

**KAYNAŖTIRMA UYGULAMALARINDAKİ
ÖĞRETİMSEL UYARLAMALAR
EĞİTİMİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİMSEL UYARLAMALARIN ÖNEMİNE
İLİŖKİN GÖRÜŖLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Emrah BİLGİÇ

EskiŖehir 2018

**KAYNAŖTIRMA UYGULAMALARINDAKİ ÖĞRETİMSEL UYARLAMALAR
EĞİTİMİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL
UYARLAMALARIN ÖNEMİNE İLİŖKİN GÖRÜŖLERİNE ETKİSİ**

Emrah BİLGİÇ

DOKTORA TEZİ

Özel EĞitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler EĞitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. E. Sema BATU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

EĞitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDAKİ ÖĞRETİMSEL UYARLAMALAR EĞİTİMİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UYARLAMALARIN ÖNEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Emrah BİLGİÇ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Programı Ana Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2018

Danışman: Prof. Dr. Emine Sema BATU

Öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar yapabilme becerisine sahip olması, başarılı kaynaştırma uygulamaları sürecinde önemli bir yere sahiptir. Böylelikle özel gereksinimli öğrenciler etkili ve verimli bir eğitim yaşantısı geçirebilecek, kendileri ve toplum için yararlı olan bağımsız yaşam becerilerini kazanmış bireyler haline gelebileceklerdir. Araştırmanın amacı; özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine yönelik, kaynaştırmaya ilişkin öğretimsel uyarlamalar konusunda hazırlanan bir bilgilendirme paketi uygulamasının, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirilmesinin önemine ilişkin görüşleri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırmada yöntem olarak nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birleştirildiği karma yöntem, araştırma deseni olarak da çok aşamalı karma desen kullanılmıştır. Araştırma; *i.* görüş belirleme (öntest), *ii.* bilgilendirme paketinin hazırlanması ve bilgilendirme paketinin uygulanması, *iii.* bilgilendirme paketi uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi (sontest) ve *iv.* bilgilendirme paketi uygulamasının sosyal geçerliğinin belirlenmesi olmak üzere dört ana aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, nicel verileri demografik bilgi formu, Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KIDO) ve sosyal geçerlik verileri ise Sosyal Geçerlik Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunda yer alan öğretmen sayısı araştırma aşamalarına göre değişkenlik göstermekle birlikte; görüş belirleme aşamasında; odak grup görüşmeleri 21 kişi, KIDO (öntest) uygulanan 60 (30 deney ve 30 kontrol grubu) kişi, bilgilendirme paketi uygulaması aşamasında; 30 kişi (deney grubu), etkililik

belirleme aşamasında; KIDO (sontest) uygulanan grup 60 kişi (30 deney ve 30 kontrol grubu) ve odak grup görüşmesi yapılan grup 10 kişi olarak belirtilebilir. Araştırma kapsamında nicel ve nitel veri analizleriyle elde edilen bulgular, kaynaştırmaya ilişkin uyarlamalar konusunda hazırlanan bir bilgilendirme paketi uygulamasının, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu sonucunu göstermektedir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilendirme paketi uygulamasına ilişkin olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretimsel uyarlamalar, Öğretmen eğitimi, Kaynaştırma eğitimi, Karma yöntem.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF TRAINING ABOUT INSTRUCTIONAL ADAPTATIONS OF IMPORTANCE FOR INCLUSIVE EDUCATION ON PRIMARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS

Emrah BİLGİÇ

Department of Special Education

Program in Education of the Mentally Disabled

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2018

Supervisor: Prof. Dr. Emine Sema BATU

The ability of teachers to make instructional adaptations has an important place in the process of successful inclusion practices. Therefore, students with special needs would be able to experience an effective and productive educational process and would become individuals who have gained independent living skills that are useful for themselves and for society. The aim of this research is to determine the effectiveness of training which was developed by the researcher about instructional adaptations of importance on the opinions of primary teachers who have student/s with special needs. In the study, mixed method combining qualitative and quantitative research approaches and multi-stage mixed pattern was used as the research design. The study was carried out through four main stages; *i.* determination of opinions (pre-test), *ii.* preparation of informational package and implementation of informational package, *iii.* determination of the effectiveness of training (post-test) and *iv.* determination of social validity of application of the training. Qualitative data of the study were collected focus group interviews, quantitative data of the study were collected using demographic information form, the Scale of Instructional Accommodation collected for Inclusion (SIAI) and social validity data is using Social Validity Form. The number of teachers in the participant group of the research varied according to the research stages: in determination of requirements stage; focus group interviews (21 participants) and SIAI (pre-test) applied with 60 participants (30 participants for experiment and 30 participants for control group); in preparation of information package stage; 30 participants (for experiment), determination of effectiveness of implementation stage;

SIAI (post-test) applied with 60 persons (30 participants for experiment and 30 participants for control group) and focus group interviews with 10 participants. Findings revealed from the quantitative and qualitative analysis of the research showed that the implementation of informational package prepared for instructional adaptations to the inclusion was effective on changing positive the opinion of primary teachers who have student/s with special needs regarding adaptations in inclusion implementations. In addition, the research's findings of the social validity indicated that the primary teachers who have student/s with special needs indicated positive argument for the implementation of informational package about instructional adaptations.

Key words: Instructional adaptations, Teacher training, Inclusive education, Mixed method.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın tüm aşamalarında her türlü desteğini ve anlayışını esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Emine Sema BATU'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmaya değerli görüşleriyle destek olan hocalarım; Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR, Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN, Doç. Dr. Hatice CEBER BAKKALOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem KAYA'ya çok teşekkür ederim.

Araştırma boyunca yardımlarını esirgemeyen, akademik anlamda yetişmemde katkısı olan tüm hocalarıma, özellikle Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL, Dr. Öğr. Üyesi Eyüp ÇELİK, Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN, Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a ve arkadaşım Muhammed Emin MISIR'a minnettarım.

Araştırma için veri topladığım sınıf öğretmeni arkadaşlarıma, süreçte yardımı dokunan yönetici hocalarıma, mesai arkadaşlarıma ve öğrencilerime ayrıca teşekkür ediyorum.

Araştırmanın her aşamasında destek olan aileme ve özellikle de kardeşim Mehmet BİLGİÇ'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak araştırma sürecinde desteğini her an yanımda hissettiğim hayat yoldaşım Dr. Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ ve hayatıma renk katan oğlum Agah Efe BİLGİÇ'e en içten sevgilerimi sunarım.

Emrah BİLGİÇ

Eskişehir 2018

04.07.2018

ETİK VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin şahsıma ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışma sürecinde tüm bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterip kaynakçada belirttiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı” ile taranarak kontrol edildiğini ve herhangi bir “intihal içermediğini” beyan ederim. İlerleyen süreçte, çalışmayla ilgili yaptığım söz konusu beyana aykırı bir durumun belirlenmesi halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlardan sorumlu olduğumu bildiririm.

Emrah BİLGİÇ

Eskişehir 2018

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vii
ETİK VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Başarılı Kaynaştırma Uygulamaları	2
1.1.1. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri.....	3
1.1.2. Normal gelişim gösteren öğrenciler	4
1.1.3. Özel gereksinimli öğrenciler	5
1.1.4. Aileler	5
1.1.5. Okul yönetimi	6
1.1.6. Destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler	6
1.1.7. Ekip çalışması ve işbirliği	8
1.1.8. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP).....	9
1.1.9. Uyarlamalara yer verilmesi.....	10
1.2. Öğretmen Yetiştirme	11
1.3. İlgili Alanyazın	12
1.3.1. Uluslararası araştırmalar	12
1.3.1.1. Uluslararası betimsel araştırmalar	13
1.3.1.2. Uluslararası müdahale araştırmaları.....	16
1.3.2. Ulusal araştırmalar	17
1.3.2.1. Ulusal betimsel araştırmalar	18
1.3.2.2. Ulusal müdahale araştırmaları	21
1.4. Araştırma Gereksinimi.....	24
1.5. Araştırmanın Amacı	25

1.6. Araştırmanın Önemi.....	27
1.7. Sayıtlar	29
1.8. Tanımlar	29
2. YÖNTEM.....	31
2.1. Araştırma Modeli.....	31
2.2. Çalışma Grubu	34
2.2.1. Araştırmacı.....	34
2.2.2. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri.....	35
2.3. Veri Toplama Araçları	38
2.3.1. Demografik bilgi formu	38
2.3.2. Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği- (KIDO)	39
2.3.3. Odak grup görüşme soru formları	40
2.3.4. Sosyal geçerlik soru formu	41
2.4. Verilerin Toplanması.....	41
2.4.1. Görüş belirleme aşaması	42
2.4.2. Bilgilendirme paketi hazırlama	42
2.4.3. Uygulama süreci.....	50
2.4.4. Değerlendirme aşaması.....	52
2.5. Verilerin Analizi.....	52
2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	56
3. BULGULAR.....	59
3.1. Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Uyarlamalar Gerçekleştirmenin Önemine İlişkin Görüşleri.....	59
3.1.1. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirimin önemi konusundaki görüşlerine ilişkin nicel bulgular	59
3.1.2. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirimin önemi konusundaki görüşlerine ilişkin nitel bulgular	60
3.1.2.1. Temalar ve alt temalar.....	60

3.2. Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Hazırlanan Bir Öğretimsel Uyarlamalar Bilgilendirme Paketinin Etkililiğine İlişkin Bulgular	65
3.2.1. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan bir öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketinin etkililiğine ilişkin nicel bulgular	65
3.2.2. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan bir öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketinin etkililiğine ilişkin nitel bulgular	73
3.2.2.1. Temalar ve alt temalar.....	73
3.3. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular.....	81
4. TARTIŞMA	82
4.1. Sınırlılıklar.....	89
4.2. Öneriler	90
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	90
4.2.2. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	90
KAYNAKÇA	91
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Deneysel çalışma planı	33
Tablo 2.2. Deney ve Kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler	36
Tablo 2.3. Görüş belirleme aşaması odak grup görüşmesine katılan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler	37
Tablo 2.4. Değerlendirme aşaması odak grup görüşmesine katılan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler	38
Tablo 2.5. Ek amaç yazımını uyarlaması örneği	46
Tablo 2.6. Amaçların basitleştirilmesi uyarlaması örneği	46
Tablo 2.7. Deney ve kontrol grupları KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı öntest, sontest ve izleme testi puanları çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları	53
Tablo 2.8. Deney ve kontrol grubu öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden elde edilen puanlarına uygulanan varyans homojenliği (Levene) testi sonuçları ..	54
Tablo 2.9. Deney ve kontrol grubu öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri yapılarak ulaşılan puanların Mauchly Küresellik Testi sonuçları	55
Tablo 3.1. Bağımsız gruplara yönelik t-testi analiz sonuçlarına göre KIDO öğretimsel uyarlamalar öntest puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	59
Tablo 3.2. Öğretmenlerin uyarlamaları gerçekleştirme durumları	61
Tablo 3.3. Öğretmenlerin öğretim içeriğinde uyarlama yapma durumları	61
Tablo 3.4. Öğretmenlerin öğretimin sunumunda ve değerlendirilmesinde uyarlamalar yapma durumları	62
Tablo 3.5. Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve uygulama durumları	63
Tablo 3.6. Öğretmenlerin fiziksel uyarlama yapma durumları	64
Tablo 3.7. KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı öntest, sontest ve izleme testi puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	66
Tablo 3.8. KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı öntest, sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlar	67

Tablo 3.9. KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne göre ANOVA sonuçları.....	68
Tablo 3.10. Deney ve kontrol gruplarının KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarına ilişkin ikili karşılaştırma (Bonferonni Uyumlu) testi sonuçları.....	68
Tablo 3.11. Deney grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının cinsiyet açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları	70
Tablo 3.12. Deney grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim alma açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları.....	71
Tablo 3.13. Deney grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının özel eğitim konusunda hizmet-içi eğitim alma açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları.....	71
Tablo 3.14. Kontrol grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının cinsiyet açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları.....	72
Tablo 3.15. Kontrol grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim alma açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları	72
Tablo 3.16. Kontrol grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının özel eğitim konusunda hizmet-içi eğitim alma açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları	73
Tablo 3.17. Öğretmenlerin BEP hazırlama ve öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirme durumları	74
Tablo 3.18. Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve uygulama durumları	74
Tablo 3.19. Öğretmenlerin öğretim içeriğinde yapılabilecek uyarlamaları gerçekleştirme durumları.....	76
Tablo 3.20. Öğretmenlerin öğretimin sunumunda uyarlamalar yapma durumları.....	78
Tablo 3.21. Öğretmenlerin öğretimin değerlendirilmesinde uyarlama yapma durumları	80
Tablo 3.22. Sosyal geçerlik bulguları	81

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Araştırma aşamaları diyagramı	34
Şekil 2.2. Uyarlamalar	43
Şekil 2.3. Öğretimsel uyarlamalar	44
Şekil 2.4. İçerik uyarlamaları	45
Şekil 3.1. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı puan ortalamaları grafiği	70

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş eğitim programı

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

KIDO: Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği

f: Frekans

Ss: Standart Sapma

p: Farkın Anlamlılık Düzeyi

t: t-Testi Değerini

n: Birey Sayısı

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

F: Varyans değeri

1. GİRİŞ

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan "Her bireyin eğitim görme hakkı vardır." maddesi ile eğitim konusunda fırsat eşitliği ilkesi, eğitimin temel önceliklerinden biri haline gelmiştir. Böylelikle eğitim alma hakkı tüm gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, kanunlarla garanti altına alınmıştır (Bağatur, 2016, s. 12; Bayar, Özaşkın ve Bardak, 2015; Broderick, Mehta-Parekh ve Reid, 2005). Bu evrensel ilke göz önünde bulundurulduğunda, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin de normal eğitim ortamlarında bulunması ve diğer bireylerin faydalandığı eğitim-öğretim fırsatlarından yararlandırılması gerekmektedir (Akçamete, 1998, s.198; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 1998; Bayar, Özaşkın ve Bardak, 2015; Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014; Hunt vd., 2002; Sakallı Gümüş, 2013).

Özel gereksinimli olan ya da olmayan tüm insanlar, fizyolojik ve psikolojik açıdan farklı özelliklere sahiptir. Hem hümanist, hem de demokratik görüş gereği özel gereksinimi olan bireylerin farklı yetenek ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak eğitilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin toplum dışına itilmesi yerine toplumla daha kolay kaynaşmaları, gereksinim duydukları eğitim olanaklarından yararlanmalarına bağlıdır (Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Daha açık bir ifade ile özel gereksinimli bireylerin içinde buldukları topluma uyum sağlayıp bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, akademik olan ve olmayan becerileri genelleme düzeyinde kazanıp uygulayabilmelerine bağlıdır. Bu becerileri kazanabilmeleri, öncelikle öğretmenler tarafından bu bireylerin özellikleri göz önünde bulundurularak eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara göre genel eğitim kurumlarında ya da özel eğitim kurumlarında nitelikli eğitsel olanaklar sunulmasını gerektirmektedir (Batu, 1998; Cavkaytar vd., 2014; Kırcaali-İftar, 1998; McLeskey ve Waldron, 2011).

Özellikle genel eğitim sınıflarındaki eğitsel olanaklardan yararlanabilecek nitelikte olan özel gereksinimli bireylerin eğitimi söz konusu olduğunda kaynaştırma uygulamaları ön plana çıkmaktadır. En genel anlamda kaynaştırma uygulamaları; "Özel gereksinimli öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun olarak, özel eğitim gereksinimleri olmayan öğrencilerle birlikte, destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama amacıyla yapılan uygulamalardır." şeklinde, en az kısıtlayıcı ortam ise; "Bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte

olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamıdır.” şeklinde tanımlanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Güzel Özmen, 2005, s. 72; Kılıç, 2011; Melekoğlu, Çakıroğlu ve Malmgren, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 8).

Tarihsel sürece bakıldığında özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini sağlayan kaynaştırma uygulamalarına verilen önem gün geçtikçe artmaktadır (Şahin ve Güldenoğlu, 2013). Ülkemizde özel eğitim hizmetlerine yönelik yapılan çalışmaların 19. yüzyılda başladığı, 1950’lerden itibaren belirgin olarak ortaya çıktığı ve günümüze kadar artan bir ivme ile devam ettiği söylenebilir (Eripek, 2004). Bu durumun yasal gelişimi; Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde eğitim görmelerine yönelik kararların 1983 Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile başlayarak, 1988 yılında, “Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimi” konulu genelge ile kaynaştırma uygulamalarının yasal bir nitelik kazanması söz konusu olmuştur (Sucuoğlu, 2004). 1997 yılında kabul edilen Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (MEB, 1997) ile kaynaştırma uygulamalarının sistematik olarak uygulanması gerekliliği yer almıştır (Eripek, 2004; Sucuoğlu, 2004). Buna ek olarak 2006 tarihinde yürürlüğe giren, 2012 yılında güncellenen ve 2017 yılında yayınlanan genelgeyle bazı düzenlemeler yapılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde de kaynaştırma uygulamalarının önemi ve bu sürece ilişkin detaylar yer almıştır (MEB, 2012, 2017).

1.1. Başarılı Kaynaştırma Uygulamaları

Tüm öğrencilerin eğitim alma hakkının bulunması ve özel gereksinimli öğrencilerin bu haktan yoksun bırakılmaması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, kaynaştırma uygulamalarında başarının yakalanması, eğitimde önemli konular arasında yer almaktadır (Ardiun, 2015; McLeskey ve Waldron, 2011; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Başarılı kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilebilmesi, dünya toplumları ve ülkemizde bulunan özel gereksinimli öğrencilerin genel müfredat amaçlarından etkili ve verimli bir şekilde yararlanabilmeleri sonucunu beraberinde getirecektir. Ancak böylelikle özel gereksinimli öğrenciler bağımsız ve mutlu yaşamı yakalayabileceklerdir. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması

için gerekli unsurlar olarak alanyazında yer verilen unsurlara eğitsel süreçte yer verilmesi eğitimciler (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 58), veliler (Batu ve Kırcaali-İftar 2010, s. 44; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 60), okul yönetimi (Batu ve Kırcaali-İftar 2010, s. 44; ; Kırcaali-İftar, 1992) ve öğrenciler (Batu ve Kırcaali-İftar 2010, s. 40; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 60) için kaynaştırmanın en iyi şekilde uygulanabilmesinde kolaylaştırıcı olacaktır (Forlin, 2010; Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma uygulamalarında etkililiğin ve verimliliğin yakalanabilmesi özel gereksinimli bireylerin başarılı kaynaştırma unsurlarının yer aldığı eğitim hizmetlerinden yararlandırılmasıyla mümkündür. Söz konusu unsurlar; öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, okul yönetimi, ekip çalışması, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler ile öğretimsel uyarlamalardır (Batu, 2010; Batu ve Kırcaali İftar, 2010, s. 25; Forlin, 2010; McLeskey ve Waldron, 2011).

1.1.1. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri

Eğitimcinin mesleki yeterliliği eğitim sisteminin temel ilkesi olan etkili ve verimli öğrenmenin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere, kaynaştırma uygulamalarında başarıyı etkileyecek en önemli bileşen sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmendir (Batu ve Kırcaali İftar, 2010, s. 25; Batu ve Uysal, 2006). Kaynaştırma uygulamaları sürecinin, özel gereksinimli bireylerin sadece akademik yönden değil, aynı zamanda sosyal yönden gelişimini de kapsadığı, buna ek olarak sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye karşı tutumunun öğrencinin duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimi üzerinde etkili olduğu düşüncesi uzun zamandır kabul görmektedir. Alanyazında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi, beceri, tutum ve görüşlerini inceleyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Batu vd., 2017; Bender, Vail ve Scott, 1995; Bilen, 2007; Bozarıslan ve Batu, 2014; Demir ve Açar, 2011; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Saraç ve Çolak, 2012; Shade ve Stewart, 2001; Shah, Das, Desai ve Tiwari, 2016; Sharma, Forlin ve Loreman, 2008). Söz konusu araştırmaların sonuçları, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını ve dolayısıyla başarılı kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirebilmelerini etkileyen pek çok etmen bulunduğunu göstermektedir. Bu etmenler; özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamaları

konusundaki bilgi, deneyimi ve yeterlikleri (Akdoğan, 2009; Aksoy ve Diken, 2009; Aksu, 2009; Diken, 2004; İzci, 2005; Lai vd., 2016), öğretmenin yaşı (Meral ve Bilgiç, 2012; Shah vd., 2016), öğretim yapılan sınıfın düzeyi (Shah vd., 2016), öğretmenin almış olduğu destek düzeyi (Meral ve Bilgiç, 2012; Monsen, Ewing, ve Kwoka, 2014), tükenmişlik düzeyleri (Kaya, 2008) ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumu (Avramidis ve Norwich, 2002; Bender, Vail ve Scott, 1995; Melekoğlu, 2013) şeklinde sıralanabilir (Sharma vd., 2006). Ayrıca, sınıf öğretmenin kaynaştırma uygulamalarını benimseyen bir yaklaşım içinde olması, sınıftaki normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli öğrencilere tutumlarını da pozitif olarak etkileyebilmekte ve bu durum kaynaştırma uygulamalarının başarısına önemli katkılar sağlamaktadır (Akçamete ve Kargın, 1994; Avcıoğlu, 2017; Carroll, Forlin and Jobling, 2003; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Şahin ve Güldenoğlu, 2013; Yıldız ve Melekoğlu, 2015).

1.1.2. Normal gelişim gösteren öğrenciler

Kaynaştırma uygulamalarının öncelikli hedefleri; özel gereksinimli bireyin yaşlılarıyla birlikte olumlu sosyal etkileşimlerinin artırılması ve tüm yaşamları süresince ortak sosyal yapı içinde yer alacak bireylerin uyumudur. Dolayısıyla normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli öğrencilerle doğru etkileşimler kurmaları, kaynaştırma uygulamalarının öncelikli hedeflerinden biridir (Gillespie-Lynch, 2015; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Kaynaştırma uygulamalarının başarısında diğer akranların sınıf içinde ve sınıf dışındaki rolü azımsanamayacak derecede büyüktür. Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranları hakkında gereken şekilde bilgilendirilmeleri, onlarla sosyal etkileşime girmeleri ve yaşantı geçirmeleri hayati öneme sahiptir. Ancak bu yolla karşılıklı olumlu etkileşim sağlanacak ve böylece özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarında olumlu yönde değişme şansı olacaktır (Cook ve Semmel, 1999; Frederickson ve Furnham, 2004; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014).

Yetersizlik ile ilgili bilgi eksikleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına nasıl yaklaşacaklarını ve nasıl davranacaklarını bilememelerine, bunun sonucu olarak da özel gereksinimli çocuklardan uzak durmalarına neden olmaktadır (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013, s. 26). Bununla birlikte araştırmalar normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmada

etkili olduğunu göstermiştir (Buysse, Goldman ve Skinner, 2002; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Bu nedenle akran etkileşimini pozitif yönde artırıcı etkinliklerin ve akran öğretiminin öncelikli olduğu öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu etkinlikler kapsamında normal gelişim gösteren akranlarla yapılacak bilgilendirme, canlandırma ve yaşantıya dayalı çalışmaların, özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar gelişmesine ve bu bireylerin sosyal olarak kabul düzeylerinin artmasına yardımcı olabilecektir (Campbell ve Barger, 2014, s. 257; Gillespie-Lynch, 2015; Özgönenel ve Girli, 2016; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014).

1.1.3. Özel gereksinimli öğrenciler

Genel eğitim sınıfında özel gereksinimli olmayan akranlarıyla aynı müfredat programı doğrultusunda eğitim gören özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulaması sürecine öğretmen tarafından hazırlanması da kaynaştırma uygulamalarının başarılı şekilde yürütülmesinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010 s. 40; Odluyurt ve Batu, 2010). Özel gereksinimli öğrencinin gelişimi için en uygun ortam yaratılmalı ve öğrencinin bu sürece uyum sağlaması kolaylaştırılmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilere gerekli becerilerin kazandırılması ve sınıf içinde kabul görmelerini sağlamak için; kendilerinden beklenen davranışlar ve uyulması gereken kurallar hakkında eğitim vermek öğrencinin ortama uyum sağlamasına ve dolayısıyla kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır (Atıcı, 2014; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Kaynaştırma uygulaması sürecinde karşılaşma olasılığı yüksek olan yetersizlik durumlarını; zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, duyu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrenciler şeklinde sıralamak mümkündür (Batu, 2012, s. 109).

1.1.4. Aileler

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum içinde olmaları, kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum içinde olma durumunun özel gereksinimli çocuğa sahip olan ve olmayan aileler için ayrı ayrı yararları bulunmaktadır.

Örneğin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutuma sahip özel gereksinimli çocuğa sahip aile; öğretmene gerekli bilgi ve yardım desteğinde bulunabilecek, özel gereksinimli çocuğa sahip olmayan aile de çocuklarının sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri kabullenmelerini kolaylaştırıcı telkinler verme yoluyla kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi sürecine katkı sağlayabilecektir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s.45). Ailelerin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi eksiklikleri olması (Cavkaytar, Adıgüzel ve Ceyhan, 2017; Cavkaytar, vd., 2014; Çelik ve Cavkaytar, 2007; Öncül ve Batu, 2005) ve bu eksiklik durumunun olumlu tutuma sahip olmayı engelleyebileceği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, kaynaştırma uygulaması başlamadan önce ve kaynaştırma uygulaması sırasında kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarının yapılması, sosyal desteğin sağlanması ve aile eğitime yer verilmesi büyük önem taşımaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 46; Bearss vd., 2013; Cavkaytar vd., 2014; Diken ve Batu, 2010; Meral vd., 2013).

1.1.5. Okul yönetimi

Başarılı kaynaştırma uygulamalarının gerçekleşmesinde okul yönetiminin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi sahibi olması, kaynaştırma uygulamalarının gerekliliğine inanması hem öğretmenlerin, hem özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, hem de diğer personelin özel gereksinimli öğrencileri kabullenmelerinde önemlidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 44). Okul yönetiminin kaynaştırma ekibiyle ilgili işbirlikçi anlayışa sahip olması, öğretmenlere ve okul personeline örnek teşkil edecek, onların etkili ve verimli kaynaştırma uygulamalarına daha çok yardımcı olmalarını kolaylaştıracaktır. Böylelikle öğretmenlerin bilgilendirilmesi çalışmaları, sınıflardaki öğrenci sayılarının ayarlanması, fiziksel ortam düzenlemesi, yeterli materyal sağlanması ve tam zamanlı ya da gezici özel eğitim uzmanı desteği de okul yönetimi tarafından sağlanabilecektir. Okulda kaynaştırma süreciyle ilgili tüm personelden birbirlerine yardım edenleri ödüllendirmek, hem önceden görülmeyen işbirlikçi davranışların görülme sıklığını hem de okulun paylaşımcı ortam özelliğini artıracaktır (Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin, 2016; Ahmed, Sharma ve Deppeler, 2014; Batu, 2000).

1.1.6. Destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler

Özel eğitim destek hizmetleri, özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin kaynaştırma ortamında sağlanabilmesi amacıyla sınıf öğretmenleri ile

uzmanların işbirliği yapmasını gerektiren hizmetlerdir. Bu hizmetler; kaynak oda eğitimi (Ahmmed, Sharma ve Deppeler, 2014; Batu, 2000), sınıf-ıçi yardım (Ahmmed, Sharma ve Deppeler, 2014; Batu ve Topsakal, 2003) ve özel eğitim danışmanlığı (Ahmmed, Sharma ve Deppeler, 2014; Tandberg, 2006, s. 15) olmak üzere üç farklı şekilde sağlanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 48; MEB, 2012; Monsen, Ewing ve Kwoka, 2014; Sucuoğlu ve Kargin, 2006, s. 49).

