontest<ontest) (n)	3,38			
					4 (sontest>ontest) (p)			
				1 (sontest=ontest) (e)				

$p < 0,05$

Tablo 69’da görüldüğü üzere, üçüncü ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik dersinden aldıkları puan farklarına göre DG ve KG içinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Özetle; üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik puanlarına göre DG ile KG arasında ve grup içinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, DG matematik puanı sıra ortalamasının daha büyük olduğu da görülmektedir. Bu durumda araştırma denencesi reddedilmektedir.

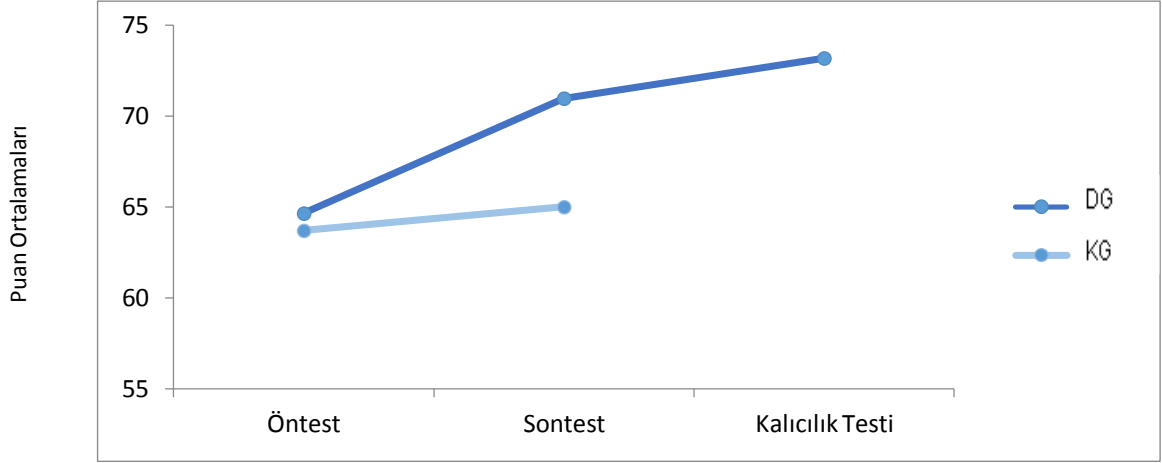
KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki üçüncü, dördüncü sınıf matematik puanlarına göre farklılaşma durumu. Üç veya dördüncü sınıf kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin matematik dersi puanlarına göre DG ile KG verileri karşılaştırılmıştır. Veriler arasında HDZE öğrenciler yer almaktadır.

Tablo 70

Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

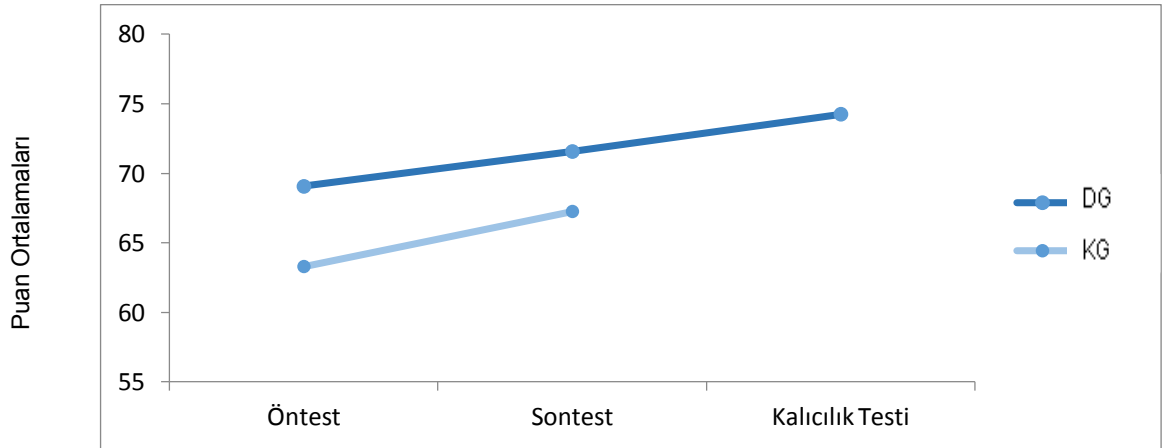
Uygulama	Sınıf	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Ontest	3. Sınıf	Deney Grubu	64,65	21,268	-0,875	0,144	118
		Kontrol Grubu	63,70	19,809	-0,562	0,020	116
		Bütün Grup	64,18	20,519	-0,728	0,057	234
Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	70,97	23,241	-0,716	-0,438	118
		Kontrol Grubu	65,00	22,577	-0,460	-0,714	116
		Bütün Grup	68,01	23,060	-0,565	-0,637	234
Kalıcılık Testi	3. Sınıf	Deney Grubu	73,18	22,503	-0,993	0,318	118
		Deney Grubu	69,06	23,210	-0,678	-0,401	67
Ontest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	63,30	23,227	-0,507	-0,583	66
		Bütün Grup	66,20	23,310	-0,573	-0,544	133
		Deney Grubu	71,57	24,321	-0,709	-0,587	67
Sontest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	67,26	24,403	-0,690	-0,555	66
		Bütün Grup	69,43	24,366	-0,684	-0,587	133
Kalıcılık Testi	4. Sınıf	Deney Grubu	74,25	22,140	-0,540	-0,929	67

Tablo 70’de görüldüğü üzere; DG, KG ve dolayısıyla BG’nin matematik dersi puan ortalamalarında zaman içerisinde artış söz konusu olmaktadır. DG matematik puan ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. DG kalıcılık testi matematik puanları ile en yüksek değere ulaşmıştır.



Şekil 11. Üçüncü sınıf öntest, sontest ve kalıcılık testi matematik puanlarının ortalama değerleri.

Şekil 11'den anlaşıldığı üzere, üçüncü sınıf DG ile KG matematik puan ortalamaları artış göstermektedir. Sontest üçüncü sınıf matematik puan ortalamalarında iki grup arasındaki fark daha çok açılmıştır. Üçüncü sınıf DG matematik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu şekilde görülmektedir.



Şekil 12. Dördüncü sınıf öntest, sontest ve kalıcılık testi matematik puanlarının ortalama değerleri.

Şekil 12'de görüldüğü gibi dördüncü sınıf DG ile KG sontest matematik puan ortalaması birbirine daha yakın olmaktadır. Her iki grubun dördüncü sınıf matematik ortamlarında artış görülmektedir. Dördüncü sınıf DG matematik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu şekilden anlaşılmaktadır.

Tablo 71

Friedman Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Sınıf	Uygulama	M	SS	SO	Anl.	χ^2	N	η^2
Deney Grubu	3. Sınıf	Öntest	71,00	21,268	1,49	0,000	49,973	118	0,431
		Sontest	77,50	23,241	2,20				
		Kalıcılık Testi	79,00	22,503	2,31				
Deney Grubu	4. Sınıf	Öntest	74,00	23,210	1,69	0,000	15,522	67	0,239
		Sontest	78,00	24,321	1,97				
		Kalıcılık Testi	78,00	22,140	2,34				

$p < 0,05$

Tablo 71’de DG üç veya dördüncü sınıf matematik puanlarına göre testler arasında arasında anlamlı fark olduğu ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. Her iki sınıf düzeyinde; DG kalıcılık testi matematik puanları sıra ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 72

MWU Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Sınıf	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	3. Sınıf	Deney Grubu	67,50	20,519	120,50	0,495	234	6490,500
		Kontrol Grubu			114,45			
Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	74,00	23,060	127,31	0,025	234	5687,000
		Kontrol Grubu			107,53			
Öntest	4. Sınıf	Deney Grubu	70,00	23,310	72,08	0,125	133	1870,500
		Kontrol Grubu			61,84			
Sontest	4. Sınıf	Deney Grubu	78,00	24,366	70,98	0,230	133	1944,500
		Kontrol Grubu			62,96			

$p < 0,05$

Tablo 72’den anlaşıldığı gibi, üçüncü sınıf DG ile KG’nin sontest matematik puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bu durum, Türkçe dersi puanları ile benzerlik göstermektedir. Dördüncü sınıf matematik puanlarına göre ise DG ile KG arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca, bütün testlerde DG matematik puanı sıra ortalaması daha büyüktür.

Tablo 73

WSR Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
Deney Grubu 3. Sınıf	Sontest	77,50	23,241	29(sontest<ontest) (n)	42,90	0,000	118	-5,305
	Öntest	71,00	21,268	80 (sontest>ontest) (p)	59,39			
	Kalıcılık Testi	79,00	22,503	9 (sontest=ontest) (e)	47,40			
Kontrol Grubu 3. Sınıf	Sontest	77,50	23,241	49 (kalıcılık<sontest) (n)	54,39	0,391	118	-0,859
	Öntest	68,50	22,577	52 (kalıcılık>sontest) (p)	55,53			
	Sontest	65,00	19,809	17 (kalıcılık =sontest) (e)	56,31			
Deney Grubu 4. Sınıf	Sontest	78,00	24,321	44 (sontest<ontest) (n)	27,12	0,057	67	-1,906
	Öntest	74,00	23,210	67 (sontest>ontest) (p)	34,67			
	Kalıcılık Testi	78,00	22,140	5 (sontest=ontest) (e)	29,83			
Kontrol Grubu 4. Sınıf	Sontest	78,00	24,321	38 (kalıcılık>sontest) (p)	32,55	0,068	67	-1,827
	Öntest	73,00	24,403	5 (kalıcılık =sontest) (e)	30,57			
	Sontest	66,50	23,227	27 (sontest<ontest) (n)	33,91			
	Öntest			37 (sontest>ontest) (p)		0,151	66	-1,435
				2 (sontest=ontest) (e)				

$p < 0,05$

Tablo 73'te üçüncü sınıf DG sontest-öntest matematik puan sıraları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Her iki grupta da pozitif yönlü matematik puan sıralarının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Kısaca; üçüncü sınıf sontest matematik puanlarına göre DG lehine gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Dördüncü sınıf düzeyinde ise DG matematik puanları sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. DG içinde kalıcılık testi matematik puanları sıra ortalamasının daha büyük olduğu anlaşılmaktadır. KEP Kursunun kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin matematik puanlarına olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, kurs sonrası öğretmenlerin uyguladıkları matematik öğretimi, kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin matematik başarısını desteklemektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki üçüncü, dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik puanlarına göre farklılaşma durumu. Üç veya dördüncü sınıf HDZE öğrenci matematik puanlarına göre DG ile KG arasında karşılaştırılmıştır. HDZE öğrencileri ayrı olarak analize alınmıştır.

Tablo 74

HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Uygulama	Sınıf	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Ontest	3. Sınıf	Deney Grubu	19,75	17,557	1,960	3,878	4
		Kontrol Grubu	30,25	29,568	0,830	-0,769	4
		Bütün Grup	25,00	23,201	1,141	0,246	8
Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	24,25	24,322	1,498	1,961	4
		Kontrol Grubu	20,25	14,863	0,086	-0,586	4
		Bütün Grup	22,25	18,783	1,133	0,957	8
Kalıcılık Testi	3. Sınıf	Deney Grubu	22,75	19,120	0,687	-1,982	4
		Deney Grubu	31,67	13,577	0,544		3
Ontest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	23,00	24,434	1,615		3
		Bütün Grup	27,33	18,305	0,288	-1,870	6
		Deney Grubu	33,00	16,371	1,034		3
Sontest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	42,33	29,263	-1,098		3
		Bütün Grup	37,67	21,814	0,033	-1,588	6
		Deney Grubu	49,00	9,539	-0,467		3

Tablo 74'te görüldüğü gibi, üçüncü sınıf DG'de bulunan HDZE öğrencilerin matematik puan ortalamaları, kalıcılık testi ile düşüş göstermektedir. Buna karşın, dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik puan ortalamaları zaman içerisinde artmaktadır. DG üçüncü sınıf sontest, dördüncü sınıf kalıcılık testi matematik puan ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 75

MWU Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf HDZE Öğrencilerin Matematik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Sınıf	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	3. Sınıf	Deney Grubu	12,00	23,201	4,25	0,767	8	7,000
		Kontrol Grubu			4,75			
Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	19,00	18,783	4,50	1,000	8	8,000
		Kontrol Grubu			4,50			
Öntest	4. Sınıf	Deney Grubu	24,50	18,305	4,00	0,513	6	3,000
		Kontrol Grubu			3,00			
Sontest	4. Sınıf	Deney Grubu	39,50	21,814	3,33	0,827	6	4,000
		Kontrol Grubu			3,67			

$p < 0,05$

Tablo 75'te belirtildiği üzere, HDZE öğrencilerin matematik puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca, dördüncü sınıf DG öntest matematik puanları sıra ortalamasının daha büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 76

WSR Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
Deney Grubu 3. Sınıf	Sontest	16,00	24,322	2 (sontest<ontest) (n)	1,50	0,461	4	-0,736
	Öntest	12,00	17,557	2 (sontest>ontest) (p) 0 (sontest=ontest) (e)	3,50			
	Kalıcılık Testi	19,00	19,120	1 (kalıcılık<sontest) (n)	2,00			
Kontrol Grubu 3. Sınıf	Sontest	16,00	24,322	1 (kalıcılık>sontest) (p) 2 (kalıcılık =sontest) (e)	1,00	0,655	4	-0,447
	Öntest	20,00	14,863	1 (sontest<ontest) (n) 2 (sontest>ontest) (p) 1 (sontest=ontest) (e)	3,00			
	Sontest	24,50	29,568	1 (sontest<ontest) (n)	1,50			
Deney Grubu 4. Sınıf	Öntest	29,00	16,371	1 (sontest<ontest) (n) 1 (sontest>ontest) (p) 1 (sontest=ontest) (e)	1,00	0,655	3	-0,447
	Öntest	30,00	13,577	1 (sontest>ontest) (p) 1 (sontest=ontest) (e)	2,00			
	Kalıcılık Testi	50,00	9,539	0 (kalıcılık<sontest) (n)	0,00			
Kontrol Grubu 4. Sınıf	Sontest	29,00	16,371	3 (kalıcılık>sontest) (p) 0 (kalıcılık =sontest) (e)	2,00	0,109	3	-1,604
	Öntest	50,00	29,263	1 (sontest<ontest) (n) 2 (sontest>ontest) (p) 0 (sontest=ontest) (e)	1,00			
	Öntest	12,00	24,434	2 (sontest>ontest) (p) 0 (sontest=ontest) (e)	2,50			

$p < 0,05$

Tablo 76'ya göre, üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik puanlarına göre testler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Üçüncü sınıf KG, dördüncü sınıf DG ile KG matematik puanı farklarında pozitif sıralamanın daha fazla olduğu görülmektedir.

Özetle, HDZE öğrencilerin matematik puanlarına göre grup içinde ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda, yokluk denencesi kabul edilmektedir. Araştırma sürecinde HDZE öğrencilerin puanları akranları gibi istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf matematik erişilerine göre farklılaşma durumu. Kaynaştırma sınıflarındaki üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öntest, sontest ve kalıcılık testi matematik puanları arasındaki farklara bakılmıştır. HDZE öğrenciler analiz kapsamına alınmıştır.

Tablo 77

Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Erişi	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Sontest-Öntest	Deney Grubu	4,94	13,046	-0,783	1,997	185
	Kontrol Grubu	2,26	19,516	-0,136	2,009	182
Kalıcılık Testi-Sontest	Bütün Grup	3,61	16,605	-0,391	2,635	367
	Deney Grubu	2,38	13,425	0,827	3,506	185

Tablo 77’de üç ve dördüncü sınıf matematik erişisi ortalamalarının pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Üç ve dördüncü sınıf DG matematik erişisi ortalaması daha büyüktür.

Tablo 78

MWU Testi Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişi	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	Deney Grubu	5,00	16,605	192,85	0,107	367	15198,500
	Kontrol Grubu			175,01			

$p < 0,05$

Tablo 78’de belirtildiği gibi, üç ve dördüncü sınıf matematik erişilerine göre DG ile KG arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, üç ve dördüncü sınıf DG matematik erişisi sıra ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 79

KW ve MWU Testleri Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişi	Sınıf Düzeyi	Grup	M	SS	SO	Anl.	χ^2	N	η^2
Sontest-Öntest	3. Sınıf	DG	5,00	16,605	208,95	0,012	11,040	367	0,030
	4. Sınıf	DG			164,48				
	3. Sınıf	KG			169,30				
	4. Sınıf	KG			185,04				
Kalıcılık Testi – Sontest*	3. Sınıf	DG	0,00	13,425	89,90	0,295	1,097	185	0,006
	4. Sınıf	DG			98,46				

$p < 0,05$

*: MWU Testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 79’da sontest-öntest matematik erişilerine göre dört grup arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıf sontest-öntest DG üçüncü sınıf,

dördüncü sınıf kalıcılık testi-sontest DG matematik erişileri sıra ortalamalarının daha büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Özetle ifade edildiğinde; üç ve dördüncü sınıf matematik erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, üç ve dördüncü sınıf DG matematik erişisi sıra ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir. KEP kursunun kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin matematik erişilerine olum yönde etkisinin ve kalıcılığa istatistiksel açıdan anlamlı etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf matematik erişilerine göre farklılaşma durumu. HDZE öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi matematik puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Veriler, matematik dersi ve üç ile dördüncü sınıf düzeylerini içermektedir.

Tablo 80

HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Erişi	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Sontest-Öntest	Deney Grubu	3,14	6,644	0,703	-1,448	7
	Kontrol Grubu	2,57	26,127	-0,361	2,294	7
	Bütün Grup	2,86	18,317	-0,438	4,567	14
Kalıcılık Testi-Sontest	Deney Grubu	6,00	13,153	0,967	2,372	7

Tablo 80’de her iki grupta da üç ve dördüncü sınıf matematik erişisi ortalamalarının pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Üç ve dördüncü sınıf DG sontest-öntest matematik erişisi ortalamalarının daha büyük değerinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 81

MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üç ve Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişi	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	Deney Grubu	0,50	18,317	7,07	0,701	14	21,500
	Kontrol Grubu			7,93			

$p < 0,05$

Tablo 81 ile HDZE öğrencilerin matematik erişileri bakımından DG ile KG arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. KG sontest-öntest matematik erişisi sıra ortalamaları daha büyük bulunmuştur.

Özetle; HDZE öğrencilerin matematik dersi erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda yokluk denencesi kabul edilmektedir, araştırma denencesi reddedilmektedir. Öğretmenlere verilen eğitimin HDZE öğrencilerin matematik erişilerine etkisinin olmadığı görülmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin üçüncü, dördüncü sınıf matematik erişilerine göre farklılaşma durumu. Kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin üç veya dördüncü sınıf öntest, sontest ve kalıcılık testi matematik puanları arasındaki farklara bakılmıştır. Erişi hesaplamalarına HDZE öğrenciler de dâhil edilmiştir.

Tablo 82

Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Erişi	Sınıf	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Sontest-Öntest	3. Sınıf	Deney Grubu	6,32	14,323	-1,134	2,395	118
		Kontrol Grubu	1,30	15,106	-0,916	1,542	116
		Bütün Grup	3,83	14,899	-0,995	1,750	234
Kalıcılık Testi-Sontest	3. Sınıf	Deney Grubu	2,20	14,572	0,984	3,922	118
		Deney Grubu	2,51	10,072	0,253	0,403	67
Sontest-Öntest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	3,95	25,541	0,035	0,811	66
		Bütün Grup	3,23	19,299	0,140	2,769	133
		Deney Grubu	2,69	11,219	0,216	0,050	67

Tablo 82’de üç veya dördüncü sınıf matematik erişilerinin pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıf DG, dördüncü sınıf KG sontest-öntest matematik erişisi ortalamalarının daha büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 83

MWU Testi Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişi	Sınıf	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	3. Sınıf	Deney Grubu	6,00	14,899	130,34	0,003	234	5329,000
		Kontrol Grubu			104,44			
Sontest-Öntest	4. Sınıf	Deney Grubu	3,00	19,299	64,34	0,422	133	2032,500
		Kontrol Grubu			69,70			

$p < 0,05$

Tablo 83’te üçüncü sınıf sontest-öntest matematik erişilerine göre DG lehine gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Dördüncü sınıf matematik erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Kısaca belirtmek gerekirse; üçüncü sınıf sontest-öntest matematik erişilerine göre DG lehine gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf matematik erişilerine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. KEP Kursunun kaynaştırma sınıflarında yer alan üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik erişilerine katkısı olduğu anlaşılmaktadır.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin üçüncü, dördüncü sınıf matematik erişilerine göre farklılaşma durumu. Üç veya dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik puan farkları incelenmiştir. Erişiler gruplara göre ayrı ayrı irdelenmiştir.

Tablo 84

HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Erişi	Sınıf	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Sontest-Öntest	3. Sınıf	Deneş Grubu	4,50	8,699	0,046	-5,737	4
		Kontrol Grubu	-10,00	22,701	-1,982	3,941	4
		Bütün Grup	-2,75	17,702	-2,178	5,554	8
Kalıcılık Testi-Sontest	3. Sınıf	Deneş Grubu	-1,50	7,550	-1,129	2,227	4
		Deneş Grubu	1,33	3,215	1,545		3
Sontest-Öntest	4. Sınıf	Kontrol Grubu	19,33	23,180	0,634		3
		Bütün Grup	10,33	17,784	1,800	3,111	6
		Deneş Grubu	16,00	13,077	1,630		3

Tablo 84'te HDZE öğrencilerin üçüncü sınıf DG, dördüncü sınıf KG sontest-öntest, matematik erişii ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıf KG HDZE öğrencilerinin sontest-öntest matematik erişii ortalaması negatiftir.

Tablo 85

MWU Testi HDZE Öğrencilerin Üçüncü, Dördüncü Sınıf Matematik Erişilerine İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Erişi	Sınıf	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	3. Sınıf	Deneş Grubu	0,50	17,702	5,00	0,561	8	6,000
		Kontrol Grubu			4,00			
Sontest-Öntest	4. Sınıf	Deneş Grubu	2,50	17,784	3,00	0,513	6	3,000
		Kontrol Grubu			4,00			

$p < 0,05$

Tablo 85'te görüldüğü üzere, üç veya dördüncü sınıf matematik erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. DG'de bulunan üçüncü

sınıf HDZE öğrenci matematik erişimi sıra ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir.

Özetle; HDZE öğrencilerin matematik erişimlerine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu durumda, yokluk hipotezi kabul edilmekte, araştırma hipotezi reddedilmektedir. Ayrıca, üçüncü sınıf DG’de yer alan HDZE öğrencilerin matematik erişimi sıra ortalamalarının daha büyük olduğu görülmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına göre farklılaşma durumu

HDZE öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği verileri, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizi t-testi ile yapılmıştır. Veriler grup içi ve gruplar arası olarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 86

Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi (EÖT) HDZE Öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	N	\bar{X}	SS	T	Sd	Anl.
Deney Grubu	Öntest	7	109,43	27,251	-1,280	6	0,248
	Sontest		120,43	25,605			
	Sontest	7	120,43	25,605	0,236	6	0,822
Kontrol Grubu	Kalıcılık Testi	7	118,57	32,521	-0,797	6	0,456
	Öntest		134,14	26,391			
	Sontest	7	139,71	20,106			

$p < 0,05$

Tablo 86’den anlaşıldığı üzere, HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Her iki grupta da sontest sosyal yeterlik ve okula uyum puan ortalamaları daha büyüktür.

Tablo 87

Bağımsız Örneklem T-Testi (BÖT) HDZE Öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	Anl.
Öntest	Deney Grubu	14	109,43	27,251	-1,724	12	0,110
	Kontrol Grubu		134,14	26,391			
Sontest	Deney Grubu	14	120,43	25,605	-1,567	12	0,143
	Kontrol Grubu		139,71	20,106			

$p < 0,05$

Tablo 87'den anlaşıldığı üzere; sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. KG sosyal yeterlik ve okul uyum puan ortalamasının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 88

BÖT Üçüncü Sınıf HDZE Öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	Anl.
Öntest	Deney Grubu	8	109,00	31,623	-1,188	6	0,280
	Kontrol Grubu		135,25	30,869			
Sontest	Deney Grubu	8	122,00	34,728	-0,804	6	0,452
	Kontrol Grubu		140,00	28,284			

$p < 0,05$

Tablo 88'de belirtildiği gibi; üçüncü sınıf HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, KG sosyal yeterlik ve okula uyum puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 89

BÖT Dördüncü Sınıf HDZE Öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	Anl.
Öntest	Deney Grubu	6	110,00	26,963	-1,056	4	0,350
	Kontrol Grubu		132,67	25,580			
Sontest	Deney Grubu	6	118,33	12,097	-2,888	4	0,045
	Kontrol Grubu		139,33	3,512			

$p < 0,05$

Tablo 89'da dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin sontest sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına göre KG lehine gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. KG sosyal yeterlik ve okula uyum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 90

BÖT HDZE Öğrencilerin Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Puan Farklarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Fark	Grup	N	\bar{X}	SS	T	Sd	Anl.
Sontest-öntest	Deney Grubu	14	11,00	22,738	0,490	12	0,633
	Kontrol Grubu		5,57	18,492			

$p < 0,05$

Tablo 90’da görüldüğü üzere, sosyal yeterlik ve okula uyum puan farklarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, DG sosyal yeterlik ve okula uyum puan farkı ortalamasının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Özetle, HDZE öğrenci sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına ve puan farklarına göre DG ile KG arasında genel itibariyle anlamlı fark bulunmamaktadır. Sontest sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına göre KG lehine gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. KEP Kursunun HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum davranışlarına etkisini olmadığı söylenebilmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin yeterlik puanlarına göre farklılaşma durumu

Öğretmen eğitiminin öğretmenlerin meslekî yeterliklerine etkisini incelemek amacıyla Öğretmen Yeterlik Formu işe koşulmuştur. Sınıf öğretmenlerince işlenen veriler DG ile KG arasında puanlar ve puan farkları olarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 91

Öğretmen Yeterlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Uygulama	Grup	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık	N
Ontest	Deney Grubu	128,71	28,099	-1,675	2,805	7
	Kontrol Grubu	136,14	19,786	-1,450	1,534	7
	Bütün Grup	132,43	23,663	-1,585	2,201	14
Sontest	Deney Grubu	136,57	8,162	0,227	0,767	7
	Kontrol Grubu	133,86	14,229	0,021	-1,700	7
	Bütün Grup	135,21	11,233	-0,160	-0,743	14
Kalıcılık Testi	Deney Grubu	133,57	13,963	-0,725	-1,084	7

Tablo 91’de görüldüğü üzere; DG ve KG öğretmen yeterlikleri puan ortalamalarında zamanla birlikte azalışlar söz konusu olmuştur. DG sontest öğretmen yeterlikleri puan ortalaması ile en yüksek değere erişilmiştir.