Kaynak oda eğitimi; genel eğitim sınıfına yerleştirilmiş, ancak sadece kaynak oda desteği alması yoluyla başarılı olabilecek öğrenciler için geliştirilen bir programın öğrenciye uygun bir şekilde sunulduğu eğitim hizmetidir (Batu, 2000; Sucuoğlu ve Kargin, 2006; s.51). Özel eğitim öğretmeni tarafından verilecek eğitimle yapılan bu hizmet türünde, öğrenciler bireysel ya da en fazla beş öğrenci olmak üzere küçük gruplar halinde, performansları ve gereksinimlerine göre haftada en az üç saatlerini kaynak odada eğitim alarak geçirirler (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014; Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 49).

Sınıf içi yardım; destek hizmet sağlamak için özel gereksinimli öğrenciyi sınıf dışına çıkarmak yerine destek hizmetin, bir destek hizmet uzmanı yardımıyla sınıf içinde verilmesidir (Strogilos vd., 2017; Sucuoğlu ve Kargin, 2006; s. 50). Bu destek hizmet türünde, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardımcı öğretmen özel gereksinimli öğrenciyle sınıfta bireysel çalışır ya da sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrenciyle bireysel çalışırken, yardımcı eğitimci diğer akranlarla eğitime devam edebilir. (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 50; Batu ve Topsakal, 2003; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Strogilos vd., 2017).

Özel eğitim danışmanlığı; özel eğitim konusunda gerekli bilgiye sahip olan rehber öğretmen tarafından öğretmene, özel gereksinimli öğrenciye ve/veya öğrencinin ailesine danışmanlık hizmeti verilmesidir. Kaynaştırma öğretmeni, öğrencinin davranış problemlerini ya da belirli derslerdeki güçlüklerini aşmasına yardımcı olmak, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamak ya da eğitsel değerlendirme konusunda destek almak amacıyla özel eğitim danışmanına başvurabilir. Sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan sınıf öğretmeni özel eğitim danışmanından aldığı görüşler ışığında özel gereksinimli bireye eğitsel etkinlikleri düzenler (Batu, 2000; Batu, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 53; Batu ve Topsakal, 2003; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Sucuoğlu ve Kargin, 2006, s. 49).

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için yararlanılabilecek ek hizmetler; ulaşım hizmetleri, dil ve konuşma terapisi, fizyoterapi, iş-uğraşı terapisi olarak sıralanabilir. Ek hizmet çeşitleri ve bu hizmetlerden yararlanma süresi özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre farklılık göstermektedir. Ülkemizde nitelikli eleman azlığı nedeniyle bu ek hizmetlerden yararlanma düzeyi düşüktür (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 57).

1.1.7. Ekip çalışması ve işbirliği

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi sürecinde normal gelişim gösteren akranların, özel gereksinimli çocukların, velilerin, okul yönetiminin, kurum personelinin ve genel eğitim sınıflarının fiziksel şartlarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yapılandırılması ve ekip çalışmalarının işbirliği içinde yürütülmesi önemlidir (Batu, 2010; Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 25; Robinson, 2017; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 62). Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda gerçekleştirilen işbirliği, okullardaki hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilmektedir (Diken, 2012, s. 27; Loiacono and Valenti, 2010). Araştırma sonuçları sınıf öğretmeninin (Robinson, 2017), normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin (Öncül ve Batu, 2005), özel gereksinimli öğrenci velilerinin (Çelik ve Cavkaytar, 2007; Yiğen, 2008) ve okul yönetiminin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu görüş ve tutumlarının işbirliği sürecinin başarısı ve sürekliliği için önemli olduğunu göstermektedir (Hunt vd., 2002). Bu kişilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve işbirliğini destekleyici ortamın sağlanması, işbirliğinin başarısı için gereken ön koşullardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 67; Batu ve Topsakal, 2003; Brinkman ve Twiford, 2012, s. 11; Diken, 2012, s. 28; Gürgür ve Uzuner, 2010). Sınıf öğretmenlerinin ekip çalışmasını gerektiren problemle karşılaştıkları durumlarda özel eğitim öğretmenleri, alan uzmanları (fizyoterapist, dil-konuşma terapisi gibi) ve ailelerin işbirliği içinde olmaları önemlidir (Gürgür ve Uzuner, 2010). Ancak ülkemizde var olan kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere destek hizmetin tam olarak sağlanamaması sonucu kaynaştırma uygulamalarının sorumluluğunun neredeyse tamamen sınıf öğretmenlerine kalması, diğer yandan özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin işbirliği kurmaya her zaman istekli olmaması, başarılı kaynaştırma

uygulamaları gerçekleştirme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012; Sadioğlu, Batu ve Oksal, 2013; Sucuoğlu, 2004).

1.1.8. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP)

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, her bir özel gereksinimli çocuk ile onların öğretmen ve ebeveynlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim kurumunda özel bir ekip tarafından geliştirilen, bireyin en iyi şekilde eğitim alabilmesi için gerekli kaynakları temin edecek ya da kontrol edecek özelliklere sahip yazılı özel eğitim programlarıdır (Avcıoğlu, 2015, s. 20; Kargın, 2007; Lee-Tarver, 2006). BEP hazırlanarak eğitim programı bireyselleştirildiğinde öğretim daha verimli hale getirilebilecektir (Eripek, 2005; Kargın ve Akçamete, 1992; Lee-Tarver, 2006; Sarı ve İlik, 2014, s. 7). Özel gereksinimli bireyler için BEP geliştirmenin önemi tüm dünyada giderek artmış, günümüzde verimli kaynaştırma eğitiminin önemli bir ögesi olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Türkiye’de de BEP hazırlamanın gerekliliği, özellikle son on yılda daha da hissedilmiş, kaynaştırma eğitimi sürecinde daha fazla kullanılmaya yönelik çabalar artmıştır. Bu doğrultuda Türkiye’de 1997 yılında kabul edilen Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (MEB, 1997) içerisinde “Özel eğitim gerektiren bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır” ifadesine yer verilerek özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP geliştirilmesi yasal olarak da zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 1997, 2012). 2006 yılında yürürlüğe giren ve 2012 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde BEP, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2012, 2017). Yönetmeliğin 74. maddesinde; BEP geliştirme ekibi; sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmen, özel eğitim uzmanı, rehberlik öğretmeni, veli ve okul yönetimi olarak belirlenmiştir (MEB, 2012). BEP, özel gereksinimli öğrencinin eğitimsel yaşamının planlanmasıdır. Bu planlama yalnızca akademik becerilere yönelik olmayıp, öz-bakım, sosyal beceri, mesleki eğitim gibi farklı gelişim alanlarını da kapsamaktadır. Ayrıca BEP, okul personelinin, velinin ve destek hizmetleri veren kişilerin birlikte geliştirdikleri, uyguladıkları, gelişmeleri görebilecekleri bir plan olmasının yanı sıra; gerektiğinde düzenlenebilen esnek bir eğitim programı olma özelliği de taşımaktadır (Lytle ve

Bordin, 2001, s. 40). Dolayısıyla BEP'in her bir çocuk için yılda en az bir kez gözden geçirilmesi, verimliliğin sağlanması için önem taşımaktadır (Sarı ve İlik, 2014, s. 12). BEP genel olarak, özel gereksinimli öğrencinin performansını, bireyin bir akademik yıl süresince ulaşması beklenen uzun ve kısa dönemli hedeflerini, çocuğa sağlanabilecek destek özel eğitim hizmetlerini ve çocuğun normal eğitim programlarına ne ölçüde katılabileceğini, bu tür hizmetlere başlanması düşünülen zamanı ve devam edeceği süreyi içermektedir (Kargın, 2007; Özyürek, 2009, s. 43). Bu noktadan hareketle BEP'in; kapsamlı, uygulanabilir, bireye özel, ayrıntılı, anlaşılır ve işbirliği gerektiren bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 99; Lee-Tarver, 2006).

1.1.9. Uyarlamalara yer verilmesi

Eğitsel süreçte uyarlama yapma; özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim ortamında düzenlenen etkinliklerde daha fazla yer almalarını ve dolayısıyla etkili bir öğretim sağlamak amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmasıdır. Söz konusu düzenleme yapma sürecinde yetersizliği olmayan akranların da başarılarının yükseleceği unutulmaması gereken bir gerçektir (Batu ve Kırcaali İftar, 2010, s. 30). Dolayısıyla söz konusu uyarlamaların, genel eğitim okullarında hem özel gereksinimli olan, hem de özel gereksinimli olmayan öğrenciler için gerçekleştirilmesi eğitim-öğretim sürecinin etkililiği ve verimliliğini artırıcı etkide bulunabilecektir (De Jager, Reezigt ve Creemers, 2002). Araştırma sonuçları başarılı kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilebilmesi için öğretim sürecinde öğretimsel ve fiziksel uyarlamalara yer verilmesi gerektiğini (Allen, Matthews ve Parsons, 2013; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Vaughn ve Parsons, 2013), bunun yanında söz konusu uyarlamaların önceden planlanıp etkili ve verimli bir şekilde işe koşulması gerektiğini işaret etmektedir (Corno, 2008; Fairbanks vd., 2010; Molosiwa, Mukhopadhyay ve Moswela, 2016; Parsons, 2012; Taylor vd., 2005). Diğer bir ifade ile özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında akranları ile birlikte verimli bir eğitim alabilmesi için okulların ve öncelikle de sınıfların farklı öğrenci gereksinimlerine cevap verecek nitelikte düzenlenmesi ve öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerine yönelik programda, öğretim amaçlarında, öğretim yöntem ve tekniklerinde uyarlamalar yapabilmeleri gerekmektedir (Broderick, Mehta-Parekh ve Reid 2005; Gersten vd., 2009; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Vural ve Yıkılmış,

2008). Bu durumla bağlantılı olarak özel gereksinimli öğrencilerin de uyarlamaların gerçekleştirilmesini istedikleri söylenebilir (Vaughn, 1993).

İlgili planlama süreci; öğrenci ve sınıf hakkında bilgi toplamak, ne tür uyarlamalar yapılacağını belirlemek, uyarlamaları planlamak ve yürütmek, yapılan çalışmalarını değerlendirmek şeklindeki sırayla gerçekleştirilebilir (Broderick, Edyburn, 2015, s.70; Mehta-Parekh ve Reid 2005; Molosiwa, Mukhopadhyay ve Moswela, 2016).

1.2. Öğretmen Yetiştirme

Bir toplumun eğitilmesi ve gelişiminde öğretmenler ve öğretmen eğitimi önemli bir yere sahiptir. Toplumun yapı taşları olan fertleri yetiştirmek bu önemin kaynağını oluşturmaktadır. Öğretmensiz bir eğitim sistemi var olamaz. Bu nedenle sistemin temeli olan öğretmenlerin yetiştirilmesine ayrıca önem vermek gerekmektedir. Öğretmenin niteliği ile eğitimin niteliği arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu nedenlerle öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, davranışları, değerleri, dünya görüşleri ve sosyal eğilimleri, öğrencilerin ve içinde buldukları toplumun davranış ve bilgilerini etkilemektedir. Öyleyse öğretmen eğitimi; gerekli davranış, yetenek ve bilgi ile donatılmış yeni bir toplumun oluşturulmasına yönelik her eğitim sisteminin en önemli ve asıl parçasını oluşturmaktadır (Avşar, 2007). Toplumların mimarı konumundaki öğretmenleri yetiştirmede uygulanan programlar, içinde bulunulan toplumun ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmeli, öğretmenlik mesleğini yürütecek bireylerin çağdaş, objektif ve eğitim gerçekleştirmeye elverişli hale getirilmelidir. Öğretmenlerin yetiştirilmeleri, geliştirilmeleri dünya genelinde öncelikli amaçların başında yer almaktadır (Çankaya, 2007). Öğretmenlik mesleğinin, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olması, öğretmenlik mesleğini yürüten kişilerin, öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini karşılayabilmeleri için bazı yeterlikler ve niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Söz konusu durum belirli eğitim süreciyle sağlanabilmektedir. Bu süreç sırayla bir lisans programına (temel eğitim, fen ve matematik, özel eğitim alanları gibi) yerleştirilme, hizmet öncesi eğitimi ve hizmet içi eğitimi olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır (Ayaz, Oral ve Söylemez, 2015; Oral, 2003).

Öğretmenlerin yetiştirilmesinin birinci basmağı öğretmenlik eğitimi programına öğrenci yerleştirmedir. Öğretmenlik mesleği bir uzmanlık alanı olduğu için öncelikle öğretmen adayının alanı gönüllü olarak tercihi sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme

sürecindeki diğer basamak hizmet öncesi eğitimi basamağıdır. Bu dönemde öğretmen eğitimi alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür üzerinde temellendirilerek öğretmen adaylarına mesleki yeterliklerin kazandırılması amaçlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme süreci, öğrencilerin ve dolayısıyla toplumun yetiştirilmesiyle yakından ilgilidir. Öğretmenlerin yetişmesinde önemi büyük olan son basamak ise öğretmenlerin mesleki anlamda aralıksız güncellenmelerinin sağlanması için gerçekleştirilen hizmet içi eğitim basamağıdır (Oral, 2003).

Nitelikli öğretmen eğitimi, hizmet öncesinde başlayıp hayat boyunca süren bir süreç olarak görülmelidir. Bu süreçler ayrı olarak düşünülemez. Öğretmenler, bu süreçleri değerlendirerek kendilerini güncelleme ve alanlarıyla ilgili gelişmeleri yakalama şansı elde ederler. Bu duruma ek olarak, gelişen teknolojileri kendi alanlarına transfer edebilirler. Bu durum öğretmenlere eğitimde çağdaşlık ve yeni anlayışlar kazanma, yeni ve güncel yöntemleri işe koşma ve böylece etkili öğretim gerçekleştirebilme gibi önemli bir avantaj sağlar (Oral, 2003; Yıldırım, 2001, s.104).

Öğretmenlerin eğitilmeleri amaçlı programlarda hizmet-içi eğitim etkinlikleri; çalıştay, seminer, konferans, uzaktan eğitim, danışmanlık, yönlendirme ve yardım gibi değişik şekillerde gerçekleştirilmektedir. Söz konusu eğitim süreçlerinde, sözlü sunum, demonstrasyon, soru-cevap, yazılı materyallerin kullanımı, video gösterimleri, dramatizasyon, küçük-büyük tartışma grubu oluşturma, işbirlikli öğrenme, sınıf içi danışmanlık, geribildirim sağlama gibi çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Kretlow, Wood ve Cooke, 2009).

1.3. İlgili Alanyazın

Bu bölümde alanyazın taraması sonucu ulaşılan, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar yapma konusunda mesleki gereksinimlerine yönelik yapılan uluslararası ve ulusal araştırmalara yer verilmiştir.

1.3.1. Uluslararası araştırmalar

Alanyazında başarılı kaynaştırma uygulamaları sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapma konusunda gerçekleştirilen uluslararası araştırmalar, betimsel araştırmalar ve müdahale araştırmaları olarak iki ayrı başlık altında toplanabilir.

1.3.1.1. Uluslararası betimsel araştırmalar

Vlachou, Didaskalou ve Voudouri (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, Yunanistan’da görev yapan rretmenlerin rutin rretimsel uyarlamaların uygulanabilirlik ve arzu edilme konusundaki kaygıları ile ilgili görüşlerini incelemek ve yanıtlarını destekleyen mantığı keşfettir. Veriler yarı yapılandırılmış sorular içeren görüşmeler aracılığıyla 45 ilkokul rretmeninden toplanmıştır. Görüşme süreci için rretim Uyum leği’nin (TAS), (Cardona-Molto, 2003) değiştirilmiş bir biçimi kullanılmıştır. Ölçeğin alt bileşenleri; “Sınıf Yönetimi”, “Gruplama Stratejileri”, “Ek rretim”, “Etkinlik Uyarlaması” ve “Değerlendirme Uyarlamaları” olarak sıralanabilir. Elde edilen verilere göre belirgin olarak göze çarpan bulgu, katılımcıların uyarlamalar yapma yerine, ders müfredatına ve ders kitabının uygulanmasına sıkı sıkıya bağlı kaldıklarını göstermektedir. Zaman yetersizliği, aşırı yüklenmiş müfredat programı, uyarlamaların yapılmasının zaman kaybı olarak görülmesi, maddi yetersizlikler ve bilgi eksikliği uyarlamaların yapılmasının önündeki ana engellerden bazıları olarak rapor edilmiştir.

Mummaw (2010) ise yapmış olduğu çalışmada, öğrenme glđđ olan öğrenciler için yapılan uyarlamaları öğrencilerin tercihlerini esas alarak belirlemeyi amaçlamıştır. Betimleme yöntemiyle gerçekleştirilen bu nicel araştırma, sınıf uyarlamaları ve düzenlemelerini içeren 5’li likert tipi 51 maddelik ölçek kullanılarak Amerika Birleşik Devletlerinin kuzeyindeki özel bir özel eğitim okulundan katılan 6.-9. sınıflardan 34 ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İlgili uyarlamaların etkililiği; “ğrenme için evrensel tasarımın unsurları”, “sınıf materyalleri”, “hatırlatma stratejileri” ve “grafik düzenleyici uyarlamaları” olmak üzere dört alt başlıkta ele alınmıştır. En çok tercih edilen uyarlamalar; neden ve sonuç haritaları, atamalarda listelenen matematik formülleri, 5n1k soruları, ödevler üzerinde örnek problemler ve örnekler, sözcük bankaları, soru/konu başlıklarına göre gruplama, ekstra zaman verme, hesap makinesi kullanımı, zaman çizgileri ve Venn diyagramları kullanımı olarak sıralanabilir. En az tercih edilen uyarlamalar ise zamanı yönetmek için zamanlayıcı kullanmak, matematik ödevlerinde çalışırken manipülatifler kullanmak, önemli bilgileri vurgulamak için renkli sözcükler kullanmak, kavram haritaları, çok aşamalı problemler için kontrol listeleri, rehberli notlar, görevlerin her bir sayfasında daha az soruya yer vermek, matematik ödevlerinde yer değerlerini ve işlem işaretlerini vurgulamak için bir vurgulayıcı kullanma ve çalışma

sayfalarının farklı bölümlerini ayırmak için kutuları veya çizgileri kullanma şeklinde sıralanabilir.

Moore-Abdool (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı; otizm tanısı almış özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında başarılı olabilmesinde nasıl bir müfredat ve öğretim sunumu uyarlamasının kullanılması gerektiğinin belirlenmesidir. Araştırmada yöntem olarak karma yöntem ve karma yöntem desenlerinden paralel desen kullanılmıştır. Araştırmada, içinde otizm tanısı almış öğrencilerin yer aldığı, dokuz özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf üzerine yoğunlaşmıştır. Sınıf gözlemleri yapılarak, öğrencinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında (BEP) yer alan ilgili kontrol listeleri ve saha notları, öğretmen görüşmeleri ve öğrenci kişisel dosyası incelenmiştir. Görüşme soruları kodlama yoluyla analiz edilerek nitel bulgulara ulaşılmıştır. Nicel veriler ise nominal ölçek kullanılarak düzenlenmiştir. Katılımcı öğretmenler, yapılan görüşmelerde, otizimli ortaokul öğrencilerinin davranışsal farklılıklara sahip olmalarına rağmen, genelde sınıflarında iyi çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin BEP'lerinde yer alan çoğu öğretimsel uyarlamanın genel olarak katılımcılar tarafından uygulandığı görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin BEP'lerinde yer almayan öğretimsel uyarlamaların ise katılımcılar tarafından ara sıra uygulandığı belirlenmiştir. Katılımcılar ayrıca, öğretimsel uyarlama yapmaya yönelik bilgi düzeylerini geliştirmek için çalışmalar yapmışlardır.

Parsons ve Vaughn (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın odak noktası ise farklı bağlamlardan iki öğretmenin gerçekleştirmiş oldukları uyarlamaların neler olduklarının belirlenmesidir. Çalışmada, Amerika Pasifik Kuzeybatı bölgesinde bir kırsal okulda bir anaokulu öğretmenini ve ABD'nin Pasifik Okyanus Bölgesi'nde bir banliyö okulundaki bir altıncı sınıf öğretmenini inceleyen ve bir yıl sürmüş olan çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma kapsamında iki araştırmacı, sınıf gözlemlerini, gözlem sonrası görüşmeler ve ortaya konulan ürünleri kullanarak bu öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalarını ve bu uyarlamalar üzerine fikirlerini yazılı hale getirmişlerdir. Toplam 51 gözlem yapılmış ve 93 uyarlama kaydedilmiştir. Öğretmenler tarafından zaman zaman tercih edilen uyarlamalar; yeni aktivite oluşturma ve yanlış anlaşılmalara düzeltme olarak bulunmuştur. Bulgular, sınıf öğretiminin karmaşıklığını ve öğretmenlerin bu karmaşık ortamda başarılı olması için gereken üst bilişsel süreçlerin derecesini göstermektedir.

Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini (2016) tarafından yapılan araştırma Botsvana bölgesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan bazı öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi uygulamasının bir parçası olarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için müfredat uyarlamalarını uygulama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. İlgili süreçte, katılımcıların genel müfredatı, öğretim ve öğrenme süreçleri boyunca öğrenme güçlüğü olan özel gereksinimli öğrenciler için erişilebilir hale getirme konusunda istekli olmaları asıl belirleyicidir. Kentsel, yarı kentsel ve kırsal kesimdeki altı ilkokul okulunda 12 öğretmenle görüşme ve sınıf gözlemleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için müfredat uyarlamaları yapmaya gerek duymadıkları ve özel gereksinimi olmayan akranlarla aynı müfredat programının öğretime devam ettikleri, bazı öğretmenlerin ise sadece ders dışı zamanlarda bazı uyarlamalara yer verdikleri yönündedir.

Gaitas ve Martins (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı; öğretmenlerin genel eğitim sınıflarında öğretimsel uyarlamaları uygulamada algıladıkları zorluk derecesini analiz etmektir. Katılımcı grubunu mesleki deneyimleri bir ila 33 yıl arasında değişen, 273 Portekizli ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretimsel uyarlamalar ile ilişkili olarak öğretmenler tarafından algılanan zorluk derecesini değerlendirmek için 39 maddelik bir anket kullanılmıştır. Öğretmen yanıtları faktör analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları (1) etkinlikler ve materyaller, (2) değerlendirme, (3) sınıf yönetimi, (4) planlama ve hazırlık ve (5) sınıfın fiziksel çevresi olmak üzere beş farklı başlık altında incelenmiştir. Sonuçlar, katılımcıların sınıfın fiziksel çevresi dışında kalan alt alanlardaki tüm öğretim uyarlamalarını zor olarak algıladıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretim uyarlamaları başlığı altındaki en zorlanılan uyarlama alt başlıklarının; etkinlik ve materyal uyarlamalarıyla öğrenci özelliklerine (hazır olma, ilgi ve öğrenme profilleri) dayalı müfredat unsurlarının uyarlanması olarak belirlenmiştir. Sonuçlar aynı zamanda etkinlik ve materyal uyarlamaları ile değerlendirme uyarlamaları alanı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular, öğretmen eğitimi ve öğretmen mesleki gelişim programları bağlamında tartışılmıştır.

Troia ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, 3-8. sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yazma becerisi öğretiminde kabul

edilebilir yazma uyarlamaları kullanım düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemi ve bu kapsamda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmaya 3-8. sınıflardaki 141 öğretmen katılmıştır. Katılımcılara 123 maddelik 6'lı likert tipi anket uygulanmıştır. Anket; “etkinlik”, “uygulamak için gereken çaba” ve “bilgiyi uygulama” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenler, aylık veya daha sık 16 farklı uyarlama gerçekleştirdikleri ve haftada en az 10 tane olmak üzere çeşitli uyarlamalar yaptıklarını bildirmişlerdir. En yaygın gerçekleştirilen uyarlama, “yazı görevlerini tamamlamak için fazladan zaman tanımak” olarak belirtilmiştir. En az kullanıldığı ifade edilen uyarlamalar ise ekstra el yazısı talimatı, dikte yoluyla yazı yazma ve becerileri güçlendirmek için verilen ek çalışmalardır. Katılımcılar uyarlamaların çoğunu kabul edilebilir bulmuşlardır.

1.3.1.2. Uluslararası müdahale araştırmaları

Sharma, Forlin ve Loreman, (2008) düzenledikleri kaynaştırma eğitime ilişkin bilgilendirme programının, Avustralya, Kanada, Hong Kong ve Singapur'daki öğretmen adaylarının, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma öntest-sontest gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri; demografik bilgi formu, Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlar (Attitudes Toward Inclusive Education) Ölçeği (ATIES), Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Kaygı Ölçeği (Concerns about Inclusive Education Scale) (CIES) ve Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşim Ölçeği (The Interaction with Persons with a Disability) (IPD) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 603 kişiden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular ilgili bilgilendirme programı uygulamasının katılımcıların kaygı düzeylerini düşürücü etkide bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte söz konusu etki derecesi ülkeler bazında değişiklik göstermiştir.

Forlin, Loreman ve Sharma (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmanın amacı Hong Kong'ta kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim alan 2361 öğretmenin kaynaştırma eğitime yönelik bilgi, tutum ve kaygı düzeylerindeki değişimin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemi ve bu yöntem kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Katılımcılara eğitim öncesi ve sonrası, demografik bilgi formu ile kaynaştırma eğitime yönelik bilgi, tutum ve kaygı ölçekleri (SACIE-R ve TEIP) uygulanmıştır. Katılımcılar tarafından beş yıllık bir

süreçte toplam 4165 adet ölçek doldurulmuştur. İlgili eğitim sürecinin öğretmenlerin uyarlamaları (içerik uyarlamaları, sunum uyarlamaları ve değerlendirme uyarlamaları) gerçekleştirme konusunda etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Söz konusu değişiklik durumuna ek olarak, eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda; özel gereksinimli öğrencileri kabullenme, gerekli öğretimi gerçekleştirme ve ilgili yeterliğe sahip olma alanlarında pozitif yönde gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenler açısından ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kurniawati ve arkadaşlarının (2017) yapmış oldukları çalışmanın amacı ise hazırlanan öğretmen eğitimi programının genel eğitim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin tutumları, görüşleri ve öğretimsel uyarlamalar kullanma sıklıkları üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Öntest-sontest gruplu olarak gerçekleştirilen deneysel çalışmanın deney grubunda 33 öğretmen, kontrol grubunda ise 34 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Çalışma 11 devlet okulunu kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulanan eğitim programı, öğretmenlerin özel eğitim gereksinimlerine yönelik hazırlanmış olup yüz yüze öğretimler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ANCOVA analizleri bağımsız değişkenin (eğitim programı) bağımlı değişken (öğretmenlerinin tutum, bilgi düzeyi ve öğretme stratejileri düzeyleri) üzerinde olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Daha geniş olarak ifade etmek gerekirse, gerçekleştirilen eğitim sonrası ilkökul öğretmenlerinin bilgi düzeylerinde artış saptanmıştır. Buna bağlı olarak, araştırma sonucu elde edilen sonuçlar, eğitim alan sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan ilkökul öğretmenlerinin uygun yöntemler kullanma sıklıklarının arttığını göstermektedir. Ancak eğitim içeriğine dahil olan “Disleksi” konusunda sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmemiştir. Ayrıca eğitim alan sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmen tutumlarında pozitif yönde bir değişimin olduğu belirlenmiştir.

1.3.2. Ulusal araştırmalar

Alanyazında başarılı kaynaştırma uygulamaları sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapma konusunda gerçekleştirilen ulusal araştırmalar, betimsel araştırmalar ve müdahale araştırmaları olarak iki ayrı başlık altında toplanmıştır.

1.3.2.1. Ulusal betimsel araştırmalar

Vural ve Yıkmaş tarafından (2008) gerçekleştirilen araştırmanın amacı, sınıf üretmenleri tarafından yapılan üretim uyarlamalarının belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmanın verileri, retmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemleri kapsamında yer alan “kartopu zincirleme örnekleme yöntemi” kullanılarak belirlenmiştir. İlgili katılımcılar, Erzurum ilinde görev yapmakta olan ve sınıfında özel gereksinimli renci olan 18 sınıf retmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri içerik analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda özel gereksinimli rencisi olan sınıf üretmenleri; üretimsel uyarlama yapma konusunda yeterli zamana sahip olmadıklarını, sınıfların kalabalık olduğunu ve yaptıkları bazı üretimsel uyarlamaların ise sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli rencisi olan sınıf üretmenleri buna neden olarak uyarlama yapma konusunda kendilerinde ve ailelerde bilgi eksiklerinin olduğunu, konuyla ilgili desteğe ihtiyaç duyduklarını ancak bu desteği bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Kargın, Güldenoğlu ve şahin (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ilkokul sınıf retmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli renciler için yapılması gereken uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma, 126 sınıf retmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler leği (KIDO) kullanılmıştır. Çalışma sonunda, sınıf retmenlerinin ölçekte yer alan maddelerin büyük bir çoğunluğunu önemli gördükleri ve yapılması gereken uyarlamalar olarak işaretledikleri görülmüştür. Ayrıca, alışma sonuçları, ölçeğin alt boyutları bağlamında incelendiğinde, katılımcıların kaynaştırma uygulaması içinde kullanılan fiziksel uyarlamalar alt alanından aldıkları ortalama puanların üretimsel uyarlamalar alt alanından aldıkları ortalama puanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sadioğlu ve arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı; kaynaştırma eğitimi sürecindeki eksikliklerin saptanması ve değerlendirme yapma konusunda özel gereksinimli rencisi olan sınıf retmenlerinin görüşlerinin ayrıntılı olarak araştırılmasıdır. Araştırma kapsamında ülkemizin 16 ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmi okullardaki sınıfında özel gereksinimli renci olan 23 retmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi başlığı

altındaki betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve toplanan veriler Nvivo 8 programıyla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgulardan hareketle; öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda yetersiz bilgi ve olumsuz tutuma sahip oldukları, desteğe gereksinimleri olduğu, bazı öğretmenlerin uyarlamaya yer verdikleri, bazılarının yetersiz uyarlamalar yaparken, bazılarının ise hiç uyarlama yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sucuoğlu ve arkadaşları (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda sahip oldukları bilgilerin geniş ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirilebilmesi için Kaynaştırma Bilgi Testi'nin (KBT) geliştirilerek teste ait psikometrik özelliklerin incelenmesidir. Araştırmacılar, özel gereksinimi olan çocukların değerlendirilmesi, program uyarlaması yapma ve aileyle etkileşim için kaynaştırma sürecinin değişik yönlerine değinen kısa öykü hazırlama çalışması yapmışlardır. Söz konusu öyküler uzmanlarca değerlendirilmiş ve gereken düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca 169 okul öncesi öğretmeninden veri toplanması yoluyla KBT'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Tamamlanan analiz sonuçları KBT'deki 24 maddenin faktör yükünün .40 değerinden yüksek olduğu ve tek faktörde toplandığını göstermektedir. Ayrıca KBT'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının oldukça yüksek olduğu ölçülmüştür. KBT kullanılarak elde edilen veri analizlerine göre, kaynaştırma uygulamaları konusunda okul öncesi öğretmenleri düşük seviyede bilgiye sahiptir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgilerinde, eğitim deneyimi ve sınıfında özel gereksinime sahip öğrenci olması durumuna bağlı olarak değişiklik olmadığı görülmüş, diğer yandan lisans eğitiminde özel eğitime yönelik eğitim alan katılımcıların bilgi düzeylerinin fazla olması dikkat çekmiştir.

Kale ve arkadaşlarının (2016) gerçekleştirmiş oldukları çalışmanın amacı kaynaştırma eğitimi verilen kurumlardaki okul öncesi sınıflar için geliştirilmiş yeni eğitim programına göre oluşturulmuş olan eğitim ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcıları sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 10 okul öncesi gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Görüşme soru formu toplam altı sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler sonucu ulaşılan veriler içerik

analizi yapılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu; öğretmenlerin sınıflarının küçük olması ve öğretim materyallerinin yetersiz olması nedeniyle öğrenme merkezlerinden gerektiği gibi faydalanamadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin BEP hazırlama ve uyarlama yapma konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu bulgusu dikkat çekmektedir.

Aktaş ve Tekinarslan (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise müzik öğretmenlerinin ders esnasında özel gereksinimli öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, Bolu ilinde görevli olan yedi müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma bulguları, yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışma sonuçları, katılımcı olarak yer alan müzik eğitimi alan öğretmenlerinin; genel eğitim sınıflarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretimsel süreci planladıklarını, öğretim sunumunu gerçekleştirdiklerini, ders süresini düzenlediklerini, fiziksel düzenlemeye gittiklerini, araç-gereç seçimi ve performans değerlendirmesi konusunda farklı uyarlamaları gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Batmaz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ise; özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri tarafından özel gereksinimli olan öğrenciler için hangi tür öğretim uyarlamaları gerçekleştirildiği ve bu süreçte hangi güçlüklerin yaşandığının belirlenmesidir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay deseni işe koşulmuştur. Araştırmanın katılımcıları, Denizli ilinin bazı ilçelerindeki sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Görüşmelerde yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgular, öğretmenler tarafından genellikle fiziksel uyarlamaların yapıldığını göstermektedir. Bunun yanında öğretmenlerin öğretimin sunumunda bazı uyarlamalara yer verdikleri ve ayrıca bazı değerlendirme uyarlamalarını da gerçekleştirdikleri görülmektedir. İlgili bulgular sonucunda, katılımcıların uyarlamalar yapma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin bilgi yetersizliği ve aile problemleri kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların en çok rehberlik desteğinden yararlandıkları görülmüştür.

Üçler (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, sınıfında kaynaştırma eğitimi konusunda desteğe ihtiyacı olan Türkçe alan öğretmenlerinin, sınıflarında gerçekleştirmiş oldukları uyarlama çalışmalarının neler olduğunun saptanmasıdır. Çalışmanın katılımcılarını Konya ilindeki ortaokullarda görev yapan ve sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan 31 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri anket tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların çoğunluğunun (20 Türkçe öğretmeni) kaynaştırma uygulamaları konusunda herhangi bir eğitim almamış olduklarını, diğer katılımcıların ise (11 Türkçe öğretmeni) sadece hizmet-içi eğitim faaliyetlerine katıldıklarını göstermektedir. Bu nedenle katılımcıların, uyarlama yapma konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunlar; bir plan dâhilinde fiziksel uyarlamalar yapma ve öğretimsel uyarlamalar yapma alanında yoğunlaşmaktadır. Ayrıca katılımcılar ilgili süreçte zaman problemi yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Çalışmada, söz konusu problem durumunun en aza indirilebilmesi için öğretmenlere ihtiyaç duydukları eğitim yaşantılarının sağlanması önerilmektedir.

1.3.2.2. Ulusal müdahale araştırmaları

Gözün ve Yıkılmış (2004) yapmış oldukları çalışmada, başarılı kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili hazırlanan bir eğitim programının, öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma öntest-sontest, deney-kontrol gruplu deneysel araştırmadır. Araştırmanın katılımcıları rastgele örnekleme uygun olarak seçilmiş 174 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada, “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubuna (83 kişi) toplam 15 saatlik bir bilgilendirme programı uygulanırken, kontrol grubuna (91 kişi) herhangi bir bilgilendirme uygulanmamıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular; deney grubu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar görülürken, kontrol grubu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, gerçekleştirilen bilgilendirme uygulamasının, öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının pozitif yönde değişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Türkoğlu (2007), ilköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin

incelenmesi amacıyla gerçekleştirmiş olduğu araştırma gösterilebilir. Çalışma, gönüllü olan 22 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirilmesi amacıyla, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda kaynaştırma uygulaması konusu ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu bilgilendirme eğitiminin, katılımcıların kaynaştırma konusuna ilişkin düşüncelerini pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Diğer bir ifade ile katılımcıların çalışma sonunda kaynaştırma uygulamalarının özellikle özel gereksinimli bireyler için faydalı olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Türkoğlu (2007) bu sonuçtan hareketle, bilgilendirme amaçlı çalışmaların kaynaştırma uygulamalarında başarının yakalanmasında önemli olduğunu belirtmiştir.

Sucuoğlu ve arkadaşları (2015) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, öğretmen eğitimi programı uygulamasının okul öncesi öğretmenlerin öğrenme çıktıları (bilgi, tutum, sınıf yönetiminde kullanılan yöntem, strateji ve teknikler, özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklarla etkileşimleri, sınıflarında gösterdikleri davranışlar ve programa yönelik görüşleri) üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesidir. Çalışmaya özel gereksinimli öğrencisi olan 14 okul öncesi kurumdan, 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Eğitim programı 16 hafta devam etmiştir. Program içeriği (özel gereksinimli çocukların nitelikleri, BEP hazırlama, uyarlama yapma, etkili sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrol edilmesi, doğal öğretim, iletişim becerilerinin desteklenmesi, ailelerle iletişim ve işbirliği kurma) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki ihtiyaçları saptanarak hazırlanmıştır. Öntest-sontest tek grup deney öncesi desenle tasarlanmış olan araştırma bulguları öz-bildirim araçları kullanılarak belirlenmiştir. Ek olarak öğretmenlerin sınıf-içi davranışları bağımsız gözlemcilerle gözlenmiştir. Uygulama sonucu öğretmenlerin öğrenme çıktılarında orta ve büyük ölçekte değişimler (öğretmenlerin başarılı kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilerinde artış, buna bağlı olarak özel gereksinimi olan çocuklarla çatışmada azalma ve öğretmenlerin uygulamadan memnun kalmaları) görüldüğü, buna karşın sınıf içi öğretmen davranışlarına az yansıdığı belirlenmiştir.

Batu ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülmüş olan araştırmanın amacı, Eskişehir’de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek ve belirlenen gereksinimler doğrultusunda bir bilgilendirme paketi hazırlayarak bu paketin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ya da önceden bulunmuş

öğretmenler üzerindeki etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, Eskişehir’de bağımsız anaokulları kapsamında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri ve önerilerine başvurulması amaçlanmıştır. İkinci aşamada ise okul öncesi öğretmenlere ait görüşler ve önerilerden hareketle, gereksinimlerin karşılanması için bilgilendirme paketinin hazırlanıp etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 45 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. İlk aşamada yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesiyle ulaşılan verilerin nitel olarak betimsel analizleri yapılmıştır. İkinci aşamada öğretmenlere ait görüşler ve önerilerden hareketle, “uyarlama yapma” ile ilgili bir “bilgilendirme paketi” hazırlanması gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme paketi sunumu öncesi ve sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar gerçekleştirmeye yönelik bilgilerinin ön-test ve son-test olarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin bilgi düzeyleri üzerinde önemli derecede büyük bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Alanyazında konuyla ilgili yer alan betimsel ve müdahale çalışmaları incelendiğinde genel anlamda kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamaları yürütme sürecinde gerçekleştirmesi gereken öğretimsel uyarlamalarla ilgili yapılmış araştırmalar, kendi içlerinde öğretmen adayları (Gözün ve Yıkılmış, 2004) ve çalışan öğretmenlere (Batmaz, 2017; Batu vd. 2016; Forlin, Gaitas ve Martins, 2017; Kale vd. 2016; Kurniawati vd. 2017; Loreman and Sharma, 2014; Moores-Abdool, 2011; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Sadioğlu vd., 2013; Sucuoğlu vd., 2015; Parsons ve Vaughn; 2014; Troia vd., 2017; Türkoğlu, 2007; Vlachou, Didaskalou ve Voudouri, 2009; Vural ve Yıkılmış, 2008) yönelik yapılmış çalışmalar olarak ayrılmaktadır.

Konuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmaların bazıları öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının uyarlamalar konusunda eğitilmelerine (Batu vd., 2016; Forlin, Loreman and Sharma, 2014; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kurniawati vd. 2017; Sucuoğlu vd., 2015; Türkoğlu, 2007) yönelik, bir kısmı da mevcut durumun betimlenmesi (Batmaz, 2017; Batu vd., 2017; Gaitas ve Martins, 2017; Kale vd., 2016; Moores-Abdool, 2011; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Parsons ve Vaughn; 2014; Sadioğlu vd., 2013; Üçler, 2017; Troia vd., 2017; Vlachou, Didaskalou ve

Voudouri, 2009; Vural ve Yıkılmış, 2008) şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların da bir kısmı kendi aralarında okul öncesi (Batu vd., 2016, 2017; Kale vd., 2016; Sucuoğlu vd., 2015), ilkokul (Batmaz, 2017; Gaitas ve Martins, 2017; Kurniawati vd. 2017; Sadioğlu vd., 2013; Vural ve Yıkılmış, 2008), ortaokul (Moores-Abdool, 2011; Üçler, 2017) ve lise (Aktaş ve Tekinarslan, 2017), bir kısmı ise hem ilkokul hem de ortaokul (Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Troia vd., 2017; Türkoğlu, 2007) öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının eğitimleri konusunda gerçekleştirilmiştir. Yine bazı araştırmaların akademik alanlar bağlamında müzik eğitimi (Aktaş ve Tekinarslan, 2017), Türkçe eğitimi (Troia vd., 2017; Üçler, 2017) şeklinde farklılaştığı görülmektedir. Diğer yandan konuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalardan bir tanesi (Mummaw, 2010), öğrencilerin öğretimsel uyarlamalara ilişkin tercihlerine yönelik yapılmıştır. Ayrıca bazı araştırmaların özel gereksinim türlerine göre farklılaştığı (Moores-Abdool, 2011; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Mummaw, 2010), bazılarının ise uyarlama türlerine (Moores-Abdool, 2011; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Troia vd., 2017) göre farklılaştığı dikkat çekmektedir.

Genel olarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik gerçekleştirilmiş birçok çalışma bulunmasına karşın, özellikle ilkokul düzeyinde özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamaları yapılabilmesi amacıyla öğretimsel uyarlamalar oluşturabilmeleri ve bu amaçla sınıf öğretmenlerine gereksinimleri odaklı eğitsel süreç sağlanması konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Parsons ve Vaughn, 2013).

1.4. Araştırma Gereksinimi

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenin eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencinin gereksinim duyduğu uyarlamaların yapılması, başarılı kaynaştırma uygulamalarının gerçekleşmesi sürecinde vazgeçilmez bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Allen, Matthews ve Parsons, 2013; Corno, 2008; Fairbanks vd., 2010; Gambrell, Malloy ve Mazzoni, 2011; Hoffman ve Pearson, 2010; Parsons, 2012; Taylor vd., 2005; Vaughn ve Parsons, 2013). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmene yönelik gerekli ve yeterli bilgilendirme sürecinin sağlanamaması, bu öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde öğretimsel uyarlamalar yapma konusunda problem yaşamalarına ve bu nedenle başarılı kaynaştırma uygulamaları

gerçekleştirilememesine neden olmaktadır (Dickens-Smith 1995; Kale vd., 2016, Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012; Vural ve Yıkılmış, 2008). Bu sebeple öğretmenlere uyarlamalar konusunda gerekli bilgilendirmenin yapılması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018, s.97). Böylelikle başarılı kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi adına önemli bir adım atılmış olacaktır (Avramidis ve Norwich, 2002; Gaitas ve Martins, 2017; Kurniawati vd. 2017; Mummaw, 2010; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Parsons ve Vaughn; 2014; Shah, Das, Desai ve Tiwari, 2016; Troia vd., 2017; Vlachou, Didaskalou ve Voudouri, 2009; Yang ve Rusli, 2012).

Alanyazına bakıldığında sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin özellikle öğretimsel uyarlama yapabilmelerine yönelik birçok betimleyici çalışma yer alırken (Batmaz, 2017; Batu vd., 2017; Gaitas ve Martins, 2017; Kale vd., 2016; Moores-Abdool, 2011; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Parsons ve Vaughn; 2014; Sadioğlu vd., 2013; Üçler, 2017; Troia vd., 2017; Vlachou, Didaskalou ve Voudouri, 2009; Vural, 2008), özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlere eğitim verilmesine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya (Batu vd. 2016; Forlin, Loreman and Sharma, 2014; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kurniawati vd. 2017; Sucuoğlu vd., 2015) rastlanmaktadır. Söz konusu sınırlı sayı durumu an itibariyle görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin eğitilmeleri söz konusu olduğunda daha da azalmaktadır. Bu nedenle başarılı kaynaştırma uygulaması sürecinde yapılabilecek öğretimsel uyarlamalar konusunda, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine yönelik eğitim verilmesi ve etkisinin araştırılmasını kapsayan araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; başarılı kaynaştırma uygulaması sürecinde yapılabilecek öğretimsel uyarlamalara yönelik gerçekleştirilen bir bilgilendirme paketi uygulamasının, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamalarının

gerçekleştirilmesi için gerekli olan öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirimin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

- 1.1. Deney ve kontrol grubu arasında katılımcıların Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KIDO) öntest puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
- 1.2. MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi için gerekli öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirimin önemine ilişkin bilgilendirme paketi uygulaması öncesi görüşleri nelerdir?
2. Kaynaştırma eğitimindeki uyarlamalarla ilgili hazırlanmış bir bilgilendirme paketi uygulaması, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirimin önemi konusundaki görüşlerinde değişikliğe yol açmış mıdır?
 - 2.1. Deney ve kontrol grubunun KIDO puanlarının öntest -sontest ve sontest-izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2. Deney ve kontrol grubunun KIDO puanlarının cinsiyet açısından öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.3. Deney ve kontrol grubunun KIDO puanlarının lisans düzeyinde özel eğitim konusunda aldıkları eğitim açısından öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.4. Deney ve kontrol grubunun KIDO puanlarının özel eğitim konusunda aldıkları hizmet-içi eğitim açısından öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.5. Kaynaştırma eğitimindeki uyarlamalarla ilgili hazırlanmış bir bilgilendirme paketi uygulamasının, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirimin önemiyle ilgili görüşleri üzerindeki etkililiği konusundaki öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
3. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin bilgilendirme paketi uygulanmasının sonunda başarılı kaynaştırma eğitimi kapsamında gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasına ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Evrensel haklar gereği özel gereksinimli bireylerin toplumun bir üyesi olarak bağımsız yaşayabilmeleri için normal gelişim gösteren bireyler gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları gereklidir (Bağatur, 2016, s. 12; Bayar, Özaşkın ve Bardak, 2015). Eğitsel süreçte bu durumun sağlanması başarılı kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilmesi ile mümkündür (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013, s. 25). Günümüze değin gelişen eğitim politikaları ve yasal düzenlemelerle en az kısıtlayıcı ortamın desteklenmesi ve özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla aynı ortamlarda gereksinimlerine uygun eğitim görmeleri, diğer bir deyişle kaynaştırılmaları anlayışı kabul görmektedir (Kliewer, 1998; Warnock, 1979; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Ancak kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin ve özel gereksinimli olan öğrencilerin çeşitli problemlerle karşılaştıkları alanyazında yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Aykır ve Çiftçi Tekinarslan, 2012; Buysse, Goldman ve Skinner, 2002; Diken, 2006; Finke, Mc. Naughton ve Drager, 2009; Molosiwa, Mukhopadhyay ve Moswela, 2016; Myers ve Holland, 2000).

Öğretmenlerin ve özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sürecini en az sorunla geçirebilmeleri, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesine ve böylece kaynaştırma öğretmenlerinin ve öğrencilerinin gereksinim duydukları eğitim hizmetlerini yeterli biçimde alabilmelerine bağlıdır (Batu ve Topsakal, 2003; Meier, 2013). Bu hizmetlerin yeterince sağlanması başta özel gereksinimli birey olmak üzere, veliler, öğretmenler, özel gereksinimi olmayan akranlar ve aileleri için birçok fayda sağlamaktadır. Bu faydalar; özel gereksinimli öğrenci için; akranlarıyla birlikte zaman geçirme ve arkadaşlık kurabilme, yeni beceriler öğrenebilme, bağımsız yaşam deneyimleri kazanabilme olarak sıralanabilir (Nal ve Tüzün, 2011, s. 16; Sucuoğlu ve Kargin, 2006, s. 59; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001; Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Benzer durum akranlar için; farklılıkları kabullenme, empati becerileri geliştirebilme, kaynaştırma öğretmenleri için; öğrencilerin gereksinimlerine göre eğitimsel yaşantılar sunabilme, diğer personel ve ailelerle iletişim ve işbirliği kurabilme, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri için; toplumsal dışlanmadan uzak yaşamayı hissetme, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin aileleriyle iletişim ve işbirliği kurabilme, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin aileleri için; çocuklarına bireysel farklılıkları anlama ve saygı duymayı öğretme, özel gereksinimli olan öğrencilerin

ailelerine saygı duyma, onlarla işbirliği kurma ve toplumsal bütünleşme becerisi geliştirme şeklinde kısaca özetlenebilir (Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Öğretmenlerin bu konunun öneminin bilincinde olması gerekmektedir. Diğer bir ifade ile sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri gerekli uyarlamaların yapılmadığı bir eğitsel sürecin, özel gereksinimli öğrencilerin müfredattan etkili ve verimli bir şekilde yararlanma düzeyini düşüreceğinin farkında olmalıdırlar (Avramidis ve Norwich 2002; McLeskey ve Waldron, 2002; O'Rourke, 2015). Bu konuda özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine zor ve önemli sorumluluklar düşmektedir (Pivik, McComas ve Laflamme, 2002; Shah vd., 2016).

Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinim duydukları eğitimi alabilmeleri için özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri öğretimsel uyarlamalar yapabilmeye yönelik gerekli bilgi donanımına ve bu durumun bir sonucu olarak da olumlu tutuma sahip olmalıdır (Ghanizadeh, Bahredar ve Moeini, 2006; Scott, Vitale ve Masten, 1998). Söz konusu yeterli donanıma sahip olma, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin; ilk olarak genel eğitim müfredat amaçlarında özel gereksinimli öğrencisine yönelik amaçları basitleştirebilmesini veya gerekli durumlarda mevcut amaçlara küçük detaylar ekleyebilmesini (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 88) daha sonra bu amaçlara ulaşabilmek için özel gereksinimli öğrencinin özelliklerine göre sunum/anlatım desenlemelerini yapabilmesini (Davidson, 2015; De Jager, Reezigt ve Creemers, 2002) ve son olarak bu yapıların etkili ve verimli olup olmadığının en sağlıklı şekilde belirlenebilmesi için değerlendirme uyarlamalarını yapabilmesini (Forlin, 2010; Gaitas ve Martins, 2017) kapsamaktadır (Lai vd., 2016; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 210). Bu konuda yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirmesi için gerekli uyarlamalar yapabilmeleri ve bu konuda sorun yaşamamaları için bilgi gereksinimlerinin olduğu görülmektedir (Berkant ve Atılğan, 2017; Gözün ve Yıkılmış; 2004; McLeskey ve Waldron, 2011; Mukhopadhyay, Molosiwa ve Moswela, 2009; Scott, Strogilos vd., 2017; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Srivastava, De Boer ve Pijl, 2017; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004; Vitale ve Masten, 1998; Vlachou, Didaskalou ve Voudouri, 2009; Vural ve Yıkılmış, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre 2006-2007 öğretim yılında ilkökul ve ortaokulda 45.154 ve ortaöğretimde 1562 olmak üzere toplam 46.716 öğrenci

kaynaştırma ortamında eğitim alırken, 2010-2011 öğretim yılında bu sayı ilkokul ve ortaokulda 84.580 ve ortaöğretimde 7775 olmak üzere toplamda 92.355 öğrenciye ulaşmıştır. 2015-2016 eğitim- öğretim yılında ise ilkokul düzeyinde 81.380, ortaokul düzeyinde 92.032 ve orta öğretim düzeyinde 27.730 olmak üzere toplam 202.541 öğrencinin kaynaştırma uygulamasından yararlandığı görülmektedir. 2016-2017 eğitim- öğretim yılındaki rakamlara bakılacak olursa; okulöncesi düzeyde 3585, ilkokul düzeyinde 94.897, ortaokul düzeyinde 109.684 ve orta öğretim düzeyinde 34.320 olmak üzere toplam 242.482 öğrencinin kaynaştırma uygulamasından yararlandığı görülmektedir (MEB, 2007, 2011, 2012, 2016, 2017). Bu verilerden hareketle sayının her geçen gün arttığı söylenebilir. Bu gerçekler göz önünde bulundurulduğunda ve konuyla ilgili yurt-içi/yurtdışı sınırlı sayıda araştırma olması (Parsons ve Vaughn, 2013) durumu dikkate alındığında; genel eğitim programı ve amaçlarından yararlanabilecek düzeyde olan özel gereksinimli öğrencilerin başarılı bir kaynaştırma uygulaması kapsamında en uygun eğitsel imkânlardan yararlanabilmeleri için, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine yönelik öğretimsel uyarlamalar konusunda bilgilendirme eğitimi verilmesinin (Broderick, Mehta-Parekh ve Reid 2005; Chao vd. 2017; De Jager, Reezigt ve Creemers, 2002; Sharma and Nuttal, 2016), başarılı kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecinde araştırmalara alt yapı oluşturması, hizmet-içi kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi edinimi ve öğretmen eğitimi açısından önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmüştür.

1.7. Sayıtlar

Araştırmada;

1. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının hazır bulunuşluk düzeyleri eşittir.
2. Ölçme araçları geçerliliği konusunda uzman görüşleri yeterlidir.

1.8. Tanımlar

Kaynaştırma eğitimi: Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilkokul, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2012).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP): BEP, her bir özel gereksinimli çocuk ile onların öğretmen ve ebeveynlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim kurumunda özel

bir ekip tarafından geliştirilen, bireyin en iyi şekilde eğitim alabilmesi için gerekli kaynakları temin edecek ya da kontrol edecek özelliklere sahip yazılı özel eğitim programlarıdır (Avcıoğlu, 2015, s. 20; Kargın, 2007; Lee-Tarver, 2006).

Özel gereksinimli öğrenci: Farklı sebeplerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren öğrenci (MEB, 2012).

Öğretmen: Eğitim kurumlarında öğretimi sağlayan kişidir (Erden, 2009, s. 23).

Sınıfta özel gereksinimli öğrenci olan öğretmen: Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan, formal eğitim veren, kurumlarda eğitim faaliyetlerinden sorumlu olan ve eğitsel etkinliklerin yürütülmesinden sorumlu öğretmendir (MEB, 2012).

Sosyal geçerlik: Gerçekleştirilen çalışmanın amacının uygunluğu, bu amacın gerçekleştirilmesi için işe koşulan yöntemin uygunluğu ve ulaşılan sonuçların önemi konusunda katılımcılardan görüş alınmasıdır (Kurt, 2012, s. 276).

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma süreci, çalışma grubu (katılımcılar), veri toplamada kullanılacak araçlar, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde yararlanılan tekniklere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birleştirildiği karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem araştırması, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir araştırmada birleştirilmesi ve bu yoldan ulaşılan verilerden çıkarımlar ortaya konulması şeklinde belirtilebilir. (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell ve Clark, 2014, s. 2; Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Onwuegbuzie ve Teddlie, 2003, s. 396; Tashakkori ve Teddlie, 1998, s. 2; Teddlie ve Tashakkori, 2003, s. 7; Tunalı, Gözü ve Özen, 2004). Teddlie ve Tashakkori (2003) karma yöntem araştırmalarının tek bir desen kullanılan yaklaşımlara göre; nitel ve nicel yaklaşımların kullanılmasıyla ile birden fazla doğrulayıcı ve keşfedici sorunsal aynı anda inceleyebilmesi, daha derin çıkarımlarda bulunabilmesi ve daha geniş kapsamın elde edilmesi açısından avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla karma yöntem araştırması kullanılmasıyla özellikle sosyal olguların karmaşıklığı, farklı yöntemlerin bir araya getirilip incelenmesi ve tartışılmasıyla giderilmekte ve bu da olgunun en iyi biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Creswell ve Clark, 2014, s. 19; Goodson ve Walker, 2005, s. 110; Greene, Krayder ve Mayer, 2005; s. 280).

Karma yöntem araştırmalarını; “yakınsayan paralel desen, açımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen, çok aşamalı karma desen” olmak üzere 6 farklı başlık altında sınıflandırmak mümkündür (Creswell ve Clark, 2014; s. 76).