Tablo 92

MWU Testi Öğretmen Yeterlik Puanlarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Uygulama	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Öntest	Deney Grubu	142,00	23,663	6,71	0,480	14	19,000
	Kontrol Grubu			8,29			
Sontest	Deney Grubu	134,00	11,233	7,93	0,701	14	21,500
	Kontrol Grubu			7,07			

$p < 0,05$

Tablo 92'den anlaşıldığı gibi, öğretmen yeterlik puan sıralarına göre DG ile KG arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, DG sontest öğretmen yeterlik puanları sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 93

WSR Testi Öğretmen Yeterlik Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Grup	Uygulama	M	SS	N	SO	Anl.	N	Z
DG	Sontest	134,00	8,162	3 (sontest<ontest) (n)	4,33	0,866	7	-0,169
	Öntest	140,00	28,099	4 (sontest>ontest) (p) 0 (sontest=ontest) (e)	3,75			
	Kalıcılık Testi	138,00	13,963	4 (kalıcılık<sontest) (n)	3,50			
KG	Sontest	134,00	8,162	2(kalıcılık>sontest) (p) 1 (kalıcılık =sontest) (e)	3,50	0,463	7	-0,734
	Sontest	133,00	14,229	5 (sontest<ontest) (n)	3,70			
	Öntest	149,00	19,786	2 (sontest>ontest) (p) 0 (sontest=ontest) (e)	4,75			

$p<0,05$

Tablo 93'te grup içi öğretmen yeterlik puan farkları sırasına göre testler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. DG kalıcılık testi-sontest; KG sontest-öntest yeterlik puan farklarının negatif yönlü olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 94

MWU Testi Öğretmen Yeterlik Puan Farklarına İlişkin Gruplar Arası Karşılaştırmalar

Fark	Grup	M	SS	SO	Anl.	N	U
Sontest-Öntest	Deney Grubu	-1,50	23,152	8,00	0,655	14	21,000
	Kontrol Grubu			7,00			

$p<0,05$

Tablo 94 ile öğretmen yeterlik puan farklarına göre DG ile KG arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. DG sontest-öntest öğretmen yeterlik puan farkları sıra ortalamasının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Özetlemek gerekirse; öğretmen yeterlik puanlarına göre gruplar arasında ve grup içinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak DG sontest-öntest puan farkları sıra ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir. KEP Kursunun öğretmen yeterlik puanlarına istatistiksel düzeyde anlamlı bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarında gözlenen öğretim yansımaları

Bu bölümde HDZE öğrencilerin ve öğretmenlerin isimleri –yapılandırılmış gözlem verileri dışında- kodlanmamıştır; çünkü yaşantılara odaklanması hedeflenilmiştir. Öğrenciler ya da öğretmenler farklılaştığında, paragraf başından devam edilmiştir. Toplamda sekiz öğretmen, dokuz HDZE öğrenci ve sekiz sınıf ortamı gözlemlenmiştir.

KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarındaki derse özgü yansımalar.

Binbaşıoğlu (1977) “öğretimde en iyi yöntemin olmadığına, her yöntemin iyi ve kötü tarafları bulunduğuna” (s.148) değinirken, bir yandan da “öğretimin etkili olabilmesi için, yeni ve değişik araç-gereçlerle yeni ve değişik yöntemleri kullanmanın uygunluğundan” (s.148) bahsetmektedir. Aynı zamanda Atatürk’ün (1923) şu sözüne yer vermektedir (Binbaşıoğlu, 1977):

Eğitim ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgiyi, insan için fazla bir süs, bir baskı aracı yahut medeni bir zevkten çok, maddî yaşamda başarılı olmayı sağlayan pratik ve kullanılabilir bir aygıt haline getirmelidir (s.79).

Türkçe ve matematik derslerinde öğretmenler genel anlamda; esasici felsefeye bağlı olarak, geleneksel yaklaşım, sunuş yolu stratejisi, düzenlatım yöntemi, soru-cevap tekniğini kullanmışlardır. Esasici felsefe, öğretmen otoritesini ve denetimini, sıkı çalışmayı, konu alanının çok iyi özümsemesini, temel bilgilerin kazandırılmasını, soyut düşünme, alıştırmaya ve ezberlemenin işe koşulmasını esas almaktadır (Demirel, 2003b). Geleneksel yaklaşımdan kastedilen; öğretmen merkezli, sınıf geneline odaklanan, çeşitliliği az sayıda yöntem, teknik, materyal ve değerlendirme ile yetinen, program içeriğindeki bilgileri öğrenciye aktarmayı hedefleyen, öğrenciyi pasif kılan, değerlendirmeyi sonuç ve yapılan sınav olarak ele alan, bireysel çalışmalara ağırlık veren öğretim eğilimidir. Bu yaklaşımı destekleyecek kazanımlar bilgi düzeyi ağırlıklı olduğu için Sönmez’in (2011) de belirttiği gibi, sunuş yolu stratejisi ve düzenlatım yöntemi kullanılabilir. Soru-cevap tekniği ise; öğretimde düzeltme, düşünme ve konuşmaya olanak sağlamaktadır (Demirel, 2000). Öğretmenlerin “bilgi yükleyici” Türkçe dersi öğretiminden bir kesit aşağıda yer almaktadır:

Sınıfta bir derste çok bilgi öğretme anlayışı hâkimdir. Öğretmen önce gelecek zamanı, sonra şimdiki zamanı cümle içinde örneklerle açıklar. Daha sonra iki kelime verir. Hangisinin eylem olduğunu sorar. Eylemin tanımını tahtaya yazar ve örnek verir. Cümle içerisinde eylemin altını çizer. Geçmiş zamanlı eylemi yazar, örnekleri öğrencilerden alır. Tanımı ve örnekleri tahtaya yazar (Gözlem Kaydı: 96)

Öğretmenler mesleklerini icra ederken kendilerine özgü farklı bir sistem geliştirmişlerdir. Bu sistemli gidiş disiplinler arasında da farklılık göstermektedir. Türkçe dersi genel anlamda ders ve çalışma kitabı ağırlıklı yürütülmüştür. Okuma metni ile ilgili hazırlık çalışmaları yapılmış, metin okumalarında kimi öğretmen çok sayıda öğrenciye azar azar, kimi öğretmen az sayıda öğrenciye daha uzun kısımları sesli okutmayı tercih etmiştir. Hemen hemen tüm öğretmenler okumanın başında ya da sonunda kendileri metni bir kere okumuşlardır. Genelde metin okuması bir ders saatini almıştır. Metinle ilgili çalışmalar, sözcük çalışmaları; ya daha sonraki derse aktarılmış ya da ev çalışması olarak verilip, sonraki derslerde kontrol edilmiştir. Dilbilgisi çalışmaları ise metinden bağımsız olarak yürütülmüştür. Öğretmenler bir dersi ya da dersin büyük bir bölümünü dilbilgisi çalışmalarına ayırmışlar, örneklerle ve tanımlarla konuyu işlemişlerdir.

Türkçe öğretim programında yer alan dinleme, konuşma ve yazma çalışmalarına doğrudan yer verildiği görülmemiştir. Dinleme çalışmaları; okunulan metni, öğretmenin soru ve dönütlerini, arkadaşının verdiği sözlü yanıtı ve arkadaşının yazılı yanıtları okumasını takip etme ile sınırlı tutulmuştur. Konuşma etkinlikleri ise; öğretmenin sorularını kısaca yanıtlama, soru sorma veya örnek verme şeklinde gerçekleşmiştir. Metinle ilgili çalışma kitabındaki yazma çalışmalarını öğrencilerin geçştirdikleri görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testindeki puanlarına bakıldığında; en az puan alınan bölümün yazma bölümüne ait olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Türkçe dersine “bütüncül” bakmamaları ve okuma ile dilbilgisi dışındaki çalışmalara yer vermemeleri, anadil eğitiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bazı öğretmenlerce seyrek olarak Türkçe dersinde belleği güçlendirecek şiir “ezberleme, “öykü özetleme” çalışmalarına; ayrıca “rol yapma”ya ve “beden dilini geliştirecek oyunlar”a da yer verildiği gözlemlenmiştir. KEP Kursunda bir günün Türkçe öğretimine ayrılmış olmasına rağmen, öğretmenler alışageldikleri uygulamaları sürdürmeye meyilli olmuşlardır. Türkçe dersini daha önceden işledikleri gibi işlemeye devam etmişlerdir, yalnız iki sınıfta Türkçe öğretiminde değişiklikler kaydedilmiştir. Türkçe ve matematik dersinde “çoktan seçmeli test”lere yer verilmiştir. Bu testler not vermeden ziyade; konuyu “tekrar” etme, “bol alıştırma” yapma ve “düzeltme” amaçlı olmaktadır. Öğrencilerin takıldığı ya da yapamadığı sorular üzerinde durulmuştur.

Öğretmenler matematik dersinde “somutlaştırma”yı en çok “şekil çizerek” sağlamaya çalışmışlardır. Problem çözme, ölçüler ve kesirler alanlarında tahtaya şekil çizerek, öğrenciye şekil çizdirerek konuyu işlemişlerdir. Bir öğretmen ise, kesirleri dönüştürürken yapılan işlemleri aşamalı olarak “formülleştirme”ye gitmiştir. Matematik dersini işlerken, Türkçe dersindeki gibi, öğretmenler “mevcut öğretim düzenini koruma gayreti”ni sürdürmüşlerdir. KEP Kursunda matematik dersine özgü vurgulanan çalışmaları bir kenara koyup, Türkçe dersine benzer şekilde düz anlatım ve soru-cevap ile matematik dersini işlemişlerdir. İşlenen konunun anlatımından sonra, öğrencilerin bireysel olarak yapacağı “çok sayıda örnek”le konuyu pekiştirmeye çalışmışlardır. “Problem çözme basamakları” olarak; problemde verilenler, istenenler, çözümle ilgili stratejinin seçilmesi, stratejinin uygulanması ve çözümün değerlendirilmesi (Altun, 2000) genel anlamda sınıflarda uygulanmıştır. Öğretmenler problem çözümünde yanlış yapıldığında; dönüt, düzeltme, ipucu vermiş veya soruyu kendileri anlatarak çözmüşlerdir. Ancak problemi “tekli bakış” açısıyla çözmüş, “alternatif çözüm”ler üretmemişlerdir. Öğretmenler, matematik dersinde teknolojiyi; yardımcı kitabı ya da ders/ çalışma kitabını yansıtmak, elektronik tahta üzerinde yazı yazmak ya da işlem yapmak için kullanmışlardır. Bunun dışında, bilgisayar programlarından yararlanmamışlardır. Nadiren matematik dersini günlük yaşamla ilişkili, çekici, katılımlı ve eğlenceli kılmak için çabalanmıştır.

KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğretim süreci. Öğretim süreci klasik anlamda, derse giriş ya da dikkati çekme ile başlayıp; tekrar, özet ya da değerlendirme ile tamamlanan bir işlemler dizisidir. Öğretmenler bazen derse başlarken ön bilgileri hatırlatma, örneklendirme ya da örnek olay sunmaya çalışmışlardır. Bazen ise, doğrudan geliştirme aşamasından ve konu anlatımından derse geçmişlerdir. Öğretim sürecinde dönüt, düzeltme ve ipucunun kullanılması; öğrencinin bilgisini gözden geçirip yapılandırmasını ve istedik davranışa ulaşmasını sağlamaktadır. Öğretmenler; tahtaya kalkan, defterine soru çözen ya da öğretmenin sorusuna karşılık veren öğrenciye; yanına giderek, tahta önünde, kürsüden ya da sınıf içerisinde herhangi bir noktadan “ipucu, dönüt ve düzeltme” sunmuşlardır. Bazı öğretmenler ise bu kolaylaştırıcıları “sınırlı düzeyde” kullanmışlardır. Öğretmenler derse giriş ile bilgileri gözden geçirirken; derse kapatırken tekrar ve özet yapmaya gitmemişlerdir. Tekrar, gelmeyen ya da

anlamayan öğrenci olduğunda, soru sorulduğunda veya pekiştirmek amacıyla konuya ilişkin yapılmıştır. Ancak “dersin tekrarı”na yer verilmemiştir.

KEP Kursunda ve gözlem sonrası öğretmen görüşmelerinde pekiştireç türleri ve tarifelerine değinilmiştir. Öğretmenler her ne kadar pekiştireç kullanmaya özen gösterse de, pekiştireçleri öğrencilerle birlikte belirleme ya da pekiştireçleri belli bir zaman/ oran aralığında sunma konularında tutarlı davranış göstermemişlerdir. Sıklıkla sözel pekiştireç, daha seyrek olarak sembol, nesne ve etkinlik pekiştireçleri sunmuşlardır. Pekiştireç sıklığı belirsizdir, kimi zaman her öğrenciye ve her davranışa iken, kimi zaman neredeyse ulaşılamaz boyutta olmaktadır. Pekiştireç kullanımında HDZE öğrenciye genelde pozitif ayrımcılık yapılmıştır.

Gözlemlerle birlikte öğretmenlere rehberlik yapılırken, altı öğretmene; öğrenci düzeyine uygun yardımcı olabilecek, öğrenci davranışlarını anlamayı sağlayabilecek çocuk ruh sağlığı konusuna dönük, farklı öğretim yöntemlerini işe koşan kitaplarla ilgili geçici kaynak temini yapılmıştır. Öğretmenler, bu kaynakları kabul etmiş, incelemiş; ama daha sonra kaynakla ilgili yorum yapmamışlardır. Öğrencilere yardımcı kitaplardaki etkinlikleri ulaştırma, öğretimi yardımcı kitaplarla zenginleştirme konusunda (zarar verebilir düşüncesiyle) temkinli ya da isteksiz davranmışlardır. Bir HDZE öğrenci, öğrenmeye çok hevesli ve kendine ait kitapların olması için oldukça istekli iken; öğretmenin yardımcı kitabı kendisine gösterdikten sonra öğretmen dolabına koyduğunu, kendisine kullandırmadığını, vermediğini belirterek hayâl kırıklığını dile getirmiştir. Başka bir HDZE öğrenci ise, yardımcı kitaplarla birlikte daha istekle öğrenmeye başlamış ve sınıf öğretmeni de onun öğrenme isteğini pekiştirmiştir. Diğer bir öğretmen, HDZE öğrenciye dönük kullanılabilir birkaç kitabı inceledikten sonra, ertesi hafta o kitapları HDZE öğrenci için değil, kendi küçük çocuğu için düşündüğünü söylemiştir. Aynı öğretmen, öğrencinin yaşadığı travmatik olayları ve öğrenci psikolojisini daha iyi anlamak adına, çocuk ruh sağlığı kitaplarında ilgili kısmı okuyup hızla önlem almak yerine, tümünü okumaya çalışacağını ifade ederek süreci ötelemiştir. Sonuçta öğretmenler materyal geliştirmemiş, materyal temini için kaynak yaratmamışlardır; bununla birlikte, kaynak yaratılsa bile, onları kullanmaya ve HDZE öğrenci için çaba sarf etmeye gönülsüz yaklaşmışlardır.

Öğretmenler tarafından en sık kullanılan öğretim materyali yazı tahtası, ders kitabı, çalışma kitabı, defter, kalem, imkanlar dahilinde bilgisayar, projektör ve elektronik tahtadır. Bunun yanı sıra, sıklıkla yardımcı kitap (test kitabı), çalışma kâğıdı (çoğunlukla konu testi, çok ender olarak farklı etkinlik materyali); çok nadiren makas, ip, sözlük, okuma kitabı, atlas, metre, HDZE öğrenci gelişimine özgü materyal kullanılmıştır.

Öğretim sürecinde “etkinlikler arası geçişler”in planlı olması beklenmektedir. Gözlem ve gözlem sonrası görüşmelerde öğretmenlerin plan yapmadıkları görülmüştür. Öğretmenler, “kendine özgü” eğitim anlayışı olduğunu belirterek, bir ders içerisinde birbirinden bağımsız yapıda etkinlikleri art arda kullanmışlardır:

Öğretmen, bir gün önce işlenen ayrı ve bitişik yazılan “de”yi hatırlatır. Daha sonra öğrencilerden birer örnek alır, tahtaya örnek yazdırır. Daha sonra şiiri okutur. Şiirin resmi hakkında öğrencilere yorum yaptırır. Mecaz ve gerçek anlatım konusunu işler. Parça ile ilgili sorular sorar. Çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmaları için öğrencileri yönlendirir. Okuma parçasının ardından, “zamir” adını vermeden konuyu işler. Tahtaya örnek yazar. Hangi sözcüğün ismin yerine geçtiğini sorar. Örnekler alır. Ardından, zamir olmayan sözcüklerin (sıfat) olduğu bir cümleyi yazar. Öğrencilere burada ismin yerine kullanılan sözcük olup olmadığını sorar. Birkaç öğrenciden yanıt aldıktan sonra, açıklamaları yapar. Anlatım bozukluğuna değinir. Gizli özne bulmaya yönelik çalışma yaprağını öğrencilere dağıtır. Zil çalar (Gözlem Kaydı: 88).

Genel anlamda öğretmenler sıralı oturma düzenini benimsemişlerdir. İki öğretmen, KEP Kursu sonrası sınıflarında değişikliğe giderek, küme şeklinde oturma düzenine geçmiştir. Ancak, ilerleyen zamanla birlikte branş öğretmenlerinin ya da diğer devre (sabah öğretim veren) sınıf öğretmeninin tepkisiyle bir süre sonra eski düzene dönmüşlerdir. Bazı öğretmenlerin kullandığı oturma düzeni grup çalışmasına ya da işbirliğine uygunmuş gibi görünse de, öğretmenler aslında bireysel çalışmayı esas alan öğretimi kullanmaktadırlar. Bu durumda, öğretmenlere öğretim sürecinde işbirliğine dayalı çalışma yapmaları konusunda yönlendirmede bulunulmuştur. Birkaç öğretmen bu yönlendirmeyi dikkate almamış, bir öğretmen ise 23 Nisan gösterisinin sınıf çoğunluğuyla yapılmasını işbirliğine dayalı çalışma olarak ifade etmiştir. Yönlendirmeyi dikkate alan öğretmenlerin bir kısmı ise; ders sonu etkinliği, yapılan çalışmanın akran tarafından kontrolü, yarışırma veya konuyu değerlendirme aşaması olarak işbirliğine dayalı öğretimi kullandıklarını düşünmüşlerdir. Bazı öğretmenlerse işbirlikli öğretime daha “bütüncül” yaklaşmıştır.

Öğretmenlere özellikle HDZE öğrenci ile sınıf etkinlikleri arasındaki geçişlerde zorluk yaşadıklarında, akran desteği almaları konusunda yönlendirmede bulunulmuştur. Örneğin, sınıfındaki hem üstün zekâlı öğrenciye hem HDZE öğrencilere yetişemediğini belirten bir öğretmene her ikisinin birbirinden yararlanmaları için ortam oluşturulmasından bahsedilmiştir. Öğretmenler akran desteğini, arkadaşlarının çalışmalarını takip ve kontrol etme alanlarında kullanmaya başlamışlardır. Bazı öğretmenlerin HDZE öğrencilere akran desteği sağlanmasında davranış problemi olan ya da sınıfta başarı durumu düşük seviyedeki öğrencilerden yararlandıkları görülmüştür. Ayrıca, basit düzeyde disiplinler arası uygulamalara yer verilmiş, planlı uygulamalar yapılmamıştır.

KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıf yönetimi. Gözlemlere göre sınıf yönetimi kategorisi; adil davranma, davranışsal müdahale, hareketlilik, oturma düzeni, sınıf iklimi ve zaman yönetimi başlıkları altında irdelenmiştir.

Fizikî koşullar elverdikçe öğretmen bu ortamı daha çok geliştirebilme imkânına sahip olmaktadır. Örneğin, hareket alanı oldukça kısıtlı, dar bir sınıfta, öğretmenlerin etkinlik düzenlemeleri son derece zorlaşmaktadır. Karanlık, rutubetli ve soğuk bir sınıfın, öğrenci ve öğretmen ruh halini olumsuz etkilediği de bilinmektedir. Gözlemlerle birlikte, öğretmenlerin değiştiremeyeceği etkenler göz ardı edilerek, sınıf iklimi incelenmiştir. Bazı öğretmenler rahat, gürültülü ve değişken; bazıları kuralcı, sessiz ve sabit; bazıları ise disiplinli, arkadaşça ve değişken bir iklim yaratmıştır.

Öğretmenler genelde hareket alanı olarak tahta önü ve masa çevresini kullanmaktadırlar. Ders içerisinde ara ara tüm sınıfı gezmektedirler. Kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin masayı daha uzun süre kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler ise; soruyu yanıtlamak için tahtaya kalkma, defterine ya da çalışma yaprağına yanıtladığı soruyu göstermek için öğretmenin yanına gitme, etkinlik geçişlerinde sınıfta dolanma, ya da sıra içerisinde oyun oynama hareketlerini sergilemişlerdir. Bazı öğretmenler HDZE öğrencilerin sınıfta gezinmelerini, sıkça sınıf dışına gitme isteklerini; olağan, engellenemez ya da alışılmış olarak karşılamaktadır.

Öğretmenler eğitime ve öğretime bakış açılarını bir bakıma oturma düzeni ile yansıtmaktadırlar. Dört öğretmenin sınıfında başından itibaren sıralı düzen

bulunmakta, kalabalık ve dar, ikili öğretimle kullanılan sınıflarda oturma düzenini değiştirmek pek mümkün olmamaktadır. Rutinin bozulmasından rahatsızlık duyduğunu ifade eden bir öğretmen KEP Kursu sonrasında sıralı düzeni değiştirmiş; sekizer kişilik küme düzenini kullanmış, öğrencilerin bir kısmının sırtının tahtaya dönük olması sorununu en aza indirmek için küme içinde düzenli yer değişimi yapmıştır. Her öğretmenin tarzı farklı olmaktadır; sınıf yönetiminde kendini komutan, orkestra şefi ya da anne olarak gören ve disiplin sağlamaya çalışan bir öğretmenin sıralı düzen kullanması; kendine özgü bir iletişim ilişkisi olduğunu belirten bir öğretmenin eşine az rastlanılır bir yerleşim düzeni kullanması öğretmen özelliği ile ilişkili olmaktadır.

Öğretmenler zaman yönetiminin yapılmaması, hedef ve önceliklerin netleştirilmemesi nedenlerinden ötürü etkinlikler arası geçişlerde, HDZE öğrenci-tüm sınıf etkinliklerini yürütmede zorluk çekmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin etkinlik için verdikleri sürenin bazen çok kısa ya da çok uzun olması, dersi bitirirken kapanıştan ziyade zile odaklanmaları da zaman yönetimindeki sıkıntılardan olmaktadır.

Öğretmenler genelde tüm öğrencilere adil davrandıklarını, yalnız, özellikle HDZE öğrencinin değerlendirilmesinde adil olup olmadıkları konusunda tereddüt yaşadıklarını belirtmektedirler. Tüm öğrencilere ders içerisinde söz hakkı vermek, HDZE öğrenciye dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştireç vermek öğretmenler için “adalet” anlamına gelmektedir.

Öğretimin engellendiği durumda, öğretmenler istenmeyen davranışların önlenmesi veya değiştirilmesi yoluna gitmektedirler. KEP Kursu sonrasında, bir öğretmen davranışları kontrol altına almak amacıyla iki materyal geliştirmiştir: şikâyet kutusu ve dilek kutusu. Öğrenci davranışlarının yansıtıldığı bu kutularda bulunan notlar sınıfça paylaşılmış, öğretmen bu paylaşımlarla farkındalığı artırmış ve tedbirler almıştır. Öğretmenler davranışsal müdahale anlamında; genelde sözlü uyarı, öğrenciyle konuşma ve karşı tarafı dinleme, sınıf kurallarını hatırlatma, uygun davranışa dikkat çekme ya da parola gibi kısa ifadeler kullanma yollarına gitmektedirler.

KEP Kursu alan öğretmenlerin HDZE öğrenciye öğretim uygulamaları. HDZE öğrencilere ilişkin öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi için öncelikle

devamlılıklarının sağlanması gerekmektedir. Hastalık, okula gelmeyi istememe, özel eğitim okulunda yorulma gibi nedenlerden ötürü bazı HDZE öğrencilerin düzenli ya da etkili katılım sağlamadıkları görülmüştür. Öğretmenler, öğrenci devamsızlığı durumlarında, öğrencinin devam sorunu olmadığını iddia etmişlerdir. Bir öğretmen, okuma-yazma bilmemesinden ötürü, öğrenciyi birinci öğretim döneminde seviyesine uygun olduğunu düşündüğü birinci sınıflara göndermiş; ikinci dönemle birlikte, öğrenci akranlarıyla birlikte üçüncü sınıfa gelmeye başlamıştır. Genelde sınıf öğretmenleri; öğrenci devamsızlığını, öğrencinin yorgun ya da uykusuz derse gelmesini, dinlenmek istemesini, okula geç ya da erken gelmesini normal karşılamaktadırlar:

HDZE öğrenci genelde birinci derse geç ya da ikinci derste sınıfa gelir. Öğrenci, öğretmenin yanına gider. Öğretmenine elini gösterir. Öğretmen elinde bir farklılık göremez. Öğrenci elinin acıdığını söyler, eve gitmek ister. Öğretmen öğrenciye izin verir. Öğrenci eve gitmek üzere sınıftan çıkar (Gözlem Kaydı: 19).

HDZE öğrencilerin dersi ve öğretmeni takip etmeleri, aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin gözetiminde olmaları için sınıfta uygun şekilde konumlandırılmaları beklenmektedir. Öğretmen eğitimi öncesinde HDZE öğrenci tek başına oturtulurken, daha sonra akranıyla birlikte ve öğretmene daha yakın yerlere oturtulmuştur. Öğretmenler genelde HDZE öğrenciyi tahtaya yakın ve kolay erişim sağlanabilecek yerlere oturtmuşlardır.

Üçüncü sınıftaki iki HDZE öğrenci okuma-yazma öğrenmeye devam etmekte, dördüncü sınıftaki dört HDZE öğrencinin okuma-yazma problemi bulunmamaktadır. Yazma, dilbilgisi ve okuduğunu anlama konusunda HDZE öğrenciler sıkıntı yaşamışlardır. Geriden gelen üç HDZE öğrenci, sayıları tanımaya ve yazmaya çalışırken; diğer HDZE öğrenciler toplama, çıkarma ve çarpma işlemlerini sınırlı şekilde yapmışlardır. Bölmede, problem çözmede ve birimleri dönüştürmede sıkıntı yaşamışlardır. Çarpmayı parmak hesabı ile desteklemiş; bölme, kesirler gibi konuları yapmaya başlamışlardır:

(Üçüncü sınıf) HDZE öğrenci, çarpma işlemleriyle ilgili (kendine göre hazırlanan) değerlendirmeden 100 alır. Çarpım tablosunu bütünüyle ezberler. Aynı öğrenci bölme işleminde zorlanır (Gözlem Kaydı: 38,39, 41).

(Üçüncü sınıf) HDZE öğrenci tek basamaklı sayılarla eldesiz toplama yapar. İki basamaklı sayıları yazıyla yazarken; çoğu sayıyı tersten (48: seksen dört gibi) yazar (Gözlem Kaydı: 79, 85).

(Dördüncü sınıf) HDZE öğrenci cetvelle yardimsız ölçüm yapar. Ölçümlere göre toplama ve çıkarma işlemlerini yapar (Gözlem Kaydı: 98).

(Dördüncü sınıf) HDZE öğrenci tam sayılı kesri bileşik kesre çevirir. Zihinden toplama, çıkarma, çarpma yapar. Çarpmayı ellerinden yardım alarak da yapar Türkçe dersinde seri şekilde sesli okuma yapar. Beden dilini kullanır. Sorulara kısa yanıt verir, Türkçe dersi katılımı daha sınırlıdır (Gözlem Kaydı: 22, 24, 25, 28, 29).

HDZE öğrenci sınıf düzeyine yakın olduğunda, sınıfça yapılacak etkinliğe katılmaya yeterli olduğu düşünüldüğünde, HDZE öğrenci düzeyine göre etkinlik düzenlenmek istenmediğinde; sınıf öğretmenleri birlikte katılımı sağlamaktan yana olmuşlardır. Bu öğrenciler için ayrıca çalışma kullanmamışlardır. HDZE öğrencilere göre etkinlikler sunmak yerine genele hitap etmek tercih edilebilmektedir:

Öğretmen kesirlerde karşılaştırma konusuyla ilgili tahtaya örnekler yazar, HDZE öğrenciden de yazmasını ister. Öğrenci anlamadığını söyler. Öğretmen diğer öğrencilere anlatır gibi anlatır. Öğretmen öğrenciye soru sorar. Yanlış yanıt vermesi üzerine, olmadığını ve dikkat etmesini söyler (Gözlem Kaydı: 94).

Eğer sınıf düzeyi ile HDZE öğrenci akademik yeterlikleri arasında belirgin fark varsa, öğretmenler öğrenciye ayrı çalışma vermeyi tercih etmişlerdir. Sınıf etkinliklerine bu öğrencileri katmamışlardır:

Öğretmen, HDZE öğrenciye bir gün önce verdiği okuma çalışmasını okutturur. Daha sonra HDZE öğrenciye verdiği kâğıtlardaki (e,l,a,t,i,n,o seslerinden oluşan) kısa cümleleri tekrar sessizce yerinde okumasını söyler. Öğrenci sessizce okumasını yapar. Öğretmen öğrencinin yanına gider, okuma yapıp yapmadığını kontrol eder. Öğrenci okumasını bitirince öğretmenin masasına gider. Öğretmene yazdığı cümleleri okur. Öğretmen bir sonraki çalışma sesini (R) hazırlar ve öğrencinin defterine yazar. Öğrenciden bu sesi çalışmasını ister. Öğrenci yeniden öğretmenin yanına gider. Bu kez öğretmen yeni bir sözcük verir. Öğrenci, çalışması bitince yine öğretmenin yanına gider. Zil çalar (Gözlem Kaydı: 10).

Bazen HDZE öğrenciler hem sınıf etkinliklerine hem de bireysel etkinliklere katılmışlardır:

Öğretmen, Türkçe dersinde ismin halleri ile ilgili çalışma kâğıdını HDZE öğrenciye de verir. Öğrenci, çalışma kâğıdını alır almaz, kalemini eline alır ve örnekleri yapmaya başlar. Sonra diğer öğrencilerle birlikte aynı sayfaya geçer. Öğrenci, sonraki soruyu kendiliğinden okur. Öğretmen, birlikte yapmaları konusunda teşvik eder. Öğrenci, soruya yanlış yanıt verir. Öğretmen ipucu verince doğru yanıt bulur. Öğrenci çalışmayı takip eder ve kendi okuyarak işaretleme yapar (Gözlem Kaydı: 35). HDZE öğrenciye öğretmen matematik dersinde ayrı etkinlik verir. Öğrenci yedi sayısının 1'den 10'a kadar olan sayılarla çarpıldığı saat şeklindeki etkinliği alır. Buradaki çarpımları ezberlemesi için görevlendirilir. Öğrenci, etkinlikteki işlemleri defterine geçirmeye başlar. Öğretmen, öğrencinin çalışmalarını kontrol eder (Gözlem Kaydı: 36).

HDZE öğrencinin derse katılımı öğretmenin yaklaşımına göre değiştiği gibi, dersten derse de değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin başlangıçta; bir öğretmen matematik, başka bir öğretmen ise Türkçe dersine HDZE öğrenciyi katmamıştır:

HDZE öğrenci Türkçe dersinde oturur, derse katılmaz. Öğretmen dersini işler. HDZE öğrenci, sessizce yerinde oturur. Dalgın dalgın sınıftakilere bakar. Öğretmen bu öğrenciyle ders boyunca hiç ilgilenmez (Gözlem Kaydı: 82).

Öğretmen matematik dersinde kesirlerde karşılaştırma konusunu işlerken, HDZE öğrenciye ses vermeye devam eder (Gözlem Kaydı: 10).

HDZE öğrencinin kabul edilebilir ve edilemez davranışları, öğretmenin HDZE öğrenciye tutumu ile ilişkili olmaktadır. KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri içerisinde istenmeyen davranışlara basit düzeyde müdahalede buldukları, sistematik bir şekilde yaklaşmadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri, HDZE öğrencinin sınırlılıkları ve problem davranışlarını genelde kabullenmişlerdir. Bu kabullenme, öğrenci özelliklerini bilip ona göre hareket etmeden ziyade, öğrenci davranışlarının değişmeyeceğine inanma ile ilgili olmaktadır. Bazı sınıf öğretmenleri HDZE öğrencinin “hiç” problem davranışının olmadığını, gayet uyumlu olduğunu söylerken, problem davranışla karşılaştıklarında konunun hemen çözüldüğünü ya da konunun çözümsüz olduğunu düşünmüşlerdir. Öğretmenler problem davranışı önlemek için yöntem, amaç ve süre belirlememişler, kayıt tutmamışlardır. Bazı sınıf öğretmenleri, HDZE öğrenciyi “topyekün problem” olarak görüp, davranışlarının düzeleceğini, değişeceğini öngörmemiş; müdahale programını işe koşmamışlardır. Kimi öğretmen ise, problem davranışların varlığından dahi haberdar olmadıklarını ileri sürmüşlerdir. HDZE öğrencilerde gözlemlenen problem davranışlar öğrenciden öğrenciye farklılık göstermiştir:

HDZE öğrenci ders boyunca elindeki nesneyle oynar. Nesne elinden alınsa da başka bir nesneyi elinde sürekli hareket ettirir. Göz teması kurmaz. Dersi genelde takip etmez. Yazı yazarken elleri titrer, yazısı pek okunaklı değildir. Öğretmenin sesini yükseltmesinden, sınıfın soğukluğundan, havanın kapalılığından, elektronik tahtadan olumsuz etkilenir. Derste dilini sıkça sağa-sola, yukarı çıkarır. Tırnak etleri ile oynar, tırnaklarını yer. Sıra içinde bacaklarını sallar. Kafasını sıklıkla kaşır. Öğretmen soru sorduğunda heyecanlanır, elleri titrer, bacaklarını sallar. Arkadaşlarıyla iletişim kurmaz. Öğretmen kendisine yöneldiğinde okur, yazar, konuşur. Bir arkadaşı ağlayarak sınıftan çıktığında gülümser. Arkadaşı sınıfa geldiğinde elindeki kalemi silah yapar, gülümseyerek hayali olarak vurur. Okurken ya da konuşurken devamını getirmekte zorlanır, öğretmen yardımıyla bitirir. Kitaba oldukça eğilerek okuma yapar. Kitap sayfalarını karıştırıp kapatır. Ara ara tuvalete gitmek için izin ister (Gözlem Kaydı: 42-51).

Öğretmenin HDZE öğrencinin öğretim sürecine ve problem davranışlara yaklaşımları öğrenciye karşı geliştirdiği tutumla örtüşmektedir. Öğretmenler kendilerini bu süreçte farklı rollere adanmışlardır. Bakıcı, yardımcı, destekleyici, kontrol edici, takip edici, yol gösterici, yönlendirici veya güdüleyici rollere bürünmüşlerdir. HDZE öğrencilerin öğretim ortamına ısınmaları ve kendilerini ait

hissetmelerinde akranlarının etkisi olmaktadır. HDZE öğrencilerden ikisi arkadaşlarıyla etkileşim kurmamıştır. Diğerlerinin ise en az bir tane etkileşimde olduğu akranı bulunmaktadır.

HDZE öğrencinin sınıf içinde yaptığı çalışmalar; sınıf dışı çalışmalar ve ev çalışmaları ile desteklenmektedir. Sınıf dışı çalışmalara bir şekilde (birine katılmasa da, diğerine katılım sağlayarak) HDZE öğrenciler dâhil olmuşlardır. Bazı öğrencilerin evde akademik destek alabilecekleri büyüklerinin olmaması, onlar için engel teşkil etmektedir. Bu durumda, HDZE öğrencinin sınıfta öğrendiklerini tekrarlama ve belleğe kaydetme olanağı oldukça azalmaktadır. Öğrenilen bilgiler daha çabuk unutulmakta, sınıfta daha çok alıştırmaya yapma gereksinimi doğmaktadır. Bazı HDZE öğrenciler ise, ödül ya da pekiştirme odaklı yaklaşarak ev çalışmalarını kendileri yapmıştır.

KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarındaki sınırlılıklar ve gelişmeler. Başkalarını “yabancı” olarak gören, görüş alışverişini “zayıf yanın eleştirilmesi” olarak algılayıp başkalarını suçlayan ve kendilerine sınıf içinde “hakimiyet alanı” yaratan bazı öğretmenler kaynaştırma uygulamalarında işbirliği, iletişim ve değişime öncelikle tepkisel yaklaşabilmektedirler. Bazı öğretmenler HDZE öğrenciye “anaç” ve “sevgiyle” yaklaşırken, bazıları bu öğrencilerin olumsuz niteliklerini sıralayarak ve akranlarıyla farklılıklarını dile getirerek öğrencileri “kabullenme” konusunda zorlanmaktadırlar. Öğretmenler test odaklı başarıyı, mevcut durumu korumayı tercih etmektedirler. Zengin öğrenme ortamı hazırlayan bir öğretmen “test odaklı” başarıya göre “vasat/ başarısız” diye gösterilmektedir. Öğretmenler, BEP hazırlamaktan, etkinlik planı uygulamaktan, ilgili taraflarla işbirliği yapmaktan, farklı yöntem ve materyal kullanmaktan başlangıçta kaçınılmaktadırlar. Etkinliklerle öğrenci düzeyini geliştirme yerine akranlarıyla derse katma ve normalleştirme çabası içine girmektedirler. HDZE öğrencinin “yavaş” ilerlemesini “gelişim” veya “değişim” olarak görmemektedirler.

Okul idaresi BEP Geliştirme Birimi Toplantılarını “prosedür” olarak nitelendirilip, “göstermelik” olarak (genel toplantı düzenleme, toplantıya katılmadan imza atma) gerçekleştirmektedir. BEP sınıf öğretmenlerine genelde, “zorunlu resmî işlem” olarak yansıtılmaktadır. Yasal düzenlemelerde belirtilen sınıf mevcudu ve engelli öğrenci sayı sınırına uyulmamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yerleştirilmelerinde ve tanılamalarında RAM’dan bir yıl içerisinde değişken kararlar

çıkılmaktadır. Bunun yanı sıra, destek eğitim odasının amacı, süresi, sıklığı, içeriği, yeri ve zamanı belirsizliğini korumaktadır.

Öğretmenlerin HDZE öğrenciye tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler görülmektedir. Öğrenciyi kabullenme, öğrenci düzeyine göre etkinlik düzenleme ve materyal kullanma, farklı yöntem ve yaklaşım (işbirliğine dayalı öğretim), oturma düzeni için adım atma, akran desteğinden yararlanmaya başlamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler iletişim ağı oluşturmaya çalışmaktadırlar, BEP'in üzerinden geçerek işlevsel hale getirmeye gayret göstermektedirler. Problem davranışı tanımlayıp azaltma ya da istedik davranışa dönüştürmeye odaklanmaktadırlar. Pekiştireç, dönüt, düzeltme, ipucu kullanımını düzenlemeye çalışmaktadırlar. HDZE öğrenciye göre değerlendirme yapmaya başlayıp, öğrencide "başarı" ve "takdir edilme" duygusunu geliştirmektedirler. Öğretmenler kendilerine dışarıdan bakarak, yalnız öğrencinin öğrenmesini değil, kendi meslekî bilgilerini de geliştirme gereksinimi hissetmektedirler. Sınıf kurallarını yeniden düzenlemekte, uygulamaya koymaktadırlar. HDZE öğrencinin sınıfı "bağımsız hareket alanı"ndan ziyade "paylaşım ortamı" olarak görmesi için çalışmaktadırlar. HDZE öğrenci sınıfta bulunmaktan "zevk" almaya, öğretmenin kendini "sevdiğini" düşünmeye, ev çalışmalarını yapmaya başlamaktadır. Kendi kendine çalışma yeteneğinde, sorumluluk duygusunda ve sosyal becerilerde gelişim gözlemlenmektedir. Öğretim sürecinde HDZE öğrencinin derse daha uzun süreli katılımı sağlanmaktadır. HDZE öğrenci algısı değişmeye; "problem"den "gelişme kaydeden" öğrenci imajına geçiş yapılmaktadır. Zaman yönetimi, akran desteği, olumlu sınıf iklimi yaratılması, sınıf kurallarına uyulması, öğrenci farklılığının fark edilmesi de diğer gelişmeler arasında yer almaktadır. Aşağıda gelişmelerden bir kesit sunulmuştur:

Öğretmen, HDZE öğrenciyi birinci sınıfa göndererek verim alamadığına, en başından beri öğrencinin kendi sınıfında bulunmasının gerekliliğine değinir. Öğrenci için dolabında yedek defter bulundurur, bazen tableten de öğretim gerçekleştirdiğini söyler. Yardımcı okuma-yazma kitaplarını kullanmaya başlar. Öğrencinin kendi sınıfında hızla ilerleme gösterdiğine, sesleri okuyup, kısa cümleler yazdığına dikkat çeker. Okumaya oldukça hevesli olan öğrencinin ilerlemesinden aldığı hazzı paylaşır. Öğretmen, başlangıçta öğrenciyi arkalara gönderirken, pekiştireçler vererek güdülemeye ve son haftalarda ön sıralarda oturtmaya başlar. Öğrenciyi akranı ile eşleştirerek, onun seviyesine göre hazırladığı çalışmayı yaptırır. Öğretmen, öğretimde grup çalışmasına yer verir. Sınıf panosuna "bunları biliyor musunuz?" köşesi hazırlar. HDZE öğrenci yavaş yavaş akranları ile sosyalleşmeye, konuşmaya, oyun oynamaya başlar. Öğretmen, BEP hazırlamaya karşı olduğunu belirtirken rehber öğretmenle BEP'i

oluşturduğunu belirtir. HDZE öğrenci sınıf dışı çalışmalara katılmazken, sınıf gezisine dâhil edilir. Veli, okul yönetimi ve yeni özel eğitim öğretmeni ile iletişim kurmayı sınıf öğretmeni başlangıçta anlamsız bulurken, bu kişilerle iletişim için adımlar attığı görülür (Araştırmacı Günlüğü: 1; gözlemle ilgili araştırmacı düşünceleri, gözlem sonrası yapılan görüşme kaydı).

KEP Kursu alan öğretmenlerin gözlem puanlarına göre farklılaşma durumu. KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarında gözlem notları alınırken bir yandan gözlem puanları verilmiştir. Gözlem puanları incelendiğinde; açık yönerge sunma, sınıfta kontrolü sağlama, anlaşılır ve belirli ders hedefleri ile hareket etme, öğrencilere adil davranma ve mekânı etkin kullanma konularında öğretmen gözlem puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. En düşük gözlem puan ortalamaları ise; HDZE öğrenciler için içerikte düzenleme yapma, BEP’i dikkate alma, dersi değerlendirme, gözden geçirme ya da özet ile bitirme, işbirliği ve etkileşim içerisinde çalışmayı destekleme, farklı yöntem ve teknikler kullanma alanlarında elde edilmiştir. HDZE öğrenciye göre etkinliklerin uyarlanması da yine düşük gözlem puanları arasında yer almıştır. Gözlem puanları öğretmenden öğretmene, dersten derse, sınıftan sınıfa farklılık gösterse de; genel anlamda KEP Kursuna katılan sınıf öğretmenlerinin HDZE öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yeterli düzeyde yapamadıkları görülmektedir.

Tablo 95

Gözlem Puan Ortalamalarının Öğretmenlere, Derslere, Sınıf Düzeylerine, Aylara ve Sürecin Tamamına Dağılımları

Öğretmen Adı	Sınıf Düzeyi	Birinci Ay Gözlemleri		İkinci Ay Gözlemleri		Bütün Gözlemler	
		Türkçe	Matematik	Türkçe	Matematik	Türkçe	Matematik
İlgaz Öğretmen	3. Sınıf	9	15	30	20	19	17
İlgi Öğretmen	4. Sınıf	12	13	31	32	24	23
Jülide Öğretmen	3. Sınıf	19	20	39	34	29	27
Kübra Öğretmen	3. Sınıf	20	17	30	29	25	24
Latif Öğretmen	4. Sınıf	12	22	25	25	20	23
Melis Öğretmen	3. Sınıf	18	23	34	35	26	29
Nevra Öğretmen	3. Sınıf	13	23	34	31	23	27
Olca Öğretmen	4. Sınıf	23	19	25	39	24	29
Ortalama	3 ve 4. Sınıf	16	19	31	31	24	25
Ortalama	3. Sınıf	16	20	33	30	24	25
Ortalama	4. Sınıf	16	18	27	32	23	25

Tablo 95’te hizmet içi eğitime katılan (kod isimli) öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda alınan gözlem puan ortalamalarına yer verilmiştir. Türkçe ve matematik derslerine ait gözlem puanları süreç içerisinde artış gösterirken, aynı zamanda

birbirine yaklaştığı da görülmektedir. Üçüncü sınıflarda gözlem puan ortalamaları daha fazla bulunmuştur. Bu durum, dördüncü sınıflardaki öğrencilere ait beklentilerin özellikle son öğretim döneminde daha düşük olması ve öğrencilerde artık değişiklik sağlamanın mümkün olmayacağı görüşünün benimsenmesi ile birlikte de düşünülebilmektedir.

Tablo 96

EÖT Gözlem Puanlarına İlişkin Grup İçi Karşılaştırmalar

Ders	Sınıf Düzeyi	Uygulama	N	\bar{X}	SS	Sd	T	Anl.
Türkçe	3 ve 4. Sınıf	Birinci ay gözlemler	8	15,75	4,892	7	-6,466	0,000
		İkinci ay gözlemler		31,00	4,721			
Matematik	3 ve 4. Sınıf	Birinci ay gözlemler	8	19,00	3,742	7	-5,376	0,001
		İkinci ay gözlemler		30,63	5,975			
Türkçe	3 ve 4. Sınıf	Birinci ay gözlemler	8	15,75	4,892	7	-1,705	0,132
Matematik	3 ve 4. Sınıf	Birinci ay gözlemler	8	19,00	3,742	7	-1,705	0,132
Türkçe	3 ve 4. Sınıf	İkinci ay gözlemler	8	31,00	4,721	7	-0,154	0,882
Matematik	3 ve 4. Sınıf	İkinci ay gözlemler	8	30,63	5,975	7	-0,154	0,882
Türkçe	3. Sınıf	Birinci ay gözlemler	5	15,80	4,658	4	-8,334	0,001
		İkinci ay gözlemler		33,40	3,715			
Matematik	3. Sınıf	Birinci ay gözlemler	5	19,60	3,578	4	-6,278	0,003
		İkinci ay gözlemler		29,80	5,975			
Türkçe	3. Sınıf	Birinci ay gözlemler	10	17,70	4,398	9	-7,896	0,000
Matematik	3. Sınıf	Birinci ay gözlemler	10	31,60	5,060	9	-7,896	0,000
Türkçe	4. Sınıf	Birinci ay gözlemler	3	15,67	6,351	2	-0,500	0,151
		İkinci ay gözlemler		27,00	3,464			
Matematik	4. Sınıf	Birinci ay gözlemler	3	18,00	4,583	2	-0,327	0,126
		İkinci ay gözlemler		32,00	7,000			
Türkçe	4. Sınıf	Birinci ay gözlemler	6	16,83	5,115	5	-3,755	0,013
Matematik	4. Sınıf	Birinci ay gözlemler	6	16,83	5,115	5	-3,755	0,013
		İkinci ay gözlemler		29,50	5,648			

$p < 0,05$

Tablo 96'da iki ay boyunca yapılan gözlemlerin; birinci ve ikinci ayların puan ortalamaları alınarak karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Türkçe ve matematik derslerine ait birinci ve ikinci ay gözlem puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Gözlem puanlarına göre dersler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Özetle, öğretmen yeterliklerinde herhangi bir anlamlı fark tespit edilmese de, gözlem puanlarına göre öğretim sürecinde zaman içerisinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda yokluk denencesi reddedilmiş, araştırma denencesi kabul edilmiştir. KEP Kursu sonrası öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında olumlu değişiklikler görülmüştür. Ayrıca, Türkçe dersi gözlem puanları üçüncü sınıf düzeyinde, matematik dersi gözlem puanları ise dördüncü sınıf düzeyinde daha yüksek bulunmuştur.

KEP Kursu alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşleri

KEP Kursu alan sekiz sınıf öğretmeniyle ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Bu bölümde öğretmen görüşlerine yer verirken, öğretmenlerin kod isimleri kullanılmamıştır. Ayrı olarak belirtilen alıntılar ise başka öğretmenlere aittir. Bir öğretmen, sınıfında iki HDZE öğrenci olduğu için, ikisi farklı farklı ele alınmıştır.

KEP Kursu alan öğretmenlerin meslekî özellikleri. Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki her bir öğrenci gibi farklı özellikler taşımaktadırlar. Kaynaştırma ortamında kendilerini; HDZE öğrenciye yetememe, sevgiyle yaklaşma, aşırı zorlamama, öğrenci farklılığını düşünme, koruyucu olma, öğrenciyle deneyim kazanma ve bu deneyimi geliştirme arayışına girme, öğrenciyi tolere etme, öğrenciyle gelişme kaydedilmediğine ve öğrencinin sınıf başarı ortalamasını düşürdüğüne inanma kavramlarıyla ifade etmektedirler. HDZE öğrencininin sınıfta bulunmasını ise; yasal, zorunlu, empatik, kadere dayalı, haz verici bir durum olarak nitelemektedirler. Öğretmenler genelde kaynaştırma-ayırıştırma arasında tercih hakkı olsa kaynaştırmayı tercih edeceklerini belirtmektedirler:

(Kaynaştırma öğrencisini) başka bir sınıfa göndermek aklımdan geçmez; ama hani sınıfta iki-üç tane kaynaştırma (öğrencisi) varsa, benim sınıfta harcanmasını istemem; çünkü eşit dağıtılmasından ziyade, belki ben o çocuğa yetemem. Onun zamanının kaybolacağından endişe ederim yani. Hiç açamadığım, hiç çözemediğim, hiçbir şekilde ona inemiyorsam, başka sınıfta deneyelim, diye düşünürüm; ama "başımdayım gitsin," diye değil, "o çocuğa verimli olsun," diye. Kaynaştırmayı çok önemsiyorum ve devam etmesi gerektiğini de düşünüyorum. İlkokulda kaynaştırma (sınıfında eğitim) alan bir kaynaştırma öğrencisinin iyi bir kaynaştırma eğitimi alabildiyse, hayatta daha başarılı olabileceğini düşünüyorum (Öğretmen Görüşme Kaydı: 8).

Öğretmenler genel itibariyle veli ilgisizliği düşüncesiyle velilerle iletişim kurmakta güçlük yaşamaktadırlar. Okul idaresinin kaynaştırma ortamlarını ve öğretmeni desteklemesi konusunda genelde sessiz kalmaktadırlar. Bazı öğretmenler, rehber öğretmenlerle BEP hazırlama, problem davranışlar konusunda işbirliği yapmaktadırlar. Destek eğitim odası öğretmenleri ile işbirliği belirsizliğini korumaktadır. Öğretmenler birlikte çalışma, öğrenciyi tanıma, uzman desteği alma konularında genelde özel eğitim öğretmenleri ile işbirliği yapmak istemektedirler. Branş ya da zümre öğretmenleri ile, STK'lerle kaynaştırma konusunda işbirliğine değinmemektedirler. Bir öğretmen HDZE öğrencinin psikologu ile ara ara görüştüğünü belirtmektedir.

KEP Kursuna katılan sınıf öğretmenleri, plan hazırlamamakta, uygulamamaktadırlar. Çevre, okul, öğrenci şartlarına göre plan yapma girişiminden bahsedilmemektedir. Gözlemlerde de, etkinlik veya ders planlarına, günlük veya haftalık planlara rastlanmamıştır.

KEP Kursu alan öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında öğretim uyarlamaları. Öğretmenler kaynaştırma ortamlarında öğretimi “sosyalleşme”, “akranlarıyla birliktelik”, “hayata hazırlama”; algılama ve öğrenme güçlüğü, problem davranışı olan, farklı gelişim gösteren özel öğrencilere “farklı düzeyde öğretim”, “BEP ile öğretim” ile özdeşleştirmektedirler. Sunuş yoluyla öğretim stratejisini, anlatım yöntemini, okuma-yazma ağırlıklı çalışmaları kullanmaktadırlar. HDZE öğrencilerin derse katılımını soru sorarak sağladıklarını belirtmekte, genelde materyali tüm sınıf için kullanma eğiliminde olmaktadır. Bazı öğretmenler HDZE öğrencinin ders-araç gerecini unutmamasına tedbir olarak, dolabında yedek defter, kalem bulundurmaktadır:

(Kaynaştırma öğrencisi için ayrıca) Materyal geliştirmedim. Herkese (her öğrenciye) yaptığım şeyi (materyali) kullandım açıkçası (Öğretmen Görüşme Kaydı: 2).

(Öğrencim) malzemelerini sıklıkla unutuyor ya da getirmiyor. O zaman, benim yedeklerim var (öğrencim) için, onları çıkarıyorum, öyle ders işliyorum (Öğretmen Görüşme Kaydı: 3).

HDZE öğrencinin her doğru ya da istendik davranışına pekiştirme verme anlayışı genelde hâkimdir. Öğretmenler akran öğretiminden olmasa da, görevlendirdiği ya da birlikte oturduğu öğrenciler ile HDZE öğrencinin dersi takip etmesi, araç-gerecini çıkarması ve açması, çalışmalarının kontrol edilmesi konularında akran desteğinden yararlanmaktadırlar. Öğretmenler ev çalışmalarını genelde öğrenci düzeyine göre vermemektedirler. Bazı öğretmenler çalışmaların yapılmadığını ve kaybolduğunu görerek eve çalışma vermekten vazgeçmektedirler. Öğretmenler sınıf dışı etkinliklere HDZE öğrencileri de katmaya çalışmaktadırlar. HDZE öğrencinin düzeyine ve BEP’e göre değerlendirmeyi ise genel anlamda yapmamaktadırlar.

Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarında “zorlanma”, “yetersiz kalma”, “yararlı olamama”, “yeterince somutlaştıramama” ile karşı karşıya kalmaktadırlar. HDZE öğrenci düzeyine göre etkinlik düzenlerken “bölünme”, “parçalanma” ve “dağılma” hissi yaşamaktadırlar. Kalabalık, en az iki tanılı özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bulunduğu, donanımı yetersiz ya da ikili öğretimli sınıflarda

öğretimi gerçekleştirmede zorlandıklarını düşünmektedirler. Öğretimi destekleyecek şekilde veli yardımını genelde alamamaktadırlar. Problem davranışları “sorun” olarak nitelemekle birlikte; davranışın nedeni, tanımı, kaydı konusunda araştırmadan ve davranış müdahale programı hazırlamadan bahsetmemektedirler. Davranış problemlerini “dinleme”, “konuşma”, “özür dileme”, “kendini model gösterme”, “aileye haber verme” ile çözmeye çalışmaktadırlar. Bazı sınıf öğretmenleri, HDZE öğrencilerinin düzenli özel eğitim ya da destek eğitim hizmeti alamadıklarını belirtmektedir:

Destek eğitim çalışması çok yararlı. Bu sene olsaydı eğer, şimdi (öğrencim) çok daha ilerlemiş olacaktı. Destek eğitim çalışması olunca çok daha işimiz kolaylaşıyor (Öğretmen Görüşme Kaydı: 1).

Destek eğitim alabilirse... Aradaki bazı derslerde destek eğitim için ayrılrsa, sınıfta daha yararlı (başarılı) olur. Geçen yıl destek eğitim aldığımda onun faydasını görmüştüm ben. Hem onun için hem sınıf için... (Öğretmen Görüşme Kaydı: 6).

Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarında “ideal düzeni” şu öğelerle tanımlamaktadırlar: Plan, yönlendirme ve materyal desteği sağlayabilecek “yardımcı personel”, “sınıf mevcudunun azaltılması”, “destek eğitim”in sürdürülmesi, “aile desteği”nin sağlanması. Bunların dışında devlet aracılığıyla materyal temini, ayrıştırılmış ortamlarda HDZE öğrenciye destek ve eğitimin sağlanması, “kaynaştırma öğretmeni” alan uzmanlığının oluşturulması, kaynaştırma öğretmenin “takip, denetim, ekstra ücretlendirme” işlemlerinin yapılması, üniversitelerde “özel eğitim ve kaynaştırma” eğitiminin verilmesi, HDZE öğrencilerin doğal ortam ve çevre ile etkileşimlerini artırmak için gezilerin düzenlenmesi konularına seyrek de olsa değinmektedirler.

KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin özellikleri. Çalışma yapılan HDZE öğrenciler maddî yetersizlikler, ailenin düşük eğitim seviyesi, aile içerisinde süregelen hastalık, öğrencinin yaşamış olduğu travmatik olaylar, boşanma ile ortaya çıkan ebeveyn eksikliği veya sosyoekonomik çevrenin sınırlılığı gibi sorunlar ile hayatını sürdürmektedirler. HDZE öğrencilerde görülen problem davranışlar; küfretme, kavga etme, kesici alet taşıma, ders esnasında sınıfta dolaşma, sorumluluk almaktan kaçınma, okuldan kaçma, özbakım becerilerini yerine getirememesi olarak ifade edilmektedir:

(Öğrencimin) farklı davranışları oluyor. Bir bakıyorsun derslere sürekli katılıyor, bir bakıyorsun sınıftan kaçıyor, okuldan gitmek istediğini söylüyor, arkadaşları ile tartışıyor, çalışmalarını yapmak istemiyor (Öğretmen Görüşme Kaydı: 3).