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden “çok aşamalı karma desen” kullanılmıştır. Çok aşamalı karma desen, temel desenlerin de ötesine geçen bir karma yöntem desendir. Bu desen merkezi bir program hedefini irdelemek üzere, problemi veya konuyu ardışık bağlantılanmış, önceden öğrenilenlerin üzerine yapılandırılan, her yeni yaklaşımla sıralı olarak hizalanmış nicel ve nitel araştırmaların döngüsü yoluyla incelenmesine dayanır. Bahsi geçen çoklu aşamalar; ihtiyaç analizi, bilgilendirme paketi

hazırlama ve değerlendirme aşamalarına bağlanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2014; s. 109).

Bu araştırmada başarılı bir kaynaştırma uygulaması sürecinin sağlanabilmesi için kaynaştırma öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yapmaları gereken öğretimsel uyarlamalara yönelik bir bilgilendirme paketi hazırlanmış ve etkisi sınanmıştır. Bu araştırma, nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin uygulanmasını ve gereksinime dayalı oluşturulan bir bilgilendirme paketi uygulamasının etkililiğini belirlemeye yönelik bir süreci içermektedir. Bu nedenle araştırma “Çok Aşamalı Karma Desen”e (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 108) uygun olarak yürütülmüştür.

Creswell ve Clark (2014) karma yöntem araştırmaları kapsamında araştırma problemi, nitel araştırma yöntemi ve nicel araştırma yönteminin beraber kullanılmasının, tek tek kullanıma nazaran çok daha iyi anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında da karma yöntemin kullanılmasının nedeni, nicel yöntemle ulaşılan verilerin nitel yöntem kullanılarak desteklenmesi ve böylece daha detaylı bilgilere ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında tarama tekniği kullanılmıştır. Tarama tekniği, örneklem kapsamındaki katılımcılardan (60 öğretmen) daha önceden hazırlanmış bir soru setinin kullanılarak verilerin toplanmasına imkân sağlar (Fogelman ve Comber, 2007, s. 132). Bu kapsamda görüş belirleme (öntest), etkililik belirleme (sontest) ve kalıcılık belirleme (izleme testi) amaçlı Kargin, Güldenoğlu ve Şahin (2010) tarafından geliştirilmiş ve güvenilirliği hesaplanmış olan 5’li likert tipi Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KIDO) kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, başarılı kaynaştırma eğitimi için yapılması gerekli öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilendirme paketi uygulaması eğitimi, bağımlı değişkeni, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşleridir.

Araştırma kapsamında bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisinin belirtilmesi amacıyla yarı-deneysel modellerden öntest-sontest deney-kontrol gruplu model (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 201) kullanılmıştır. Araştırma örnekleme yöntemi, seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden olan amaçlı örnekleme başlığı altındaki ölçüt örnekleme uygundur ve seçkisiz atama yapılmamıştır. Ölçüt örnekleme; araştırılacak problemle ilgili olarak

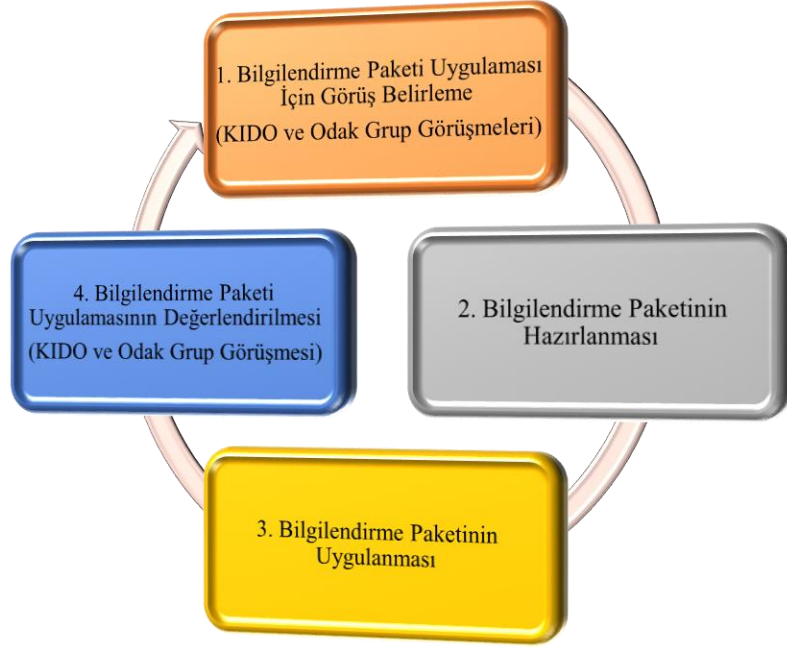
belirlenecek nitelikleri taşıyan bireyler, olay, nesne ya da durumları kapsayacak örneklemin oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd. 2010, s. 78). Modelin genel deneysel görünümü Tablo 2.1’ de yer almaktadır.

Tablo 2.1. *Deneysel çalışma planı*

Katılımcılar	Öntest	Uygulama	Sontest	İzleme
Deneysel Grubu	KIDO Odak Grup Görüşmeleri	Bilgilendirme Paketi Uygulaması	KIDO Odak Grup Görüşmesi	KIDO
Kontrol Grubu	KIDO Odak Grup Görüşmeleri		KIDO Odak Grup Görüşmesi	KIDO

Araştırmanın amaçları doğrultusunda nicel verilerin desteklenmesi amacıyla, bilgilendirme uygulaması öncesi görüş belirleme aşaması odak grup görüşmeleri ve bilgilendirme uygulaması sonrası görüş belirleme aşaması odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesini, nitel araştırma yöntemleri bünyesinde kapsamı netleştirilmiş bir konuya yoğunlaşmış ve grup olarak gerçekleştirilen bir görüşme-tartışma tekniği şeklinde belirtmek mümkündür. (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 221). Odak grup görüşmesi nitel verilerin toplanmasında azımsanmayacak kadar önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 221). Odak grup görüşmeleri katılımcıların duyguları, düşünceleri, tecrübeleri, eğilimleri gibi bireysel özellikleri hakkında bilgi alınabilecek bir görüşme yöntemidir. Bu görüşmelerin katılımcıların arasında etkileşimi sağlayacak nitelikte olması, ulaşılabilecek verileri daha da önemli hale getirmektedir (Çokluk, Yılmaz, ve Oğuz, 2011). Odak grup görüşmelerinde, grup dinamikleri katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların kapsamını ve derinliğini etkileyen önemli bir değişkendir. Dolayısıyla odak grup görüşmelerinin bu niteliği, geniş ve çeşitli bir veri seti oluşturulmasına yardımcı olması açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 151). Bu nedenle, araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında odak grup görüşmesi tercih edilmiştir.

Bu araştırma; görüş belirleme, “Bilgilendirme Paketi” hazırlama, uygulama ve uygulamanın etkililiğinin belirlenmesi olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Şekil 2.1):



Şekil 2.1. Araştırma aşamaları diyagramı

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu araştırmacı ve özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

2.2.1. Araştırmacı

Araştırmacı araştırma konusuyla ilgili lisans (sınıf öğretmenliği bölümü), yüksek lisans (sınıf öğretmenliği bölümü) ve doktora (zihin engelliler öğretmenliği bölümü) eğitimi almıştır.

Araştırmacı MEB'e bağlı okullarda dört yıl sınıf öğretmenliği yapmıştır. Bunun yanında araştırmacı halen aktif olarak lisans düzeyinde çeşitli dersleri yürütmektedir.

Araştırmacının verdiği dersler arasında, “kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programı ve bireyselleştirilmiş öğretim planı öğretimi” dersleri bulunmaktadır.

Ayrıca, araştırmacının daha önceden anket/ölçek uygulama ve odak grup görüşmesi yapma konusunda deneyimi bulunmaktadır.

2.2.2. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubunda katılımcı olacak öğretmenlerin en az sınıf öğretmenliği lisans mezunu olması, hazırlayıcı (stajyerlik) eğitimlerini tamamlamış olmaları, çalışmanın uygulanması sırasında ya da daha önceden sınıfında tanı almış veya tanı almamış özel gereksinimli öğrenci bulunması ve araştırmaya gönüllü olarak katılımları çalışma grubu oluşturmada seçim kriterleridir.

Çalışma grubu Sakarya ili Hendek ilçesine bağlı dört ilkokulda görev yapmakta olan toplam 60 kişilik gönüllü öğretmenden oluşmaktadır.

Öğretmenler deney grubu (30 kişi) ve kontrol grubuna (30 kişi) gönüllülük esasına göre ayrılmışlardır.

Deney grubu öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 2.2’de yer almıştır.

Araştırmanın görüş belirleme sürecinde; 60 kişilik özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinden oluşan gruba Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KIDO) uygulanmıştır (öntest).

Ayrıca gönüllü olan ve özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla 8 kişilik ve 13 kişilik iki farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bilgilendirme uygulaması öncesi görüş belirleme aşamasında odak grup görüşmelerine katılan 21 öğretmene ait demografik bilgiler Tablo 2.3’de yer almaktadır.

Araştırmanın bilgilendirme paketi uygulamasının etkililiğinin değerlendirilmesi aşamasında ise; bilgilendirme paketi uygulamasının dört hafta sonrasında nitel aşama kapsamında odak grup görüşmesi 10 kişilik bir öğretmen grubuyla gerçekleştirilmiş, daha sonra 60 kişilik deney-kontrol grubuna (KIDO) tekrar uygulanarak sontest yapılmıştır. Sontest yapılmasından dört hafta sonra ise yine 60 kişilik gruba KIDO uygulanması yoluyla izleme verisi alınmış ve son olarak da 30 kişilik deney grubuna 15 maddeden oluşan sosyal geçerlik formu uygulanarak sosyal geçerlik verisi elde edilmiştir.

Araştırmanın bilgilendirme paketi uygulaması sonrasındaki değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde 10 öğretmen yer almıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2.4’de yer almaktadır.

Tablo 2.2. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Düzeyleyler	Sayı (n)	Yüzde (%)	Düzeyleyler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet (n=30)	Kadın	22	73,3	Kadın	11	36,7
	Erkek	8	26,7	Erkek	19	63,3
Yaş Grubu	30-40	17	56,6	30-40	17	56,8
	41-50	9	30,2	41-50	10	33,3
	51-60	4	13,2	51-60	3	9,9
Öğretmenlik Deneyimi	3-8	1	3,3	3-8	3	10
	9-14	14	46,7	9-14	9	30
	15+	15	50	15+	18	60
Kaynaştırma Uygulaması Deneyimi	1-2	4	13,3	1-2	10	33,3
	3-8	20	66,7	3-8	11	36,7
	9-14	3	10	9-14	6	20
Okul Mevcudu	15+	3	10	15+	3	10
	201-500	1	3,3	201-500	13	43,3
	501-800	4	13,3	501-800	8	26,7
	801-1100	8	26,7	801-1100	3	10
Sınıf Mevcudu	1100+	17	56,7	1100+	6	20
	15-24	5	16,7	15-24	2	6,7
	25-34	20	66,7	25-34	27	90
Sınıftaki Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı	35-44	5	16,7	35-44	1	3,3
	1	4	13,3	1	12	40
	2	10	33,3	2	10	33,3
	3	10	33,3	3	4	13,3
	4	5	16,7	4	2	6,7
	5	-	-	5	1	3,3
	6	1	3,3	6	1	3,3
Lisans Döneminde Eğitim Alma Durumu	Evet	7	23,3	Evet	7	23,3
	Hayır	23	76,7	Hayır	23	76,7
Hizmet-içi Eğitim Alma Durumu	Evet	19	63,3	Evet	18	60
	Hayır	11	36,7	Hayır	12	40
Okuldan Alınan Destek Düzeyi	Çok düşük	1	3,3	Çok düşük	1	3,3
	Düşük	4	13,3	Düşük	5	16,7
	Orta	19	63,3	Orta	9	30
	Yüksek	5	16,7	Yüksek	5	16,7
	Çok yüksek	1	3,3	Çok yüksek	1	3,3

Tablo 2.3. Görüş belirleme aşaması odak grup görüşmesine katılan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

No	Kod Adı	Cinsiyet	Yaş (yıl)	Mesleki Deneyim (yıl)	Kaynaştırma Deneyimi (yıl)	Sınıf Mevcudu	Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı	Önceden Eğitim Alma Durumu	Hizmet-içi Eğitim Alma Durumu	Sağladığı Destek Düzeyi
1.	K4	K	32	9-14	3-8	25-34	2	-	+	Yüksek
2.	K7	E	44	15+	1-2	35-44	1	-	-	Yüksek
3.	K8	E	34	9-14	9-14	15-24	3	+	-	Yüksek
4.	K13	K	32	9-14	3-8	0-15	1	-	+	Yüksek
5.	K15	K	38	15+	1-2	25-34	3	-	+	Yüksek
6.	K18	K	34	9-14	3-8	15-24	3	+	-	Orta
7.	K21	K	38	15+	3-8	25-34	3	-	-	Orta
8.	K23	K	47	15+	1-2	25-34	1	-	-	Orta
9.	K25	K	41	15+	3-8	25-34	4	-	+	Orta
10.	K28	K	39	15+	3-8	25-34	2	-	-	Orta
11.	K29	K	39	9-14	3-8	25-34	2	+	-	Düşük
12.	K30	K	48	15+	3-8	25-34	3	-	-	Orta
13.	K33	K	37	9-14	9-14	25-34	2	+	-	Orta
14.	K35	K	34	9-14	1-2	25-34	1	-	+	Düşük
15.	K36	E	59	15+	1-2	25-34	2	-	+	Orta
16.	K52	E	28	9-14	3-8	25-34	2	-	+	Çok düşük
17.	K64	K	32	9-14	3-8	25-34	3	+	+	Yüksek
18.	K61	K	34	9-14	3-8	25-34	3	-	+	Yüksek
19.	K65	K	38	15+	1-2	25-34	3	-	+	Yüksek
20.	K67	E	38	15+	15+	25-34	3	+	+	Orta
21.	K68	E	34	9-14	3-8	25-34	2	-	+	Yüksek

Tablo 2.4. Değerlendirme aşaması odak grup görüşmesine katılan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

No	Kod Adı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Kaynaştırma Deneyimi	Okul Mevcudu	Sınıf Mevcudu	Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı	Lisans Eğitimi Sürecinde Eğitim Alma Durumu	Hizmet-içi Eğitim Sürecinde Eğitim Alma Durumu	Okulun Sağladığı Destek Düzeyi
1.	K22	K	49	15+	15+	1100+	25-34	3	+	+	Yüksek
2.	K25	K	42	15+	3-8	801-1100	25-34	4	-	+	Orta
3.	K28	K	40	15+	3-8	1100+	25-34	2	-	+	Düşük
4.	K29	K	40	15+	3-8	801-1100	25-34	3	-	+	Orta
5.	K30	K	49	15+	3-8	801-1100	25-34	3	-	-	Orta
6.	K32	E	50	15+	9-14	801-1100	15-24	2	-	-	Orta
7.	K37	E	38	15+	1-2	501-800	25-34	1	-	-	Yüksek
8.	K41	K	41	15+	3-8	801-1100	25-34	4	-	+	Orta
9.	K43	K	32	9-14	3-8	501-800	25-34	3	+	+	Yüksek
10	K87	E	35	9-14	3-8	801-1100	25-34	2	+	-	Orta

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında: Demografik Değişkenler Bilgi Formu (Bkz. EK-1), Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KIDO) (Bkz. EK-2), Odak Grup Görüşmesi Soru Formları (Bkz. EK-3, EK-4), Odak Grup Görüşmesi Uzman Görüşü Soru Formları (EK-5 ve EK-6) kullanılmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri “Sosyal Geçerlik Soru Formu” (Bkz. EK-7) kullanılarak elde edilmiştir.

2.3.1. Demografik bilgi formu

Bu form (Bkz. EK-1) katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Toplam dokuz sorudan oluşan formda katılımcıların cinsiyet, yaş, fiilen görev yaptıkları toplam süre, sınıftaki toplam öğrenci sayısı, sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısı, lisans eğitimi boyunca kaynaştırma

uygulamaları sürecinde yapılabilecek düzenlemeler konusunda eğitim alıp almadıkları, göreve başladıktan sonra kaynaştırma uygulamaları sürecinde yapılabilecek düzenlemeler konusunda eğitim alıp almadıkları, görev yaptıkları okulun özel gereksinimli olan öğrencilere sağladığı destek düzeyi bilgisi yer almaktadır.

2.3.2. Kaynaştırmaya ilişkin düzenlemeler ölçeği- (KIDO)

Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KIDO) Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) tarafından geliştirilmiştir (Bkz. EK-2). KIDO 39 maddeden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün (126 katılımcı) yeterliliğinin test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. KMO değeri, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olup olmadığına karar vermenin bir ölçüsü olarak kullanılmaktadır. KMO değerinin .60' dan yüksek olması, faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelmektedir. Oranı ne kadar yüksek olursa, veri setinin faktör analizinin yapılması için o kadar iyi olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2005, s. 405). İlgili analizde KMO değerinin .87 olduğu belirlenmiştir. Bu değer “çok iyi” olarak nitelendirilebilir (Kalaycı, 2005, s. 405). Gerçekleştirilen faktör analizi sonucundan hareketle faktörler altındaki bulaşık ve binişik maddeler atılarak ölçeğin son hali ortaya konulmuştur. Varimax dik döndürme yöntemi uygulanması sonucunda maddelerin iki faktör altında toplanmış olduğu saptanmıştır. KIDO “Öğretim Sürecine İlişkin Uyarlamalar” ve “Fiziksel Uyarlamalar” olarak iki alt boyuta sahiptir. “Öğretim Sürecine İlişkin Uyarlamalar” alt boyutunda toplam 25 madde yer almakta ve kaynaştırma öğretmenlerinin öğretim uygulamaları sürecinde yapılması gereken öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. “Fiziksel Uyarlamalar” alt boyutunda ise toplam 14 madde yer almakta ve kaynaştırma öğretmenlerinin öğretim uygulamaları sürecinde yapılması gereken fiziksel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Kargın ve arkadaşları tarafından KIDO güvenilirliğinin ölçülmesi amacıyla “Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı” hesabı yapılmıştır. KIDO genel “Cronbach-Alfa katsayısı” .94, öğretimsel uyarlamalar alt boyutu; .94 ve uyarlamalar alt boyutu .89 şeklinde ölçülmüştür. İlgili değerler, ölçeğin söz konusu araştırma için güvenilir ölçek olma niteliğini taşıdığını göstermektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010).

“Beşli likert tipi dereceleme” ile hazırlanmış olan KIDO, “1 (en az) - 5 (en çok)” olarak cevaplanabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en fazla puan 195, en az puan 39 olup, ortalama puan ise 117 olarak belirtilebilir. İlk alt boyut olan “Öğretimsel Düzenlemeler” boyutundan alınabilecek en fazla puan 125, en az puan 25 ve kesme değeri ise 62,5’dir. İkinci alt boyut olan “Fiziksel Düzenlemeler” alt boyutundan alınabilecek puan en çok 70, en az 14 puan, kesme değeri ise 35’dir. Katılımcılar tarafından ölçekten alınacak 100 puan ve daha yüksek olan puanlar katılımcıların kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirebilme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010).

KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanından alınan puanların yükselmesi, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretim uyarlamaları gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüş düzeylerinde artış gözlemlendiğini göstermektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010).

Bu araştırma kapsamında ise KIDO güvenirliği; KIDO genel “Cronbach-Alfa katsayısı” .87, öğretimsel uyarlamalar alt boyutu .77 ve uyarlamalar alt boyutu ise .85 şeklinde ölçülmüştür.

2.3.3. Odak grup görüşme soru formları

İlgili veriler görüş belirleme aşamasında araştırmacı tarafından alanyazın ve uzman görüşü (Bkz. EK-5 ve EK-6) dikkate alınarak son hali verilen 11 soru ve alt soruların yer aldığı bir odak grup görüşme soru formu (Bkz. EK-3), etkililik belirleme aşamasında ise dokuz soru ve alt soruların yer aldığı bir odak grup görüşme soru formu kullanılarak toplanmıştır (Bkz. EK-4). Araştırma kapsamında odak grup görüşmesi soruları hazırlanmadan önce ilgili alanyazın incelenmiştir. İnceleme sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda iki özel eğitim alan uzmanı ve iki nitel araştırma yöntemleri alan uzmanı görüşleri ışığında başarılı kaynaştırma uygulamaları için gerekli unsurlar ve bu bağlamda gerçekleştirilmesi gerekli uyarlamalar kapsamlı açık uçlu sorular ve gerekli görüldüğünde kullanmak amacıyla sonda sorularla odak grup görüşmesi soru formu geliştirilmiştir. Oluşturulan sorular konusunda beş alan uzmanından görüş alınarak sorular ve soru sıraları tekrar düzenlenmiştir.

2.3.4. Sosyal geçerlik soru formu

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek, daha geniş anlamda özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin bilgilendirme paketi uygulaması sonunda uygulamayla ilgili fikirlerini, bilgilendirme paketi uygulamasının onların gereksinimlerine cevap verme düzeyini, bilgilendirme paketi uygulamasına ilişkin görüşlerini (memnuniyetlerini) belirlemek amacıyla bir sosyal geçerlik soru formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Söz konusu form araştırmacı ve üç özel eğitim alan uzmanı tarafından geliştirilmiş olup, ayrıca üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve dönütlere göre tekrar düzenlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri için hazırlanan 3'lü likert tipi 15 maddelik sosyal geçerlik soru formundan (Bkz. EK-7) alınabilecek en fazla puan 45, en az puan 15 ve kesme değeri ise 22,5'tir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma iki boyutta (nicel boyut ve nitel boyut) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda "Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı ilkokullarda görev yapan ve sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırma uygulamalarının yapılabilmesi için gerekli öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirilmenin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusunun yanıtlanması amacıyla katılımcılara KIDO uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki katılımcılara "Bilgilendirme paketi" uygulanmış ve "Kaynaştırma eğitimindeki uyarlamalarla ilgili hazırlanmış bir bilgilendirme paketi uygulaması, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirilmenin önemi konusundaki görüşleri üzerinde değişikliğe yol açmış mıdır?" sorusunun yanıtlanması amacıyla katılımcılara tekrar KIDO uygulanmıştır. Ayrıca katılımcılara uygulanan KIDO analizlerinin desteklenerek detaylı bilgiye ulaşılabilmesi için de hem görüş alma hem de etkililik belirleme aşamalarında "odak grup görüşmeleri" gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın "Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin bilgilendirme paketi uygulanmasının sonunda başarılı kaynaştırma eğitimi kapsamında gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilendirme uygulamasına ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik bulguları) nelerdir?" sorusunun yanıtının bulunabilmesi için ise "sosyal geçerlik formu" uygulanmıştır.

2.4.1. Görüş belirleme aşaması

Araştırma sürecinin ilk aşaması olan başarılı kaynaştırma uygulamaları sürecinde gerçekleştirilebilecek uyarlamalara ilişkin özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara (öntest) KIDO (Bkz. EK-3) ve “Demografik Bilgi Formu” (Bkz. EK-1) ayrı ayrı uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Uygulama sırasında ilgili maddeler ayrı ayrı katılımcılara okunarak anlaşılmayan maddeler tekrar açıklanmıştır. Alınan cevaplar ilgili forma işaretlenmiştir. Toplanan veriler bilgisayar programı yardımıyla analiz edilmiştir. Bu işleme ek olarak daha detaylı bilgi elde edilmesi ve nicel verilerin desteklenmesi amacıyla odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak öğretmenlerden düzey belirlemeye ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Görüşmeler yapılırken görüntü kayıt cihazı ve ses kayıt cihazı, isimlikler, şeffaf dosya, herhangi bir olumsuz duruma karşın not alabilmek için yedek boş formlar, kurşun kalem kullanılmıştır. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir yer (öğretmenler odası) ve zamanda (ders saati dışında) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında tüm katılımcıların etkin katılımında bulunmasına dikkat edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen kayıtlar, bilgisayar ortamında görüntü olarak kayıt edilerek muhafazası sağlanmıştır.

2.4.2. Bilgilendirme paketi hazırlama

Araştırmanın bilgilendirme paketi hazırlama aşamasında kontrol ve deney grubuna KIDO'nun (Bkz. EK-2) uygulanması sonucu (öntest) öğretmenlerin düşük puan almış oldukları maddeler ve görüş belirleme odak grup görüşmeleri analizleri göz önünde bulundurularak ve ilgili alanyazın taranarak bir bilgilendirme kitapçığı hazırlanmıştır. Bilgilendirme kitapçığı hazırlanırken iki özel eğitim alan uzmanından, hazırlandıktan sonra dört özel eğitim alan uzmanından olumlu görüş alınmıştır.

Bu bağlamda söz konusu kitapçığın ana başlıkları ve alt başlıkları; BEP hazırlama ve uygulama, öğretimin içeriğinde uyarlamalar yapılması (ek hedefler koyma, basitleştirme yapma), öğretimin sunumunda uyarlamalar yapma (yöntem-teknik-strateji kullanımı, pekiştirme kullanımı), değerlendirme uyarlamaları yapma (sınav türünde, sınav sürecinde uyarlamalar yapma)” olarak sıralanabilir.

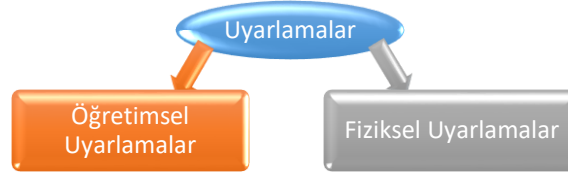
Kitapçık hazırlanırken anlatımların açık, anlaşılabilir ve bilimsel açıdan doğru olmasına özen gösterilmiş, çok uzun olmayan ve öz ifadelerle yer verilmiştir.

Bilgilendirme kitapçığı ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan kaynaklardan yararlanarak hazırlanmıştır. Kitapçığın içinde teorik bilgilerin yanı sıra uygulama örneklerine de yer verilerek, katılımcılar için teorik bilgilerin örneklendirilmesinin sağlanması hedeflenmiştir. Bilgilendirme kitapçığı hazırlandıktan sonra özel eğitim alanındaki üç uzmandan görüş alınmıştır.

İlgili içeriğin özellikle “uyarlamalar” konusu, içeriği özeti ve yararlanılan kaynaklar şu şekilde belirtilebilir:

Uyarlama Yapma:

Öğretimin bireyselleştirmesini içeren uyarlamalar, farklı başlıklarda ele alınmakla birlikte, en temel başlıklar; fiziksel uyarlamalar (Kasser ve Lytle, 2005, s. 6; Lieberman ve Houston-Wilson, 2009, s. 78) ve öğretimsel uyarlamalar (Bkz. Şekil 2.2) olarak gruplanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 87).