(Bir öğrencim) mesela, biraz daha agresif ve şiddet eğilimli olduğu için, sınıfta bayağı bir sorun yaratıyor. (Diğer öğrencim) de mesela arkadaş çevresi edinmek istemiyor. Yanına yaklaşan birisine vuruyor (Öğretmen Görüşme Kaydı: 5).

HDZE öğrenciler genel itibariyle; seri ve sesli okumakta, yanlışları olsa da yazabilmekte, okuduğunu anlama konusunda gelişim sağlayabilmektedirler. Matematik dersinde rakamları tanıma, ritmik sayma, dört işlem ve konuların basit çalışmalarını yapabilmektedirler. Temel ders araç-gereçlerini (defter, kalem...) kullanabilmektedirler. HDZE öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimi hakkında öğretmenler; okulu, sınıfı, öğretmenini sevmeye; akranlarıyla, öğretmeniyle iletişim kurma; gruba girme, oyunlara katılma; özgüvenli olma konularındaki gelişimlerine dikkat çekmektedirler. HDZE öğrenciler sınıfı benimseme, derse katılma, iletişim kurma, öğrenmeyi isteme, kurallara uyma konularında gelişme kaydetmektedirler. Ancak; unutmama, karıştırma, henüz hazır olmama, kendi kendine çalışmama, gerileme, yardım almaya yönelme, kısa ve kolay ifadeleri tercih etme, iletişim kuramama ve sürdürmemeye, görgü kurallarına uyamama, güdülenememe, çabuk sıkılma, zorlandığı işlerden kaçma davranışlarıyla öğrenimleri olumsuz yönde etkilenmektedir:

Biraz uğraştım, onar saydırmak için, baktım yok. Hazır değil, geri çekildim. Bir şeyi öğrenirken çok çabuk unutulabiliyor, karıştırabiliyor (Öğretmen Görüşme Kaydı: 1).

(Öğrencimin) şimdi bir de matematikte gerilemesi var. Bu konuları (toplama, çıkarma, çarpma) zaten öğrenmiştim, diye geçiştiriyor. Bakıyorum, öğrendiklerini unutuyor, tekrar da yaptırıyor (Öğretmen Görüşme Kaydı: 3).

Çok rahat iletişim kuramıyorlar ya da iletişim kurduklarında sürdürüyorlar. Sağlıklı iletişim kuramıyorlar. Hani nezaket ifadelerini öğrenmekte zorlanıyor. Dersi takip etmekte tabii ki sıkıntı yaşıyoruz. En önemli sıkıntımız, motivasyon sıkıntımız. Çok çabuk sıkılıyor (Öğretmen Görüşme Kaydı: 6).

Sınıf öğretmenleri, HDZE öğrenciler için okuma-yazmaya geçme, psikolojik açıdan sağlıklı bir birey olma, iletişimini ve sosyal becerilerini geliştirme, bölme yapma, basit problemleri çözme gibi akademik anlamda sınırlı ilerleme kaydetme, sınıfa uyum sağlama, günlük işleri tek başına yapma ve ilerleyen süreçte meslek sahibi olma beklentisi içinde olmaktadır. Bunun yanı sıra bazı sınıf öğretmenleri; ortaokulda HDZE öğrencilerle ilgilenebilecek öğretmenlerin olmayacağı, kaynaştırmaya olumlu bakılmayacağı veya öğrencinin öğrenmek için yeterince çabalamayacağı düşüncesiyle kaygılanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin KEP Kursu hakkında görüşleri. Sınıf öğretmenlerinin gerek kursun son gününde, gerek daha sonraki günlerde bilgi formunda, gerekse görüşme sırasında KEP Kursuna dönük görüşlerinde

belirttikleri ifadeler ele alınmıştır. Yönlendirici olmamak adına, görüşme esnasında doğrudan öğretmenlere kursla ilgili görüşleri sorulmamıştır. Bunun yerine, hizmet içi eğitimlere nasıl baktıkları, diğer sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırma” konusunda hizmet içi eğitim almaları hakkında neler düşündükleri soruları aracılığıyla kursla ilgili görüşleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Öğretmenler KEP Kursunu “yararlı”, “etkili” ve bu konuda eğitim almamış sınıf öğretmenleri için “gerekli” bulmuşlardır:

İlgaz Öğretmen: Tüm öğretmenlerin böyle eğitim alması gerekir. Eğitim zorunlu tutulmamalı, öğretmenler gönüllü olarak eğitim almalı.

İlgi Öğretmen: Eğitime başlangıçta isteksizdim açıkçası. Sonra eğitim sürecine hemen her gün katıldım. Benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.

Jülide Öğretmen: Materyal kullanımında bilgilendim.

Kübra Öğretmen: Eğitimin etkili olduğunu düşünüyorum. Eğitime katılma konusunda önce emin değildim, nasıl ikna oldum bilmiyorum.

Latif Öğretmen: Eğitimi yararlı buldum. Başka söylenecek bir şey görmüyorum.

Melis Öğretmen: Bir öğretmen olarak kendimi değerli hissettim bu kursta. Yapılan hazırlıklar, bize yaklaşımınız benim böyle hissetmemi sağladı. Öncelikle gelip gitmeme konusunda tereddüt yaşadım. Sonra gelmeye karar verdim.

Nevra Öğretmen: Ben de eğitimin yararlı olduğunu düşünüyorum.

Olca Öğretmen: Bu eğitim gönüllü-zorunlu tutulabilir. Örneğin, üç yıl içerisinde öğretmenlerin bu eğitimi istediği zamanda almaları sağlanabilir. Üniversite bilgilerini hatırlamamı ve gözden geçirmemi sağladı bu eğitim. İletişim konusunun çok önemli olduğunu düşünüyorum.

Ayrıca öğretmenlerin günlük kurs notlarının sonunda yer alan değerlendirme bölümünde belirttikleri görüşler de ayrıca incelenmiştir. Bazı öğretmenler “sınıf yönetimi”, “BEP”, “Türkçe öğretimi”, “kaynaştırma”, “aile ile iletişim”, “planlama”, “kaynaştırmada değerlendirme ve sürdürülebilirlik”, “öğrenci düzeyi” ve “önceki bilgilerin hatırlanması, güncellenmesi, geliştirilmesi” ile kursu ilişkilendirmiştir:

İlgaz Öğretmen: Gayet verimli bir çalışma oldu. Teşekkürler. BEP'in önemini daha iyi anladım. Sınıf yönetiminde farkındalık noktaları sağladı. Türkçe eğitimindeki sorunların çeşitliliği hakkında fikir sahibi oldum.

Jülide Öğretmen: Kaynaştırma hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip oldum. Bilgilerim tazelandı ve güncellendi. Bilgilerime yenilerini ekledim. Değerlendirme ve sürdürülebilirliğin ayrıntılarını kavradık.

Melis Öğretmen: Bilmediğim ayrıntıları öğrendiğim için mutluyum. İletişim konusunun, BEP hazırlama ve değerlendirmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin seviyesine uygun olmalı. Aile ile iletişim halinde olmalı. Öğrenme biçimlerinin bilinmesi, o öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olur. Dersi ona göre plânlıyoruz. Bugün davranışların gözlenmesini ve kaydını öğrenmekte zorlandım. Türkçe öğretimi ile ilgili konuları hatırlamam faydalı oldu. Yapılan çalışmayı öğrencinin anlaması önemli. Anlamadığı çalışmayı yapamayabilir. Değerlendirme yaparken BEP dikkate alınmalıdır.

Tablo 97

Öğretmenlerin KEP Kursunu Değerlendirmeye İlişkin Verdikleri Puanlar

Değerlendirme		Çok Yeterli	Yeterli	Ne Yeterli, Ne Yetersiz	Yetersiz	Çok Yetersiz
Eğitimci	f	4	4	0	0	0
	%	50	50	0		
Konu başlıkları	f	4	3	1	0	0
	%	50	37,5	12,5		
Konu içeriği	f	3	5	0	0	0
	%	37,5	62,5	0		
Kullanılan yöntem, teknik	f	3	4	1	0	0
	%	37,5	50	12,5		
Kullanılan materyaller	f	3	4	1	0	0
	%	37,5	50	12,5		
Süre	f	4	3	1	0	0
	%	50	37,5	12,5		

Bilgi formunda yer alan bir ek bölümle, kursa katılan sekiz öğretmenden KEP Kursuna dönük görüşleri alınmıştır. Görüşleri belirtmeleri için beş seçenek öğretmenlere sunulmuştur. Tablo 97’de öğretmenlerin; eğitimci, konu başlıkları ve içeriği, kullanılan yöntem, materyal ve süre açısından kursu genelde “çok yeterli” veya “yeterli” olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlere Bilgi Formu aracılığıyla KEP Kursunda kendilerini etkileyen durum ve konular sorulmuştur. “Yeni bilgiler öğrenme”, “farklı materyal ve yöntemler kullanma”, “katılımcılarla iletişim”, “sınıfa ve öğrenci düzeyine uygunluk”, “davranış kaydı” ve “toplumsal farkındalık” ile ilgili olarak öğretmenler görüşlerini sunmuşlardır:

İlgaz Öğretmen: Teorik düzeyde bakış açımı zenginleştirdi.

İlgi Öğretmen: Az kişi ile samimi bir ortamda güzel bilgiler öğrendik. Ama yine de seminer verimli geçti.

Jülide Öğretmen: Eğitimcimiz sadece sunum yapmadı, örnekler, materyaller ve görsellerle sürekli farklı anlatım yöntemleri kullandı.

Kübra Öğretmen: Eğitimcinin öğretmenliği, öğretmenler arasındaki ilişki, diyalog etkiledi.

Latif Öğretmen: Konuların sınıflara ve öğrenci düzeylerine uygun olması.

Melis Öğretmen: Davranış değerlendirme ve davranış ölçekleri.

Nevra Öğretmen: Her şey mükemmeldi.

Olcay Öğretmen: Toplumun engelliler hakkında daha duyarlı olması, fırsat eşitliği için çalışılması.

Öğretmenlere Bilgi Formu aracılığıyla, KEP Kursunda nelerin olmasını istedikleri, KEP Kursu için neleri önerdikleri, eklemek istedikleri diğer konular sorulduğunda; bir öğretmen teoriyi pratiğe dökme konusundaki sıkıntıyı dile getirmiştir. İki öğretmen ise yaratıcı drama yönteminin kullanılmasını önermiştir. Bu

yöntemin ve planlanmış bazı etkinliklerin sınırlı şekilde kullanılmasının nedenleri; öğretmenlerin derslerine yetişme kaygısı ile derslerin blok yapılması ve erken bitirilmesi talepleri, grup katılımcı sayısının az ve değişken olması, eğitim ortamının (sabit oturma düzenli seminer salonu) yaratıcı drama çalışmalarına müsait olmaması ve ortam değişikliğinin mümkün olmaması, öğretmenlerin deneyimlerinden bahsetmek ve tartışmak istedikleri konularda daha uzun süre kullanma eğilimleridir. Bu noktada, süreyi etkin kullanmak adına içeriğe, örneklere, etkinliklerden bir kısmına, deneyimlere ve tartışmalara ağırlık vererek; öğretim programının amacı ve içeriğine sadık kalınarak düzenlemeler yapılmıştır.

Öğretmenler video ile örneklendirmeden bahsetmişler, kaynaştırma sınıflarındaki öğretim uygulamalarına dair video örneklerini kastetmişlerdir. Video örneklerinin sınırlı sayıda bulunması; salon içerisinde internet erişiminin bulunmaması; kablosuz internetin çekim gücünün oldukça az ve yavaş olması kullanımı engellemiştir. Eğitim ortamına günlük olarak taşınan öğretim materyali çeşitliliği; araştırmacının içinde bulunduğu sınırlılıklar ve çevre şartları sınırlılıkları ile ilişkili olmaktadır:

İlgaz Öğretmen: Örneklerden/ uygulamalardan yola çıkılarak ve somut materyaller örneklendirilerek yapılacak bir eğitimin daha verimli olacağını düşünüyorum. Teorik olarak üniversitelerimizde ve kitaplarımızda yok yok.

İlgi Öğretmen: Drama halinde anlatım olabilirdi.

Jülide Öğretmen: Bence yeterliydi.

Kübra Öğretmen: Davranış ve psikoloji üstüne daha çok yoğunlaşılmasını isterdim.

Latif Öğretmen: Birebir öğrencilerle nasıl ilgilenmeli ve bu özel eğitim sınıflarında bu öğrencilerin toplanması (ayrıştırılması) öyle ders verilmesi.

Melis Öğretmen: Drama çalışması olmasını isterdim. Drama/ canlandırma yöntemi ile bazı konular işlenebilirdi.

Nevra Öğretmen: Kaynaştırma öğrencileri ile yapılabilecek etkinlik ve sınıf ile onun (HDZE öğrencinin) arasındaki iletişim.

Olca Öğretmen: Örnek videolar, kavram öğretimi vb. daha basit materyaller -kursun eksikliği değil- hazır materyal maalesef yok. Olumlu oldu. Hani sizden aldığım seminer de çok etkili oldu.

Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler aldıkları kurs hakkında ayrıca görüş sunmuşlardır. Kursla birlikte yapılan çalışmaların yaygınlaştırılması ve verilen eğitimlerin uygulama ortamlarında devamının getirilmesi düşüncelerine yer vermişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı, kaynaştırmaya yönelik “tutum” ve “davranışlar”ında değişiklik olmasından ve bu alanı “öğrenmeye başladıkları”ndan bahsetmişlerdir:

(Kaynaştırmaya karşı tutumumda değişiklik) olumlu oldu. Hani sizden aldığım seminer de çok etkili oldu. Güzel şeyler kattı bize bu seminer. Bayağı bir, aslında bir silkelendik böyle öğretmen olarak, hani kaynaştırma öğrencilerine yönelik. Daha duyarlı olmak, daha onlara yönelik, onları sınıfa kazandırmak, topluma kazandırmak açısından... Onu uyandırdınız bizde (Öğretmen Görüşme Kaydı: 2).

Ama uygulamalar da olmalı. Sizin yaptığınız gibi. Eğitimlerden sonra sınıfa gelmelidir. Siz gözlemlerinizi paylaştınız. Uygulamalar yapabilirler sınıfta. O zaman daha yararlı olabilir (Öğretmen Görüşme Kaydı: 6).

İnşallah, sizin yaptığınız gibi çalışmalar çoğalır. Bütün üniversitelerde, başka yerlerde de; çünkü bu toplumun sorunu, hepimizin sorunu. Hani benim yaşadığım, bir başkasının değil. Biz bir toplumuz. Birimizin problemi, hepimizin problemi (Öğretmen Görüşme Kaydı: 8).

Öğretmenler “kaynaştırma” alanındaki eğitimlerin sınıf öğretmenleri için zorunlu tutulup tutulmaması, her öğretmenin bu konuda hizmet içi eğitim alıp almaması hakkında düşüncelerini eklemişlerdir. Genel anlamda kursun “zorunlu” olmasından yana olmuşlardır. Bir öğretmen olumsuz tutumun değişmeyeceğine, başka bir öğretmen ise zorunluluktan ziyade “teşvik” ile eğitimin sağlanmasına değer biçmiştir. Bir diğer öğretmen ise, alınan kursu “formatörlük” gibi değerlendirip, öğretmenlerin de benzer eğitim verme ihtimaline yer vermiştir:

Bütün öğretmenlere, kaynaştırma eğitimi zorunlu olmalı; çünkü her sınıfta kaynaştırma eğitimi alan öğrencimiz oluyor. Ayrıca sınıfımızda olmasa bile, okulumuzda oluyor. Teneffüste birlikteyiz. Tuvalete girip çıkarken birlikteyiz. Bahçede gezerken birlikteyiz. Kermeste birlikteyiz. Hani sınıf gezisi, okul gezisinde birlikte olabiliyoruz. Bu öğrencilerle bir araya gelebiliyoruz, sınıfımızda olmasa bile. Okulda paylaşımlarımız oluyor. Eğitim almalı öğretmen, diye düşünüyorum (Öğretmen Görüşme Kaydı: 6).

Bir öğretmenin zorunlu olarak (kaynaştırma konusunda hizmet içi eğitime) katılması gerekiyor; çünkü kaynaştırma öğrencisi geldiği zaman ne yapacağımızı bilmiyoruz. Ne kadar “biliyoruz”, ne kadar “iyi bir öğretmeniz”, desek de; kaynaştırma öğrencisi, farklı bir öğrenci geldiği zaman, ne yapacağımızı bilmiyoruz. Birbirimize soruyoruz mesela (Öğretmen Görüşme Kaydı: 7).

Kurs sonrası kaynaştırma ile ilgili; bazı öğretmenler okuma, araştırma ve öğrenme için çaba sarf etmişlerdir. Kendilerini geliştirme, daha iyi öğretim arayışına girme, bilgileri hatırlama, yeni bilgiler öğrenme kavramlarını kullanmışlardır. Öğrenmeye yalnız öğrencilerini değil, kendilerini de güdülemişlerdir:

Öğrenmeye açık öğretmen için, o (kaynaştırma) çocuklar da bir avantaj (Öğretmen Görüşme Kaydı: 1).

Bayağı bir tatilimiz var. Biraz da bununla (kaynaştırmayla) ilgili lisans bilgisini arttırmamız gerekir boş zamanlarımızda. (Öğretmen) kendine biraz bakmalı, eğitmeli, geliştirmeli, diye düşünüyorum; bocalamaması için. Mesela psikolojik açıdan nasıl davranacak, eğitim açısından, dersler açısından... Hani planları, BEP planı biraz daha böyle, boş zamanlarda araştırılması gereken bir konu (Öğretmen Görüşme Kaydı: 2).

Daha çok yazılı çalışma ihtiyacı hissettim. Daha çok kaynak olmalı. Yani okuma, araştırma, üniversitedeki bilgileri hatırlama gibi (Öğretmen Görüşme Kaydı: 3).

Bir taraftan da öğretmenin kendini daha iyi geliştirdiğini düşünüyorum. "N'apabilirim," diye soruyorsun. "Başka n'apabilirim onun için?" Hani farklı arayışlara giriyorsun, farklı arayışlara girerken de bir şeyler öğreniyorsun. Olumlu tarafında bunu düşünüyorum. Bir altyapım olduğu zaman üstüne koyarak gidebilirim. Şimdi öğrenmeye çalışıyorum (Öğretmen Görüşme Kaydı: 7).

Özetle; KEP Kursuna katılan öğretmenler kursu "etkili", "yararlı", "gerekli" bulmuşlardır. BEP, Türkçe öğretimi, kaynaştırma, aile ile iletişim, planlama, kaynaştırmada değerlendirme ve sürdürülebilirlik, öğrenci düzeyine göre öğretim, öğretmen bilgisinin yapılandırılması; öğretmenlerin kursta kazandıklarını ifade ettikleri bilgilerdir. Eğitimci, konu başlıkları ve içeriği, kullanılan materyal, yöntem ve süre açısından KEP Kursunu değerlendiren öğretmenler, genelde çok yeterli-yeterli arasında puan vermişlerdir.

Yeni bilgiler öğrenme, farklı yöntem ve materyal kullanma, katılımcılarla iletişim, sınıfa ve öğrenci düzeyine uygunluk, davranış kaydı, toplumsal farkındalık; ile ilgili durum veya konularından öğretmenler KEP Kursunda etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Kursa yönelik; yaratıcı drama yöntemini daha çok katma, daha çok uygulamalı örnek, etkinlik ve videolara yer verme, psikolojiye ayrıntılı değinme önerilerini getirmişlerdir. Bazı öğretmenler, kaynaştırmaya ilişkin tutum ve davranışlarında eğitimin etkili olduğunu, öğrenmeye başladıklarını, kursun öğretmeni öğrenmeye sevk ettiğini eklemiştir. Genelde öğretmenler KEP Kursunun zorunlu tutulmasından yana olmuşlardır. Bazı öğretmenler bu kursun genişletilmesinden, yaygınlaştırılmasından, "formatörlük" gibi kullanılmasından veya öğretmeni "teşvik ederek katılım sağlanması"ndan yana görüş bildirmiştir.

KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşleri

HDZE öğrenciyi anlamak için; araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşlerinin yanı sıra, veli görüşlerine de başvurulmuştur. Böylece öğrencinin içinde bulunduğu ortam farklı açılardan karakterize edilmeye çalışılmıştır. HDZE öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda, idare ve öğretmenlerin gösterdikleri ortamlarda veli görüşmeleri yapılmıştır. Veliler görüşmede öncelikle tanımadıkları bir kişi ile karşılaşmaları neticesinde tedirgin davranmış, bazen duygu ve düşüncelerini ifade etmek yerine mimik ya da kısa kelimeler kullanmayı tercih etmişlerdir. Bazen de

görüşme esnasında yaşantıları doğrultusunda duygusal tepkiler vermişlerdir. Velileri rahatlatmak amaçlı görüşme sonrasında kısa sohbet yapılmış, olumlu bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. İşitme engelli bir veli ile görüşme yapılırken ara ara güçlük çekilmiş; bu durumda veliyi çok zorlamadan tüm sorular yöneltildikten sonra görüşme tamamlanmıştır. Bir öğretmenin sınıfında iki HDZE öğrencinin olması, bir görüşmede hem (veli gibi öğrenciden sorumlu) aile büyüğünün hem velinin yer alması ile toplamda on veliye ulaşılmıştır. Bu kişilerden ikisi erkek, gerisi kadındır. Velilere; kaynaştırma süreci, özel eğitim desteği, kaynaştırma eğitimi, öğrencinin başarı durumu ve son zamanlarda öğrencide gelişme olup olmadığı sorulmuş; çıkan kategorilere yönelik bulgular düzenlenmiştir:

HDZE öğrencinin içinde bulunduğu ailevi durum. HDZE çocuklar aileleri için “her şey”, “özenle saklanan bir parça”, “sıkıntı”, “sorumluluk” veya “ilgilenemedikleri çocuk” anlamlarına karşılık gelmektedirler. Ailelerde; boşanma, ayrılık, üvey ebeveyn, çok çocukluluk, düşük sosyoekonomik ve eğitim düzeyleri, iletişim eksikliği, başka bireylerde engellilik, psikolojik problem gibi sorunlara rastlanılmaktadır. Bu durumun tersine, bilinçli veya birlikte hareket etmeye çalışan ebeveynler de bulunmaktadır. Kardeşler genelde HDZE çocuğa yardımcı olmak yerine, dalga geçme, kıskanma, umursamama eğilimindedirler. Ebeveynler ister istemez kardeşler arasında karşılaştırmalara gitmektedirler. Bazı veliler özel eğitim desteği, maddi yardım almaktadırlar. Bir kısım veli, çocuklarını özel eğitime gönderme konusunda eşten ya da yakın çevreden tepki almış ve “içe kapanma”, “aşırı koruyucu yaklaşma” davranışı sergilemişlerdir:

Kendi ailem, kendi çevrem olsun, kimse (hepsi) “özel eğitime gitmene gerek yok,” dedi. Arkadaşlardan, eşimden çok tepki aldım. “özürlü çocuk değil,” dediler. (Veli Görüşme Kaydı: 3).

Bizim toplumumuzda çok şey (laf) olur diye demiyorum. Çocuğumun böyle özür durumu olduğunu hiç, sadece benim bir kızkardeşim... Evimin içidir o. Başka kimse... Onun için akrabalarından uzak durmaya çalışıyorum. Ben bu (oğlum) bu vaziyete getirebilirdiysem evimdeki eşim, kızlarım, (özel eğitim) okul, öğretmen (sınıf öğretmeni) bu kadar (Veli Görüşme Kaydı: 4).

HDZE çocuklar için kaynaştırma ve özel eğitim uygulamaları. Kısaca ifade etmek gerekirse; veliler konuşma güçlüğü, fiziksel özellikler, iletişim problemi, problem davranışlar, küçük kas becerilerinde zorluk, okuma-yazmaya geçememe gibi sebeplerden ötürü değerlendirme ve tanılama sürecini başlatmakta; süreçte “inkâr”, “kabullenememe”, “şaşkınlık”, “üzüntü”, “şok” ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Velilerin hepsi “kaynaştırma”yı ayırıştırmaya tercih etmekte, bazı

veliler HDZE çocuklarının “raporlarını güncelleme, sürdürme” konusunda “isteksiz” ya da “tereddütlü” davranmaktadır:

Raporu kapatmak istiyorum. Rapor ileride (meslek hayatında) karşısına çıkar mı, bilmiyorum. Çocuğun hayatını yakmayayım (Veli Görüşme Kaydı: 3).

Bir yıl rapor çıkardık. İlkokul birin sonuna doğru dört-beş ay kala bitmişti zaten rapor, gitmedik. İleriye dönük “çocuğun (kimlik bilgilerinin) yanında çıkacak, TC'sinde bilmem n'apacak...” diye gitmedim. Şimdi (üç yıl sonra) tekrar RAM'dan şey çıkartacağız, rapor. Hazırlama aşamasındayız (Veli Görüşme Kaydı: 5.1).

Sınıf öğretmeniyle iletişim kurma genelde öğretmenin talebi üzerine “sorun (problem davranış) odaklı” gerçekleşmektedir. Veliler iletişim içeriğinden ziyade; iletişim yollarına (telefonla, yüz yüze), öğretmen memnuniyetine, öğretmenin özelliklerine değinmektedirler. Rehber öğretmenle iletişim değişkendir; HDZE öğrencilerle ilgilenen, onları tanıyan, olumlu davranışları ödüllendiren rehber öğretmenlerle daha rahat iletişim kurulmaktadır. Özel eğitim öğretmeni ve destek eğitim odası öğretmeni ile iletişim belirgin olmamaktadır:

Destek eğitimi ilk bir yıl aldık. Okuldan aldık da, ona öğretmenler çok fazla girmiyor, ne bileyim. İşte burada pek fazla girmiyor öğretmenler, sıkıntı orada. (Daha önceki) öğretmeni vermişti destek eğitimi, o zaman çok güzeldi. (Destek eğitimi oğlum) hiç istemiyor, hiç hiç. Ben bu sene (destek eğitim) aldığı bir öğretmen var, onunla görüştüm, kaç kere gittim geldim. “Hocam niye derse girmiyorsun, hocam bir kişi. Bir aydır derse girmediniz? Niye girmiyorsunuz?” Hani ücret alıyor mu, almıyor mu, bilmiyorum; ama “ders alıyorum,” diye giriyorsa, girsin derse kardeşim yani. (Oğlumun) tabii ki hevesi olmayacak derse, sen git dersine. (Oğlumun) zaten hevesi olsa, ben zaten sana niye uğraşayım ki ders aldirmek için? Şimdi (oğlum) öyle ders yaparken, çocuklar, arkadaşları mesela orada oyun oynuyor, normal değil yani (Veli Görüşme Kaydı: 5.1).

HDZE çocuklar ya da bazı veliler özel eğitim okuluna devam konusunda direnç göstermektedirler. Ancak, birkaç veli de özel eğitim okulunu “bire bir”, “verimli” “yoğun”, “yararlı”, “ilgili” eğitim veren ve “ulaşımı rahat” bir kurum olarak nitелеmektedir. HDZE çocuğu olan veli-diğer veli iletişimi “şikâyet”, “sorun” ya da “tanıya/engele dayalı” olmaktadır. Bu durumda HDZE çocuğu olan veliler içe dönmektedirler. Öğrenciler, akranlarıyla birlikte oldukları okula genelde severek gitmekte; ama sık okul değiştirme ile okula, öğretmene ve arkadaşlarına uyum sağlamada ya da sağlık sorunlarından dolayı dersleri takip etmede zorlanmaktadırlar. Veliler HDZE çocuklarının “aşağılanma”, “soyutlanma”, “dışlanma”, “etiketlenme” ve “kendini koruyamamaları”ndan dolayı endişe ve üzüntülerini dile getirmektedirler. Veliler HDZE çocukları için; “daha fazla ilgilenme”, “etkinliklere katma” ve “daha çok bilgi aşılama” konularında sınıf öğretmenlerinin çalışmalarını istemektedirler:

23 Nisan çalışmasına (gösterisine) katılmasını isterim (Veli Görüşme Kaydı: 1).

Öğretmenin daha çok ders göstermesini, daha çok okutmasını, ilgilenmesini istiyorum (Veli Görüşme Kaydı: 3).

Her şey Milli Eğitime bağlı değil (Her şey Bakanlıktan beklenmemeli). Ben (köyde) de okuttum çocuğumu. Bizim öğretmenimiz canla başla... N'aptı biliyor musunuz? Bütün çocuklara ders verirken, (oğlumun) masasını yanına yaklaştırdı, ona ayrı bir ders gösterdi. Yani, yarım saatini ayırırdı bizim öğretmen, o da öğretmen (Veli Görüşme Kaydı: 7).

HDZE çocukların mevcut durumları. HDZE çocukların bir kısmı ilaç kullanımı, sağlık sorunları ve başka rahatsızlıklar ile öğrenimlerine devam etmede güçlük yaşamaktadır. Veliler genelde çocuklarının psikolojik özelliklerine değinirken olumsuz özelliklerden bahsetmektedirler. İçinde bulunulan dönem ya da yıl içinde sınıfa gelen HDZE öğrenciler arkadaş edinmede, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim kurmada güçlük çekmektedirler. Bazı öğretmenlerin sınıftaki HDZE öğrenciye “yeterememe” düşüncesine benzer şekilde, bazı veliler de ev çalışmalarını yaptırırken HDZE çocuklarına “yeteremediklerini” düşünmektedirler. Ev çalışmalarında veli, kardeş yardımı olabildiği gibi, HDZE çocuk kendi kendine de çalışmalarını yapabilmektedir. Bazı çocuklarsa evde çalışma yapmaya direnç göstermektedir:

Kitaplarını üstüme atıp, kalkıp dışarı gidiyor. (Oğlumun) derslerine ben çalıştırıyorum (Veli Görüşme Kaydı: 1).

Bazen ablasıyla beraber çözüyor. Ödevleri bazen getirmiyor. Bazen direkt çöpe atıyor (Veli Görüşme Kaydı: 3).

Zaten çalışmıyor genelde. (Ev ödevlerini) beraber yapıyoruz. WhatsApp'ten geldiğini biliyor ya bana, o yüzden söylüyor. Yoksa söylemiyor da. Sınıf annesi WhatsApp'ten ödevleri gönderiyor bana, rica ettim. Yoksa yazılıları falan da söylemiyordu (Veli Görüşme Kaydı: 5.1).

Eve geldi, ben söylüyorum. “E yaz, B yaz falan falan...” yazmıyor. Hiç dinlemiyor beni, yazmıyor. (Evde ödevleri) yapmıyor. Olmuyor. Bekliyorum zaten. Defter, kalem veriyorum. Boya falan veriyorum ona. Ödev falan yapmıyor. Evde oturuyor mesela. Kitap almışım, “annem bak, gel oğlum gel.” Yok, gelmiyor (Veli Görüşme Kaydı: 6).

Velilerin ve öğretmenlerin belirttikleri problem davranışlar kesişim gösterse de, veliler günlük yaşama ilişkin “yalan söyleme”, “zarar verme”, “bencil/ çıkarıcı davranma”, “izinsiz eşya alma”, “yetersiz beslenme” ve “hesap yapamama” davranışlarını da eklemektedirler. Unutma, çalışmaya başlayamama, çalışmayı sürdürmememe, ödüle bağımlı çalışma, bilgiyi aynen tekrarlama, baştan sağma yapma velilerce belirtilen HDZE çocuk sınırlılıklarıdır:

İngilizce ve matematik (derslerinde geriden geliyor) (Veli Görüşme Kaydı: 2).

Bazen öğretmeni diyor ki “unutuyor” (Veli Görüşme Kaydı: 3).

Soruyu doğru düzgün okumadan aşağıdaki şıklara göre sallıyor bir tane (Veli Görüşme Kaydı: 5.1).

Ezber var hocam bu çocukta. Aynı bir robotun düğmesine basarsınız aynı şeyi tekrar eder, başka şeyin dışına çıkamaz. Mesela benim yanıma geldiği zaman bile göz teması kuramıyoruz biz. Önce kuruyordu, şimdi, şu an kurmuyor (Veli Görüşme Kaydı: 7.1).

KEP Kursundan sonra (son öğretim dönemi içerisinde) veliler HDZE çocuklarının; öğretmenini ve okulu sevme, öğrenmeye çabalama, özenle ders çalışmaya başlama, kendi kendine çalışma, çalışmaya odaklanma, kitap okuma, olumlu davranışlarda gelişme/ artma, ders dinleme, derse katılma, çarpma yapma, hesaplama yapma, akademik başarısını yükseltme gibi ilerlemeler kaydettiklerini söylemektedirler. HDZE çocuklar matematikte ritmik sayma, dört işlem; Türkçede okuma, güzel yazma konularında iyi olabilirken; okuduğunu anlamada güçlük çekebilmektedirler. Veliler, öğrencinin düzeyine göre yapılan değerlendirme ile çocuklarını başarılı görmekten mutluluk duymakta, bu durumun karneye yansımaları konusunda şüpheli yaklaşmaktadırlar. Bunun yanı sıra; hemen hemen tüm veliler HDZE çocuklarının “akranlarıyla benzer düzeyde değerlendirilme”sinden yana olduğunu belirtmektedir. Veliler, gelecekte HDZE çocuklarının okumalarını, meslek sahibi olmalarını, iyi bir insan olmalarını ve kendi hayatını idame ettirmelerini beklemektedirler:

Daha iyi olmasını isterim. Arkadaşları gibi olmadığı için çok üzülüyorum. Bunun sonu n'olur acaba? Aynı yaşlarıyla şey (eğitim) alabilir mi? Ben okusun diyorum. Ben (eşime göre) daha çok üzülüyorum. “Acaba ileride bu n'apar? Kendi başına ayaklarının üzerinde durabilir mi? Bizsiz hayat sürebilir mi?” diye çok düşünüyorum. İlkokulu bittikten sonra, özel okula vermek istiyorum. Buralardaki ortaokulların düzeni pek yok. (Oğlum) kalmaya çok meyilli bir çocuk olduğu için, araştırıyorum. Uygun bir okul bulursam, ortaokulu özel bir okulda okumasını istiyorum (Veli Görüşme Kaydı: 4).

(Oğlumun) bu sene sınıfta kalmasını (sınıf tekrarı yapmasını) çok istemiştim aslında. Çünkü dersler biriktikçe... Yarın ortaokulu da var. Yarın ortaokul dersleri ikiye katlıyor. Yarın lisesi var. Dersten anlamayıp da, derste başarılı olmayınca n'apacak bu çocuk? Sınıfın, okulun etrafındaki (kötü kişilerle) arkadaşlık edecek. İşine geldiği gibi davranacak. Böyle okuyup çok iyi bir yere gelmesi, herkes, her anne ister ama... Tek, ilk şartım neydi? Sadece iyi bir insan olması. Tek istediğim o. Sadece iyi bir insan olsun gerçekten, ne yaparsa artık, en iyisi olsun. Hangi işi yaparsa yapsın, hiç fark etmez benim için (Veli Görüşme Kaydı: 5.1).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, tartışmaya ve geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Sonuç

Araştırmada Kaynaştırma Eğitimi Programı (KEP) Kursu alan ve almayan öğretmenlerin yeterlik puanları, bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan hafif düzeyde zihin engelli (HDZE) öğrencilerin erişileri, sosyal uyum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu problemde hareketle, alt problemler için elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Değerlendirme puanlarına ve erişilere göre deney grubu (DG) ile kontrol grubu (KG) arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar kaynaştırma sınıfları (HDZE öğrenci ve akranları) ve HDZE öğrencilere yönelik olmaktadır.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin bütün erişilerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar. Üç ve dördüncü sınıf sınıflarında Türkçe ve matematik puanlarına göre DG lehine gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. DG sınıflarında sınıftan önce ve kalıcılık testi-sınav puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin Türkçe ve matematik dersi değerlendirme puanlarına göre gruplar arasında veya grup içinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, DG puanları sıra ortalamasının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Sınav öncesi erişilerine göre DG lehine iki grup arasında anlamlı fark bulunmaktadır. HDZE öğrencilerin bütün erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. KEP Kursunu alan öğretmenlerin sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik erişileri olumlu yönde etkilenmekte iken; öğretmenlere verilen eğitimin; HDZE öğrencilerin üç ve dördüncü sınıf Türkçe ve matematik erişilerine etkisi olmadığı görülmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe erişilerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar. Sınav öncesi üç ve dördüncü sınıf Türkçe puanlarına göre DG lehine iki grup arasında anlamlı fark

bulunmaktadır. DG içinde sontest-öntest ve kalıcılık testi-sontest Türkçe puanları arasında anlamlı fark görülmektedir. DG ile KG'de bulunan HDZE öğrencilerin Türkçe dersi puanlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Üçüncü, dördüncü sınıf sontest Türkçe puanlarına göre DG lehine gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. DG içinde üçüncü, dördüncü sınıf sontest-öntest, dördüncü sınıf kalıcılık testi-sontest Türkçe puan sıraları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Üçüncü, dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin Türkçe puanlarına göre grup içinde ve gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Üç ve dördüncü sınıf Türkçe dersi erişilerine göre DG lehine iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin Türkçe dersi erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Üçüncü, dördüncü sınıf sontest-öntest Türkçe erişilerine göre DG lehine gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. HDZE öğrencilerin Türkçe erişilerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlere verilen eğitim kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe dersi erişilerine olumlu etki ederken; araştırma sürecinde bu sınıflardaki HDZE öğrencilerin Türkçe erişilerine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisi olmadığı görülmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin matematik erişilerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar. Üç ve dördüncü sınıf sontest matematik puanlarına göre gruplar arasında DG lehine anlamlı fark bulunmamaktadır. Üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik puanlarına göre DG ile KG arasında ve grup içinde anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, DG matematik puanı sıra ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıf sontest matematik puanlarına göre DG lehine gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Dördüncü sınıf düzeyinde ise DG matematik puanları sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. HDZE öğrencilerin üçüncü, dördüncü sınıf matematik puanlarına göre grup içinde ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Üç ve dördüncü sınıf matematik erişilerine göre DG ile KG arasında fark bulunmamakta; ancak, üç ve dördüncü sınıf DG matematik erişisi sıra ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir. Üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik dersi erişilerine göre DG ile KG arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Üçüncü sınıf sontest-öntest matematik erişilerine göre DG

lehine gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf matematik erişilerine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Üçüncü, dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin matematik erişilerine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamakta; ancak, üçüncü sınıf DG'de yer alan HDZE öğrencilerin matematik erişisi sıra ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir. KEP Kursunun kaynaştırma sınıflarında yer alan üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik erişilerine katkısı olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, kursun HDZE öğrencilerin matematik erişilerine etkisinin olmadığı görülmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar. Sontest sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına göre KG lehine gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. KEP Kursunun HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum davranışlarına etkisinin olmadığı söylenebilmektedir.

KEP Kursu alan ve almayan öğretmenlerin yeterlik puanlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar. Öğretmen yeterlik puanlarına göre gruplar arasında ve grup içinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, DG sontest-öntest puan farkları sıra ortalamasının daha büyük olduğu görülmektedir. KEP Kursunun öğretmen yeterlik puanlarına istatistiksel düzeyde anlamlı bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarında gözlenen öğretim yansımalarına ilişkin sonuçlar. Genel itibariyle öğretmenler; Türkçe ve matematik derslerinde; sınırlı süre içerisinde öğrencilere pek çok bilgi aktarma, sunuş yolu stratejisini, düzenlatım yöntemini ve soru-cevap tekniğini kullanma alışkanlığını sürdürmektedirler. Başarıyı test puanları ile özdeşleştirdikleri için tekrar ve çok alıştırmaya yer vermektedirler. Ders, çalışma ya da yardımcı kitap üzerinden dersi işlemektedirler. Öğretmen odaklı ve bireysel öğrenmeyi hedef alan öğretimi işe koşmaktadır.

Türkçe dersini okuma, okuduğunu anlama, dilbilgisi ağırlıklı işlemektedirler. Dinleme, yazma ve konuşma becerilerine ayrıca yer vermemekte, sözcük ve dilbilgisi çalışmalarını metinden bağımsız yürütmektedirler. Çok nadiren farklı yöntem ya da materyal kullanmaktadırlar. Matematik dersinde örnek üzerinden

anlatım yapılmakta, çok sayıda örnek çözülmekte, somutlaştırıcı etkinlik ya da farklı materyal kullanılmamaktadır. Problem çözerken aşamalara dikkat edilse de; farklı yöntemler üzerinde durulmamaktadır. Oyunlaştırıcı veya aktif katılımlı öğretim tercih edilmemektedir.

Öğretmenler genelde derse doğrudan geliştirme aşamasıyla başlamaktadırlar. Pekiştireci belli bir kurala göre kullanılmamaktadırlar. Pekiştireç listesi oluşturmamakta, pekiştireç tarifeleri düzenlememektedirler. HDZE öğrenci için farklı materyal kullanımında isteksiz davranmaktadırlar. Öğretim ya da etkinlik için plân yapmamaktadırlar. Zaman yönetimi, sınıf yönetimi ve davranış müdahale programı uygulama konularında sıkıntı yaşamaktadırlar. Dersin tekrarına, özetine, gözden geçirilmesine ve kapanışa yer vermemektedirler.

Öğretmenler değişime karşı direnç, mevcut öğretimi korumaya özen göstermektedirler. Derste yenilik ve çeşitlilik yaratmamaktadırlar. HDZE öğrencinin yavaş ve küçük ilerlemelerini gelişim olarak görmemekte, gerileme ve unutma karşısında çaresizlik hissetmektedirler. Kalabalık sınıf mevcudu, birden fazla engelli öğrencinin olması, BEP Geliştirme Birimi Toplantısının göstermelik, BEP hazırlanmasının zorunluluk olarak algılanması, destek eğitim odası işleyişinin belirgin olmaması engelleriyle karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenlerin HDZE öğrenciye tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler görülmektedir. Öğrenciyi kabullenme, öğrenci performansına göre etkinlik düzenleme ve materyal kullanma, farklı yöntem ve yaklaşım (işbirliğine dayalı öğretim) deneme, farklı oturma düzeni oluşturma, akran desteğinden yararlanma, iletişim ağı oluşturma konularında adım atmaktadırlar. Problem davranışı tanımlayıp azaltma ya da istendik davranışa dönüştürmeye odaklanmakta, pekiştireç, dönüt, düzeltme, ipucu kullanımını düzenlemeye çalışmaktadırlar. Sınıf ve zaman yönetiminde daha başarılı olmakta, HDZE öğrencileri çalışmaya güdülemektedirler. HDZE öğrenciler kendi kendine çalışma, ev çalışması yapma, sorumluluk alma, sosyal becerilerinde gelişme kaydetmektedirler. HDZE öğrenci algısını kısmen değiştirmekte, “problem” öğrenciden ziyade, “gelişme kaydedebilen” öğrenci anlayışını yerleştirmektedirler. Türkçe ve matematik öğretimini geliştirme, öğretimsel uyarlamalar yapma, işlevsel BEP hazırlama ve hedef oluşturma konularında sorumluluk almaktadırlar. Gözlem puanlarına göre öğretmenlerin zaman içerisindeki öğretim uygulamalarında

anlamalı fark bulunmaktadır. Türkçe dersi gözlem puanları üçüncü sınıf, matematik dersi gözlem puanları ise dördüncü sınıf düzeyinde daha yüksek bulunmuştur.

KEP Kursu alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşlerine ilişkin sonuçlar. Sınıf öğretmenleri HDZE öğrenciye karşı kendilerini yetersiz, koruyucu ya da tolere edici görmektedirler. HDZE öğrencinin sınıfında olmasını ise “yasal zorunluluk”, “kader”, “vicdani durum” olarak nitelendirmektedirler. Öğretmenler velilerle, okul idaresiyle, destek eğitim odası öğretmenleriyle, branş ve zümre öğretmenleriyle ve STK’lerle etkili işbirliği yapmamakta, sınırlı ölçüde rehber öğretmenlerle iletişim kurmaktadırlar.

KEP Kursuna katılan sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarını sosyalleşme ve akranlarıyla birliktelik olarak görmektedirler. HDZE öğrencilerin derse katılımını soru sorarak sağlamaya çalışmaktadırlar. HDZE öğrenci konusunda öğretmence belirlenen akranın desteğinden yararlanmakta, ev çalışmalarını genelde sınıf düzeyine göre verme ya da yapılmayacağı düşüncesiyle vermeme eğilimi göstermektedirler. Sınıf dışı etkinliklere HDZE öğrencileri de katmaya çalışmaktadırlar. HDZE öğrencinin düzeyi ve BEP’i dikkate almadan genelde değerlendirme yapmaktadırlar.

Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarında zorlandıklarını, bölünmüş hissettiklerini belirtmektedirler. Problem davranışları HDZE öğrenciyle konuşarak engellemeye çalışmaktadırlar. Kaynaştırma uygulamalarında; yardımcı personel hizmeti, sınıf mevcudunun azaltılması, destek eğitimin verilmesi, aile desteğinin sağlanması gibi konularda öneriler getirmektedirler. Okuma-yazma öğrenimi, sesli okuma, yazma, okuduğunu anlama; rakamları tanıma, ritmik sayma, dört işlem yapma, kesirler ve basit problemler konularında HDZE öğrencilerde ilerleme kaydetmektedirler. Sınıf öğretmenleri, HDZE öğrencilerin gelecekte sınırlı düzeyde psikolojik, sosyal, akademik ve mesleki becerileri kazanabileceklerini düşünürken, bir üst öğrenim konusunda kaygılı olabilmektedirler.

KEP Kursuna katılan öğretmenler kursu etkili bulmaktadırlar. BEP, Türkçe öğretimi, kaynaştırma, aile ile iletişim, planlama, kaynaştırmada değerlendirme ve sürdürülebilirlik, öğrenci düzeyine göre öğretim, öğretmen bilgisinin yapılandırılması; öğretmenlerin kazandıklarını belirttikleri konulardır. Yeni bilgiler öğrenme, farklı yöntem ve materyal kullanma, katılımcılarla iletişim, sınıfa ve

öğrenci düzeyine uygunluk, davranış kaydı, toplumsal farkındalık durumlarından öğretmenler etkilendiklerini ifade etmekte, kursun öğretmenlere zorunlu tutulmasını ve yaygınlaştırılmasını düşünmektedirler.

KEP Kursu alan öğretmenlerin buldukları sınıflardaki HDZE öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında görüşlerine ilişkin sonuçlar. HDZE çocuklar aileleri için her şey, sorumluluk ya da sorun olarak nitelendirilmektedir. Ailelerde; boşanma, ayrılık, üvey ebeveyn, çok çocukluluk, düşük sosyoekonomik ve eğitim düzeyleri, iletişim eksikliği, başka bireylerde engellilik, psikolojik problem, kardeş kıyaslaması gibi olumsuz etkileyebilecek durumlar da yer almaktadır. Veliler genelde çocuklarının akademik becerileri yerine getirememeleri sebebiyle okul çağında değerlendirme sürecini başlatmaktadırlar. Velilerin hepsi kaynaştırmayı tercih etmektedir. HDZE çocukların raporlarını güncelleme veya özel eğitim okuluna gönderme konusunda bazen kararsız kalmaktadırlar. Sınıf öğretmeni ve diğer velilerle çoğunlukla sorun üzerine iletişim kurulmaktadır. Okul değiştiren HDZE çocuklar sosyalleşme ve öğretmenle iletişim kurmada güçlük yaşamaktadırlar.

HDZE çocuk sınırlılıkları; unutma, çalışmayı sürdürmememe, ödüle bağımlı çalışma, bilgiyi aynen tekrarlama, baştan sağma yapma olarak belirtilmektedir. HDZE çocuklar matematikte ritmik sayma, dört işlem; Türkçede okuma, güzel yazma konularında daha başarılı olabilirken; okuduğunu anlamada güçlük çekmektedirler. Bazen veliler, ev çalışmalarında HDZE çocuklarına yetemediklerini düşünmektedirler. KEP kursunun verildiği dönemde; öğretmenini ve okulu sevme, öğrenmeye çabalama, özenle ders çalışmaya başlama, kendi kendine çalışma, çalışmaya odaklanma, kitap okuma, olumlu davranışları artırma, ders dinleme, derse katılma, çarpma yapma, hesaplama yapma, akademik başarıyı yükseltme gibi ilerlemelere değinmektedirler. Veliler, akranlarıyla benzer düzeyde HDZE çocuklarının değerlendirilmesini daha adil bulmaktadırlar. Veliler, gelecekte HDZE çocuklarından okumalarını, meslek edinmelerini, iyi bir insan olmalarını ve kendi hayatlarını idame ettirmelerini beklemektedirler.

Tartışma

Yapılan araştırma ile KEP Kursunun; kaynaştırma sınıflarındaki HDZE öğrencilerin ve akranlarının Türkçe ve matematik derslerine ait öğrenmelerine,

sosyal uyumlarına ve öğretmen yeterliklerine etkisi incelenmiştir. Ekeh ve Oladayo (2013) kaynaştırma ortamında olan ve olmayan özel eğitim gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin -içinde ana dil ve matematik derslerinin de olduğu- puanlarına dönük çalışma yapmıştır. Alınan puanlara göre kaynaştırma ortamında olanların lehine, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir (Ekeh & Oladayo, 2013). Bu araştırmada, Ekeh ve Oladayo'nun (2013) çalışmasının tersine, özel eğitim gereksinimi olan (HDZE) öğrenciler arasında değil, kaynaştırma sınıfındaki öğrenciler (normal gelişim gösteren ve HDZE öğrenciler) arasında ana dil ve matematik erişilerine göre DG lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Lavallée (1986) Kanada'da yapılan projelere değinerek kaynaştırma ile öğrencilerin yalnız tanınmasının değil, aynı zamanda zihin gelişimlerinin sağlandığına dair sonuçlardan bahsetmektedir. Freeman ve Alkin (2000) HDZE öğrencilerin özel eğitim ortamlarından ziyade, kaynaştırma ortamlarında akademik hedeflere, sosyal beceri ve yeterliklere daha fazla eriştiklerinden bahsetmektedir (Foreman, 2009). Bu çalışmaların tersine, Tomlinson (2004) sınıftaki farklılaşmış öğretimin matematik, güdülenme ve özgüven konusunda olumsuz etkisinin olduğunu saptamıştır (Foreman, 2009). Ayrıca, engelli bir öğrenciyi akranlarıyla birlikte aynı sınıfa yerleştirmekle hemen kabul göreceğini; kaynaştırma ortamlarında yalıtım, damgalama ve dışlamanın olmayacağını düşünmek de gerçekçi olmamaktadır (Cooney, Jahoda, Gumley & Knott, 2006; Curtin & Clarke, 2005; akt. Foreman, 2009). Gordon'un (2009) öğretmenin yanlış yansıtması ya da kabul taklidini destekleyecek şekilde; Rillotta ve Nettlebeck (2007) öğretmen tutumlarının ölçeklerde olumlu yönde sonuç vermesinin, öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında uygulama yaptıkları anlamına gelmediğini ortaya koymaktadır (Foreman, 2009). Yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırma sınıfına yerleştirilmesi, bu öğrencinin akademik ve sosyal alanlarda gelişme göstereceği anlamına gelmemektedir. KEP Kursu alan öğretmenlerin sınıflarındaki HDZE öğrencilerin Türkçe ve matematik erişilerine, sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına etkisinin olmaması sonucu, öğretim uyarlamalarının yapılmamasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

HDZE öğrencilerin kendi içinde oldukça farklı performans düzeyleri barındırması, akademik gelişimlerinin ve öğrenmelerinin; daha geriden gelmesi,

daha yavaş olması, daha uzun süre gerektirmesi (bu çalışmada uygulama süreci yaklaşık dört aylık süreyi kapsamaktadır); öğrenmede gerileme ve unutmanın gerçekleşebilmesi durumları araştırma sonucuna yansiyabilmektedir. Aynı zamanda HDZE öğrenciler, belleğe kaydetme, transfer etme, dikkati toplama ve sürdürme, içsel güdülenme, soyut düşünme, dil gelişimi konularında sıkıntı yaşamakta; bunun yanında düşük akademik beklenti içinde olmaktadır (Metin ve Işıtan, 2011; Elibol, 2015; Eripek, 2005a, 2005b; Smith ve diğerleri, 2004; Özgür, 2004). Kıyak'ın (2016) araştırmasında ortaya koyduğu zihin engelli kaynaştırma öğrencilerin pragmatik (ses, sözcük, dilbilgisi kullanımı) dil becerilerinin akranlarına göre daha düşük düzeyde olması da öğrenmeleri engelleyici bir etmen olarak yer alabilmektedir. HDZE öğrencilere ait verilerin ilgili kurumlardan elde edilememesi, planlanan çalışma grubundan daha az sayıda kitleye ulaşılmasına neden olmuştur. Bu durumların, araştırma sonucunu etkileyebildiği düşünülmektedir. Ayrıca, DG ve KG'de yer alan ikişer okuma-yazma bilmeyen öğrencinin erişilerinde anlamlı fark olmaması, bu öğrencilerin hiçbir bilgi öğrenmedikleri anlamına da gelmemektedir. Öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalara ve değişikliklere gönülsüz olmaları, BEP hazırlamaktan ve BEP'i uygulamaktan kaçınmaları, araştırma uygulama süresinin HDZE öğrencilerin öğrenmelerindeki değişikliği saptamak için yeterli olmaması erişileri; öğrenmelerin örgütlenmesi, pekiştirilmesi, tekrarlanması, belleğe kaydedilmesi, transfer edilmesi çalışmalarına yer verilmemesi ise erişileri ve kalıcılığı etkileyebilmektedir.

Spence (2010) okuma ve matematik dersi başarılarına göre normal gelişim gösterip kaynaştırma sınıflarındaki ortaokul öğrencilerini cinsiyet ve ırkları doğrultusunda karşılaştırmış, okuma düzeyi puanlarına göre cinsiyet ya da ırklar arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Her ne kadar Spence (2010) araştırması ile cinsiyetler arası farkın öğrenmeler üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koysa da, HDZE öğrencilerin tesadüfi bir şekilde her iki grupta benzer sayıda cinsiyet dağılımı sağlanmıştır. Ancak çalışma grubunun sınırlılığı sebebiyle, cinsiyetler arası karşılaştırma yapılamadığından, erişilere göre cinsiyetler arasında fark olup olmadığı bilinmemektedir.

KEP Kursunun öğretimi aksatmaması ve gönüllüğe dayalı çalışmada öğretmenleri zorlamadan eğitimin gerçekleştirilmesi düşüncesiyle; öğretmenlerden gelen talep üzerine kursun ara verilmeden ve blok uygulanması kurs süresini

sınırlandırmıştır. Bunun yanı sıra, DG’de yer alan bazı sınıf öğretmenlerinin alışlagelmiş ve benimsenmiş mevcut öğretim ortamını koruma anlayışı, standart öğretimi sürdürme eğilimi, HDZE öğrencideki değişimleri –akranlarına nazaran gelişim olarak görmemeleri de HDZE öğrencilerin Türkçe ve matematik değerlendirme sonuçlarını etkileyebilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle üst sınıflarda daha çok bilgi yükleme, test odaklı eğitme ve son öğretim döneminde yapılacak değişiklikleri gereksiz bulma anlayışı da HDZE öğrenci erişilerine olumsuz yansıyabilmektedir.