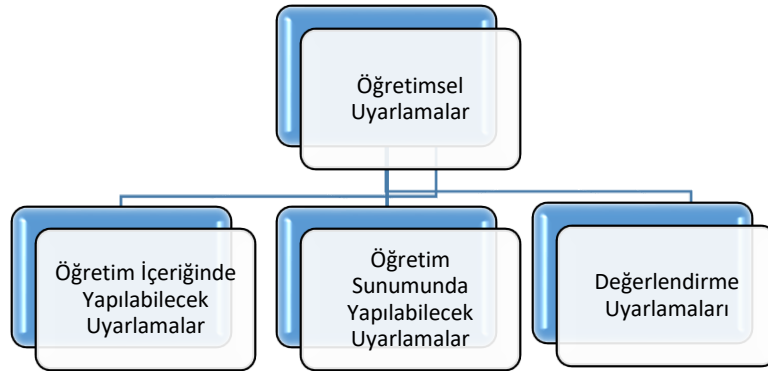


Şekil 2.2. *Uyarlamalar*

Fiziksel uyarlamalar, diğer bir deyişle öğretmenin öğrenme için uygun ortam yaratmasında etkili olan çevre düzenlemeleri yaklaşımı; öğrenmenin fiziksel bir çevre içinde gerçekleştirildiği ve bu nedenle fiziksel çevrenin özelliklerinden etkilenmesi olgusuna dikkat çekmektedir (Batu ve Subaşı-Yurtçu, 2017, s. 69). Sınıf sıcaklığı, sınıftaki ışık düzeyi, tahta, duvar ve materyallerin renkleri, ses gürültüsü düzeyi, sınıf genişliği, eğitim materyallerinin ulaşılabilir olması, ortam yerleşme şekli ve ortam uyaranlarının bulunma düzeyi öğrenci öğrenmesinde etkili olan fiziksel özellikler arasında sayılabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 70; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Polloway vd., 2014, s. 46; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Öğretimsel uyarlamalar ise; öğretmenin, öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak için, öğrenci gereksinimlerine ve öğretilen konunun özelliğine göre farklı yaklaşımlar, farklı öğretim yöntemleri, teknikleri ve

stratejilerinin kullanmasını gerektirmektedir. Bu tür uyarlamaların işe koşulması, tüm öğrenciler için etkili öğrenmeyi sağlayacağı gibi özellikle özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerinin daha kolay ve kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır (Beaty-O’Ferrall, Greene ve Hanna, 2010, s. 5; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 87). Buna ek olarak, öğretimsel uyarlamalara yer veren öğretmenler öğrencilerine daha kolay bir şekilde etkili ve verimli eğitim sağlayabilmektedirler (Batu ve Subaşı-Yurtçu, 2017, s. 67). Bir öğrenciyle ilgili uyarlama süreci planlanırken; gereksiz, uygulanması zor, özel gereksinimli olmayan akranları ihmal eden ve aşırı müdahale içeren uyarlama yapmaktan kaçınılmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 99). Başarılı bir öğretim süreci sağlanabilmesi için yapılabilecek başlıca öğretimsel uyarlamalar; öğretimin içeriğinde (Akçin, 2013, s. 360; Broderick, Mehta-Parekh ve Reid, 2005), öğretimin sunumunda (Akçin, 2013, s. 360; Molosiwa, Mukhopadhyay ve Moswela, 2016; Troia vd., 2017) ve değerlendirmede (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 89; Broderick, Mehta-Parekh ve Reid, 2005; Molosiwa, Mukhopadhyay ve Moswela, 2016) gerçekleştirilebilecek uyarlamalar (Bkz. Şekil 2.3.) olarak sıralanabilir (Bilgiç, 2016, s. 159; Scott, Vitale ve Masten, 1998).

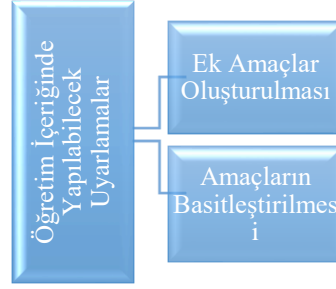


Şekil 2.3. Öğretimsel uyarlamalar

Öğretim içeriğinde yapılabilir uyarlamalar:

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen genel müfredat programı özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere uygun şekilde tasarlanmıştır. Ancak kaynaştırma ortamlarında amaçların kazandırılması konusunda bazı sorunlar yaşanabilmektedir. Günümüzde bu sorunların en aza indirgenebilmesi için genel amaçlarda bazı uyarlamaların yapılması gerekmektedir (McLeskey ve Waldron, 2011). Bu uyarlamalar, “Ek Amaçlar Oluşturulması” ve “Amaçların Basitleştirilmesi” olarak

iki başlık halinde (Bkz. Şekil 2.4.) incelenebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 88; Broderick, Mehta-Parekh ve Reid, 2005).



Şekil 2.4. İçerik uyarlamaları

Ek amaçlar oluşturma:

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere yönelik geliştirilmiş olan yıllık program içerisindeki amaçların özel gereksinimli öğrencilere kazandırılması her zaman mümkün olamayabilmektedir. Böyle bir duruma müdahalede bulunulmaz ve gerekli düzenlemeler (uyarlamalar) yapılmazsa özel gereksinimli öğrenciler akademik olan ve olmayan becerileri kazanmada sorunlarla karşılaşarak eğitsel performans olarak özel gereksinimi olmayan öğrencilere yetişemeyecektir (Bilgiç, 2016, s. 159). Böylelikle özel gereksinimli öğrencide akademik açıdan öz güven eksikliği görülme olasılığı da artacaktır. Bu durum, özel gereksinimli öğrenci için birçok becerinin kazanılmasını engelleyici etkide bulunacaktır. Böyle bir olumsuz durumla karşılaşılacak istenmiyorsa, programdaki amaçların tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Daha sonra özel gereksinimli öğrenciye yönelik performans alımı (kaba değerlendirme) yapılmalıdır. Bu işlemten sonra özel gereksinimli öğrencinin başarabileceği uzun dönemli amaçlar (UDA) belirlenmelidir. Daha sonra belirlenen UDA kapsamında, olması gerekenden daha detaylı kısa dönemli amaçlara (KDA) yer verilmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 88). İlgili ek amaçların sayısı, özel gereksinimli öğrencinin gereksinimine göre değişiklik gösterebilir. Ayrıca etkililiğin ve verimliliğin sağlanabilmesi adına tüm sesler ve ses grupları için ek amaçlar düzenlenebilir. Ayrıca ihtiyaca göre akademik olan ve olmayan diğer beceriler için de benzer ek amaçlar belirleme uyarlamalarına yer verilebilir (Bilgiç, 2016, s. 161). Konunun daha iyi anlaşılması adına sosyal becerilerde sorun yaşayan bir öğrenci için, akademik olmayan bir beceri için örnek uzun dönemli amaç (UDA), kısa dönemli amaçlar (KDA) ve uyarlanmış kısa dönemli amaçlar (UKDA) örnekleri Tablo 2.5’de yer almaktadır.

Tablo 2.5. *Ek amaç yazımı uyarlaması örneği*

UDA: Çevresindeki insanlara zarar verdiği zaman %100 doğrulukta özür diler.
KDA1: Arkadaşına çarptığı ve canını acıttığı zaman %100 doğrulukta “özür dilerim” der.
KDA2: Oynadığı top arkadaşına çarptığı zaman %100 doğrulukta “özür dilerim” der.
KDA3: Arkadaşını ittiği zaman %100 doğrulukta “özür dilerim” der.
UKDA1: Arkadaşına yanlışlıkla eli çarptığı ve canını yaktığı zaman, öğretmenin sözsel ipucu vermesinden sonra %100 doğrulukta “özür dilerim” der.
UKDA2: Arkadaşına yanlışlıkla eli çarptığı ve canını yaktığı zaman, bağımsız olarak %100 doğrulukta “özür dilerim” der.
UKDA3: Oynadığı top arkadaşına çarptığı zaman ve canını yaktığı zaman, öğretmenin “özür dilerim” yazılı olan cep kartını göstermesinden sonra, %100 doğrulukta “özür dilerim” der.
UKDA4: Oynadığı top arkadaşına çarptığı zaman ve canını yaktığı zaman, bağımsız olarak, %100 doğrulukta “özür dilerim” der.
UKDA5: Arkadaşını ittiği zaman, bağımsız olarak %100 doğrulukta “özür dilerim” der.

Amaçları basitleştirme:

Özel gereksinimli öğrenciler akademik olan ve akademik olmayan bazı becerilerin öğrenilmesinde güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu durumda özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin doğru müdahalesi, ilgili güçlük durumunu ortadan kaldıracaktır. Söz konusu müdahale yöntemlerinden birisi de özel gereksinimli öğrenciler için bazı eğitsel genel müfredat amaçlarının basitleştirilmesi uyarlamasının yapılmasıdır. Bu tür bir uyarlama, özel gereksinimli öğrencinin BEP’inde, müfredatta yer alan yıllık plandaki amaçların öğrencinin anlayabileceği daha basit olanlarına yer verilmesi şeklinde yapılabilir. Amaçları basitleştirme ile ilgili bir başka uyarlama şekli de tüm amaçlara değil de en gerekli olanlarına yer verilmesi olarak aşağıdaki örnekte (Bkz. Tablo 2.6.) aktarıldığı gibi yapılabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 91; Bilgiç, 2016, s. 161; Akçin, 2013, s. 360). Söz konusu örnek içerik uyarlamaları konuya, bireysel performansa ve sınıf özelliğine göre değişiklik gösterebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 92).

Tablo 2.6. *Amaçların basitleştirilmesi uyarlaması örneği*

UDA: Noktalama işaretlerini kurallı olarak bağımsız bir şekilde yazar.
KDA1: Cümle sonunda nokta işareti kullanır.
KDA2: Tarih belirten gün, ay, yılı gösteren sayılar arasına nokta koyar.
KDA3: Saat ve dakikaları gösteren sayıları ayırmada nokta kullanır.
KDA4: Kısaltma sonunda nokta kullanır.
KDA5: Sıra belirtmede sayıdan sonra nokta kullanır.
KDA6: Cümlede art arda gelen eş görevli sözcüklerin arasında virgül kullanır.
KDA7: Cümlede eş görevli sözcüklerin arasında virgül kullanır.
KDA8: Hitap sözcüklerinin ardından virgül kullanır.
KDA9: Soru ifadelerinin sonunda soru işareti kullanır.
KDA10: Duygu ifadelerinin sonunda ünlem imi kullanır.
UKDA1: Cümle sonunda nokta işareti kullanır.
UKDA2: Cümlede eş görevli sözcüklerin arasında virgül kullanır.
UKDA3: Soru ifadelerinin sonunda soru işareti kullanır.
UKDA4: Duygu ifadelerinin sonunda ünlem imi kullanır.

Öğretimin sunumunda yapılabilecek uyarlamalar:

Başarılı kaynaştırma uygulamaları için etkili bir öğretim süreci, sadece içerik uyarlamaları yapılarak değil, aynı zamanda öğretim sunumunda da uyarlamaların yapılmasıyla sağlanabilir. Söz konusu uyarlamalar; uygun yöntemleri, teknikleri ve stratejileri ile birlikte bu süreçte uygun araç-gereçler kullanımını da içermektedir. Ancak bu şekilde nitelikteki bir eğitim süreci, özel gereksinimli öğrencinin katılımının sağlandığı bir hale getirilebilecek ve başarı sağlanabilecektir. Aksi durumda özel gereksinimli öğrencinin katılımı sağlanamayarak ve öz benlik algısının düşmesi suretiyle engelli bir bireye dönüşme olasılığı artırılabilecektir. Dolayısıyla böyle bir kişi bağımsız yaşam becerilerini öğrenememiş, dışlanmış bir kişi haline gelebilecektir. Böyle bir olumsuz durum istenmiyorsa karşılaşılabilecek zorlukların aşılabilmesi için, öğrencilerin öğrenme problemleri yaşadıkları; dinleme (Wood, 2006, s. 206), anlama (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 92), okuma (Başal ve Batu, 2002; Baydık, 2003; Elleman vd., 2009; Vaughn ve Roberts, 2007), yazma (Başal ve Batu, 2002; Baydık, 2003; Broderick, Mehta-Parekh ve Reid, 2005; Saddler vd., 2017; Wiebe Berry, 2006), yönerge alma (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 92; Fuchs vd., 2001), matematiksel işlemler yapma (Gersten vd., 2009) becerilerine yönelik uyarlamalara yer verilmesi önemli bir gerekliliktir (Akçin, 2013, s. 363; Broderick, Mehta-Parekh ve Reid, 2005).

Dinleme ve anlama güçlüğü konusunda gerçekleştirilebilecek uyarlamalara örnekler:

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması sürecinde dinleme ve anlama güçlüğüne ilişkin gerçekleştirilebilecek uyarlamalara;

- Özel gereksinimli öğrencisini sınıf içerisinde uygun yere yerleştirmek,
- Grup çalışmalarına yer vermek, sunum sırasında vurgu, tonlama ve beden dilini etkili olarak kullanmak,
- Gerekli durumlarda akranların desteğini kullanmak,
- Öncelikli olarak özel gereksinimli öğrencinin dağarcığında olmayan sözcüklerin öğretimini gerçekleştirmek,
- Özel gereksinimli öğrenciyi ilgili derste ne öğretileceği konusunda bilgilendirmek,
- Öğretim sunumlarının öğretiminde konular bazında hiyerarşik sıra izlemek,

- Öğretim oturumlarında drama ve oyun etkinlikleri kullanmak,
- Öğretim yapılırken işlevsel olan kavramları öncelikli olarak öğretmek,
- Ders sonunda öğretilenleri kısaca özetleyerek öğrenciden geri bildirim almak,
- Gerektiği durumlarda kayıt cihazı kullanmak,
- Öğretim sırasında mümkün olduğunca öğrencileri yönlendirici teknikleri kullanmak,
- Soru sorma tekniğini doğru kullanmak gibi örnekler verilebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 92; Wood, 2006, s. 206).

Okuma güçlüğü konusunda gerçekleştirilebilecek uyarlamalara örnekler:

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması sürecinde okuma güçlüğüne ilişkin gerçekleştirilebilecek uyarlamalar;

- Öğretim için uygun metinleri tercih etmek,
- Öğretim öncesi okuma amacını belirtmek,
- Okuma sonrasında öğrencilerden neler anladıklarını söylemelerini istemek,
- İşlevsel okuma becerisi öğretimine öncelik vermek,
- Okumayla ilgili materyalin resim-yazı oranlarının kaynaştırma öğrencisinin düzeyine uygun olmasına özen göstermek,
- Gerektiğinde braille alfabesi kullanmak,
- Ders sunumunda kullanılacak materyallerdeki yazılı sembollerin ilgi çekici ve okunabilir olmasına özen göstermek,
- Birlikte okumalar yapmaya önem vermek,
- Sesli okuma özelliği olan kitaplar kullanmak,
- Tekrarlı okuma yaptırmak,
- Görsel okuma yaptırmak gibi çalışmalar olabilir (Başal ve Batu, 2002; Baydık, 2003; Elleman vd., 2009; Vaughn ve Roberts, 2007).

Yazma güçlüğü konusunda gerçekleştirilebilecek uyarlamalara örnekler:

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması sürecinde yazma güçlüğüne ilişkin gerçekleştirilebilecek uyarlamalar;

- Gerektiğinde yazı materyalinde uyarlama yapmak,
- Büyük kas ve küçük kas gelişimine yönelik çalışmalara geniş yer vermek,

- Çizgisel çalışmalar yaptırmak,
- Beklenen doğrulukta yazı yazma konusunda gerekli yardımda bulunmak,
- Üzerinden geçme ve nokta birleştirme çalışmalarına tekrarlı olarak yer vermek,
- Akıcı yazı yazma çalışmalarına yer vermek,
- Kurallı yazı yazma çalışmaları yaptırmak,
- Yazı görevlerini tamamlamak için fazladan zaman tanımak gibi uyarlamalar olabilir (Broderick, Mehta-Parekh ve Reid, 2005; Saddler vd., 2017; Troia vd., 2017; Wiebe Berry, 2006).

Matematikle ilgili becerileri öğrenme güçlüğü konusunda gerçekleştirilebilecek uyarlamalara örnekler:

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması sürecinde matematikle ilgili becerileri öğrenme güçlüğüne ilişkin gerçekleştirilebilecek uyarlamalar konusunda yapılabilecek bazı etkinlikler;

- Soyut düşünme gerektiren kavramları somutlaştırarak öğretmek,
- Hesap yapılmasında yardımcı cihazların kullanılmasına izin vermek,
- Matematiksel çarpma işlemi gerektiren durumlarda çarpım tablosu kartı kullanmasını sağlamak,
- Problemlerde yer alan anahtar sözcükleri vurgulamak,
- Yazılı yönergeler izlemesini sağlamak şeklinde sıralanabilir (Broderick, Mehta-Parekh ve Reid; Gersten vd., 2009).

Yönerge alma güçlüğü konusunda gerçekleştirilebilecek uyarlamalara örnekler:

Yönerge alma güçlüğü olan özel gereksinimli öğrenciler için;

- Yönerge öncesi öğrencinin dikkatini çekmek,
- Öğrenci için günlük rutin planı hazırlamak ve önceden kendisine vermek,
- Yönerge verirken öğrencinin yüzünün eğitimciye dönük olmasını sağlamak,
- Görev kartlarını kullanmak gibi uyarlamaların yapılması öğrencilerin sürece etkin katılımlarını ve verimli öğrenmelerini sağlayabilir (Gersten vd., 2009).

Değerlendirmede yapılabilecek uyarlamalar:

Başarılı kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilebilmesi sürecinde değerlendirme uyarlamalarının rolü azımsanamayacak kadar büyüktür. Buna neden olarak; özel gereksinimli öğrencilerin kendileri için planlanmış amaçlara ne derece ulaşabildiği, yine

bu süreçte gerçekleştirilen öğretimsel uyarlamalar başlığı altında yöntem-strateji-tekniklerin ne derecede işe yaradığının değerlendirme yapılarak anlaşılabilirdiği gösterilebilir. Değerlendirme sürecine ilişkin gerçekleştirilebilecek uyarlamalar;

- Sınavda ek süre vermek,
Birden fazla seçeneğin yer aldığı test sorularında seçenek sayısını azaltmak,
- Değerlendirme sırasında, öğrenciningereksinimine bağlı olarak, Braille alfabesi, işaret dili gibi alternatif iletişim sistemleriyle iletişim kurmasına izin vermek,
- Sorularda basitleştirme yapmak,
- Sınav sorularının hepsi yerine istenilen kadarının cevaplanmasını yeterli saymak,
- Soru türlerinde dönüşüm yapmak,
- Görsellerden faydalanmak,
- Soru yönergesinde önemli olan sözcükleri vurgulamak,
- Gerekli durumlarda sınav sürecinde açıklamalar yapmak olarak sıralanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s.97; Bilgiç, 2016, s. 168, 169; Bourke, Mentis ve Todd, 2011; Broderick, Mehta-Parekh ve Reid, 2005; Fuchs, Fuchs ve Capizzi, 2005; Nelson vd., 2000).

Değerlendirme uyarlamalarının yapılması, değerlendirme sürecinin başarılı olmasına katkı sağlayacaktır (Bourke, Mentis ve Todd, 2011). Böylelikle özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel süreçte ne derecede başarılı olabildiklerini net bir şekilde görebileceklerdir. Eğer öğretmenlerin beklemedikleri bir durum söz konusu olursa gerçekleştirdikleri uyarlamaları güncelleyerek gerekli önlemleri alabileceklerdir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 91; Bilgiç, 2016, s. 161).

2.4.3. Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama bölümü olan üçüncü aşamasında; hazırlanan kaynaştırma uygulaması bilgilendirme paketi kullanılarak katılımcılardan deney grubunda olan ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine (30 kişi) yönelik, toplam 13 saatlik (iki ayrı günde) bir bilgilendirme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama, araştırmacı tarafından, katılımcıların sorun yaşamadan katılabilecekleri bir uzaklıkta bulunan Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki bir bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu laboratuvar, katılımcıların rahat bir

şekilde eğitsel sürece etkin katılım sağlayabilecekleri uygun fiziksel (yeterli alan, ışıklandırma, havalandırma imkânları) ve teknolojik yeterliliğe (bilgisayar ve yansıtıcı) sahiptir.

Uygulama öncesinde, uygulama sırasında kullanılacak bilgilendirme kitapçığı her bir katılımcı için çoğaltılmış ve basılı hale getirilmiştir. Ayrıca, yansıtıcı, dizüstü bilgisayar, kameralar, pointer, boş uyarlama formları, kalem ve silgi, isimlikler temin edilip hazır hale getirilmiş ve yerleştirilmiştir.

Uygulama rehber kitapçık merkezli teorik sunum ve uygulama yapılması olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Teorik sunumda hazırlanan bilgilendirme kitapçığından powerpoint programı yardımıyla oluşturulan slaytlar ve video gösterimi yardımıyla sözlü sunum gerçekleştirilmiştir.

Anlatım sırasında katılımcılardan gelen sorular açık ve anlaşılır bir şekilde cevaplandırılmıştır. Anlatım sırasında saat başı 10'ar dakikalık küçük ikram ve ihtiyaç araları verilerek katılımcıların dikkatlerini toplamaları sağlanmıştır. Her konu sonunda konuyla ilgili sorular sorularak katılımcılardan dönütler alınmıştır.

Uygulama aşamasında ise boş BEP formları (Bkz. EK-8) ve uyarlama kontrol listeleri (Bkz. EK-9) katılımcılara verilerek kontrollü bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Gerekli durumlarda düzeltmeler yapılarak katılımcılara dönütler sağlanmıştır. Her iki aşamada da soru-cevap, demonstrasyon (gösterip yaptırma), doğrudan öğretim, şematik düzenleyicilerin kullanımı gibi sunum yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

Kontrol grubunda olan 30 katılımcıya yönelik araştırmacı tarafından herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Araştırma tamamlandıktan sonra kontrol grubundaki öğretmenlere eğitim verilmesi yoluyla etik eşitleme yapılması planlanmıştır. Yapılan planlama doğrultusunda bilgilendirme çalışmasını gerçekleştirmek üzere kontrol grubundaki öğretmenlere iki farklı tarih seçenek olarak sunulmuştur. Kontrol grubundaki öğretmenlerin hiçbiri seçenek olarak sunulan tarihleri seçmediğinden etik eşitleme için hedeflenen çalışma gerçekleştirilememiştir.

İlgili süreç sonunda katılımcılar tarafından bilgi alışverişi istenmesi olasılığı göz önünde bulundurularak bir iletişim numarası (telefon numarası) katılımcılara verilmiştir.

2.4.4. Değerlendirme aşaması

Uygulamanın etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, bilgilendirme paketi uygulamasının tamamlanmasının ardından, görüş belirleme aşamasında öntest olarak uygulanmış olan KIDO tüm katılımcılara (60 kişi) tekrar uygulanmıştır (sontest). Sontest uygulanmasından dört hafta sonra da kalıcılığın belirlenmesi amacıyla tekrar KIDO uygulanmıştır (izleme testi). Elde edilen sonuçlar bilgisayar programı yardımıyla analiz edilmiştir. Söz konusu nicel analiz bulgularının desteklenmesi amacıyla daha sonra eğitim almış olan ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri arasından gönüllü olan öğretmenlerle tekrar odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Son olarak sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine “Sosyal Geçerlik Formu” (Bkz. EK-7) uygulanarak araştırmanın sosyal geçerliği değerlendirilmiştir. Sosyal geçerlik bulguları, kaynaştırma bilgilendirme paketi uygulamasından sonra (eğitim sonrası), kaynaştırma eğitimi kapsamında sınıf öğretmenlerinin yapmaları gereken öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşleri, kendilerine verilen sosyal geçerlik formu ile belirlenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma amaçları kapsamında görüş belirleme aşaması, etkililik belirleme aşaması ve izleme aşamasında (deneysel aşama) elde edilen nicel veriler KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı puan ortalamalarına göre sayısallaştırılmıştır. Daha sonra veriler kontrol edilip bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi (p) “.05” olarak kabul edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında ilk olarak varsayımların karşılanıp karşılanmadığı sınıanmıştır. Bilgilendirme paketi uygulamasının etkililiği KIDO elde edilen öntest-sontest-izleme testi puanlarının anlamlı farklılaşmasına göre değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucu ulaşılan bulgular araştırma amaçları sırası göz önünde bulundurularak açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan nicel veri analizinde tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi modelinin tercih edilmesi düşünülmüştür. Ancak tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi modelinin kullanılması, bazı sayıtların karşılanmasını gerektirmektedir. Bunlardan ilki, bağımlı değişkenin en az eşit aralıklı ölçek özelliğinde

olması durumudur (Büyüköztürk, 2009, s. 79). Bu araştırmanın bağımlı değişken düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçme aracından (KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı) elde edilen puanların eşit aralıklı olması, bu sayıltının karşılanmasını sağlamıştır.

Tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizinin diğer temel sayıltısı, bağımlı değişkene ait puanların her grupta normal dağılım özelliği göstermesidir (Büyüköztürk, 2009, s. 79). Bu varsayım durumunun ölçülmesi için deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme testi puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bununla birlikte öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri basıklık, çarpıklık değerlerine göre dağılım normal kabul edilse de, ilgili istatistiklere yönelik belirlenen kesin bir ölçüt var olmadığından (Büyüköztürk, 2009, s. 40) öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri puanlarının dağılımlarının normal olup olmadığı normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi ile de ölçülmüş ve elde edilen değerler Tablo 2.7’de gösterilmiştir.

Tablo 2.7. Deney ve kontrol grupları KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı öntest, sontest ve izleme testi puanları Çarpıklık, Basıklık ve Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları

Grup	Ölçüm	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilks İstatistik	Ss	<i>p</i>
Deney	Öntest	-,678	,424	,950	30	,167
	Sontest	-,782	,396	,944	30	,120
	İzleme	-,503	-,971	,918	30	,024*
Kontrol	Öntest	-,293	1,304	,950	30	,167
	Sontest	-,501	1,821	,944	30	,114
	İzleme	-,281	,332	,977	30	,741

**p* <.05

Sosyal bilimler için kabul edilmiş olan değer aralığı “-1.96 ve +1.96” değer aralığıdır (Büyüköztürk, 2009, s. 42). Tablo 2.6 incelendiğinde KIDO öğretimsel uyarlamalar alt ölçeğinden elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlerinin, sosyal bilimler için kabul edilmiş olan -1.96 ve +1.96 değer aralığında olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle KIDO öğretimsel uyarlamalar alt ölçeğinden elde edilen tüm değerlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2.7’de yer alan Shapiro-Wilks İstatistik sonucuna göre KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı izleme testi puanı dışındaki grupların normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir (*p*<.05). Söz konusu ölçüm sonuçlarına göre; genel anlamda deney ve kontrol grupları için KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı uygulama öntest, sontest ve izleme testi ölçülen puan dağılımı durumunun normal olduğu kabul edilmiştir. Kontrol grubunun KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı için izleme testi

ölçümlerinden elde edilen değerlerin normallik varsayımını karşılamamakla birlikte Shapiro-Wilk Normallik Testi, basıklık, çarpıklık ve normal dağılıma ilişkin grafiksel sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde verilerin iki yönlü ANOVA'nın normal dağılım varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılabılır (Büyüköztürk, 2009, s. 40).

Tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizinin diğer temel sayıltısı; gruplara ait eş zamanlı ulaşılan puanların varyanslarının eşit olmasıdır (Büyüköztürk, 2009, s. 79). Varyans homojenliği varsayımını, “grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyanslarının eşit olduğuna ilişkin varsayımdır.” şeklinde tanımlamak mümkündür (Büyüköztürk, 2009, s. 48). Bu sayıltının karşılanma durumunun incelenmesi amacıyla Levene testi kullanılmıştır (Bkz. Tablo 2.8).

Tablo 2.8. Deney ve kontrol grubu öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden elde edilen puanlarına uygulanan Varyans Homojenliği (Levene) Testi sonuçları

Gruplar	Ölçüm	F	sd ₁	sd ₂	p
Deney ve Kontrol	Öntest	.327	1	58	.570
	Sontest	.036	1	58	.851
	İzleme	.829	1	58	.366

* $p < .05$

Tablo 2.8’de verilen varyansların homojenliği testinde; deney ve kontrol gruplarının KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı ölçeğinden öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri değerler incelendiğinde, grupların varyansları arasında bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tüm bunlara ek olarak tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizinin uygulanabilmesi için küresellik varsayımının sağlanması önemli bir gerekliliktir (Şengül Halıcı, 2006). Küresellik varsayımının sağlanması durumu “Mauchly Küresellik Testi” ile ölçülmektedir. Ölçüm sonucu anlamlılık düzeyinin .05’den büyük olması durumu varsayımın sağlandığını .05’den küçük olması durumu ise küresellik varsayımının sağlanamadığını göstermektedir (Field, 2009, s. 531). Küresellik varsayımının sağlanamaması durumunda ise klasik ANOVA sonuçlarının hatalı sonuç ürettiği ve I. tip hata yapma olasılığının arttığı belirtilmektedir (Şengül Halıcı, 2006; Yıldırım, 2005, s. 11). Küresellik varsayımının sağlanamadığı durumlarda çok değişkenli yaklaşımlar öncesinde bu bozulmalardan kaynaklanan problemleri aşmak için başka alternatiflerin kullanılması söz konusudur. Bu alternatifler; Greenhouse-Geisser düzeltmesi ve Huynh-Feldt düzeltme yöntemleridir (Tabachnick ve Fidell, 2006). Bu noktadan hareketle, araştırmada tekrarlı ölçümler için varyans analizinin

uygulanabilmesi varsayımları küresellik sayılısı Mauchly Küresellik Testi ile kontrol edilmiştir. Küresellik varsayımının karşılanmadığı durumlarda Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılması yoluyla varyans analizi ölçülmüştür. Ayrıca müdahale-zaman etkileşimi etkisinin hesaplanabilmesi amacıyla Wilks' Lamda değerleri ölçülmüştür. Mauchly Küresellik Testi sonuçları Tablo 2.9.'da yer almaktadır.