Güven (2009) kaynaştırma sınıfındaki öğretmenlerin zihin engelli öğrencileri nasıl değerlendireceklerini bilmediklerini dile getirmektedir. Kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin standart testlerle, özel eğitim ortamlarındaki öğrencilerin BEP hedefleriyle değerlendirilmesi eğilimi görülmektedir (Wehmeyer, Lattin, Lapp-Prinker ve Agran, 2003; akt. Foreman, 2009, Sülün, 2012). Sınıf öğretmenleri HDZE öğrencileri akranlarıyla birlikte değerlendirme ya da BEP’e göre değerlendirme konularında tereddüte düşmüşler, veliler çocuklarının performans düzeyine göre değerlendirilmesini gerçekçi ve adil bulmadıklarını belirtmişlerdir. DG ve KG’deki sınıflara, Türkçe ve matematik değerlendirmeleri uygulandığı zaman, “derse ve sınavlara katılmayan, geriden gelen, anlamayan, yapamayan ve akranlarından ayrı öğrenci” olarak dışlanmış konumda bulunan HDZE öğrenciler, ilk kez kendilerine değerlendirme kâğıdı verilmesiyle şaşkınlık ve mutluluk duymuşlardır. HDZE öğrencilerin ayrıştırılmadan akranlarıyla eşzamanlı; ama kendi düzeyinde değerlendirilmesi bu noktada önem kazanmaktadır. HDZE öğrencilerin Türkçe ve matematik erişilerine göre gruplar arasında anlamlı farkın çıkmaması durumu, öğrenci performans düzeyine göre değerlendirme yapmanın gereğini; sınıf öğretmenin yalnızca geneli düşünerek yaptığı değerlendirmenin sağlıklı olmayacağını da ortaya koymaktadır.

Townsend ve Paul (1997) standart test puanlarından ve onları artırmadan öğrencileri sorumlu kılan örgün eğitim hedeflerinin; kaynaştırma ortamlarındaki engelli çocukların okulun test puanlarını düşürme korkusuna götürebileceğinden bahsetmektedir. Türkçe dersi öğretimini belirleyen önemli etkenlerden biri de okul, ilçe ve ülke genelinde yapılan deneme sınavlarıdır. Çoğu öğretmenin temel amacı, öğrencileri bu sınavlara hazırlamaya ve sınavlarda başarılı olmalarını sağlamaya dönük olmaktadır. On beş yaşındaki çocukların matematik, fen ve okuma

alanlarında yapılan ülkeler arası değerlendirmelerle (OECD, 2015); Türkiye'nin ortalamasının altında olduğu ve hatta diğer alanlarda sabitlik söz konusu iken, okuma alanında 2006 yılından beri düşüş gösterdiği kaydedilmiştir. Öğrencilerin bilgiyi örgütleme, muhakeme etme ve yorumlama konularında eksikleri olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2015). Bu tespit, test odaklı öğretimle tezatlık gösterse de; buldukları çevre koşullarına ayak uyduran öğretmenler yardımcı kitaptan ya da çalışma yapraklarından çoktan seçmeli test çözerek Türkçe öğretimini gerçekleştirme çabasına girmişler; dinleme, konuşma ve yazma becerilerini göz ardı etmişlerdir. Yavuz (2005) okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarını değerlendirirken, öğretmenlerin kendilerini matematik eğitiminde yetersiz görmelerine değinmektedir. Yapılan araştırma ile, test odaklı eğitimin ve sınıf öğretmenin kendisini mesleki açıdan yeterli bulmamasının HDZE öğrencilerin Türkçe ve matematik erişilerini olumsuz etkileyebileceği görülmektedir.

Üç ve dördüncü sınıf düzeyi dikkate alındığında, öğrenciler henüz somut işlemler döneminde bulunmakta ya da gelişimlerine bağlı olarak somut işlemler döneminden yeni yeni soyut işlemler dönemine geçiş yapmaktadırlar. Tanımlama, sınıflama, transfer etme, soyutlama, ilkesel düşünme, ilişkilendirme, akıl yürütme, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi üst düzey düşünme becerileri henüz olgunlaşmamıştır (Yeşilyaprak, 2003; Bacanlı, 2003; Özden, 2003; Erden ve Akman, 2003). Bu nedenden dolayı soyut kavram ve ilişkilere dayalı olan matematik dersini nesne ya da görsellerle somutlaştırmak gerekmektedir. Bu bulguları desteklercesine Gün (2012), kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin matematik dersini somutlaştırma ve görsel materyalle desteklemeleri gerektiğine değinmektedir. Sınıf öğretmenlerinin materyal desteğinden ve somutlaştırmadan yararlanmaması HDZE öğrencilerin Türkçe ve matematik öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir, bu durum puan ve erişilere de yansımaktadır.

Öğrencilerin güdülenme düzeylerini artırması, öğrenmeyi somutlaştırması, yaşantılara dayalı ortamın sağlanması, sürece çeşitlilik katması, laf kalabalığını (verbalizm) engellemesi, zamanın daha ekonomik kullanılması, etkili alıştırma ve uygulama yapılması konularında materyalin öğretimdeki yararlarına değinilmektedir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003). Genele hitap eden öğretmenlerin benzer içerik ve materyallerle eğitim programındaki erişiyi tanımlama eğiliminde olmaları; özel eğitim öğretmenlerinin ise bireyselleştirmeye

ve akademik ile günlük yaşam becerileri erişilerine odaklandıkları saptanmıştır (Dymond, Renzaglia, Gilson ve Silgor, 2007; akt. Foreman, 2009). Oysaki sınıf öğretmenlerinin HDZE öğrencilerin düzeylerine uygun olmayan öğretim materyallerini kullanmaları, uygun olmayan içerik ve yöntemle birleştiğinde; öğretim süreci zaman kaybı ve oyalamadan öteye gidememektedir. Araştırmada HDZE öğrencilerin erişilerine göre gruplar arasında anlamlı farkın olmaması, sınıfta kullanılan ve genele hitap eden yaklaşım ve materyallerden kaynaklandığını akla getirmektedir.

Bülbül (2014) zengin materyal kullanımı ile dokuzuncu sınıf görme engelli öğrencilerin daha başarılı, daha katılgan olduklarını ve güdülenme ile tutumda olumlu değişiklikler yansıttıklarını ortaya koymuştur. Yıldız (2016) ortaokul düzeyinde kaynaştırma sınıflarındaki üç HDZE öğrenciye ayrılaştırılmış ortamda verilen eğitimin temel sayı ve hesaplama becerilerinde gelişme yarattığına değinmektedir. Araştırmalardan yola çıkarak, engelli öğrencinin yaşı artsa bile, uygun ortam ve koşullarda öğrenmenin desteklenebileceği görülmektedir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin HDZE öğrencilerin değişim ve gelişimlerine inanmamalarına dayalı olarak, bu öğrencilerin akademik gelişimlerinin ve dolayısıyla puan ve erişilerinin olumsuz yönde etkilendiği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda matematik öğretimi için; bilgisayar kullanımına ve kaynaştırma ortamlarında somutlaştırıcı görsel materyal desteğinin sağlanmasına dikkat çekilmektedir (Baki, 1996; Gün, 2013). Öğrenmede kalıcılığı sağlamak, somutlaştırıcı ve içeriği basitleştirici etkinliklere yer vermek, farklı duyulara hitap edebilmek, sıkıcılığı önlemek, zengin öğrenme ortamı sunmak, tekrar yapmak açısından materyal önemli olsa da; araştırma sırasında öğretmenler materyal eksikliğinin olmadığını iddia ederek ya da mevcut materyallerin kullanımını öteleyerek HDZE öğrenciye özgü materyal genelde kullanmamışlardır. Öğretmenlere verilen eğitimin, kaynaştırma sınıflarındaki HDZE öğrencilerin matematik erişilerine etkisinin olmaması; materyallere yer verme konusunda öğretmenlerin genel anlamda çalışma yapmamaları ile de ilişkilendirilebilmektedir.

Matematik dersinin bir başka boyutu da, Umay'ın (1996) belirttiği gibi, öğrenci psikolojisini dikkate alan ve esnek bir ortamın yaratılmasıdır. Gözlemlenen derslerde, öğrenen grubun gelişim özellikleri dikkate alınarak oyunlaştırmaya gidildiği görülmemiştir. Problem çözmenin bir özelliği de çoklu çözümlerin

düşünülmesidir (Umay, 1996). Problem çözme basamakları uygulansa da; alternatif yollar ve çözümler gösterilmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine genelde sabit ve katı yaklaşımları, HDZE öğrencilerin ilgi ve güdülenme düzeylerini etkileyebilmekte, bu durum başarıyı da engelleyebilmektedir.

Bir yandan HDZE öğrencinin farklılığına değinirken; öte yandan bu öğrenciye akranlarıyla aynı seviyede sınıf etkinlikleri verilmesi tezatlık oluşturmaktadır. Genelde öğretmenler, bütün sınıfa verdikleri ev çalışmalarından HDZE öğrencileri de sorumlu tutmuşlar ya da yapılmaması sebebiyle HDZE öğrenciye ev çalışması vermeyi bırakmışlardır. Bu durumun iki çıktısı olabilir: HDZE öğrenci yapamadığı çalışmalarla başarısızlık hissini daha yoğun yaşayabilir ya da aile ile öğretmenin “normalleştirme” çabası sonucu daha çok yıpranabilir. Aile desteği almak, HDZE öğrenciler için ev ödevi konusunda daha çok önem kazanmaktadır. Araştırma sonucuna dayalı olarak, düzeylerine uygun ev çalışması verilmemesi sebebiyle, tekrar ve transfer etme gereksinimindeki HDZE öğrencilerin erişilerinde anlamlı gelişme kaydedilemediği düşünülmektedir.

Öcal (1999) kaynaştırma sınıfındaki öğretmenlerin engelli öğrencilerin sosyalleşme sürecine olumsuz baktıklarını ifade etmektedir. Uz Baş (2003) araştırmasında sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarının öğrenci sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyeti, ebeveyn birlikteliği, kardeş sıralamasına göre farklılık gösterdiğine değinmektedir. Sever (2007) öğretmen destek programının kaynaştırma sınıfındaki okulöncesi zihin engelli çocukların sosyal becerilerine göre DG lehine gruplar arasında anlamlı fark bulunduğuna dikkat çekmektedir. Aykara (2010) ise, kaynaştırma ortamlarındaki beden engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenleri araştırmış; engelli öğrencilerin arkadaş ve öğretmenlerinden memnun olsalar da, sosyal ilişkilerde sorun yaşadıklarını; engelli olduklarını fark ettikleri yaş, kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları zorluklar ve ailelerinden algıladıkları sosyal destek ile sosyal uyumun etkilendiğini belirtmektedir.

Araştırma sürecinde genel anlamda HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyumlarından ziyade, bu öğrencilerin akademik gelişimlerine önem verildiği; sosyal becerilere dönük gelişimin kaydedilemeyeceği düşüncesinin benimsendiği görülmektedir. Ayrıca Öcal'ın (1999) belirttiği gibi sınıf öğretmenleri genel olarak HDZE öğrencilerin sosyalleşmesini engelle birlikte ele almıştır; bunun yanı sıra

sosyalleşme süreci “olağan” bir durum olarak görülmüş, “arkadaşları ile oyun oynama” şeklinde nitelenmiş, sürece müdahil olma ihtiyacı hissedilmemiştir. Öğretmenlerin HDZE öğrencilerin sosyal becerilerindeki ilerlemeleri “gelişim” olarak görmemelerine, HDZE öğrencilere ait problem davranışlar ortaya çıktığında “gerileme olduğu” düşüncesiyle mevcut öğretim anlayışına dönme gayreti içine girdiklerine tanık olunmuştur. Gerek öğretmen, gerek veli görüşmelerinde, aynı zamanda gözlem verilerinde öğrencilerin sosyal davranışlarında genel anlamda gelişme olduğu belirtilmiştir. Bu durumda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ve HDZE öğrenciye karşı olumsuz tutumlarının sosyal yeterlik ve okula uyum puanlamasını etkileyebildiği düşünülmüştür.

Sever (2007) öğretmen eğitiminin sosyal becerilere katkısını ortaya koymuş; yapılan çalışmada ise tersine, öğretmen eğitiminin HDZE öğrenci sosyal becerilerine katkısı olmadığı görülmüştür. Aykara (2010) araştırmasında yaş itibarıyla engellerinin farkına varan HDZE öğrencilerin sosyal becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Çalışma yapılan üç ve dördüncü sınıf HDZE öğrencilerin akranlarından farklı olduklarını görüp bu konuda ailelerine paylaşımlarda bulunmaları bu durumu desteklemektedir, ayrıca, öğrenci yaşının sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarını etkileyebildiği düşünülmektedir.

Lewy (1991) 1980’lerin sonuna doğru ulusal eğitim programının, okullara kendi programlarını geliştirmeleri için bir yapı sunmasından, 1990’larla birlikte çoğu eğitim sisteminin karar alması ile yaygınlaşan okula dayalı program geliştirme çalışmalarından bahsetmektedir. Bu çalışmalar için gerekli destek hizmetlerin, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programlarının bir bileşen olarak kullanılması ile deneyimin kazanılmasına; eğitim programı dokümanlarının anlaşılması ve başkaları tarafından geliştirilen materyallerin başarılı kullanılması için öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılmalarına değinmektedir (Lewy,1991). Rose ve Hawley (2007) de özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, dikkatli planlama gerektiren meydan okuyucu bir durum olmaya devam edeceğinden bahsetmektedir. Her iki çalışmada da planlı olmanın önemi vurgulanmaktadır.

Planlamanın önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, öğretimi düzenleyeceği sınıfı en iyi tanıyan kişi olan sınıf öğretmenleri, plan yapmamaktadırlar. Öğretmenlerin kıdemli olmalarının, branş dışı atanmalarının, resmi prosedürden

çok uygulamalara ağırlık vermelerinin planlamadan kaçınmaları ile ilişkisi olup olmadığı bilinmemektedir. Üstelik ülkemizde okulun çevresel koşullarına ve ulusal eğitim programına göre düzenlenmiş ortak bir “okul eğitim programı” anlayışı bulunmamaktadır. Rose ve Howley (2007) sınıflarındaki tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada öğretmenlerin kendilerini donanımlı hissettikleri noktada, okulun ancak bütünleştirici olabileceğinden bahsetmektedir. Kılavuz kitaplardaki ya da yardımcı kaynaklardaki öğretmen planları, ülke genelini gözetenek öğretmene yol gösterebilmekte; ama sınıfın özelliğini ve sınıfındaki öğrencilerin farklılığını ancak sınıf öğretmeni bilip, ona göre düzenlemeler yapabilmektedir.

Nizamoğlu (2006) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin etkinlik ve öğretim planı yapmadıklarına değinmektedir. Plansızlık; etkinlik geçişlerinde boşluklara, ilişkisiz etkinliklerin peş peşe sunumuna, kararsızlığa, zaman kaybına ve net olmayan hedeflerle süreci tamamlamaya neden olabilmektedir. Kauchak ve Eggen (1998) etkili öğretmenlerin -öğrencilerin kendileri de dâhil olmak üzere- tüm ulaşılabilir kaynakları kullandıklarını ifade etmektedir. Zengin bir öğrenme ortamı öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmede ve hatırlanmasında etkili olmaktadır.

Disiplinler arası planlama, bir tema içerisinde belli konu alanlarını bütüncül ya da gerçek yaşamla ilişkili, öğrenciler için anlamlı ve ilginç olabilecek şekilde düzenlemektir (Kauchak ve Eggen, 1998). Gerçekte birinci dönem seminer günlerinde öğretmenler ünitelendirilmiş yıllık planlarını hazırlamakta ve disiplinler arası öğretim alanlarını önceden belirlemektedirler. Ancak ülkemizde, günümüz koşullarında öğretmenlerin “kenarda dursun” anlayışıyla hazır planları muhafaza ettikleri ve ders planlarını kendileri oluşturmadıkları için disiplinler arası öğretimin göz ardı edildiği görülmüştür. Öğretmenler matematik dersinde noktalama işaretlerine, yazım kurallarına ya da Türkçeye özgü ses olaylarına (ünsüz düşmesi, ünsüz benzeşmesi...) değinerek disiplinler arası yaklaşımı kullandıklarını düşünmüşlerdir; ama yapılan aslında, yalnızca bilgi transferidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, plansızlığın; HDZE öğrenci erişilerini, sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarını ve öğretmen yeterlik puanlarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Kocadağ (2009) interaktif eğitim yazılımlarının dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi, Karasu (2017) yapılandırılmış yaklaşımın din dersi, Güven (2011)

işbirlikli öğrenmenin kaynaştırma öğrencisi başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Gürgür (2005) araştırmasında işbirliğine dayalı öğretimin dönüt verme açısından öğretmenlere katkı sağladığını; Çelik (2006) kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin zihin engelli öğrencilere ödül kullanırken sıklık ve süreyi belirlemediklerini, ödül kullanımında plan yapmadıklarını ifade etmektedirler. Gözlemlenen öğretmenler bireysel öğretimi genelde esas almakta ve Çelik'in (2006) de belirttiği gibi pekiştireçleri planlı ve düzenli bir şekilde kullanmamaktadırlar. Pekiştireçlerin rastgele kullanılması, farklı yaklaşımların kullanılmaması; HDZE öğrenciye verilen öğretimin niteliğini ve bu öğrencilerin akademik ile sosyal gelişimlerini, aynı zamanda öğretmenin öğretimden verim alamadığını düşünüp çaresizlikle mesleki yeterliliğini ve kaynaştırma uygulamalarını sorgulamasını da etkileyebilmektedir.

Ekici (2002) sınıf yönetimini, "etkili öğretimin gerçekleşmesi için düzenin sağlanması" (s.74) olarak betimlemektedir. Düzeni sağlama işi sınıf öğretmenin sorumluluğundadır. Ford (2007) gün ışığı açısı, gürültü, yankılanım (acoustics) ve yansıma (reverberation), sınırlı uzamsal alan, uyanıklık düzenlemesi (modulation of alertness), hava kalitesi ve doğal manzaranın olması gibi mimarî bilgilerin; öğrencilerin bilişsel sürecini, akademik performansını, psikolojisini, melatonin dışı vurumunu, yirmi dört saatlik uyumunu derinden etkilediğini; mimarlar, eğitimciler ve sinir sistemi bilimcilerinin (neuroscientists) birlikte çalışmaları gerektiğini ifade etmektedir. İ. Karacaoğlu (2008) ve Doğan (2010) ise, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ile kaynaştırmaya karşı tutumları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Bennett ve diğerleri (1994) olumlu ve merak uyandıran öğrenme ortamı içerisinde katılımı sağlayan günümüz öğretmenin; tutum, davranış, giysi, saygı ve sorumluluk özelliklerine sahip olmasından bahsetmektedir. Sonuçta ilgi çekici, eğlenceli, katılımlı, saygıya dayalı; sürprizlere, meraka, değişime ve çeşitliliğe gebe bir öğrenme ortamı oluşturulduğunda HDZE öğrenciler kendilerini sınıfın "doğal bir üyesi" olarak görerek öğrenmeye güdülenebilirler. Başarılı kaynaştırma uygulamaları için, ortam düzenlemeleri önemli olabilmektedir. Araştırma sonucunda, öğretim ortamındaki sınırlılıkların ve sorunların; öğretmen tutumunu, dolayısıyla öğretim sürecini, kaynaştırma uygulamalarını ve HDZE öğrenciyi olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Akademik başarıları üstlenen kaynaştırma; öğrencilerin içinde bulunduğu ortamı farklı ya da yabancı olanlara karşı konuksever, iyi ve hoş karşılayıcı, etiği vurgulayan yapısı ile belirlemektedir (Townsend & Paul, 1997). Öğrencinin içinde bulunduğu sınıfın; kendisini güvende ve ait hissettiği, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla dile getirdiği bir ortam olması beklenmektedir. Bu bağlamda, sınıfta solunulan hava önem arz etmektedir. Bennett ve diğerleri (1994) farklılıklarla sınıfa gelen çocukların “evden uzakta aile” gibi sınıfı görmelerine; öğretmenlerin çocukların etkileşimde bulunmaları için sınıfın ve öğrenci davranışlarının sorumluluğunu üstlenerek onlara erken yardımcı olmanın, kullanılabilir pekiştiricilerin listesini oluşturarak istenmeyen davranışları istendiğe dönüştürmenin önemine değinmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin sınıfın doğal bir üyesi olarak HDZE öğrenciyi kabullenmemeleri, öğrencinin derse ve öğretmene olan tutumunu etkilemekte, böylece akademik ve sosyal gelişim anlamlı düzeyde gerçekleşmemektedir.

Gözlem ve görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin HDZE öğrenci-sınıf etkinliklerinde ya da etkinlik geçişlerinde zorlandıkları, öncelikleri belirleme ve zaman yönetiminde sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bennett ve diğerleri (1994) zaman yönetiminin materyal ve sınıf düzenlemesinden daha zor olduğunu belirtmektedir. Planlama olmadan doğru yolda kalmanın zor olduğuna; genel hedefleri belirledikten sonra öncelikleri belirlemeye ve hedefi küçük amaçlara bölerek doğru yolda adım atmaya dikkat çekilmektedir (Bennett, Meyer&Meyer, 1994). Townsend ve Paul (1997) kaynakların eşit dağılımında adaletin sağlanmasından bahsetmektedir. Eşitliği, her öğrenciyeye eşit paylaşım yapılması olarak açıklamakta; daha fazla öğretmenle birlikteliğe gereksinimi olan öğrenciyeye “zaman”, daha fazla materyale gereksinimi olan öğrenciyeye “malî kaynak” ayrılmasından bahsetmektedir (Townsend & Paul, 1997). Araştırmaya bağlı olarak öğretmenlerin HDZE öğrenciyeye yeterince ilgilenememesi sonucunda adalet ve mesleki yeterlik kavramlarını sorguladıkları görülmektedir. Bu durumun da, HDZE öğrencilerin erişileri ve öğretmen yeterliklerinde gelişme kaydedilememesine neden olduğu düşünülmektedir.

Bennett ve diğerleri (1994) hedefe ulaşmayacak istekleri düşürmeye gidilmediği müddetçe önceliklerin korunamayacağına ve “doğru yap ya da hiç yapma”, “iyi, daha iyi, en iyiyi bırakmayın; daha iyi olana kadar iyi, en iyi olana

kadar daha iyi” (s.76) mantığıyla zaman yönetimine mükemmeliyetçi yaklaşma eğilimine ve adım adım kararlılıkla ilerlemeye değinmektedir. Öğretmenler genel itibariyle; ilkin BEP hazırlamanın kendi görevleri olmadığını düşünmüş, sorumlulukları ve suçlamaları başkalarına atfetmiş, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemeden kaçınmışlardır. Hazırlanan BEP’in dışına çıkmış ya da HDZE öğrencinin yavaş ilerleme kaydetmesini “gelişim” olarak görmeyip vazgeçmişlerdir. HDZE öğrenciyi normalleştirmeyi ya da diğer öğrenciler gibi gözetmeyi esas almışlardır.

Öğretim sürecini yönetirken öğretmenden “adil” davranması da beklenmektedir. Adaletten kasıt tüm öğrencilere aynı davranmak mıdır, yoksa öğrenci özelliklerini gözeterek her öğrenciye fırsat sunmak mıdır; tartışılmaktadır. Bennett ve diğerleri (1994) iyi planlanmış bir sınıfın, pek çok disiplin problemini eleyeceğini belirtmektedir. Sınıf içerisinde her ne kadar düzenli bir yapı oluşturma gayreti ve beklentisi olsa da, beklenmeyen ve istenmeyen davranışlarla bir şekilde karşılaşmaktadır. Problem davranışlar; davranışı sergileyen bireyleri, akranlarını ve öğretmenlerini olumsuz etkilemektedir (Erbaş, Kırcaali İftar ve Tekin İftar, 2005). Problem davranışların temelinde dikkat çekme yer almaktadır; öğretmenin öğrenciyi yok sayma eğilimine öğrenci inanmaktadır (Molnar & Lindquist, 2009). Bu durumda, Molnar ve Lindquist (2009) “yeniden ifade etme (reframing)” sürecine değinmekte; istenmeyen davranışa ait; mevcut anlam farkındalığı ve yeni anlamın yansıtılmasına dikkat çekmektedir.

Molnar ve Lindquist (2009) değişim için sihirlerin olmadığına ve öğretmenin kişiliği, deneyimi, cinsiyeti, sosyal sınıfı ile sürecin şekillendiğine değinmektedir. İstenmeyen davranışları düzeltmek ya da değiştirmek için; öğretmenin sınıf düzenlemeye ve kurallarına dikkat etmesi, öğrencinin belirtmek istedikleriyle tam anlamıyla ilgilenmesi, öğrencinin öğretmen algısının sorgulanması ile değişimin başlayacağına inanmaktadır (Molnar & Lindquist, 2009). Bu noktada istenmeyen davranış; bazı şeylerin değişmesi mesajı, öğretmenin yeni düşüncelerle gelmesi ve bir dedektif gibi yeni fırsatlar sunması olarak algılanmaktadır (Molnar & Lindquist, 2009). Öğretmen kendisine sorular yöneltmeye başlamaktadır: hangi özellikleri olumlu görüyorum, ne tür becerilerim var, hangi öğrencilerle ve hangi koşullarda daha iyi çalışıyorum? (Molnar & Lindquist, 2009). İlişkiler ağını etkileyecek küçük adımlarla başlayarak, yavaş ilerleyip değişimi takip ederek, yalıtım ve destek

eksikliği ile “yalnız bırakılan uzmanlık alanı” şeklinde “eğitimi” görmektense danışmanlık ve cesareti işe koşan işbirlikli plan geliştirerek, kayıtlar (anekdot, not, günlük) tutarak, zor durumlarda sürece espri katarak, yaratıcılığı, değişimi ve derin algıyı geliştirerek istenmeyen davranışların engellenebileceğini belirtmektedir (Molnar & Lindquist, 2009).

Erbaş ve diğerleri (2005) istenmeyen davranışları azaltmak, ortadan kaldırmak veya istendik davranışları artırmak için işlevsel değerlendirme ve davranış değiştirme planı hazırlamanın önemine dikkat çekmektedir. Nizamoğlu (2006) da çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında davranış değerlendirmek için gözlem kayıt tekniklerini kullanmadıklarını belirtmiştir. Gözlemler sırasında öğretmenlerin sistemli olarak davranış kaydı tutmamaları, davranış müdahale planı yapmamaları; problem davranışları tanımlanması ve engellenmesinde sıkıntıları doğurmuştur. Bu nedenle, HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okul uyum puanları ile öğretmen yeterlik puanlarına göre anlamlı farklılık olmadığı düşünölmektedir.

Bozkurt (2009) üstün yetenek ya da zihin engeli gibi farklılıklarının, öğrencinin tüm akademik gelişimini gerçekleştirebileceği ortamlara yerleştirmesinin engellememesini savunmaktadır. Gordon (2009) birçok doktorun hastasından “alerji vakam”, “kalp hastam” şeklinde tanılamalarıyla bahsettiğini, öğretmenlerin de okullarda öğrencilerini bir kişi olmaktan ziyade başarısız, yetenekli, yüksek ya da düşük IQ’lu, hiperaktif, ruhen çökmüş, yüksek ya da düşük potansiyeli olanlar diye grupladıklarını belirtmektedir. Farklıklardan ziyade, benzerliklere, her şeyden önce hepsinin “insan” olduğuna; insan özelliğine, insanî duygulara ve insanî tepkilere sahip olduğuna; tüm çocukların seslerini duyurmak, anlaşılmak, öğrenmek ve kabul edilmek isteğine dikkat çekilmektedir (Gordon, 2009). İyi öğretmen-öğrenci ilişkisinde; açıklık ve şeffaflık, önemsenmek, birbirine gereksinim duymak, farklılık (kendine özgölük, bireyselliğin geliştirilmesi), karşılıklı tatmin özelliklerinin bulunması gerekli görölmektedir (Gordon, 2009). Öğretmenler genelde problem davranışlarla karşılaştıklarında HDZE öğrenciyi engelle özdeşleştirmeye gitmekte, onun farklılığını ortaya koymakta, davranış sebebini araştırmak yerine öğrenciyi olduğu gibi kabullenme ya da yok sayma tepkisi gösterebilmektedir. Bu durum, HDZE öğrenci sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesine yol açmaktadır.

Ünay (2012) destek eğitimin matematik başarısını olumlu yönde etkilediğini; ama öğrenci özyeterlik algısının düştüğünü araştırmada ifade etmektedir. Destek eğitim odasında eğitim alan HDZE öğrencilerin hangi gün ve derslerde, hangi konularda, ne sıklıkta eğitim aldıkları planlı bir şekilde yürütülmemiştir. Destek eğitim odasındaki öğretmenin uygunluk durumu ile eğitim sürdürülmüş, Türkçe ya da matematik dersi esnasında HDZE öğrenciler bazen destek eğitim odasından çağrılmışlardır. Bu hizmetle, HDZE öğrencinin kaynaştırma sınıfına güdülenmesi ve aidiyet hissini yaşaması konusunda sıkıntılar yaşandığı düşünülmüştür. Sonuçta, kendisini tam anlamıyla kaynaştırma sınıfına ait hissetmeyen HDZE öğrencinin sosyal uyumunda anlamlı gelişme gözlenmemiştir.

Kuz (2001) öğretmen tutumlarının; eğitim faaliyetlerini, öğrencilerden beklentileri, öğrenci benlik algısını ve akademik performansı etkilediğini; öğretmenlerin engel grubu olarak öğrenme güçlüğü ve zihin engeli olan öğrencileri daha çok tercih ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca, engelli öğrencilere ve kaynaştırmaya yönelik öğretmen tutumlarının; özyeterlik/ meslekî yeterlik algısı ile ilgili olduğuna, kendini yetersiz bulan öğretmenin öğretimde daha isteksiz olduğuna değinmektedir (Kuz, 2001). Rose ve Howley (2007) bir kaynaştırma sınıfı öğretmeni olabilmeyi; yalnızca tüm öğrencilerin öğrenme hakkına sahip olması inancına değil, aynı zamanda öğretmenin bunları yapabilecek yeterlikte olma şartına da bağlamaktadır. Öğretmen yeterlik puanlarına göre gruplar arasında anlamlı fark olmaması, öğretmenlerin “mesleki yeterlik” ve “özyeterlik” algılarını yeniden oluşturmaları ve kaynaştırma uygulamaları hakkında daha fazla bilgi öğrenme ihtiyacı hissetmeleri ya da kaynaştırma uygulamalarına karşı gönülsüz ya da yabancı yaklaşımları ile ilişkili olabilmektedir. Kendini kaynaştırma uygulamalarında yetersiz hisseden öğretmen, HDZE öğrenci hedeflerine ulaşmada da zorlanabilir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmelerine benzer şekilde, veliler de kendilerini ev çalışmalarında yetersiz görmekte, öğretmenle sorunlar üzerine iletişim kurmaktan dolayı sıkıntı duymakta ve öğretmenden daha fazla destek beklentisini dile getirmektedir. Bu noktada, öğretmen hem kendisi hem veli için kaynaştırma alanında bilgi ve deneyim sahibi olmak durumundadır.

Ö. C. Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konusunda anketlerde “çok yeterli”, görüşmelerde göre “yeterli” bulduklarına, gözlem sonuçlarına göre ise “kısmen yeterli” olduklarına dikkat

çekmektedir. Toy (2015) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin özyeterliliklerinin “orta düzeyde” olduğunu ortaya koymuştur. Sevim (2015) araştırması ile bilişsel esnekliğin (problemlerle ilgili farklı çözüm yolları ile seçeneklerin farkındalığı, yeni durumlara uyum sağlama konusunda isteklilik ve problem çözmede bireyin kendini yetkin hissetmesi) kaynaştırmaya ilişkin öğretmen özyeterliliğini yordadığını belirtmiştir. Öcal (1999) kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin kendilerini sorunun bir parçası olarak görmediklerine değinmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin “yetersiz” oldukları ifade edilmiştir (Gün, 2013; Akcan, 2013; Tas, 2011; Ünal, 2010; Toprak Karaer, 2010). KEP Kursu alan öğretmenlerin edindikleri bilgileri uygulama konusunda genelde sorun yaşadıkları ya da isteksiz oldukları görülmüştür. Bilgi eksikliğini giderme ve kaynaştırma konusunda araştırma yapma davranışlarına bazı öğretmenlerin yöneldiğine; ama bu konuda yorum yapmaktan kaçındıklarına tanık olunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendisini “yetersiz” hissetmesinin yanı sıra, sorunu başkalarına ya da HDZE öğrenciye atfederek kendisini kaynaştırma sürecinin bir ögesi olarak görmemesi de kendi yeterlik algısını olumsuz yönde etkilemiş olabilmektedir.

İhtiyaç analizi çalışmasında ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretim ortamlarının iyileştirilmesi ve yasal düzenlemelerin uygulanması kaynaştırmanın önkoşulu olarak yansıtılmıştır. Kaynaştırmayı desteklemeyen öğretmenler, sınıflarının kalabalık ve fiziksel koşulların yetersiz olmasını, birden fazla özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin sınıflarında bulunmasını; kaynaştırmanın engeli olarak nitelendirmişlerdir. Aynı zamanda, kendilerine böyle bir tercih hakkının sunulmadığını da belirtmişlerdir. MEB (2017b) istatistiklerine göre -özel eğitim kurumları dışında- resmi ilkokullardaki derslik sayısı 222.804’tür; bu sınıflardaki toplam öğrenci sayısı ise 4.748.562’dir. Bu durumda derslik başına düşen öğrenci sayısı ortalama 21’dir. Sınıf mevcudunun bu sayının iki katına ya da daha fazlasına çıkması ile öğretmenler zorlanmaktadır. Bu durumda, etkili kaynaştırma uygulamaları için sınıf mevcudunun mevzuatta belirtildiği şekilde düzenlenmesine, denetiminin sağlanmasına ve ortalama değerlere yakın olmasına dönük çalışmalara ihtiyaç duyulabilmektedir. Sınıf mevcudunun kalabalık (30 öğrenciden fazla) olması ve birden fazla özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin sınıfta

bulunması; öğretmen yeterlik algısını, HDZE öğrenci erişisini ve HDZE öğrenci sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Kaynaştırma ortamında sorunlarla daha rahat baş edebilmek, HDZE öğrenciyi daha yakından tanımak ve onun eğitiminde nitelikli gelişmeler kaydetmek adına sınıf öğretmenleri iletişim ve işbirliğine ağırlık vermeye çalışmaktadırlar. Rose ve Howley (2007) kaynaştırma sınıfındaki bir öğretmenin, bütün öğrencilerin gereksinimlerine hitap etmek için eşgüdümlü takımın bir parçası olarak, başkalarıyla çalışmanın gerekliliğine dikkat çekmektedir. Kartal (2016) kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ilkokullarda niteliğin artırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurmuş, öğretmenler ile yöneticilerin bu konuda işbirliği içerisinde çalışmalarını gereğine değinmiştir. Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Araştırılması Projesinde (2013); kurumlar arası işbirliğinin RAM'lar tarafından sağlanması, kaynaştırma eğitimi ve destek eğitim hizmetlerinin sağlanması ile erişilmesinden RAM'ların sorumlu tutulması ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerce her dönem en az bir kere örgün eğitim kurumunda çalışan diğer öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılması önerilmiştir. Ancak, özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmeni etkileşimi net bir şekilde çizilmemiş, sınıf öğretmenleri ilk adımı özel eğitim öğretmenlerinden beklemiş, kimi öğretmen ise görüşme sağlayamamış ya da etkili destek alamamıştır. İlgili taraflarla yeterli işbirliği yapılamaması sonucu sınıf öğretmenin yalnız kaldığını düşünmesi; öğretmen yeterliklerini, HDZE öğrenci erişileri ile sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bozkurt (2009) büyükşehir statüsündeki bir ilde yaptığı çalışmada; zihin engeli olan öğrencilerin yarısından fazlasının 5-10 yaş arasında; tüm öğrencilerin yaklaşık yarısının ise anasınıfı ile birinci sınıf düzeyinde tanıların konduğuna değinmektedir. Tapan (2006) Ben Mutlu Bir Down Annesiyim adlı kitabında bir annenin çocuğunun özel eğitim gereksinimi olan birey olduğunu öğrendiğinde yas sürecine benzer zor aşamalardan geçtiğine değinmektedir. Engel ve engele uyum süreci, sosyalleşme, kardeşlerle ilişki, vasilik, yasal işlemler; güçlü-zayıf yönleri öğrenme, bir üst öğrenime yönlendirme, meslek yaşamına hazırlık yapma, yaşam boyu eğitimi sağlama, eğitimle ilgili karar ile sorumlulukları üstlenme ve okul programını evde uygulama açısından ebeveyn eğitiminin önemine dikkat çekilmektedir (Cavkaytar, 1999; Özgür, 2004).

Özgür (2004) engelli çocukların toplumla kaynaşması için en önemli adımın onları saklamak yerine toplum arasına katmak; çevreye, akrabalara, merak eden herkese çocuklarının özelliklerini anlatarak onların tanınmaları ve benimsenmeleri için başlangıç yapmak gerekliliğine değinmektedir. Velilerle yapılan görüşmelerde çocuklarına dair gelecek kaygısının, okuma beklentisinin olduğu; çocuklarının engelinden dolayı kendilerini de toplumdaki soyutladıkları görülmektedir. Sonuçta, Velinin engel durumunu kabullenememesi, toplumdaki kendini ve HDZE çocuğunu soyutlaması, ev çalışmalarına yeterli destek verememesi; HDZE öğrencinin akademik başarı ve sosyalleşmesini olumsuz etkilemektedir.

Özetle ifade edildiğinde; HDZE öğrencilerin öğrenme ve akademik gelişimlerinin daha geriden gelmesi, daha yavaş olması, öğrenme için daha uzun süre gerektirmesi, öğrenmede gerileme ve unutmanın gerçekleşmesi ile HDZE öğrenci erişilerine göre anlamlı fark olmaması sonucu ile karşılaşılmıştır. Kurs süresinin sınırlandırılması, öğretmenlerin; mevcut öğretimi sürdürme, test odaklı ve bilgi yükleyici eğitimi benimseme anlayışları, tekrar ve somutlaştırmaya yer vermemeleri, plansız öğretim gerçekleştirmeleri, değişime direnç göstermeleri, farklı yöntem, yaklaşım ve materyal kullanımından kaçınmaları, son öğretim döneminde değişimin olmayacağı inançları ile HDZE öğrenci erişileri, HDZE öğrenci sosyal yeterlik ve okula uyum puanları ve öğretmen yeterlilik puanlarına göre anlamlı fark olmaması sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin HDZE öğrenci performans düzeyine göre öğretimsel uyarlamalar yapma, materyal kullanma, değerlendirme yapma ve ev çalışması verme konularında gönülsüz olmaları da; HDZE öğrenci erişilerine göre ve öğretmen yeterlik puanlarına göre anlamlı fark olmaması durumunu doğurmuştur.

Öğretmenlerin sosyal becerilerden çok akademik becerilere odaklanmaları, sosyal beceriler için müdahil olma gereği duymamaları, öğrenci davranışlarındaki ilerlemeleri “gelişim” olarak görmemeleri, engel ile davranışı özdeşleştirmeleri, davranış müdahale programı hazırlamamaları ve gelişim dönemi itibarıyla HDZE öğrencilerin engellerinin farkına varmaları da HDZE öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyum puanlarına göre farklılık olmamasını etkilemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin edindikleri bilgileri uygulama konusunda isteksiz olmaları, kaynaştırma konusunda daha fazla bilgi edinme ve araştırma ihtiyacı duymaları, kendilerini kaynaştırmanın bir ögesi olarak görmemeleri, fiziksel koşulların zorlayıcı olması ve yasal

düzenlemelere göre uygulama yapılmaması; öğretmen yeterlik puanlarına göre anlamlı fark olmaması sonucuna neden olmuştur.

HDZE öğrenci–akranları gibi- öğretmenin işe koştığı öğretim sürecinin bir ürünüdür. Bu ürünün niteliği ve geleceği sınıf öğretmenin elinde bulunmaktadır. HDZE öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında öğrenmelerini desteklemek için öğrenci performans düzeyinin esas alınması, öğretmen tutumlarına dönük çalışmalar yapılması, öğretimi destekleyecek ve güçlendirecek hizmetlerin işe koşulması gerekmektedir. Okul öğretim programının ve okul içerisinde işbirliği ile iletişimin kuvvetlendirilmesi, yasal düzenlemelerde ifadesi bulunan uygulamaların denetlenmesi, öğretmen ve ebeveynler için hizmetlerin artırılması da yararlı olacaktır. Öğretmenlerin mesleki değişim ve gelişimini destekleyecek yaklaşımlara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen yetiştirme, politika yapıcılar, aileler ve araştırmacılara dönük önerilere yer verilmektedir:

Öğretmen yetiştirme alanına dönük öneriler. Çalışma grubundaki bazı öğretmenler kaynaştırma alanında üniversitede eğitim almamayı bir eksiklik olarak görmekte, aynı zamanda kursa katılan çoğu öğretmen kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere zorunlu olması gerektiğine inanmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kaynaştırma alanında uygulamalı çalışmalar yapmaları sağlanabilir. Özellikle plan hazırlama ve uygulama, BEP geliştirme, materyal geliştirme ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamını hazırlama konularında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına rehberlik hizmeti verilebilir. Öğretmen adaylarına okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları sürecinde kaynaştırma alanında çalışma yapmaları için fırsat ve yönlendirmeler yapılabilir.

Politika yapıcılara dönük öneriler. Araştırma sürecinde destek eğitim odası hizmetinin bazı okullarda uygulanmadığı, bazı okullarda nasıl uygulandığının belirsiz olduğu, bazı okullarda ise uygun olmayan ortam ya da şartlarda verildiği görülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarında kullanılan destek eğitim odası hizmeti; hedef grup, süre, zamanlama, materyal, ortam, içerik, eğitimci, gelişimin değerlendirilmesi, sınıf öğretmeniyle işbirliği kurulması konularında belli bir sistematığe oturtulabilir. Bu konuda denetim ve rehberlik sağlanabilir. Destek

eğitim odası hizmetinin kaynaştırmadan ziyade ortamdan uzaklaştırma, ayrıştırma olduğu dikkate alınarak, HDZE öğrencinin bu hizmetten yararlanırken psikolojik gelişim dönemi ve akademik gelişimi de göz önünde bulundurulabilir.

Çalışma yapılırken öğretmenler, yardımcı öğretmene ya da destekleyici persoenle ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili düzenli zaman aralıklarında uzman yardımcı personelle desteklenebilir. İki taraf arasında rol ve görevlerin düzenlendiği bir anlaşma kullanılabilir. Öğretmenlere öğretimi planlama, değerlendirme, teknoloji ve materyal kullanımı, farklı yöntem ve yaklaşım uygulamaları, meslekî bilgisini güncelleme ve geliştirme olanağı alanlarında destek sağlanabilir. Aynı zamanda birbirlerinin meslekî alan ve deneyimlerinden karşılıklı faydalanmaları için düzenlemeler yapılabilir.

Türkçe ve matematik dersinin amacına ve kazanımlara uygun şekilde olmaktan ziyade; test, ezber, bireysel öğretim ve bilgi yükleme odaklı işlendiği görölmektedir. Öğretmenlerin öğrenci başarısı konusunda kaygıları giderilmediği sürece farklı yöntem, materyal kullanımına uzak durmaları devam edecektir. Disiplinlere özgü ilkelerin yanı sıra; günlük yaşamla ilişkilendirme, çoklu bakış sunma, problem çözme, düşünmeyi geliştirme, bilgiyi örgütleme, sürece dayalı değerlendirme, somutlaştırma, oyunlaştırma, etkileşim kurma, öğrenme ortamını eğlenceli ve yenilikçi kılma çalışmalarına yer verilmesi test odaklı öğretim ile çatışabilir. Bu durumda, eğitim hedef ve yaklaşımlarının düzenlenmesi gündeme gelebilir.

Kaynaştırma konusunda yalnız sınıf öğretmenlerinin değil, topyekün okul personelinin eğitim alması, birlikte çalışmalar yürütülmesi için tedbirler alınabilir. Okulun bütüncül bir şekilde kalkınması ve çevre şartlarına göre ortak hedefler oluşturulması için okul eğitim programı oluşturulabilir. BEP bir şablon ve mecburiyet olmaktan çıkarılabilir, işlevselliği, gereği ve amacı paylaşılabilir. Bu doğrultuda BEP Geliştirme Birimi Toplantıları profesyonellekle yürütülebilir.

HDZE öğrencilerin eğitimleri, gelişimleri, tanıları, devam durumu ve geçiş hizmetleri takip edilebilir. Dönem ortasında tanı değişikliği yapılması öğrenciyi ve öğretmeni zor durumda bırakabilir. HDZE öğrenci eğitimleri; öğretmen vicdanına ya da öğrenci kaderine terk edilmeyip, hedeflere göre bilişsel, duyuşsal, devinişsel,

sosyal gelişimlerin değerlendirildiği sistemli ve denetimi sağlanan bir yaklaşım olarak ele alınabilir.

Ailelerle ilgili çalışmalara dönük öneriler. Araştırmada velilerin aşırı koruyucu ya da tersine ilgisiz olarak HDZE öğrenciye yaklaştıkları, gerçekçi hedefler oluşturmakta zorlandıkları, yardım ve destek alamadıkları, toplumdan kendilerini soyutladıkları ve pek çok sorunla baş etmek durumunda kaldıkları görülmüştür. HDZE çocuklara karşı yaklaşım, toplumsallaşma, engelle baş edebilme, çocuklarının sınırlılıklarından haberdar olup önleyici tedbirler alma, psikolojik danışmanlık hizmetinden yararlanma, yasal düzenlemelerden haberdar olma, düzenli eğitim rehberliği hizmeti alma konularında destek çalışmaları yürütülebilir. Ayrıca, ev çalışmalarında yardımcı olabilmek adına engelli çocuk ve annesine birlikte eğitim sağlanabilir.

Araştırmacılara dönük öneriler. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen çalışmada HDZE öğrencilerin erişilerine ait sonuçlar dört aylık zaman dilimini içermektedir. Daha uzun vadede, denek kaybını gözeterek daha büyük katılımcı gruplarına yer verilebilir. Yavaş ve geç öğrenen HDZE öğrenciler için daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

Yapılan çalışmada araştırmacı öğretimde doğal süreci takip etmiştir. Doğal gözlemci konumunun dışında; katılımcı gözlemci konumunda farklı yöntem ve materyallerle öğretimde etkin rol oynanabilir. Öğretmenlerin talep ettiği yardımcı personel modeli böylece oluşturulabilir.

Araştırma ile öğretmenlerin plan yapmadıkları ve plan yapmaktan kaçındıkları görülmüştür. Plansızlık etkinlikler arası geçişlerde, zaman yönetiminde, sınıf yönetiminde, HDZE öğrenci öğretiminde sorunlar doğurmuştur. Kaynaştırma ortamlarında plan kullanan ve kullanmayan gruplar arasında karşılaştırma çalışması yapılabilir.

Kaynaklar

- AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). (2017). *Frequently asked questions on intellectual disability*. Retrieved from <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqa-on-intellectual-disability#.WdXktEGhnYU>
- Aiken, L. R. (2000). *Psychological testing and assessment*. (10th ed.). The Usa: Allyn and Bacon.
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000-M.S.2006*. (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme yöntemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 26-30.
- Alur, M. (2002). Introduction. Hegarthy, S. & Alur, M. (Eds.) *Education and children with special needs: from segretion to inclusion (pp. 15-38)*. New Delhi: Sage Publications.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. (6th ed.) New York: Macmillan Publishing Company.
- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Ataman, A. (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (s. 9-30)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2012). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri, anlamı ve amaçları. Ataman, A. (Ed.) *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim (s. 1-24)*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Avcioğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık
- Aykara, A. (2010). *Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baki, A. (1996). Matematik öğretiminde bilgisayar her şey midir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 135-143.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21. Şubat 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70397> adresinden erişildi.
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal*. 322 (7294). 1115-1117. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1120242/#_ffn_sectitle
- Batu, S. ve Diken, H.İ. (2015). Kaynaştırmaya giriş. Diken, İ. (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Batu, S. ve Yükselen, A. (2015). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. Metin, N. ve İpek Yükselen, A. (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma* (s. 11-32). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Baykoç, N. (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitim* (s. 17-28). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., Gümüştü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik: metodlar ve uygulamalar*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bennett, D. I., Meyer, C. H. & Meyer, D. E. (1994). *Elementary field experiences: a handbook with resources*. The USA: Delmar Publishers.

- Binbaşıoğlu, C. (1977). *Genel öğretim bilgisi: öğretim ilke, yöntem ve teknikleri*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Eğitim ve öğretim üzerine yazılar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bülbül, M. Ş. (2014). *Hareket konusunda zenginleştirilmiş ders materyallerinin dokuzuncu sınıf gören ve total görmeyen öğrencilerin başarılarına, motivasyonlarına, tutumlarına, öğrenme ortamları hakkındaki algılarına ve kaynaştırmalı sınıflardaki etkileşimlerine olan etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler: öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Cavkaytar, A. (1999). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*. 1 (3). 98-101. Retrieved from <http://csuw3.csuohio.edu/offices/assessment/Assessment%20Reports%202006CoS/Psychology%203%20of%203.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. (2nd ed.). The USA: Sage Publications.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical & modern test theory*. The USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Çelik, İ. (2006). *Kaynaştırma sınıfı ve özel sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki zihin engelli öğrencilere yönelik ödül ve ceza uygulamalarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelikdelen, H. (2010). *Bilim sanat merkezlerinde bilim birimlerinden destek alan üstün yetenekli öğrencilerin kendi okullarında fen ve teknoloji dersinde*

- karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çıkılı, Y. (1996). *Özel eğitime muhtaç çocukların Türk milli eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı.* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003a). *Eğitim sözlüğü.* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003b). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirsoy, A. (1998). *Son imparatora öğretmenler: bilim toplumu.* Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi (DESÖP). (2013) *Politika ve model önerileri.* Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Doğan, M. K. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Ebû Naşr El-Fârâbî. (2010). *Doğu bilgeliğinin kapısı*. (Derleyen:Toptemir, H.G.). (2. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Ekeh, P.U. & Oladayo, O.T. (2013). Academic achievement of regular and special needs students in inclusive and non-inclusive classroom settings. *European Scientific Journal*. 9 (8). 141-150. Retrieved from <https://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/883/926>
- Ekici, G. (2002). Öğretim yönetimi. Karip, M. E. (Ed.). *Sınıf yönetimi* (s. 73-102). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elibol, F. (2015). Zihinsel engelli çocuklar. Metin, N. ve İpek Yükselen, A. (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma* (s. 33-48). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. (12. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eripek, S. (2005a). Zekâ geriliği olan çocuklar. (2. Baskı). Ataman, A. (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s.153-171). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2005b). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erol, İ. (2012). *Engellerin ötesinde: kaynaştırma öğrencilerinin okul ve sosyal yaşamlarının etnografik analizi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. (10.Baskı). Ankara: Meteksan.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (2. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları.
- Ford, A. (2007). *Designing the sustainable school*. Australia: The Images Publishing Group Pty Ltd.
- Foreman, P. (2009). *Education of students with an intellectual disability: research and practice*. The USA: Information Age Publishing.
- Gearheart, B. R. & Weishahn, M. W. (1976). *The handicapped child in the regular classroom*. The USA: the C.V. Mosby Company.
- Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and*

Metabolism. 10 (2). 486-489. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pms/articles/PMC3693611/#!po=75.0000>

- Gordon, T. (2009). *Etkili öğretmenlik eğitimi: her yaştan öğrencinin en iyi özelliklerini ortaya çıkarmaları için öğretmenlere ve eğitimcilere yardımcı olduğu kanıtlanan program*. (Çev. Karakale, Ş.). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Education Sciences: Theory & Practice*, 12 (4), 135-143.
- Gözün, Ö. (2003). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gribbons, B. & Herman, J. (1997). *True and quasi-experimental designs*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412483.pdf>
- Gün, Z. (2013). *Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin matematik eğitiminde yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. (2. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Güven, D. (2009). *İlköğretim kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin*

- öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel Özmen, R. (2005). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. (2. Baskı) Ataman, A. (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s. 70-117). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Hegarty, S. (2002). Issues at the system and school level. Hegarty, S. & Alur, M.. (Eds.) *Education and children with special needs: from segregation to inclusion* (pp.162-172). New Delhi: Sage Publications.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Yayınları.
- IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). (2017). *Final regulations replace phrase 'mental retardation' with 'intellectual disability'*. (12.07.2017). Retrieved from <https://sites.ed.gov/idea/final-regulations-replace-phrase-mental-retardation-with-intellectual-disability/>
- İlik, Ş. Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Jangira, N.K (2002). Special education needs of children and young adults: an unfinished agenda. Hegarty, S. & Alur, M. (Eds.) *Education and children with special needs: from segregation to inclusion* (pp.67-76). New Delhi: Sage Publications.
- Kalkınma Bakanlığı Devlet Planlama Teşkilatı. (2004). *İlçelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Ekim 2017 tarihinde <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/299/ilce.pdf> adresinden erişildi.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, L. (1999). *Türkçede söz dizimi: cümle tahlilleri* (6. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (12.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, T. (2017). *Zihin engelli kaynaştırma öğrencilerinin din öğretimi (bireyselleştirilmiş öğretim programının öğrenci başarısına etkisi)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kartal, K. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karten, J. B. (2005). *Inclusion strategies that work: research-based methods for the classroom*. The USA: Corwin Press.
- Kauchak, D.P. & Eggen, P.D. (1998). *Learning & teaching: research-based methods*. (3rd ed.) the USA: Allyn and Bacon.
- Kayaoğlu, H.. (1999). *Bilgilendirme programının öğretmenlerin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, A.F. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Kıyak, Ü. E. (2016). *Zihin yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*. 38 (1). 52-54. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pms/articles/PMC3591587/>
- King, J. P. (2000). *Matematik sanatı*. (10. Baskı). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Kocadağ, T. (2009). *İlköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde interaktif eğitim yazılımları kullanımının kaynaştırma öğrencilerinin başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocatürk, F. (2015). *Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlarca yürütülen eğitim çalışmalarının yetişkin özel eğitim gereksinimi olan bireylere göre düzenlenmesi: araştırma raporu*. Ankara.
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köse Biber, S. (2009). *Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin performans düzey ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Lavallée, M. (1986). *Les conditions d'intégration*. EBSCOHost 238148. Retrieved from <https://search.ebscohost.com>
- Lewy, A. (1991). *National and school-based development*. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (1995). *Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği* (04.01.1995, No.22161). Ekim 2017 tarihinde www.meb.gov.tr/mevzuat/ adresinden erişildi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* (31.05.2006, No.26184). Ekim 2017 tarihinde www.meb.gov.tr/mevzuat/ adresinden erişildi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2010). *Okullarımızda neden, nasıl, niçin kaynaştırma: yönetici, öğretmen, aile kılavuzu*. Ekim 2017 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf adresinden erişildi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2012). *12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar* (Genelge 2012/20, No.401). Eylül 2017 tarihinde www.meb.gov.tr/mevzuat/ adresinden erişildi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2014). *Okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği* (26.07.2014, No.29072). Eylül 2017 tarihinde www.resmigazete.gov.tr adresinden erişildi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2017a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim (1. Dönem): 2016/17*. Eylül 2017 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017_1.pdf adresinden erişildi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2017b). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016/17*. Aralık 2017 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017_1.pdf adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. (2nd ed.). The USA: Jossey-Bass.