Tablo 2.9. Deney ve kontrol grubu öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri yapılarak ulaşılan puanların Mauchly Küresellik Testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	Mauchly's W	χ^2	Sd	p	Epsilon	
						Greenhouse- Geisser Düzeltilmesi	Huynh- Feldt Düzeltilmesi
KIDO Öğretimsel Uyarlamalar	Zaman	.629	26,426	2	.000*	.729	.756

* $p < .05$

Tablo 2.9.'da verilen Mauchly Küresellik Testi sonuçları KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanından küresellik varsayımının sağlanamadığı görülmektedir (KIDO öğretimsel uyarlamalar, $W(2) = .629$, $p < .05$). Bu yüzden ölçekten alınan ölçüm sonuçlarına ilişkin olarak grup içi etki incelenirken Greenhouse-Geisser Düzeltilmesi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu ulaşılan verilerin incelenmeleri genel olarak değerlendirilmesiyle, parametrik testler ve tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılabilmesi konusundaki sayılıların karşılandığı düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmada deneysel işlem etkisini ölçmek amacıyla parametrik testlerden “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA), deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları farkının kaynağının belirlenmesi amacıyla ise Bonferroni testi kullanımına yer verilmiştir.

KIDO öğretimsel uyarlamalar öntest puanları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin hesaplanması bağımsız gruplar t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüğü saptanması amacıyla Eta Squared (μ^2) değerlerine bakılmış ve ilgili değerlerin yorumlanmasında Cohen tarafından belirlenen değerler (.01-.20 arası ise küçük, .41-.60 arası ise orta ve .81-1.00 arası büyük) ölçüt alınmıştır (McHugh, 2012). Elde edilen analiz sonuçlarına göre uygulamanın etkili olup olmadığı sonuç kısmında açıklanmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sürecinin yapılandırılmasında Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından önerilen ölçütler göz önünde

bulundurulmuştur. Bu odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuca ilişkin nitel veriler; veri dökümünün yapılması, veri kodlamasının yapılması, tema belirlenmesi, kodlar ile temaların organizasyon işlemlerini kapsayan içerik (tümevarım) analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel verileri indirgemek ve nitel verilerden mantıklı çıkarımlar yapmak için kullanılır ve temel anlamları belirlemeye çalışır. Temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olan içerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.151). Analizlerden elde edilen verilere bulgular ve tartışma bölümlerinde yer verilmiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırma sürecinde çalışmanın iç geçerliğin sağlanması için geçerlik ve güvenilirliğine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalar ve dış geçerliğin artırılması için ise görüşmelere ilişkin özellikler detaylı olarak sunulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliğinin artırılması amacıyla araştırmanın yöntemi, uygulanan deneysel işlemler, verilerin nasıl toplandığı ve hangi yöntemlerle analiz edildiği gibi araştırmanın bütün bölümleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla açıklanarak betimlenmiştir. Ayrıca, görüşmelere ilişkin kayıtlar başka araştırmacıların kullanabilmesi ya da kontrol edebilmesi adına araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Görüşme öncesi katılımcıların tamamı araştırmacının hazırladığı, araştırma amacını ve araştırma sürecini belirtir sözleşmeleri (Araştırma Gönüllü Katılım Formu) imzalamışlardır (Bkz. EK-10). Ayrıca araştırmanın gerçekleştirilmesi için MEB Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır. Söz konusu izin yazısı ekte (Bkz. EK-11) verilmiştir. Buna ek olarak araştırma sürecinde kullanılan KIDO için gerekli izin sorumlu yazardan alınmıştır (Bkz. EK-12).

Araştırmacı, araştırma sürecinin başında katılımcılarla birebir görüşüp araştırma konusunda bilgi vermiş ve araştırma verilerinin kayıt altına alınacağını belirtmiştir. Ayrıca, katılımcılara bu kayıtlarla ilgili olarak, araştırmacının kendisi, gözlemci ve tez izleme kurulu üyelerinden başka kimsenin bilgi sahibi olmayacağı, analizlerin güvenilirlik çalışması gerçekleştiren kişiden başka kimse tarafından okunmayacağı

belirtilmiştir. Gizlilik ilkesi gereği, gerçek isimlerin kullanılmasına yer verilmemiş, kod isimler (K1, K2 gibi) kullanılmıştır.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi için yer belirlenmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin en iyi katılımının sağlanabilmesi adına bilgilendirme uygulaması öncesi ilk odak grup görüşmesi Noksel İlkokulu öğretmenler odasında, ikinci odak grup görüşmesi Yenyüzyıl İlkokulu öğretmenler odasında, bilgilendirme uygulaması sonrası odak grup görüşmesi ise Noksel İlkokulu öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmesi soruları açık ve anlaşılabilir olması konusunda 15 öğretmen ve üç uzmanla ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışma ile odak grup görüşmesi sorularının açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Veri toplama araçlarının uygulama öncesi denemesinin yapılması çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği ile yakından ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 223).

Hazırlanan kaynaştırma uygulaması bilgilendirme paketi kullanılarak deney grubunda olan ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine (30 kişi) yönelik, 08.04.2016 ve 09.04.2016 tarihlerinde toplam 13 saatlik (iki ayrı günde) bir bilgilendirme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte bilgilendirme programının amaca uygun olarak uygulanıp uygulanmadığı bir özel eğitim alan uzmanı tarafından gözlemlenmiş ve kendisinden amaca uygun olarak gerçekleştirildiği yönünde görüş alınmıştır.

Araştırmacının söz konusu yöntemle (odak grup görüşmesi) ilgili eğitim almış olması ve deneyimli olması güvenilirliği desteklemektedir. Odak grup görüşmelerinde, katılımcılara soru formunda yer alan sorular hazırlanan yönergeye uygun bir şekilde sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde sorular katılımcılara hem sözlü hem de yazılı olarak sunulmuştur. Ayrıca katılımcılara gerektiğinde ilgili sorunun tekrarlanmasını isteme veya istedikleri zaman ilgili soruya bakma isteğinde bulunabilecekleri belirtilmiştir.

Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde veri kaybı olmaması için ses ve görüntü kayıtları alınmıştır. Veri çeşitliliği ile araştırmanın birçok yönden doğrulanabilmesi sağlanmıştır. Buna ek olarak, odak grup görüşmeleri bir uzman tarafından dinlenerek dökümlerin tam ve doğru olarak gerçekleştirildiği kontrol edilmiş ve ardından analiz aşamasına geçilmiştir.

Araştırma kapsamında görüş belirleme aşaması destekleyici nitel verileri; 15.04.2016 ve 03.05.2016 tarihlerinde gerçekleştirilen odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. İlk odak grup görüşmesi 152 dakika, ikinci odak grup görüşmesi ise 137 dakika sürmüştür. Uygulama sonrası destekleyici nitel verileri 15.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplanması sürecinde geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanması için, katılımcıları etkilememek amacıyla, yönlendirme yapılmamasına özen gösterilmiştir. Uygulama sonrası odak grup görüşmesi 93 dakika sürmüştür.

Toplanmış verilerin ayrıntılandırılarak raporlaştırılması, katılımcılara ait doğrudan alıntılarının belirtilmesi ve bu bulgulardan hareketle sonuçlara ulaşılması, gerçekleştirilen araştırmada yüksek geçerliğin elde edilmesi konusunda büyük öneme sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 67). Bu nedenle araştırmanın nitel bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu nitel bulgulardan hareketle araştırmanın nitel sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutundan elde edilen ham veriler ve kodlamalar, günlük ve araştırmacı notları ile nicel boyuta ait dokümanlar araştırmacı tarafından saklanmaktadır. İlgili dokümanların tamamı araştırmacıların incelemesine açıktır.

Araştırma konusuyla ilgili bilgilendirme paketi uygulaması kapsamında, araştırmacı tarafından dört tema ve dokuz alt tema (Bkz. EK-3) sistemli bir biçimde analiz edilerek düzenlenmiştir. Etkililik belirleme aşamasında ise dört tema ve sekiz alt tema (Bkz. EK-4) yine sistemli bir biçimde analiz edilerek düzenlenmiştir. İlgili temalar nitel araştırmalar konusunda deneyimi olan bir öğretim üyesi tarafından ikinci kez değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur. Araştırmada nitel ve nicel bulgular yorumlanmadan sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan görüş belirleme (öntest), etkililik belirleme (sontest), izleme testi ve sosyal geçerlik bulguları sırayla nicel bulgular ve nitel bulgular başlıkları altında ayrı ayrı yer almıştır.

3.1. Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Uyarlamalar Gerçekleştirmenin Önemine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, başarılı kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılması gereken öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için KIDO uygulaması (nicel boyut) ve destekleyici olarak odak grup görüşmeleri (nitel boyut) yapılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirilmesinin önemi konusundaki görüşlerine ilişkin nicel bulgular

Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirilmesinin önemine ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için gerekli ilk aşama olan kaynaştırma öğretmenlerinin bilgilendirme paketi uygulaması öncesi (öntest) puan ortalamaları Tablo 3.1'de yer almaktadır:

Tablo 3.1. Bağımsız gruplara yönelik t-testi analiz sonuçlarına göre KIDO öğretimsel uyarlamalar öntest puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	KIDO Puan	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	Öntest	30	78,70	9,76	58	-.765	.447
Kontrol	Öntest	30	80,53	8,76			

* $p < .05$

Tablo 3.1'deki bağımsız gruplara yönelik t-testi analiz bilgileri incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki bireylerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t(58) = -.765; p > .05$). Bu verilerden hareketle her iki grup için bilgilendirme uygulaması öncesi benzer ön bilgi durumunun (hazırbulunuşluk düzeyi) var olduğu söylenebilir.

3.1.2. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemi konusundaki görüşlerine ilişkin nitel bulgular

Araştırmanın bu aşamasında, katılımcı grubun, öğretimsel uyarlamalar konusundaki düzeylerinin tam olarak belirlenmesi ve bu noktadan hareketle ikinci aşamada, katılımcılara yönelik işlevsel bir bilgilendirme paketi hazırlanabilmesi için önemlidir. Bu amaçla görüş belirleme aşamasında katılımcılarla iki tane odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Nitel bulgular içerisindeki özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine ait ifadelerin sonlarında zamanlar belirtilmiştir. İlgili zamanlar, daha önceden, analizde kolaylık sağlanması amacıyla “III (15:32)” şeklinde başında Romen rakamları kullanılarak numaralandırılmıştır. Ayrıca bu şekilde yapılan bir bölme işlemiyle, herhangi bir nedenden dolayı ilgili kayıtların tekrar incelenmesi gerektiğinde, tüm yazılı doküman yerine, yalnızca ilgili doküman bulunarak incelenebilecektir. Verilen ifade “III” rakamı görüntü kayıtlarındaki ilgili görüşmenin üçüncü bölümünü ifade etmektedir.

3.1.2.1. Temalar ve alt temalar

Katılımcılarla yapılan görüşmelere ait dört tema ve her temanın alt temalarını ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Tema: Öğretim İçeriğinde Uyarlama Yapma
 - Alt tema 1: Ek Hedefler Koyma
 - Alt tema 2: Basitleştirme
 - Alt tema 3: Farklılaştırma
2. Tema: Öğretimin Sunumunda ve Değerlendirilmesinde Uyarlamalar Yapma
 - Alt tema 1: Yöntem-Teknik-Strateji Kullanma
 - Alt tema 2: Pekiştireç Kullanma
 - Alt tema 3: Değerlendirmede Uyarlamalar Yapma
3. Tema: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Uygulama
 - Alt tema 1: BEP Hazırlanma ve Uygulama
 - Alt tema 2: BEP’e Göre İşbirliği Kurma
4. Tema: Fiziksel Uyarlama Yapma

Alt tema 1: Okul İdaresinin Yapabileceği Uyarlamalar

Alt tema 2: Öğretmenin Yapabileceği Uyarlamalar

Kaynaştırma uygulaması sınıf öğretmenlerinin uyarlamaların gerçekleştirilme durumlarına ilişkin genel durum (Tema) Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin uyarlamaları gerçekleştirme durumları

Temalar	Frekans
Tema 1: Öğretim İçeriğinde Uyarlama Yapma	14
Tema 2: Öğretimin Sunumunda ve Değerlendirilmesinde Uyarlamalar Yapma	5
Tema 3: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Uygulama	4
Tema 4: Fiziksel Uyarlama Yapma	5

Kaynaştırma uygulaması sınıf öğretmenlerinin Tablo 3.2’de yer alan uyarlamaların gerçekleştirilme durumlarına ilişkin bilgilerin detaylarına bakılacak olursa (Bkz. Tablo 3.3.):

Tablo 3.3. Öğretmenlerin öğretim içeriğinde uyarlama yapma durumları

Temalar	Frekans
Alt tema 1: Ek Hedefler Koyma	5
Alt tema 2: Basitleştirme Yapma	5
Alt tema 3: Farklılaştırma Yapma	4

“Öğretim İçeriğinde Uyarlama Yapma” temasının alt temalarından olan, “Ek hedefler koyma” konusunda ilgili öğretmenlerin bir kısmının bazı çalışmalar yaptıkları görülse de bazı özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili herhangi bir çalışma yapmadıkları K17’nin : “... işte amacı hazırladım, şunu şöyle yapacağım, şunu yazacağım, şunu yapacağım diye; hani öyle ekstra bir şeyler plan hazırladığım yok.(15:14)” ifadesi ve bu doğrultudaki bazı ifadelerden anlaşılmaktadır.

Kimi öğretmenlerin bazı çalışmalar yaptıkları ancak yazılı hale getirmediikleri görülmüştür. Bu duruma örnek olarak; K14: “Zaman yetersizliği yaşayabiliyoruz. Çünkü derse o çocukları da katabilmemiz için diğer sınıftaki öğrencilerle eşit götürebilmemiz için mecbur. Ama hocalarında dediği gibi birçok şeyi yazılı yapmıyoruz maalesef. Hani onu soruyorsanız hayır (25.08).” ifadesi sayılabilir.

“Basitleştirme yapma” alt temasına bakıldığında, öğretmenler arasında; doğru çalışmalar yapan öğretmen olduğu gibi, hiçbir çalışmaya yer vermeyenler öğretmenler

olduğu anlaşılmıştır. K8: “*Ben hocam kendi adıma söyleyeyim. Ben yapamıyorum (25.04).*” ifadesi ilgili durumu ortaya koymada örnek niteliğinde sayılabilir.

Farklılaştırma yapma konusunda ise bazı uygulamalara rastlanmakla birlikte, hiç farklılaştırma yapmama, farklılaştırma yapmak için yeterli zaman bulamama, yazılı hale getirmeme ve amaç değişikliği ile farklılaştırma yapmayı eşit sayma durumlarına rastlanmıştır. Örnek olarak K14’ün ifadesi ise: “*Zaman yetersizliği yaşayabiliyoruz (24.29). Farklılaştırma gerekli hocam. Zaten bu dediklerinizin hepsini yapmazsak o çocuk sınıftan tamamen kopabiliyor. Basitleştirme işte farklılaştırma öğretim hedefleri içerisinde muhakkak yapmamız gerekiyor. Çünkü derse o çocukları da katabilmemiz için diğer sınıftaki öğrencilerle eşit götürebilmemiz için mecbur. Ama hocalarında dediği gibi birçok şeyi yazılı yapmıyoruz maalesef. Hani onu soruyorsanız hayır (25.08).*” şeklindedir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin öğretimin sunumunda ve değerlendirilmesinde uyarlamalar yapma durumları

Temalar	Frekans
Alt tema 1: Yöntem-Teknik-Strateji Kullanımı	7
Alt tema 2: Pekiştirme Kullanımı	14
Alt tema 3: Değerlendirmede Uyarlamalar Yapma	8

“Öğretimin Sunumunda ve Değerlendirilmesinde Uyarlamalar Yapma” temasına ait bir alt tema olan, öğretmenler kaynaştırma uygulamaları sürecinde “Yöntem-Teknik-Strateji” kullanma konusunda; drama, soru-cevap, farklı duylara hitap etme, göz teması kurma, benzetme yapma, oyun-şarkı şematik düzenleyiciler kullanmaya başvurduklarını, bununla birlikte bazı öğretmenler sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatlerini de çekilmesi nedeniyle zor olduğunu, bazıları ise her zaman değil de anlık yapabildiklerini belirtmişlerdir. Örnek olarak K17’nin: “*Anlık yapabilirsin ama mesela her zaman çalışıp çalışıp her zaman o çocuğa yüklemek çok zor (32.07).*” ifadesi, K19’un ise: “*Mesela hocam eğer kaynaştırma öğrencisine yapacağımız uygulama dikkatini dağıtırsa mesela uygulama çalışma yaparken yine müzikli bir şey açsam, görselleştireyim desem bu sefer diğer çocuklara test çözsem hepsinin gözü orada olur. Test çözmez oraya bakar. Yani aynı anda yapamayız bunu (33.20)*” ve K10’un “*Ben kendi öğrencim için konuşayım. Benim öğrencim yani birebir ilgilenmek istiyor. Çok kalabalık haldeyken diğer öğrenciler ile birlikte hafife de indirgeseniz, farklılaştırmanız*

bile kendi üzerine almıyor. Dinlemiyor dersi. Yani diğerlerine de basit gelecektir bu yaptığımız da (33:53).” ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri pekiştirici kullanımı konusunda genel anlamda; sembol, birincil ya da ikincil, sosyal ve etkinlik pekiştiricilerine yer verdiklerini, bununla birlikte bir öğretmen pekiştirici tarifeleri konusunda sürekli pekiştirme yerine değişken zamanlı pekiştirici tercih ettiğini, yine bir öğretmen de pekiştiricinin öğrencinin öğretmen tarafından pekiştirilmesi yerine sosyal pekiştiricilerin daha iyi olacağı yönünde fikir belirtmişlerdir. Bu konudaki genel eğilim K11’in: *“Uyguluyoruz ama her çalışmasına da pekiştirici veremiyoruz. Yani bu bir süreç sonuçta, uzun bir süreç. Her çalışmasına pekiştirici verince çocuk bu sefer kendi de ona dahil olamıyor (36.47).*” ifadesinden anlaşılabilir.

Değerlendirmede uyarlamalar yapmanın gerekliliklerine bazı öğretmenlerin inandıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örnek vermek gerekirse; bu konudaki düşüncesini K2; *“...ihtiyaç var mıdır konusu; “gerektiğinde yapılmalı mıdır?” sorusuna, “evet” cevabım (49.57).*” şeklinde açık bir ifade ile belirtmiştir.

Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik “Değerlendirmede uyarlamalar yapma” konusunda bazı uygulamalara yer verildiğinin bir örneği K7’nin: *“Öğrenme güçlüğü çeken, biraz daha diğer arkadaşlarından nasıl diyeyim ayrı sebebi olmayan öğrencileri, ben ki kendi adıma söyleyeyim. Ayrı soru hazırlayıp yapmıyorum (51.01).*” ifadesi sayılabilir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve uygulama durumları

Temalar	Frekans
Alt tema 1: BEP Hazırlanması ve Uygulanması	10
Alt tema 2: BEP İşbirliği Kurma	2

Öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama konusunun gerekliliğine inandıklarına dair örnek ifade K21’in *“BEP gereklidir hocam (48.25).*” söylemidir.

Uygulama noktasında bu durum bazı öğretmenler tarafından uygulanmakta, bazıları içinse bilmemekten kaynaklanan kolayca kaçma ya da yük olarak görülme haline gelmekte ve konuya ilişkin eğitim ihtiyacı vurgulanmaktadır. Uygulamaya ilişkin K8: *“İnternet ortamında çok fazla araştırdık. Neler olmalı? Açıkçası hala daha 45 gündür öğrenciye BEP yapamadık (01:05:08).*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılar BEP'in planlı ve işbirliği kurularak yürütülmesinin gerekli olması ve uygulanmasına ilişkin bazı görüşler bildirmişlerdir. İlgili görüşlere örnek olarak planlama yapılmadığı konusunda K3'ün: *“Mutlaka. Evde fön makinesi kullanabiliyor mu? Mikser kullanabiliyor mu? Ben bunları anneye sormadan el, kol, kas gelişimini için hani bilemem. Mutlaka işbirliği içinde olmalıyım. Özel eğitim öğretmeniyle... “Ben hala “a” sesindeyim siz nerelerdesiniz? Hangi yöntemi uyguluyorsunuz?” Mutlaka işbirliği olmak zorunda (01:10:16).”* şeklindeki ifadeleri örnek olarak sayılabilir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin fiziksel uyarılama yapma durumları

Temalar	Frekans
Alt tema 1: Yönetimin Yapabileceği Uyarlamalar	3
Alt tema 2: Öğretmenin Yapabileceği Uyarlamalar	2

Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri, başarılı bir kaynaştırma uygulaması yapılabilmesi için, okul yönetiminin yapabileceği (makro) fiziksel uyarlamaların gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler bu konuda; sınıfın uygun genişlikte olması, özel gereksinimli öğrenci için özel lavabo, yeterli miktarda materyal sağlanması, fiziksel yetersizliği olanlar için giriş katlardan sınıf ayarlanması, dayanıklı malzemeden yapılmış kitaplık sağlanması gibi uyarlamaların okul yönetimince gerçekleştirilmesini beklemektedirler. İlgili duruma örnek sayılabilecek ifadeler: K20'nin; *“Valla hocam, yani materyal mutlaka gerekiyor. Yani bu çocuğa özel bir materyal. Bunu artık okul idaresi mi sağlar yoksa ilçe milli eğitim müdürlüğü mü sağlar. Okula gerekli yani (56.32).”* ifadesi, K16'nın *“Yani öğretim materyallerinin olması gerekiyor yani. Biz burada çok sıkıntı çekiyoruz. Yani zihinsel engelli öğrenciler için özel olarak hazırlanmış materyaller milli eğitim tarafından gönderilmesi gerekir (55.06).”* ifadesi ve yine K11'in: *“Uygulamalardan da mesela şöyle; bir kaynaştırma öğrencisi veriliyor size. Bu kaynaştırma öğrencisini takip edeceksiniz. Size bir materyal desteği var mı? Yok. İşte ihtiyaç var ama... (58.28)”* olarak sıralanabilir.

Aynı amaçla öğretmenin yapabileceği (mikro) düzeydeki fiziksel uyarlamalar gerçekleştirilmesinin önemine ilişkin görüşler ise; öncelikle fiziksel uyarılama yapılmasının gerekli olduğu, uygulama noktasında ise sınıf içerisinde materyal ve panoların yeteri kadar olması ve uygun kullanımı, oyun köşelerinin ya da alanlarının oluşturulması etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu alt temayı yansıtır nitelikteki bir örnek olarak K18'in: *“Mesela çocukların ilgisini çekecek biraz daha oyunlaştırıyoruz II(28.01). Mıknatıs*

kullanıyorum ben devamlı. Miknatıslı tahtam var. Öyle biraz daha dikkatini çekmeye çalışıyoruz (01:05:16).” ifadesi ve K2’nin : “Çok basit bir uygulama var. Ama iyi bir çözüm olduğunu düşünüyorum. Kaynaştırma öğrencilerin de özellikle algıları çok düşük olanlar da çok fazla unutkanlık yaşıyoruz biz. Özellikle ders araç gereçleri konusunda. Yani çocuk onu akıl edemiyor, o anda idrak edemiyor “Bana bunlar lazım. Bu materyaller yanımda olmalı” diye. Çok basit bir kese yapıyoruz. Masanın yanına takılabilen cırt cırtlı bir kese. Gün boyunca kullanabileceği bütün araç gereçler işte cetvelinden, defterinden, boyasına, abaküsüne orada duruyor ve bu onun hayatını kolaylaştırıyor. Çünkü gün boyunca hiçbir konuda gerek kalmıyor. Bu bir gereklilik diye söylemiyorum. Bütün arkadaşları bir materyalin eksik bıraktığında onu uyarmak zorunda kalıyoruz. Eşit davranmak zorunda olduğumuz için onu da uyarmak zorunda kalıyoruz. Bu durumunda daha hassasiyet gerektirdiği halde bunu böyle çözmüş olduk. (01:44:42). O artık bu olumsuz durumla karşı karşıya kalmıyor.” ifadeleri verilebilir.

3.2. Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Hazırlanan Bir Öğretimsel Uyarlamalar Bilgilendirme Paketinin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı kaynaştırma eğitimindeki uyarlamalarla ilgili geliştirilen bir bilgilendirme paketi uygulamasının, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştiriminin önemine ilişkin görüşlerinde değişikliğe neden olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla izleyen bölümde, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ile bilgilendirme paketi uygulaması sonrası etkililik belirlenmesi amacıyla ilgili katılımcı gruba KIDO uygulaması ve analizi yapılarak elde edilen nicel bulgular ve yine katılımcıların bir kısmıyla odak grup görüşmeleri analizi yapılarak elde edilen destekleyici özellikteki nitel bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan bir öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketinin etkililiğine ilişkin nicel bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın etkililiğinin belirlenmesi amacı ile ilgili toplanan nicel verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Uygulanan bilgilendirme paketinin etkililiği KIDO ile elde edilen öntest ile sontest ve izleme test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmasına göre değerlendirilmiştir. Bu amaçla kontrol ve deney gruplarının öntest, sontest ve izleme testi verileri hem kendi içlerinde, yani grup içi, hem de kendi aralarında, yani gruplar arası puan farklılıkları analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre bilgilendirme paketi uygulamasının etkili olup olmadığı bilgisi araştırmanın sonuç kısmında açıklanmıştır.

Bilgilendirme paketi uygulamasının özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya uygulamalarında uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. ANOVA testi öncesi deney ve kontrol grupları KIDO öğretimsel uyarlamalar öntest, sontest ve izleme testi puanları ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanması ile elde edilen veriler Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı öntest, sontest ve izleme testi puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	KIDO puanları	N	\bar{X}	Ss
Deney	Öntest	30	78,70	9,76
	Sontest	30	111,93	5,41
	İzleme testi	30	111,66	5,22
Kontrol	Öntest	30	80,53	8,76
	Sontest	30	78,00	6,10
	İzleme testi	30	81,40	4,82

Deney ve kontrol grupları KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı öntest, sontest ve izleme testi puanları doğrultusunda Tablo 3.7’ ye bakıldığında; elde edilen bu bulgulardan hareketle, deney grubu öntest ve sontest ile deney grubu öntest ve izleme testi puan ortalamaları arasında fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öntest ve sontest ile öntest ve izleme testi puan ortalamaları arasında ise fark görülmediği söylenebilir. Buna ek olarak kontrol grubu öntest ($\bar{X} = 80,53$) ve deney grubu öntest puanı ($\bar{X} = 78,70$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmaması, deney ve kontrol grubu katılımcılarının öğretimsel uyarlamalara ilişkin hazırbulunuşluk (önbilgi) düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan, ilgili durumun istatistiksel bağlamda anlamlılığının saptanması amacıyla, tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulaması yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarından elde edilen veriler Tablo 3.8’de yer almaktadır. Bunun yanında müdahale

ve zaman etkileşimi etkisinin belirtilmesi adına Wilks’Lamda değerleri hesaplanmış, ulaşılan sonuçlar Tablo 3.9’da belirtilmiştir.

Tablo 3.8. KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı öntest, sontest ve izleme testi puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplar arası	22018,8286	30				
Grup (Deney/Kontrol)	19448,006	1	19448.006	219.382	.000*	.883
Hata	2570,828	29	88.649			
Gruplar içi	16313,283	31				
Zaman (öntest-,sontest-izleme testi)	8585,208	1	8585.208	170.465	.000*	.855
Grup*Zaman	7728,075	1	7728.075	238.248	.000*	.891
Hata	940,675	29	32.437			
Toplam	38332,1116	61				

* $p < .05$

Tablo 3.8 incelendiğinde; deney ve kontrol grupları katılımcılarının KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı öntest, sontest ve izleme testi puanı hesaplamalarından elde edilen bulgularda bilgilendirme paketi uygulaması etkisinin (müdahale etkisi) istatistiksel olarak anlamlı ve eta kare değerinde yüksek derecede etki büyüklüğü olduğu görülebilecektir ($F(1,29) = 219,382$; $p < .05$, $\eta^2 = .883$). Daha açık bir şekilde belirtmek gerekirse, deney ve kontrol grupları öntest, sontest ve izleme testi değerleri KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca farklı zamanlarda gerçekleştirilen ölçüm sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olması durumu, diğer bir anlatımla zaman temel etkisinde istatistiksel olarak anlamlılık ve eta kare değerinde yüksek etki büyüklüğü saptanmıştır ($F(1,29) = 170.465$; $p < .001$, $\eta^2 = .855$). Elde edilen bu bulgular katılımcı gruplarında ayırım yapılmadan, öntest, sontest ve izleme puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılığı işaret etmektedir. Diğer yandan, müdahale-zaman ortak etkisinde de istatistiksel olarak anlamlı düzey söz konusudur ($F(1,29) = 238.248$; $p < .01$). Hesaplanmış olan eta kare değeri etki büyüklüğünde ($\eta^2 = .891$) üst değer olan “1.00” değerine yakın olmasından kaynaklanan yüksek olma durumu göze çarpmaktadır (.01-.20 arası ise küçük, .41-.06 arası ise orta ve .81-1.00

arası büyük) (McHugh, 2012). Bu noktadan hareketle ($\eta^2=.891$) etki büyüklüğünün deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 3.9. KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği'ne göre ANOVA sonuçları

Etki	Wilks' λ	Sd	F	p	η^2	Güç
Zaman	.145	2	82.302	.000*	.855	1.000
Zaman* Grup	.067	2	195.953	.000*	.933	1.000

* $p < .05$

Tablo 3.9'da görülen varyans analizinde; öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemi konusundaki görüşleri üzerinde zaman için, $Wilks' \lambda=.145$, $F(1,29) = 82.302$; $p < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olduğu dikkat çekmektedir. Buna benzer olarak “zaman*grup” etkileşimi etkilerinde istatistiksel olarak anlamlılık olması ($Wilks' \lambda=.067$, $F(1,29) = 195.953$; $p < .05$) fark edilmektedir. Bu bulgulardan hareketle deney grubunda yer alan katılımcıların kontrol grubuna kıyasla uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme süreci içerisinde öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede değişimin görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Varyans analizi gerçekleştirilerek ulaşılan sonuçlar, zamana bağlı olarak müdahale grupları arasında farkın olduğunu işaret etmektedir ($F(1,29)= 238.248$; $p < .01$, $\eta^2=.891$). Deney ve kontrol grubu öntest, sontest ve izleme testi puanları ortalaması arasında var olan bu farklılık durumunun nedeninin belirlenmesi için “Bonferonni Uyumlu Çoklu Karşılaştırmalar” testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 3.10' da yer almaktadır.

Tablo 3.10. Deney ve kontrol gruplarının KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarına ilişkin İkili Karşılaştırma (Bonferonni Uyumlu) Testi sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Öntest	Sontest	İzleme	Öntest	Sontest	İzleme
		Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
		Fark	Fark	Fark	Fark	Fark	Fark
Deney	Öntest	-	-51,56667*	-53,53333*	-4,16667	-4,0000	1,63333
	Sontest		-	-1,96667	47,40000*	51,16667*	53,20000*
	İzleme			-	49,36667*	53,13333*	55,16667*
Kontrol	Öntest				-	3,76667	5,80000
	Sontest					-	2,03333
	İzleme						-

* $p < .05$

Tablo 3.10 incelendiğinde, KIDO “öğretimsel uyarlamalar” alt alanı analizi sonuçlarından hareketle ulaşılan bulgular şu şekilde belirtilebilir:

Deney grubu sontest ve deney grubu öntest puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 51,56, p < .05$). Buna karşın deney grubu sontest ve deney grubu izleme testi puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($\bar{X} = -1,96, p > .05$). Ayrıca deney grubu sontest ve kontrol grubu öntest puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 47,40, p < 0.05$). Buna benzer olarak deney grubu sontest ve kontrol grubu sontest puanı ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 51,16, p < .05$).

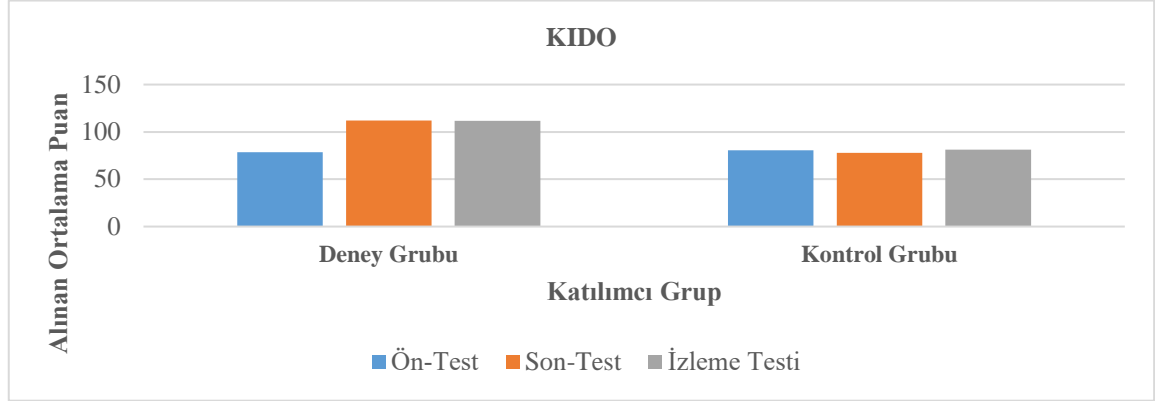
Tablo 3.10’da yer alan veriler incelendiğinde deney grubu sontest ve izleme testi ölçümleri sonucundaki puan ortalamalarında, öntest ölçümünden elde ettikleri puan ortalamalarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde değişim saptanmıştır. Bu noktadan hareketle deney grubundaki katılımcıların deneysel işlemin tamamlanmasından sonra öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemi konusundaki görüşlerinin düzeylerinde pozitif yönde bir değişim durumunun olduğu ve bu durumun izleme ölçümünde de korunduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubu öntest ve kontrol grubu sontest puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\bar{X} = 2,53, p > 0.05$). Son olarak kontrol grubu öntest ve kontrol grubu izleme testi puanı ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmektedir ($\bar{X} = 4,8, p > 0.05$).

Bu noktadan hareketle kontrol grubu öntest, kontrol grubu sontest ve kontrol grubu izleme testi ölçümleri sonucundaki puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış olmadığı bulgusuna ulaşılabilir. Diğer bir ifade ile süreç sonunda kontrol grubundaki katılımcıların uyarlamalar gerçekleştirmenin önemi konusundaki görüşleri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik görülmemiştir.

Araştırmanın etkililiğinin test edilmesi amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testi ölçümüyle ulaşılan bulgulara ilişkin değerlendirmelerin tekrar incelenmesi ve araştırmanın sonuçlarının doğru yorumlanabilmesi adına etkileşim

grafğine yer verilmesinin yararlı olabileceği düşüncesiyle çift yönlü ANOVA testinin etkileşim grafiği Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve izleme ölçümlerinden aldıkları KIDO öğretimsel uyarlamalar alt alanı puan ortalamaları grafiği

Ulaşılan tüm bulgular ve etkileşim grafiği (Şekil 3.1) bir bütün olarak değerlendirildiğinde, gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular, deney grubu öntest ile sontest ve öntest ile izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Kontrol grubunun öntest ile sontest ve öntest ile izleme testi puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > .05$). Diğer bir ifade ile bilgilendirme paketi uygulaması yapılmasıyla deney grubunda gözlenen yüksek düzeydeki puan artışı, kontrol grubunda gözlenmemiştir.

Deney grubu özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan bir öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının cinsiyet değişkeni açısından etkililiğini ölçmek için KIDO öntest-sontest verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Deney grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının cinsiyet açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları

Test	Cinsiyet	N	X	Ss	Std. Hata	t	p
KIDO öntest	Kadın	22	78.636	7.847	1.67	-.058	.045*
	Erkek	8	78.875	14.495	5.12		
KIDO sontest	Kadın	22	113.318	4.529	.96	2.52	.325
	Erkek	8	108.125	6.128	2.16		

* $p < .05$

Tablo 3.11'deki bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarına göre; cinsiyet değişkeninin öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilendirme paketi uygulamasının deney grubundaki katılımcıların öntest-sontest puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür ($p < .05$). Diğer bir deyişle kadın katılımcılarda uygulama öncesi ve sonrası puan ortalamaları farkı bağlamında erkek katılımcılara göre daha fazla artış olduğu görülmektedir.

Deney grubu özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan bir öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim durumu açısından etkililiğini ölçmek için KIDO öntest-sontest verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Deney grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim alma açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları

Test	Cinsiyet	N	X	Ss	Std. Hata	t	p
KIDO öntest	Evet	7	80,71	2,627	4,260	.617	.867
	Hayır	23	78,08	9,760	4,379		
KIDO sontest	Evet	7	114,14	2,881	2,317	1,243	.074
	Hayır	23	111,26	5,863	1,644		

* $p < .05$

Tablo 3.12 incelendiğinde, lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim alma durumunun öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilendirme paketi uygulamasının deney grubundaki katılımcıların öntest-sontest puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Deney grubu özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan bir öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının özel eğitim konusunda aldıkları hizmet-içi eğitim açısından etkililiğini ölçmek için KIDO öntest-sontest verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.13'de gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Deney grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının özel eğitim konusunda hizmet-içi eğitim alma açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları

Test	Cinsiyet	N	X	Ss	Std. Hata	t	p
KIDO öntest	Evet	7	80,71	2,627	4,260	.617	.867
	Hayır	23	78,08	9,760	4,379		
KIDO sontest	Evet	7	114,14	2,881	2,317	1,243	.074
	Hayır	23	111,26	5,863	1,644		

* $p < .05$

Tablo 3.13'e bakıldığında, özel eğitim konusunda aldıkları hizmet-içi eğitim durumunun öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilendirme paketi uygulamasının deney grubundaki katılımcıların öntest-sontest puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Kontrol grubu özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan bir öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının cinsiyet değişkeni açısından etkililiğini ölçmek için KIDO öntest-sontest verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.14'de gösterilmiştir.

Tablo 3.14. Kontrol grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının cinsiyet açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları

Test	Cinsiyet	N	X	Ss	Std. Hata	t	p
KIDO öntest	Kadın	11	78,81	7,373	2,223	-.811	.443
	Erkek	19	81,52	9,524	2,184		
KIDO sontest	Kadın	11	79,22	5,296	1,597	,244	.705
	Erkek	19	76,1667	6,654	1,526		

* $p < .05$

Tablo 3.14'deki bağımsız gruplar t testi analizi sonuçlarına göre; cinsiyet değişkeninin öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilendirme paketi uygulamasının kontrol grubundaki katılımcıların öntest-sontest puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Kontrol grubu özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan bir öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim durumu açısından etkililiğini ölçmek için KIDO öntest-sontest verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.15'de gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Kontrol grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim alma açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları

Test	Cinsiyet	N	X	Ss	Std. Hata	t	p
KIDO öntest	Evet	7	81,00	8,485	3,207	.158	.867
	Hayır	23	80,39	9,028	1,882		
KIDO sontest	Evet	7	78,57	6,679	2,524	.278	.480
	Hayır	23	77,82	6,065	1,264		

* $p < .05$

Tablo 3.15 incelendiğinde, lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim alma durumunun öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilendirme paketi uygulamasının kontrol grubundaki katılımcıların öntest-sontest puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Kontrol grubu özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan bir öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının özel eğitim konusunda aldıkları hizmet-içi eğitim açısından etkililiğini ölçmek için KIDO öntest-sontest verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.16’da gösterilmiştir.

Tablo 3.16. Kontrol grubu öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketi uygulamasının özel eğitim konusunda hizmet-içi eğitim alma açısından etkililiğine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları

Test	Cinsiyet	N	X	Ss	Std. Hata	t	p
KIDO öntest	Evet	18	81,77	7,296	1,719	.951	.332
	Hayır	12	78,66	10,671	3,080		
KIDO sontest	Evet	18	79,22	5,174	1,219	1,363	.531
	Hayır	12	76,16	7,120	2,055		

* $p < .05$

Tablo 3.16 incelendiğinde, özel eğitim konusunda aldıkları hizmet-içi eğitim alma durumunun öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilendirme paketi uygulamasının kontrol grubundaki katılımcıların öntest-sontest puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p > .05$).

3.2.2. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan bir öğretimsel uyarlamalar bilgilendirme paketinin etkililiğine ilişkin nitel bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmelere ait 4 tema ve her temanın alt temalarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

3.2.2.1. Temalar ve alt temalar

1. Tema: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Uygulama

Alt tema 1: BEP Hazırlanması ve Uygulaması

Alt tema 2: BEP’e Göre İşbirliği Kurulması

2. Tema: Öğretimin İçeriğinde Uyarlamalar Yapma

Alt tema 1: Ek Hedefler Koyma

Alt tema 2: Basitleştirme

3. Tema: Öğretimin Sunumunda Uyarlamalar Yapma

Alt tema 1: Yöntem-Teknik-Strateji Kullanma

Alt tema 2: Pekiştireç Kullanma

4. Tema: Değerlendirme Uyarlamaları Yapma

Alt tema 1: Sınav Türünde - Sürecinde Uyarlamalar Yapma

Kaynaştırma uygulaması sınıf öğretmenlerinin uyarlamaların gerçekleştirilme durumlarına ilişkin genel durum Tablo 3.17’de görülmektedir.

Tablo 3.17. Öğretmenlerin BEP hazırlama ve öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirme durumları

Temalar	Frekans
Tema 1: BEP Hazırlama ve Uygulama	10
Tema 2: Öğretim İçeriğinde Uyarlama Yapma	10
Tema 3: Öğretimin Sunumunda Uyarlamalar Yapma	4
Tema4: Öğretimin Değerlendirilmesinde Uyarlamalar Yapma	5

Kaynaştırma uygulaması sınıf öğretmenlerinin Tablo 3.17’de yer alan uyarlamaları gerçekleştirme durumlarına ilişkin bilgilerin detayları Tablo 3.18’de belirtilmiştir.

Tablo 3.18. Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve uygulama durumları

Temalar	Frekans
Alt tema 1: BEP Hazırlama ve Uygulama	8
Alt tema 2: BEP ile İlgili İşbirliği Kurma	6

Eğitimcilerin BEP hazırlama ve uygulamanın gerekliliğine inandıklarına dair örnek ifade K32’nin; “...hazırladığımız zaman hem öğrencinin daha rahat kavramasını sağlamış oluruz hem de orada eğitimdeki başarıyı verilen başarıyı sağlarız. Bir de kesinlikle Bireysel Eğitim Planı’nun hazırlanması, öğrencinin tanınması, öğrencinin özelliklerine uygun planlanması ve belirlenen tarihler ölçüğünde plan doğrultusunda hareket etmesinden yanayım (02.00)” ve K29’un: “Biz bu eğitimden önce, daha doğrusu ben bu eğitimden önce bireysel eğitim planını hazır internetten alıyordum. Diğer

çocuklarda uyguladığım yöntem ve tekniklerle vermeye çalışıyordum, farklı olarak sadece ben bu çocuğu yanıma alıyordum, diğerlerine uyguladığım tekniklerle iletişime geçmeye çalışıyordum. Ama bu eğitimden sonra amacımızın çocuğa daha basitleştirerek anlatılması gerektiğini anladım. Yani yöntemler de herkese göre değil o çocuğa göre yapılması gerektiğini kavradım. Böyle uygulamaya çalışıyoruz III(00.36).”söylemidir.

BEP uygulanmasına ilişkin yasal farkındalığa sahip oldukları konusundaki en belirgin örnek olarak K25 ‘in şu ifadesi verilebilir: *“Bu bir yasal süreç aynı zamanda. Yani bakanlığımızın bize göndermiş olduğu uygulamalarda bunu yapmak zorundayız zaten...”*

Katılımcı öğretmenler, genel olarak BEP’in gerekli olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte BEP’in uygulanmasına ilişkin K37’nin; *“Planımız olduğu için “Hangi zamanda ne kadar yol aldık, ne kadar yol izleyeceğiz?” bu bizim için çok büyük bir avantaj oluyor. (04.02)”* sözleri ve K87’nin *“İşin gerçeği ben bu eğitimi almadan önce çok fazla yapmıyordum ve bunun çok fazla bir şey değiştirmeyeceğine inanıyordum. Ama kesinlikle %100 düşüncelerim değişti ve bundan sonra geri kalan öğrencim olursa sınıfımda veya kaynaştırma öğrencisi olursa kesinlikle o BEP’i toplayacağım. Müdüre de idareye de söyleyeceğim. Rehber öğretmene söyleyeceğim. Velisini, ailesini alacağım ve bununla ilgili de ufak adımlar atmaya başladım. Yani benim için gerçekten çok faydalı oldu bu eğitim. (06.49)”* ifadesi en açık ifade olarak sayılabilir.

Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecine ilişkin örnek olarak K43’ün; *“ Şimdi öncelikle BEP’i hazırlamadan önce BEP komisyonunu topluyoruz, ekibi oluşturuyoruz. İşte bu ekipte şey sınıf öğretmeni oluyor, uu rehber öğretmen oluyor, çocuğun ailesi oluyor. Aynı zamanda özel eğitim öğretmeni varsa okulda o oluyor. Eğer çocuğun fiziksel bir sıkıntısı varsa onunla ilgili fizyoterapi alıyorsa fizyoterapistler, idarecilerden de oluyor. Bunları yapıyoruz biz uyguluyoruz. Sonra uu eğitsel performans düzeyini belirliyoruz. Neyi ne kadar biliyor? Yani ne kadar bildiğine göre biz ona vereceğimiz amaçları, kısa dönemli ve uzun dönemli amaçları belirliyoruz. Sonra ek hizmetler belirleniyor. Yani çocuğun güçlük çektikleri veya neyi ne kadar yapacak, kim ne yapacak vesaireler yani daha ayrıntılı anlatıyoruz BEP’imizde. Öğretim yöntemleri materyalleri belirliyoruz. (05.20) Neyi nerede*

kullanacağız, hangi materyal daha çok işe yarar bu çocuğun. Hangi yöntemi kullanırsak çocuk daha iyi anlar. Bunları BEP'imize yazıyoruz. Sonra da uygulanan öğretim materyalleri ve öğretim yöntemlerini belirliyoruz. En sonda da izleme ve değerlendirme yapıyoruz. (05.33)” ifadesi verilebilir.

BEP gerçekleştirme sürecinde önemli olan, öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin eğitimini BEP'e göre planlaması ve işbirliği içinde yürütülmesi gerektiğini düşündüklerine dair örnek ifadelerden; K32 'nin “Özellikle şu işbirliği yapılıncaya önce ele alınacak olan ailedir. Ben şunu yapıyorum, yaptığım bir uygulama öncelikle ailenin eğitilmesi lazım. Bunu kim yapacak? Öğretmen yapacak. Öğretmen işini bilecek, aileyi çağırarak mümkün olduğunca (12.12).” ifadesi ve K28'in ise: “... mesela bu çok önemli bir faktör. Bu zaman kaybının engellenmesi çok önemli bir faktör. Yani çocuk ne biliyor, neyi bilmesi gerekiyor. Kendimize bir yol haritası çizmemizde çok önemli bir faktör. ...bilmeden bilmediği bir şeyler üzerinden devam etmiş olsak daha uzun bir süreç, daha uzun bir yol önümüzde olacak. O zaman öğrenmesi gerekenleri daha rahat bir şekilde verme şansımız var. (14.55)” ve K3'ün “ Bir de öğretmen kendi başına çabaladığında yığınla da uğruyor. Ama bir işbirliği içinde olmak çok daha önemli destek olunması. (15.47)” söylemi örnek olarak sayılabilir.

Tablo 3.19. Öğretmenlerin öğretim içeriğinde yapılabilecek uyarlamaları gerçekleştirme durumları

Temalar	Frekans
Alt tema 1: Ek Hedefler Koyma	6
Alt tema 2: Basitleştirme Yapma	6

Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin “Öğretim İçeriğinde Uyarlama Yapmak” temasının alt temalarından olan “Performansına Göre Öğretimsel Hedefler Belirlemesi”nin öğretmenler tarafından gerekli görüldüğü ile ilgili örnek olarak K25: “Hocam kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Çocuğun performansını önce belirlemeliyiz. O performansın üzerine katabileceklerimizi hedef almamız lazım. Zaten yapıyor olduğu bir şeyi hedef almamıza gerek yok. Yapamadıkları üzerinden gideceğiz. (19.06).” şeklinde düşüncelerini belirtirken, K87 ise konuyla ilgili düşüncelerini; “Biraz bildiğinden de almamız lazım ki çocuk güzel başlasın. Hani ben biliyorum duygusuyla başlasın. Motive olsun. Hani bir adım bildiklerinden başlamak bence daha mantıklı (19.49).” ve “...biz öğretmenler neyse çocuk okula başladığında herkesin aynı anda aynı şeyi öğrenmesini bekliyoruz. Halbuki bunlar çocukken aynı zamanda yürümeye

geçmediler, aynı zamanda konuşmaya geçmediler, aynı zamanda tuvalet eğitimini almadılar. Bunlar da farklı oluyor. Bunu kabulleniyoruz da eğitim ortamına geldiğinde niye hepsi aynı olsun diye bekliyoruz? (06.18).” şeklinde ifade etmiştir.

Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin “Öğretim İçeriğinde Uyarılama Yapmak” temasının alt temalarından olan “Performansına Göre Öğretimsel Hedefler Belirlenmesi” becerisinin uygulamaya geçirildiği ile ilgili K43’ün şu ifadesi açıklayıcı nitelikte sayılabilir: *“Ben daha önce BEP yaparken böyle çocuğun performansına dikkat etmediğimi fark ettim. Sizin eğitiminizden sonra bunun eksikliğini tamamlayarak çocuğun performansına göre hedefler belirledim. Mesela performans değerlendirme nedir, bunu bilmiyordum açıkçası, eğitimden sonra bunu öğrenince ilk yaptığım iş çocuğun performansını değerlendirmek. ...ondan sonra neler hedefleyebilirim bu çocuk için, onu belirledim. Ona göre BEP yaptım. Şu an daha iyi, daha hızlı ve daha bilinçli gittiğimi fark ediyorum. O yüzden gerçekten eğitimi çok başarılı buldum bu açıdan size teşekkür ediyorum.(04.33)”*.

“Öğretim İçeriğinde Uyarılama Yapmak” temasının alt temalarından olan, “Ek hedefler koyma” konusunun özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri tarafından gerekli görüldüğüne ve uygulandığına ilişkin bir örnek K22’nin: *“Belirlenmelidir. Birlikte yapmamız lazım. Sözel amaçlarımızın olması gerekiyor. Ondan sonra bir de içgüdüsel olarak onu motive etmemiz lazım. Model olarak ona göstermemiz lazım. Ben mesela daha önce çocukla diğer çocuklarla problem çözerken ona da yazdırıyordum. Bireysel olarak onun ne yapacağını yanıma alıp gösteriyordum ama detaylı olarak göstermiyordum. Bu BEP’ten sonra modellerle, şekillerle, sayı çubuklarıyla bireysel olarak gösterdim bunları. Daha kolay oldu hocam. (01.16)”* şeklindeki ifadesinde ve diğer öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

“Öğretim İçeriğinde Uyarılama Yapmak” temasının alt temalarından olan “Basitleştirme yapma” alt temasına bakıldığında, ilgili uyarılamanın öğretmenler tarafından gerekli görüldüğü K37’nin: *“Ben kesinlikle basitleştirmeyi öğrenmek ve basitleştirmenin uygulanmasının gerekli olduğuna inanıyorum. Her derste her alanda. Çünkü çocuk zaten zor konu, bunları anlamada zorlandıkları için daha güç anladıkları için, sınıf seviyesindeki kullanımı zaten öğrenemeyecek. Onların öğreneceği düzeye indirdiğimiz zaman, hem çocuk ne yapıyor, daha kolay öğreniyor ve zamanı daha güzel kullanıyor. Diğerinde ne yapacak basitleştirme yapmadığımız zaman eğer çocuk iki*

basamaklı sayılarla toplamayı bilmiyorsa biz oturup da yani çocuğa üç basamaklı sayıları öğretirsek, zaten öyle olmayacak III(04.38). Ama basitleştirme yaptığımız zaman ne yapacak? Çocuk hem kendi seviyesinde bir konu öğrenecek, oradan bize bir zaman kaybı, güzel bir kazancımız olacak. Hem de konuyu öğrenecek. İlerlememiz daha güzel olacak. Olmazsa olmazların içinde diye görüyorum III(04.53).” tarzındaki ifadesinden anlaşılmaktadır.

Bu uyarılmanın uygulanmasına yönelik ise K43’ün “Yani daha önce böyle yoktu. Şu an yapıyoruz. Böyle şeyleri. Yani ben açıkçası öyleyim. Daha önce müfredatta ne varsa, diğer arkadaşlarının neyi öğrenmesi gerekiyorsa o da kesinlikle onu öğrenmesi gerektiğini düşünüyor. Kendimde yapabiliyordum, çocuğa da yapabiliyordum. Basitleştirmeyi öğrettiğinizden beri, haa böyle bir şey varmış ya, basitleştirebiliyor muydunuz biz bu çocuklar için? Yani hafifletiyoruz ama bu aynı zamanda doğru bir şeymiş. Hadi ben BEP’ime bunu uygulayayım dedim. Çok daha iyi hissediyor şu anda. Ben de kendimi daha iyi hissediyorum. Yapabiliyorum, o da başarabiliyor III(03.43)” ve K30’un “Burada belirleyici olan nokta öğrencinin performansı. O performansı zorlamanın alemi yok alamayacak çünkü. Örneğin çarpma yaparken eldeli çarpmalarda, yaparken diğer öğrenciler yapamıyorsa, orada ritmik saymalarda başladık, ondan sonra daha basit çarpmalar yaptık. İlerlemesi evet daha iyi oldu. Kendine güveni de arttı. Artık kendi kendine ritmik saymalarda diyelim ki dokuzaya kadar ritmik sayma yaparken onda üçler üzerinde durduk. Öyle devam edip gider dedik III(06.48).” ifadeleri örnek niteliğinde sayılabilir.

Tablo 3.20. Öğretmenlerin öğretimin sunumunda uyarlamalar yapma durumları

Temalar	Frekans
Alt tema 1: Yöntem-Teknik-Strateji Kullanımı	6
Alt tema 2: Pekiştirme Kullanımı	7

“Öğretimin Sunumunda Uyarlamalar Yapmak” temasına ait bir alt tema olan, kaynaştırma öğretmenlerinin uygulamaları sürecinde “Yöntem-Teknik-Strateji” kullanma konusunda; drama, soru-cevap, farklı duylara hitap etme, göz teması kurma, benzetme yapma, oyun-şarkı şematik düzenleyiciler kullanmanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Örnek olarak K87: “Kesinlikle gereklidir. Zaten eğitimde öğretimde pardon öğretimde kesinlikle bu yöntemlerin kullanılması gerekir. Çünkü farklı çocuklar var, farklı algılama özellikleri var. Kimisi işitsel anlıyor kimisi dokunarak anlıyor. O

yüzden birçok tekniği konunun durumuna göre zaten yapmamız lazım. Özel çocuklarda daha çok yapmamız lazım yani kesinlikle yapmamız lazım III(09.56).” şeklindeki ifadesi verilebilir.