- Metin, N. (1989). *Okul öncesi dönemindeki Down Sendromlu ve normal çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metin, N. (2011). Kaynaştırma. Baykoç, N. (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitim* (s. 87-104). Ankara: Eğiten Kitap.
- Metin, N. (2012a). Zihinsel engelli çocuklar. Metin, N. (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar*. (s. 53-87). Ankara: Maya Akademi.
- Metin, N. (2012b). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. Metin, N. (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar* (s. 373-402). Ankara: Maya Akademi.
- Metin, N. (2017). *Kaynaştırma sınıfında öğretmen*. 5. Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Gazi Üniversitesi, Ankara, 18-21 Ekim 2017.
- Metin, N. ve Güleç, H. Ç. (1999). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürsüz çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1, 59-73.
- Metin, N. ve Işıtan, S. (2011). Zihin engelli çocuklar ve eğitimleri. Baykoç, N. (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitim* (s. 157-184). Ankara: Eğiten Kitap.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (2009). *Changing problem behavior in schools*. The USA: Information Age Publishing.
- Murphy, K.R. & Davidshofer, C.O. (1991). *Psychological testing: principles & applications* (2nd ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Niyazibeyoğlu, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2015). *PISA (Programs for International Student Assessment) Results by country*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/data>

- Öcal, D. (1999). *Zihinsel engelli çocukların diğer çocuklarla iletişimi ve kaynaştırılması üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. (3. Baskı). Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özen, A. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi: özel eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. (2. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Özkubat, U. (2010). *Görme engelli, zihinsel engelli ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, M. (2006). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: temelleri ve geliştirilmesi*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık
- Pik, R. (1986). Confrontation situations and teacher support system. Cohen, A. & Cohen, L. (Eds.). *Special educational needs in the ordinary school*. Virginia: PCP Education Series.
- Platon. (2014). *Devlet*. (27. Basım). (Çev: Eyüboğlu, S. ve Cimcöz, M.A.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rana, N. (2011). Pupil teachers' perceptions towards inclusive education. *Indian Streams Research Journal*. 2(7), 1-9.
- Rose, R. & Howley, M. (2007). *The practical guide to special education needs in inclusive primary classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. The USA: Merrill Prentice Hall.
- San, İ., Güneysu, S., Tuğrul, B., Önder, A., Çakır İlhan, A., Öztürk, A.,...Olgun, N. (2004). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. (2.Baskı). Öztürk, A. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sazak Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve sosyal beceri öğretim programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schiering, M.S., Bogner, D. & Buli-Holmberg, J. (2011). *Teaching and learning: a model for academic and social cognition*. The USA: Rowman&Littlefield Education.
- Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 69 (2). 107-131. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5602001#!po=23.2620>
- Sevim, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esnekliklerinin kaynaştırmaya ilişkin özyeterlik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Smith, T. E., Polloway, E. D., Patton, J.R., Dowdy, C.A. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. The USA: Pearson Education.
- Sönmez, V. (1997). *Sevgi eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. (9.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004). *Dizgeli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri*. (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *2008-2009 akademik yılı güz dönemi araştırma teknikleri dersi notları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Spence, R. S. (2010). *The effects of inclusion on the academic achievement of regular students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Georgia Southern University.
- Starmer, C.F. (1972). A nonparametric general linear model. *Computers and Biomedical Research*. 5 (6). 608-612. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010480972900407#!>
- Sullivan, G. M. & Feinn, R. (2012). Using effect size or why the p value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*. 4 (3). 279-282. Retrieved from <http://www.jgme.org/doi/abs/10.4300/JGME-D-12-00156.1#doi.abs/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Sülün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şafak, P. (2012). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri, anlamı ve amaçları. Ataman, A. (Ed.). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* (s. 125-140). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tapan, E. (2006). *Ben mutlu bir Down annesiyim*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tas, Ş. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde eğitim teknolojileri kullanım durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. (3. Baskı). Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (1998). *Türkçe sözlük: 1. Cilt*. (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- TDK (Türk Dil Kurumu). (2017a). *Büyük Türkçe sözlük*. Eylül 2017 tarihinde www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts adresinden erişildi.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2017b). *Büyük Türkçe sözlük*. Ekim 2017 tarihinde www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.59dc9e74a3cb78.16999480 adresinden erişildi.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2017c). *Büyük Türkçe sözlük*. Ekim 2017 tarihinde www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.59dca165852bf2.64574379 adresinden erişildi.
- Tekin İftar, E. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (16. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Terpstra, J. E. & Tamura, Æ. R. (2008). Early social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education*, 35, 405-411.
- Tıraş, Z. (2000). *Ayrıştırma ve kaynaştırma eğitimindeki eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin uyum ve akademik beceri açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tongco, D. C. (2007). Purposive sampling as a tool for informant selection. *Ethnobotany Research & Applications*. 5. 147-158. Retrieved from <http://journals.sfu.ca/era/index.php/era/article/download/126/111>
- Toprak Karaer, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliklerinin incelenmesi: Gaziantep ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Townsend, B. L. & Paul, J. L. (1997). School reform and the inclusion of children with disabilities. Paul, J. L. (Ed.) *Ethics and decision making in local schools: inclusion, policy and reform* (pp. 49-67). Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin özyeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tuncer, T. ve Altunay, B. (2006). *Doğrudan Öğretim Modeli'nde kavram öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2010). *Kayıtlı olan özürlü bireylerin cinsiyet, yerleşim yeri, özür oranı, yaş grubu ve eğitim durumuna göre dağılımı*. Eylül 2017 tarihinde www.tuik.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istanb_id=1358 adresinden erişildi.
- Uğurlu, H. (1987). *Entegrasyonun 8-11 yaş grubu işitme engelli çocukların psikososyal gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145-149.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okula uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlik algıları üzerindeki etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünsal, P. (2007). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini artırmak için uygulanan iki farklı müdahale yaklaşımının etkiliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: teoriler ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Vural, M. ve Yıkmiş, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yaprak, P. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yekta, Y. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam eden zihinsel engelli bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerinin betimlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.) (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (5.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıkmiş, A. (1999). *Zihin engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemlerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2016). *Temel sayı işleme becerilerini geliştirmeye dönük öğretimin ortaokul kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri*.

(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yöner, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EK-A: Nitel Verilerin Kod ve Kategorilere Göre Dağılımı

Tablo 98

Gözlem Verilerinin Kod ve Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Kod	Sayı	Kod (%)	Durum (Case)	Durum (%)	Sözcük Sayısı	Sözcük (%)	
Öğretim Süreci	Etkinlik/ konu geçişi	21	1,6	15	15	342	0,9	
	Disiplinler arası yaklaşım	6	0,5	6	6	74	0,2	
	Akran desteği	20	1,5	16	16	232	0,6	
	Somutlaştırma/görseller	19	1,5	15	15	169	0,4	
	Ön bilgileri hatırlatma	15	1,2	13	13	183	0,5	
	İşbirliği/ grup çalışması	6	0,5	5	5	84	0,2	
	Zengin öğrenme ortamı	3	0,2	2	2	38	0,1	
	Ders dışı çalışmalar	1	0,1	1	1	8	0,0	
	İpucu,dönüt ve düzeltme	34	2,6	23	23	335	0,9	
	Dikkati çekme	19	1,5	16	16	204	0,5	
	Tekrar ve özet	5	0,4	4	4	72	0,2	
	Materyal kullanımı	40	3,1	30	30	337	0,9	
	Pekiştirici kullanımı	3	0,2	3	3	31	0,1	
	Pekiştirici tercihi	30	2,3	21	21	244	0,6	
	Pekiştirici sıklığı	6	0,5	6	6	51	0,1	
	Sınıf dışı çalışmalar	5	0,4	4	4,0	50	0,1	
	Devamlılık	10	0,8	9	9	100	0,3	
	Düzeğe göre etkinlik	21	1,6	15	15	248	0,7	
	HDZE öğrenciye öğretim uygulamaları	Ev çalışmaları	7	0,5	6	6	63	0,2
		Sınıf çalışmaları	12	0,9	9	9	173	0,5
Öğretmen tutumu ve davranışları		52	4,0	27	27	546	1,4	
Ders araçları		6	0,5	6	6	56	0,1	
Derse katılım		54	4,2	32	32	517	1,4	
Problem davranış/ sınırlılık		139	10,7	41	41	1719	4,5	
Yapabildikleri		88	6,8	36	36	871	2,3	
Sınıftaki konum		5	0,4	5	5	38	0,1	
Etkileşim		19	1,5	15	15	245	0,6	
Tüm öğrenciler-HDZE öğrenci geçişi		18	1,4	11	11,0	269	0,7	
Sınıf yönetimi	Zaman yönetimi	21	1,6	20	20,0	185	0,5	
	Davranışsal müdahale	23	1,8	15	15,0	414	1,1	
	Hareketlilik	18	1,4	14	14,0	223	0,6	
	Oturma düzeni	6	0,5	4	4,0	91	0,2	
	Adil davranma	25	1,9	18	18,0	245	0,6	
	Sınıf iklimi	21	1,6	17	17,0	312	0,8	
	Olumlu yanlar	65	5,0	9	9,0	913	2,4	
	Geliştirilebilir yanlar	86	6,6	9	9,0	1406	3,7	
	Geliştirilen yanlar	55	4,2	10	10,0	865	2,3	
	Öğrenciye tutum	35	2,7	9	9,0	648	1,7	
Öğretmenlerin sınıflarındaki sınırlılıklar ve gelişmeler	Yönlendirme	38	2,9	9	9,0	777	2,0	
	Araştırmacıya tutum	31	2,4	8	8,0	820	2,2	
	Direnç	43	3,3	8	8,0	1003	2,6	
	Problem çözücü yaklaşım	28	2,2	7	7,0	663	1,7	
	Tutarsızlık	81	6,3	10	10,0	1953	5,2	
	Derse özgü yansımalar	29	2,2	16	16,0	492	1,3	
	Türkçe	27	2,1	19	19,0	567	1,5	

Tablo 99

Öğretmen Görüşme Verilerinin Kod ve Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Kod	Sayı	Kod (%)	Durum (Case)	Durum (%)	Sözcük Sayısı	Sözcük (%)	
Öğretmen mesleki özellikleri	Anaçlık	6	0,9	5	41,7	94	0,2	
	Kendine bakış	45	6,9	8	66,7	574	1,4	
	Koruyuculuk	1	0,2	1	8,3	8	0,0	
	Ailevi sorumluluklar	1	0,2	1	8,3	17	0,0	
	Aile	18	2,8	8	66,7	395	0,9	
	Rehberlik servisi	10	1,5	7	58,3	201	0,5	
	Okul idaresi	5	0,8	4	33,3	42	0,1	
	Destek eğitim odası öğretmeni	3	0,5	3	25,0	58	0,1	
	Özel eğitim öğretmeni	14	2,1	6	50,0	315	0,7	
	STK	9	1,4	6	50,0	95	0,2	
	Uzman kişiler	5	0,8	3	25,0	89	0,2	
	Öğrenci ile iletişim	2	0,3	1	8,3	18	0,0	
	Öğrenci kabul	20	3,1	8	66,7	398	0,9	
	Öğretmen etkeni	33	5,1	6	50,0	575	1,4	
	Materyal kullanımı ve geliştirme	40	6,1	9	75,0	645	1,5	
	Farklı ev ödevi	2	0,3	2	16,7	22	0,1	
	Farklı değerlendirme	8	1,2	4	33,3	148	0,4	
	Pekiştireç kullanımı	5	0,8	4	33,3	51	0,1	
	Öğretim uyarlamaları	Yedek materyal	3	0,5	2	16,7	44	0,1
		Problem çözme yöntemi	16	2,5	6	50,0	268	0,6
Yöntem		5	0,8	2	16,7	68	0,2	
Etkinliklere katma		10	1,5	5	41,7	163	0,4	
Ev çalışmaları		13	2,0	6	50,0	171	0,4	
Planlılık		5	0,8	1	8,3	85	0,2	
Destek eğitim odası		7	1,1	4	33,3	125	0,3	
İdeal yapı		50	7,7	8	66,7	1234	2,9	
Ayrıştırma		2	0,3	1	8,3	31	0,1	
Birlikte eğitim		10	1,5	7	58,3	174	0,4	
Zorluklar		64	9,8	9	75,0	1061	2,5	
Farklı gelişim		7	1,1	5	41,7	143	0,3	
Bakış açısı		3	0,5	1	8,3	48	0,1	
Akran desteği		7	1,1	4	33,3	152	0,4	
Özel eğitim		3	0,5	3	25,0	39	0,1	
Yapabildikleri		35	5,4	8	66,7	468	1,1	
Sınırlılıkları		33	5,1	8	66,7	377	0,9	
Sınıf dışı etkinler		25	3,8	8	66,7	350	0,8	
Maddi destek		2	0,3	2	16,7	52	0,1	
HDZE öğrencilerin özellikleri		Problem davranışlar	24	3,7	8	66,7	430	1,0
	Duyusal gelişim	6	0,9	4	33,3	75	0,2	
	Sosyal gelişim	7	1,1	6	50,0	143	0,3	
	Beklenti veya kaygı	25	3,8	6	50,0	427	1,0	
	Öz bakım becerileri	4	0,6	1	8,3	42	0,1	
	Aile yapısı	6	0,9	1	8,3	108	0,3	
	Sağlık sorunları	1	0,2	1	8,3	10	0,0	
	Öneriler	27	4,1	9	75,0	742	1,8	
KEP Kursuna bakış	Düşünceler	2	0,3	1	8,3	24	0,1	
	Hizmet içi eğitim	14	2,1	7	58,3	343	0,8	
	Araştırmacı,kendini geliştiren	9	1,4	5	41,7	158	0,4	

Tablo 100

Veli Görüşme Verilerinin Kod ve Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	Kod	Sayı	Kod (%)	Durum (Case)	Durum (%)	Sözcük Sayısı	Sözcük (%)
	Velinin kendine bakışı	36	7,5	9	100	301	2,7
	Kardeş karşılaştırması	18	3,8	7	77,8	318	2,9
	Diğer çocukların yaklaşımı	4	0,8	3	33,3	70	0,6
	Diğer ebeveyn	13	2,7	7	77,8	147	1,3
	Maddî durum	3	0,6	3	33,3	55	0,5
Ailevi Durum	Yakın çevre (aile,arkadaş,eş...) ile ilişki	5	1,0	4	44,4	97	0,9
	Öğretmen ile ilişki	19	4,0	9	100,0	287	2,6
	Diğer veliler ile ilişki	6	1,3	4	44,4	75	0,7
	Rehber öğretmen	12	2,5	3	33,3	133	1,2
	Özel eğitim öğretmeni ile ilişki	4	0,8	3	33,3	45	0,4
	Özel eğitim farkındalığı	26	5,4	9	100,0	533	4,8
	Destek eğitim odası	20	4,2	8	88,9	300	2,7
	Kaynaştırma, ayrıştırma tercihi	11	2,3	9	100,0	181	1,6
	Rapor yenileme	8	1,7	4	44,4	97	0,9
Kaynaştırma ve özel eğitim uygulamaları	İdeal yapı	4	0,8	3	33,3	78	0,7
	Sınırlılıklar	19	4,0	4	44,4	219	2,0
	Zorluklar	11	2,3	4	44,4	185	1,7
	Yararları	9	1,9	3	33,3	80	0,7
	Başlangıcı	14	2,9	8	88,9	114	1,0
	Ek hizmetler	2	0,4	2	22,2	31	0,3
	Özel eğitim okulu	18	3,8	7	77,8	292	2,6
	İlkokul	3	0,6	2	22,2	75	0,7
	Problem davranışlar	19	4,0	6	66,7	158	1,4
	Gelişmeler	21	4,4	7	77,8	175	1,6
	Sosyal gelişim	14	2,9	6	66,7	176	1,6
	Başarı durumu	24	5,0	9	100,0	204	1,8
	Beklenti ve kaygı	39	8,2	8	88,9	462	4,2
HDZE çocuk özellikleri	Sınırlılıklar	22	4,6	7	77,8	154	1,4
	Değerlendirme	23	4,8	8	88,9	318	2,9
	Sınıf, okula dair duyguları	12	2,5	7	77,8	109	1,0
	Ev çalışmaları	20	4,2	9	100,0	169	1,5
	Sağlık sorunu	12	2,5	6	66,7	123	1,1
	İlaç tedavisi	1	0,2	1	11,1	6	0,1
	Psikolojik durum	1	0,2	1	11,1	6	0,1

EK-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 433-2108

Konu :

23 Haziran 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.06.2014 tarih ve 1132 sayılı yazınız

Enstitünüz İlköğretim Bölümü doktora programı öğrencilerinden **Fatma KOCATÜRK**'ün **Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN** danışmanlığında yürüttüğü "Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlere Verilen Eğitimin Bu Sınıflardaki Zihin Engelli Çocukların Ders Erişilerine Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 13 Haziran 2014 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ü. Şebnem HARPUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik, Yazı İşleri Müdürlüğü, 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1008 - 1039 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
Ayrıntılı Bilgi için	
KAYIT NO	
KAYIT TARİHİ	25.06.14

EK-C: Araştırma ve Hizmet İçi Eğitim İçin Alınan Resmi İzinler
Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum leği Kullanım İzni (E-posta üzerinden)

Kime: Fatma Kocatürk (Kurum e-postası)

Tarih: 06.17.2013 03:12PM

Konu: Re: Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum leği

Merhaba Fatma,

Referans göstererek leği çalışmada elbette kullanabilirsin. Başarılar dileklerle..

Doç. Dr. Aslı Uz Baş
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD



TC
ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞI
İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 12007206/605.99/2436273
Konu: Fatma KOCATÜRK'ün Tezi

13/06/2014

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
ALTINDAĞ

İlgi :a) Hacettepe Üniversitesi ve Altındağ Belediyesi arasında imzalanan 17/10/2012 tarihli Eğitimde İşbirliği Protokolü.
b) Fatma KOCATÜRK'ün 13/06/2014 tarihli dilekçesi

Fatma KOCATÜRK ilgi (b) dilekçesinde; ilgi (a) protokol gereği "Eğitimde İşbirliği Protokolü" kapsamında, "Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlere Verilen Eğitimin Bu Sınıflardaki Zihin Engelli Çocukların Ders Erişimine Etkilerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında ilçemiz okullarında uygulama yapmak istediğini talep edilmektedir.

Söz konusu talep Müdürlüğümüzce uygun görülmemekte olup, Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Ohurlarınıza arz ederim.

Ali ÖZTÜRK
Şube Müdürü

OLUR
13/06/2014

Tahsin ERDEM
Kaymakam a.
İlçe Millî Eğitim Müdür V.

EK: İlgi dilekçe ve eki

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yen Ziraat Mah Etilik Cad. No.10 Altındağ/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: altindag06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) 3412509/123
Faks: (0 312) 3411085



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/3028411

17/07/2014

Konu : Araştırma İzni
(Fatma KOCATÜRK)

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi
b) Hacettepe Üniversitesinin 11/07/2014 tarih ve 2336 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi doktora öğrencisi Fatma KOCATÜRK'ün "Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlere Verilen Eğitimin Bu Sınıftaki Zihin Engelli Çocukların Ders Erişlerine Etkilerinin İncelenmesi" konulu araştırması kapsamında ilçeniz okullarında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ses kaydı ve uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anketler (26 sayfa) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Zafer YILMAZ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
Anket Soruları (26 sayfa)
Okul Listesi (8 sayfa)

DAĞITIM:
Altındağ-Çankaya-Mamak

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA
www.ankara.meb.gov.tr
istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER
Tel: (0 312) 212 36 00
Faks: (0 312) 212 02 16



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.13882357
Konu : Araştırma İzni

08.12.2016

ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesi'nin 05/12/2016 tarih ve 3612 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Fatma KOCATÜRK'ün "**Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlere Verilen Eğitimin Bu Sınıflardaki Zihin Engelli Çocukların Ders Erişilerine Etkilerinin İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, ilçenize bağlı görev yapan sınıf öğretmenleri ile uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (24 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK:
1-Uygulama formu (24 sayfa)

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 2622-3b71-33bc-8fda-1eff kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92992404/604/E.13951860
Konu: Araştırma İzni
Fatma KOCATÜRK

09.12.2016

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 08/12/2016 tarihli ve 13882357 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi **Fatma KOCATÜRK**'ün "Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlere Verilen Eğitimin Bu Sınıflardaki Zihin Engelli Çocukların Ders Erişilerine Etkilerinin İncelenmesi" konulu tez kapsamındaki Valiliğimizin ilgi yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiş olup; yazı gereği işlem yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Nilüfer AKSOY
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek : İlgi Yazı ve Ekleri

Dağıtım:
Tüm Resmi Okul Müdürlükleri

Yeni Ziraat Mh. Etlik Cad.No: 10 Altındağ/ANKARA
Strateji Geliştirme-1 Bölümü
E-posta: altindagstrateji01@gmail.com

Telefon : 0(312)341 33 68 - 341 25 09 (129)
Fax: 0(312) 341 10 85
Ayrıntılı Bilgi İçin: S.GEZER Şef

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7fd4-b21b-34a9-8ce7-a425 kodu ile teyit edilebilir.



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

Sayı : 27250534-605-E.13959571
Konu : Araştırma İzni

09.12.2016

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Hacettepe Üniversitesi'nin 05/12/2016 tarihli ve 76000869/160_3611 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarihli ve B.08..0. YET.0020.00.0/3616 2012/13 sayılı genelgesi.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden FATMA KOCATÜRK'ün, "Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlere Verilen Eğitimin Bu Sınıflardaki Zihin Engelli Çocukların Ders Erişilerine Etkilerinin incelenmesi" konulu ilgi (a) araştırma izni Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararında belirtilen düzeltmeler dikkate alınarak Altındağ İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görevli, sınıfında zihin engelli öğrencisi olan 3. ve 4. Sınıf öğretmenlerine eğitim verilerek gerçekleştirilmesi, eğitim öğretim sürecini aksatmaksızın uygulanması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Ertan GÖV
Bakan a.
Daire Başkanı

Ek:
1-Karar (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü

MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler/ANKARA
Elektronik Ağ : <http://orgm.meb.gov.tr>
E-posta : ocr@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Tuğba BULUT/Millî Eğitim Uzm.Yrd.
Tel. : (312) 413 37 59
Faks : (312) 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile inşalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f838-3c17-39f5-a05b-8673 kodu ile teyit edilebilir.

KARAR

Tarih :08.12.2016

Konu : Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlere Verilen Eğitimin Bu Sınıflardaki Zihin Engelli Çocukların Ders Erişilerine Etkilerinin İncelenmesi

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Fatma Kocatürk'ün Prof.Dr. Nilgün Metin danışmanlığında yürüttüğü "Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlere Verilen Eğitimin Bu Sınıflardaki Zihin Engelli Çocukların Ders Erişilerine Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasının Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görevli, sınıfında zihin engelli öğrencisi olan 3.ve 4. sınıf öğretmenlerine uygulanmasına yönelik izin talebi incelenmiştir.

- Tez başlığında ve tezin içeriğinde geçen "kaynaştırma sınıfı" kavramı Genel Müdürlüğümüzce verilen özel eğitim hizmetleri kapsamında değerlendirildiğinde, mevzuatta yer almayan bir kavramdır. Kastedilen, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında "tam zamanlı kaynaştırma"dır.

- Normal öğrenci ifadesi yerine "yetersizliği olmayan öğrenci" ifadesi kullanılabilir.

- 1.1.2. Zihin Engelli Bireylerin Kaynaştırılması başlığında geçen "kaynaştırılma" ifadesinin uygun olmadığı değerlendirilmiştir.

- Yer yer "özel eğitime muhtaç öğrenci", "özel eğitime gereksinimi olan öğrenci" terimi geçmekte olup, Genel Müdürlüğümüzce "özel eğitim ihtiyacı olan birey" ifadesi tercih edildiğinden bu ifadenin değiştirilmesinin uygun olabileceği değerlendirilmiştir.

- Tez önerisinin "1.1.3. Kaynaştırma Sınıfında Öğretmen" bölümünde geçen "normal çocuklar, normal sınıf öğretmenleri" kavramlarının literatüre uygun olacak şekilde değiştirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

- 1.3. araştırmanın amacı kısmının ilk paragrafında "hem genel eğitim hem özel eğitim öğrencilerinin..." ifadesi yer almakta olup "genel eğitim öğrencisi" kavramı Genel Müdürlüğümüz mevzuatında yer almamaktadır.

- 1.5. Alt problemler bölümünde Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlere verilen eğitimin;

1.c. Bu sınıflardaki çocukların normal gelişim gösteren ve zihin engelli öğrencilerin cinsiyetlerine göre erişim ortalamaları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

1.d. Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Problemlerinde anlam açıklığının olmadığı düşünülmektedir.

• 1.7. Tanımlar bölümünde tanımların kaynaklarına atıfta bulunulmamıştır. Kaynaştırma ortamı tanımının yeterince açık ve doğru ifade edilmediği düşünülmektedir.

• Erişi ortalaması: "Uygulamalar kapsamında geliştirilen ölçekten elde edilen ön test – son test puanlarının farkı." Olarak tanımlanmış ancak tez önerisi kapsamında herhangi bir ölçek geliştirilmemiş, var olan ve önceden uyarlanmış bir ölçeğin kullanılacağı belirtilmiştir.


• Kullanılacak "Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği"ne öneride yer verilmemiş olup öğretmenler tarafından doldurulacak bu ölçeğin zihin engelli öğrencilere uygun ifadelerden oluşup oluşmadığı hakkında tarafımızca bilgi sahibi olunamamıştır. Ölçeğin tam halinin tarafımızdan incelenip değerlendirilmesi uygun olacaktır.

• Sözü edilen diğer formlara da yer verilmemiştir. (Hazırbulunuşluk değerlendirmesi, gözlem formu, görüşme formu vs.) Bu formların tarafımızca incelenip değerlendirilmesi uygun olacaktır.


• Tez önerisi içinde geçen (sf. 10) "özel eğitim desteği alan ya da almayan öğrenciler" kısmında özel eğitim desteği ifadesi yeterince açık değildir.

• Sf.10 3 üncü paragrafta geçen "...16 4. Sınıf; toplamda 32 özel eğitim öğrencisi, 16 kaynaştırma öğrencisi velisi ve toplamda 960 normal gelişim gösteren öğrencisi ile çalışılacaktır." ifadesinde "özel eğitim öğrencisi" ve "kaynaştırma öğrencisi velisi" arasında ifade birliği bulunmamaktadır.

• Mesleki Gelişim Programında "4.Etkinliğin Hedef kitlesi: Zihinsel engelli kaynaştırma sınıf öğretmenleri" olarak ifade edilmiş olup ifadenin uygun olmadığı değerlendirilmiştir.


Tuha BULUT

Komisyon Üyesi


Recep GÜR

Komisyon Üyesi


Derya BOÇKAY

Komisyon Üyesi



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

Sayı : 27250534-605-E.14134795
Konu : Araştırma İzni

14.12.2016

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GENEL MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Hacettepe Üniversitesi'nin 05/12/2016 tarihli ve 76000869/160_3611 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarihli ve B.08..0. YET.0020.00.0/3616 2012/13 sayılı genelgesi.
c) 09.12.2016 tarihli 27250534-605-E.13959571 sayılı yazımız.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden FATMA KOCATÜRK'ün, "Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlere Verilen Eğitimin Bu Sınıflardaki Zihin Engelli Çocukların Ders Erişilerine Etkilerinin incelenmesi" konulu ilgi (a) araştırma izni Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararında belirtilen düzeltmeler dikkate alınarak Altındağ İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görevli, sınıfında zihin engelli öğrencisi olan 3. ve 4. Sınıf öğretmenlerine eğitim verilerek gerçekleştirilmesi, eğitim öğretim sürecini aksatmaksızın uygulanmasının uygun görüldüğünü belirten ilgi (c) yazı Hacettepe Üniversitesi ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Celil GÜNGÖR
Genel Müdür

Ek:
1-Karar (2 Sayfa)

MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler/ANKARA
Elektronik Ağ : <http://orgm.meb.gov.tr>
E-posta : oeer@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Tuğba BULUT/Millî Eğitim Uzman Yrd
Tel. : (312) 413 37 59
Faks : (312) 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6cbc-237a-389f-acd5-bf34 kodu ile teyit edilebilir.


EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

07/02/2018


Fatma KOCATÜRK

EK-D: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

08/02/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmen Yeterlikleri, Zihinsel Engelli Öğrencilerin Erişileri ve Sosyal Uyumlarına Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
08/02/2018	189	362.792	18/01/2018	%2	913134759

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Fatma KOCATÜRK

Öğrenci No.: 28865025760A

Ana Bilim Dalı: İLKÖĞRETİM

Programı: İLKÖĞRETİM

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Emine Nilgün METİN

EK-E: Dissertation Originality Report

08/02/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Primary Education

Thesis Title : The Effect of Maintstream Training Program on Teacher Competences, Mentally Handicapped Children's Achievements and Social Adaptations

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
08/02/2018	189	362.792	18/01/2018	%2	913134759

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Fatma KOCATURK
Student No.: 28865025760A
Department: PRIMARY EDUCATION
Program: PRIMARY EDUCATION
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Emine Nilgün METİN

EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 09.02.2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.


(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

.....
.....
.....

09/02/2018


Fatma KOCATÜRK