“Öğretimin Sunumunda Uyarlamalar Yapmak” temasına ait bir alt tema olan, kaynaştırma öğretmenlerinin uygulamaları sürecinde “Yöntem-Teknik-Strateji kullanmak” konusunda yapılan örnek uygulamalar için K29’un “*Mesela benim de yönerge almada sorunlu olan öğrencilerim var. Dikkatleri çok dağınık. Herhangi bir konuya başlayacağım zaman önce onların dikkatini çekmekle işe başlıyorum. Bu, kimi zaman susmak oluyor, kimi zaman düdük çalmak oluyor, kimi zaman sınıftan dışarı çıkmak oluyor. Hepsi bir merak halinde duruyor. Daha sonra işte hepsi merak edince bana bakıyorlar zaten. Yüzleri dönük olduğu zaman anlatmam gerekeni daha kolay anlatıyorum. Kimi zaman da bunu resimlerle destekleyebiliyoruz. Çocukta merak uyandırıyoruz. İlgisini çekiyoruz. O zaman anlatımlarımız daha kolay oluyor. Yönergede sorunu olan öğrencileri bu şekilde desteklemeye çalışıyorum IV(02.43).*” ifadesi, K37’nin: “*Matematikte sorunu olan öğrencilere özellikle soyut kavramların, somut olarak gösterilmesi gerekiyor (02.53). Çocuk kaç tane beş, kaç tane elma ve abaküs üzerinde, beş nesne üzerinde iki basamaklı doğal sayılarda yine iki basamaklı onluk basamak abaküste, yine onlar basamağında boncuklar, birler basamağında boncuklar. Bütün öğrencilere her türlü etkinliği somut olarak yaptırdığınız zaman çocuk ne yapıyor; hedefe daha rahat bir şekilde ulaşıyor. Muhakkak somut bir şekilde görmesi gerekiyor IV(03.24).*” ifadesi ve K41’in ise; “*Ben de okuma konusuna değinmek istiyorum. Okumada yavaş ilerleyen öğrencimle ilgili ailesi ile iletişime geçiyorum. Evde okumalarını rutin haline, her akşam belli bir saatte. İşte on dakika, sekizde başlayıp sekiz buçuğa kadar sürebilir. Bunu da resmedip mesajla bana ulaştırılmasını çocuk için itici nokta oluyor. Öğretmenin resmini görüyor, benim okuduğumu görüyor ya da bir video şeklinde benimle paylaşmasını istiyorum, aile bunu yaptığından beri tabi çocuğun ilerlemesi tartışılmaz IV(06.32).*” şeklindeki ifadesi örnek niteliği taşımaktadır.

Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanımının öğretim sürecinde faydalı olduğuna inandıkları ve uygulamada pekiştireç kullanımına yer verdikleri şu ifadelerden çıkarılabilir:

K43: “Mutlaka ona bir pekiştireç vereceğim ki o benim istediğimi yapsın. O yüzden tamamen davranışçı yaklaşıma göre devam ediyoruz. O yüzden ona böyle tablolar, yıldızlar işte oyun tablosu var. Ulaşmak, neye ulaşmak istiyorsa oraya resmini çiziyorum. İşte şu kadar yıldız alırsan oraya ulaşacaksın o istediğin şeye diyorum. Gün içerisinde o yıldızlarımı topluyor. Böyle ayak izleri vs. oraya ulaştırmaya çalışıyoruz onu. Başka türlü yaptırmam mümkün değil. Ben çok fazla kullanıyorum IV(01.41).”

K29: “Hocam normal sınıftaki bütün öğrencilere pekiştireçler uyguluyorum. Bu kimi zaman aferin oluyor kimi zaman iyi ki benim öğrencimsin oluyor. Kimi zaman bugün saçını ne kadar güzel toplamışsın oluyor. Kimi zaman işte dediğim gibi renkli şeker oluyor. Mesela yapan öğrenci baştan gösteriyorum. Ya işte şu şekeri vereceğim diyorum. Ya da renkli şekerler içerisinde kendi istediğine ulaşmak hedefini koyuyorsa daha iyi yapmak için güdüleniyorlar. Ama bu mesela bireysel eğitim planı uyguladığımızda öğrencinin de onun da yapacağı mutlaka bir şey var. Ona da hediye veriyorsun. Kimi zaman şeker oluyor bu. Hepsinin yapabileceği seviyede hedefler koyup ulaşmalarını sağlıyoruz. Pekiştireçler bu konuda çok etkili bence IV(04.54)” ifadesi örnek olarak kabul edilebilir.

Tablo 3.21. Öğretmenlerin öğretimin değerlendirilmesinde uyarılama yapma durumları

Tema	Frekans
Alt tema 1: Değerlendirme uyarlamalarına yer verme	7

Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik “Değerlendirmede uyarlamalar yapma” konusunun gerekliliğine inandıklarını ve yaptıkları uygulamalarda bazı uyarlamalara yer verdiklerini görülmektedir. Bu konudaki örnek ifade K30’un; “Gerekli tabii ki. Benim okumakta sorun olan öğrencime sınavında ek süre veriyorum, açıklıyorum. Okuyacağı yerlerin altını çiziyorum, onun için önemli yerlerin altını çiziyorum. Böylece çok daha kolay artık o da diğerleri gibi güzel puanlar alıyor. Mutlu oluyor tabii ki. Bir de gerçekten böyle yaptığımız zaman da hem onun seviyesinde ölçmüş oluyoruz IV (07.15)” ve K25’in “Ben hocam. Mesela a-b-c seçeneği varsa, onun için sadece iki seçenek sunuyorum. A-b ve yani c’yi kaldırıyorum ortadan. Onun daha çok doğru yapmasını sağlamış oluyorum böylelikle IV(08.29).” şeklindeki ifadeleri sayılabilir.

3.3. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı; özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin bilgilendirme paketi uygulanmasının sonunda (eğitim sonrası), eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerinin (sosyal geçerlik bulguları) belirlenmesidir. Bu amaca ulaşılabilmesi için deney grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri için hazırlanan 3'lü likert tipi 15 maddelik soru formundan alınabilecek en fazla puan 45, en az puan 15 ve ortalama puan ise 30'dur. İlgili formdan katılımcılar tarafından 30 puan ve daha yüksek puan alınması durumu, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirilen bilgilendirme paketi uygulamasını yararlı ve işlevsel bulduklarını, 30 puandan daha düşük puan alınması durumu ise özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirilen bilgilendirme paketi uygulamasını yararlı ve işlevsel bulmadıklarını ifade etmektedir.

Tablo 3.22. Sosyal geçerlik bulguları

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{X}	<i>Sd</i>
Sosyal Geçerlik Formu	30	30,00	45,00	43,2000	3,32597

Tablo 3.22'de görüleceği üzere deney grubu öğretmenlerinin sosyal geçerlik soru formuna verdikleri yanıtlardan hareketle en az 30, en fazla 45 puan alındığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre elde edilen ortalama puan, 43,2 olarak hesaplanmıştır. İlgili formun kesme değerinin 22,5 olmasından hareketle katılımcıların gerçekleştirilen bilgilendirme paketi uygulamasını yararlı ve işlevsel buldukları bulgusuna ulaşılabilir.

4. TARTIŞMA

Araştırmanın amacı; başarılı kaynaştırma uygulaması sürecinde yapılabilecek öğretimsel uyarlamalara yönelik gerçekleştirilen bir bilgilendirme paketi uygulamasının, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmaya ilişkin uyarlamalar yapmanın önemine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada, araştırma yöntemlerinden karma yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu kapsamında, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KIDO) (Bkz. EK-2) uygulanmış ve elde edilen veriler bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yine aynı amaçla, araştırmanın nitel boyutu kapsamında, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleriyle iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve görüşme verileri içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma; sırasıyla görüş belirleme, bilgilendirme paketi hazırlama, uygulama ve etkililik belirleme olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlerleyen süreçte, bu amaca ilişkin bulgulardan hareketle elde edilen sonuçların ayrıntıları, araştırma soru sırasına göre özetlenerek tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk problem durumunun kapsadığı “görüş belirleme” aşamasında; başarılı kaynaştırma uygulamaları sürecinde, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri tarafından yapılması gerekli uyarlamalara yönelik gerçekleştirilen bilgilendirme paketi uygulaması öncesi var olan uyarlamalar gerçekleştirilmenin önemine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar yapabilmelerinin önemine ilişkin görüş düzeyleri puan ortalamalarının yüksek olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, alanyazında kaynaştırma öğretmenlerinin uyarlama yapabilmeleriyle ilgili yapılmış çalışma sonuçlarıyla tutarlıdır (Aktaş ve Tekinarslan, 2017; Batmaz, 2017; Gaitas ve Martins, 2017; Gözün ve Yıkılmış; 2004; Kormos ve Nijakowska 2017; Mummaw, 2010; Parsons ve Vaughn, 2014; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Nizamoğlu, 2006; Sadioğlu vd., 2013; Troia vd., 2017; Üçler, 2017; Vlachou, Didaskalou ve Voudouri, 2009; Vural ve Yıkılmış, 2008). Bu bağlamda araştırma kapsamında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, KIDO üzerinde ilgili maddelere verdikleri yazılı cevaplarda ve ayrıca gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde öğretim içeriğinde uyarlama (basitleştirme yapma ve ek hedefler

koyma) yapma ve öğretimin değerlendirilmesinde uyarlamalar yapma konusunda zorluk yaşadıklarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu zorluk durumuna neden olarak, zaman yetersizliği, aşırı yüklenmiş müfredat programı, uyarlamaların yapılmasının zaman kaybı olarak görülmesi ile maddi yetersizlikler ve bilgi eksikliği gösterilmiştir. Bu sonuçla benzer olarak; Vlachou, Didaskalou ve Voudouri (2009) Yunanistan’da görev yapan özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, rutin öğretimsel uyarlamaların uygulanabilirliği ve arzu edilmesi konusundaki kaygı düzeyleri ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmada, bazı özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin uyarlamalar yapabildiklerini, bazı sınıf öğretmenlerinin ise öğretimsel uyarlama yapmak yerine, ders müfredatına ve ders kitabının uygulanmasına sıkı sıkıya bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine Gaitas ve Martins (2017), öğretmenlerin genel eğitim sınıflarında öğretimsel uyarlamaları uygulamada algıladıkları zorluk derecesini analiz etme amacıyla gerçekleştirmiş oldukları araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıfın fiziksel çevre uyarlamaları dışındaki tüm öğretim uyarlamalarının zor olduğunu algıladıklarını belirlemişlerdir. İlgili sonuca göre öğretmenler, ilk olarak müfredat uyarlamaları ve öğretimin sunumunda zorlanırken, ikinci olarak değerlendirmede uyarlama yapmada zorlanmaktadırlar.

Araştırmanın “görüş belirleme” aşamasında ulaşılan diğer bulgular, uyarlama yapılmasının kolay olmadığı, özellikle içerik uyarlamasının genelde yapılmadığı ve yapılsa da planlı yapılmadığı ve yazıya geçirilemediği sonucunu da göstermektedir. Bu sonuca benzer olarak Vural ve Yıkılmış (2008) yapmış oldukları araştırmada; kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, öğretimsel uyarlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve dolayısıyla gerçekleştirdikleri bazı öğretimsel uyarlamaların sınırlı kaldığı, uyarlamaların yazıya geçirilmesinde (planlama) de sorunlar olduğu görülmüştür. Yine araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Kale ve arkadaşlarının (2016) gerçekleştirmiş oldukları çalışma sonucu; öğretmenlerin sınıflarının küçük olması ve öğretim materyallerinin yetersiz olması nedeniyle öğrenme merkezlerinden gerektiği gibi faydalanamadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin BEP yapma ve uyarlama konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu bulgusu dikkat çekmektedir. Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini (2016) tarafından yapılan ve benzer

sonuçlara ulaşılan bir araştırmada ise ilköğretim okulunda görev yapan özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin müfredat uyarlamalarını uygulama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için müfredat uyarlamaları yapmaya gerek duymadıkları ve özel gereksinimi olmayan akranlarla aynı müfredat programının öğretimine devam ettiklerini göstermektedir.

Gerçekleştirilen araştırma sonuçları kaynaştırma öğretmenlerinin yöntem-tekni- strateji kullanımı konusunda özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin bazı uyarlamalara yer verdikleri ancak diğer uyarlamaların yapılmasında sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Benzer olarak Sadioğlu ve arkadaşları (2013) tarafından, kaynaştırma eğitimi sürecindeki eksikliklerin saptanması ve değerlendirme yapma konusunda, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin detaylı araştırılması amacıyla gerçekleştirilen çalışmada elde edilen sonuçlar bazı öğretmenlerin sunum uyarlamalarına yer verdikleri, bazılarının yetersiz uyarlamalar yaparken, bazılarının ise hiç uyarlama yapmadıklarını göstermektedir. Araştırma sonucuna paralel olarak Üçler (2017) tarafından sınıfta kaynaştırma eğitimi konusunda desteğe ihtiyacı olan Türkçe branş öğretmenlerinin gerçekleştirilmiş oldukları uyarlama çalışmalarının neler olduğunun saptanması amacıyla yapılmış olan araştırmada da katılımcıların, uyarlama yapma konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunlar; planlı bir şekilde fiziksel uyarlamalar yapma, öğretimsel uyarlamalar yapma alanında yoğunlaşmaktadır. Buna ek olarak katılımcılar, ilgili süreçte zaman problemi yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Söz konusu problem durumunun en aza indirilebilmesi için öğretmenlere ihtiyaç duydukları eğitim yaşantılarının sağlanması önerilmektedir. Ayrıca Batu ve arkadaşları (2017) tarafından okul öncesi kaynaştırma öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki düşüncelerinin saptanması amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili sonuçlara göre var olan eksiklik durumunun kaynaştırmanın anlamı, kapsamı, özel gereksinimli olan çocukların özellikleri, kaynaştırma eğitimi kapsamında kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler, uyarlamalar yapabilme gibi konuları kapsadığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar araştırmanın görüş belirleme aşaması sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci problem durumunun kapsadığı “etkililik belirleme” aşamasında, nicel bulguların analizi (öntest, sontest ve izleme testi) ve nicel bulguların desteklenmesi amacıyla gerçekleştirilen nitel bulguların analizinden (içerik analizi) bazı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, kaynaştırma uygulamaları sürecinde gerçekleştirilmesi gerekli uyarlamalara ilişkin bilgilendirme paketi uygulamasının yapıldığı deney grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine uygulanan öntest ve sontest puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede puan farkı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, gerçekleştirilen bilgilendirme paketi uygulamasının özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştiriminin önemine ilişkin görüşlerinde pozitif yönde değişikliğe neden olduğunu işaret etmektedir. Söz konusu değişiklik durumunda deney grubu katılımcılarının gönüllü olmaları da etkili olmuştur. Çünkü Öğretmenler deney grubu (30 kişi) ve kontrol grubuna (30 kişi) gönüllülük esasına göre ayrılmışlardır. Diğer bir deyişle, aktif bilgilendirme sürecine katılmak isteyen katılımcılar deney grubunu, istemeyen katılımcılar kontrol grubunu oluşturmuşlardır.

Araştırma kapsamında, bilgilendirme paketi uygulaması yapılmayan kontrol grubu özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine uygulanan öntest ile sontest ve izleme testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmaması, bilgilendirme paketi uygulaması yapılmayan kontrol grubu özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin uyarlamalar gerçekleştiriminin önemine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı değişikliğin olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla bilgilendirme paketi uygulaması yapılan deney grubundaki özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine uygulanan öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede puan farkının olduğu göz önünde bulundurulduğunda, deneysel etkinin var olduğu söylenebilir.

Bilgilendirme paketi uygulaması yapılan deney grubu öntest ve bilgilendirme paketi uygulaması yapılmayan kontrol grubu öntest puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre, deney ve kontrol gruplarının istatistiksel olarak öğretimsel uyarlamalara ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Benzer olarak Sucuoğlu ve arkadaşları (2015) tarafından, öğretmen eğitimi programı uygulamasının okul öncesi öğretmenlerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda

özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerin öğrenme çıktılarında orta ve büyük ölçekte değişimler görülmüştür. Buna karşın, bu durumun öğretmen davranışlarına en az yansımış olduğu sonucuna gerçekleştirilen sınıf-içi gözlemlerle ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde sınıf içi gözlem yapılmadığından bu son bulguya yönelik bir karşılaştırma yapılamamaktadır. Yine araştırma amacına benzer bir amaçla Batu ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Eskişehir’de görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek ve belirlenen gereksinimler doğrultusunda bir bilgilendirme paketi hazırlayarak bu paketin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ya da önceden bulunmuş öğretmenler üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları arasında öğrencilerle yaşanan sorunların çözümü için uyarlamalar yapmanın kullanılması yer almaktadır.

Araştırma kapsamında bilgilendirme paketi uygulaması yapılan deney grubu özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine uygulanan sontest ve izleme testi puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede puan farkının olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerinde zamanla değişme olmadığını göstermektedir. Bu sonuçları destekleyici olarak, deney grubu özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleriyle bilgilendirme paketi uygulaması sonrası gerçekleştirilmiş olan odak grup görüşmesi içerik analizi bulguları ile bilgilendirme paketi uygulaması öncesi gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri içerik analizi bulguları karşılaştırıldığında, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşlerinin pozitif yönde değiştiği belirlenmiştir.

Diğer bir ifade ile araştırma kapsamında bilgilendirme paketi uygulaması sonrasında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri, bilgilendirme paketi uygulamasının kendilerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşlerini pozitif yönde değiştirdiğini ve uygulama noktasında yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili sonuçlar öğretimsel uyarlamalar ana başlığı altında; öğretim içeriğinde uyarlama (basitleştirme yapma ve ek hedefler koyma) yapma, öğretimin sunumunda (yöntem-teknik-strateji kullanımı ve pekiştireç kullanımı) uyarlamalar yapma ve değerlendirilmesinde uyarlamalar yapma alt başlıklarında incelenmiştir. Birbirini destekler nitelikteki bu nicel ve nitel analiz sonuçları, gerçekleştirilen bilgilendirme

paketi uygulamasının, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak, Forlin, Loreman ve Sharma (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir diğer çalışmanın amacı; Hong Kong'ta kaynaştırma eğitimi konusunda profesyonel öğrenme eğitimi alan 2361 öğretmenin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi, tutum ve kaygı düzeylerindeki değişimin incelenmesidir. Uygulanan eğitim sonunda, kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli mesleki bilgi düzeyine sahip olma, kabullenme ve gereksinim duyulan öğretimi gerçekleştirme alanlarında gelişme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu kaynaştırma öğretmenlerinde; içerik uyarlamaları ve değerlendirme uyarlamaları gerçekleştirebilme görüşlerinde artışın görülmesi, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gözün ve Yıkmış (2004) tarafından başarılı kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili hazırlanan bir eğitim programının, öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışma sonuçları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen sonuçlar; deney grubu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar görülürken, kontrol grubu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, gerçekleştirilen bilgilendirme uygulamasının, öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin pozitif yönde değişiminde etkili olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik uyarlamalar konusundaki bilgilendirme paketi uygulaması öncesi ve bilgilendirme paketi uygulaması sonrası arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılık durumunun var olması sonucuyla benzer olarak Kurniawati ve arkadaşlarının (2017) yapmış oldukları bir diğer çalışmada; hazırlanan öğretmen eğitimi programının genel eğitim okullarında görev yapan özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin tutumları, bilgi düzeyleri ve öğretimsel uyarlamalar kullanma sıklıkları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen eğitim sonrası ilkökul öğretmenlerinin görüşlerinde pozitif yönde değişiklik saptanmıştır. Buna bağlı olarak, araştırmada elde edilen sonuçlar, eğitim alan öğretmenlerin uygun yöntemler kullanma sıklıklarının arttığını göstermektedir. Bu

sonuçlar, gerçekleştirilen araştırmanın orta veya geniş ölçüde etkili olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmelerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik uyarlamalar konusundaki bilgilendirme paketi uygulamasının cinsiyet açısından etkililiği analiz bulgularına bakıldığında, KIDO öğretimsel uyarlamalar öntest-sontest puanlarının cinsiyet açısından deney grubunda kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık dikkat çekmektedir. Diğer bir deyişle yapılan bağımsız gruplar t-testi analizinde kadın katılımcıların öntest-sontest puan ortalaması farkının erkek katılımcılara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda kontrol grubunda herhangi bir anlamlı farklılık söz konusu değildir. Buna benzer olarak özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmelerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik uyarlamalar konusundaki bilgilendirme paketi uygulamasının lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim alma ve özel eğitim konusunda hizmet-içi eğitim alma açısından etkililiği açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer durum kontrol grubu katılımcıları için de söz konusudur. Bu sonuç Sucuoğlu ve arkadaşları (2014) tarafından; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda sahip oldukları bilgilerin geniş ve detaylı bir şekilde değerlendirilebilmesi için Kaynaştırma Bilgi Testi (KBT)'nin geliştirilerek teste ait psikometrik özelliklerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla bazı yönlerden benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgilerinde, eğitim deneyimi, sınıfında özel gereksinime sahip öğrenci olması durumu ve cinsiyete bağlı olarak değişiklik olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada araştırma sonucundan farklı olarak lisans eğitiminde özel eğitime yönelik eğitim alan katılımcıların bilgi düzeylerinin almayan katılımcılara göre fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü problem durumunun kapsamında, “bilgilendirme paketi uygulaması” sürecinin öğretmenler tarafından memnuniyet düzeyi ve özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleri tarafından ne derecede yararlı görüldüğünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, çalışma sonunda araştırma sürecinde bilgilendirme paketi uygulamasına katılan özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin araştırma sürecinin kullanılabilir olmasına ilişkin fikirleri alınarak sosyal geçerlik bulguları elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama gerçekleştirmeye ilişkin

görüşleri “tamamen katılıyorum” yönündedir. Söz konusu sosyal geçerlik bulguları, bilgilendirme paketi uygulamasının sosyal geçerliliğinin yüksek olduğu sonucunu işaret etmektedir. Bu sonuca, deney grubu öğretmenlerinin hazırlanan sosyal geçerlik soru formuna verdikleri yanıtlarından elde edilen puanların hesaplanması sonucu elde edilen puanının ortalamasının üstünde olmasıyla varılmıştır. Bu noktadan hareketle, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirilen bilgilendirme paketi uygulamasını yararlı ve kullanışlı buldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, kaynaştırma öğretmenlerine uyarılma eğitimi verilen çalışmalarda (Kurniawati vd., 2017; Sucuoğlu vd., 2015) alınan sosyal geçerlik verileriyle tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın görüş belirleme aşamasında nitel boyut kapsamında gerçekleştirilen ikinci odak grup görüşmesinde, planlanan katılımcıdan daha fazla katılımcının görüşmeye katılması durumu, ilgili görüşme süresini uzatmış ve süreç kontrolünü güçleştirmiştir. Benzer durumların yaşanmaması adına, planlanan isimlerden başka gelmiş olan özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, uygun bir üslupla kendilerine teşekkür edilerek odak grup görüşmesine alınmaması önerilebilir. Ayrıca görüş belirleme aşamasında yer alan kaynaştırma öğretmenlerinin çeşitli nedenlerden dolayı (yer değiştirme vb.) bilgilendirme paketi uygulama sürecinde katılmamış olmaları durumu araştırma sürecinde karşılaşılan bir başka güçlük olarak sayılabilir. Bu durum daha önceden araştırma için gerekli katılımcı sayısının planlanan sayıdan daha fazla tutulmuş olmasıyla aşılmıştır. Buna ek olarak demografik değişkenler (cinsiyet, lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim alma ve özel eğitim konusunda hizmet-içi eğitim alma) bağlamında katılımcı sayılarının birbirinden farklı olması (Örneğin 22 kadın-8 erkek katılımcı olması) söz konusudur.

4.1. Sınırlılıklar

Araştırmanın bu bölümde araştırma sürecinde her hangi bir sebeple yer almamış olan bazı sınırlılıklar açıklanmıştır. Araştırmanın beş yönden sınırlı olduğu düşünülebilir:

1. Görüş belirleme aşamasında ilk odak grup görüşmesinde katılımcı sayısının çok olması (13 kişi) bir sınırlılık durumudur.

2. Araştırmanın görüş belirleme aşamasına (öntest) katılan bazı katılımcıların değişik nedenlerle araştırmanın diğer aşamalarında yer alamaması sınırlılık oluşturmuştur.
3. Objektifliğin sağlanması adına sınıf içi öğretmen davranışı değerlendirilebilir.
4. Uygulanan programın özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisi değerlendirilebilir.
5. Demografik değişkenlerde (cinsiyet, lisans düzeyinde özel eğitim konusunda eğitim alma ve özel eğitim konusunda hizmet-içi eğitim alma) katılımcı sayılarının birbirinden farklı olması durumunun önüne geçilebilmesi için sayı eşitlemesi yapılabilir (Örneğin 15 kadın-15 erkek katılımcı olması).

4.2. Öneriler

Araştırmada hem uygulamaya yönelik öneriler, hem de ileride yapılacak araştırmalar açısından öneriler geliştirilmiştir.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Bilgilendirme paketi kapsamına “fiziksel uyarlamalar” konusunun da alınması önerilebilir.
2. Özel gereksinimli öğrencilerin şubeler arası eşit dağılımına özen gösterilmesi önerilebilir.
3. Bilgilendirme paketinin internet ortamında paylaşılması önerilebilir.

4.2.2. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Araştırmada katılımcı olarak ilkokul kaynaştırma öğretmenleri yer almıştır. Araştırma katılımcı grubuna farklı branştan öğretmenlerin alınması önerilebilir.
2. Araştırma katılımcı grubuna yönetim kademesindeki görevlilerin (okul müdürü, müdür yardımcısı, şube müdürleri ve yardımcıları vb.) alınması önerilebilir.
3. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenleriyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilen bilgilendirme paketi uygulaması, daha fazla katılımcıya ulaşma adına uzaktan eğitim şeklinde uygulanması önerilebilir.
4. Veri toplanması sürecinde görüşme yönteminin yanında gözlem yönteminin de kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M. ve Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 167-175.
- Ahmed, M., Sharma, U. and Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29 (2), 317-331.
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 43-68.
- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1994). Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (4), 13-19.
- Akçın, N. (2013). Genel eğitim programları ve özel eğitim uygulamaları. A. Cavkaytar, (Ed.). *Özel eğitim içinde* (s. 343-367). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akdoğan, F. E. (2009) *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, V. ve Diken İ. H. (2009). Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 29-37.
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, B. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2017). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretim uyarlamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2165-2179.
- Allen, M. H., Matthews, C. E. and Parsons, S. A. (2013). A second-grade teacher's adaptive teaching during an integrated science-literacy unit. *Teaching and Teacher Education*, 35, 114-125.

- Ardiun, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41 (10). 103-121.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5). 279-291.
- Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan Z'ye BEP*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' "Behaviors and Peers" acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17 (2). 463-492.
- Avramidis, E. and Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Avramidis, E. and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Avşar, N. G. (2007). *Türkiye milli eğitim sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayaz, M. F., Oral, B. and Söylemez, M. (2015). Evaluation of the post-graduate theses on teacher education in Turkey. *Elementary Education Online*, 14 (2), 787-802.
- Aykır, T. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 627-648.
- Bağatur, J.I. (2016). *Sorularla özel eğitim hukuku*. Eğiten Kitap: Ankara.
- Bahçecitapar, M. (2006). *Uzun süreli verilerin analizinde kullanılan istatistiksel modeller*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.

- Başal, M. ve Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusuna alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 85-98.
- Batmaz, G. (2017) *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batu, E.S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.
- Batu, E.S. (2010). Erken çocuklukta kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler ve Türkiye’de ilgili çalışmalar. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2 (1). 57-71.
- Batu, E.S. (2012). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları (3. Basım). S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 107-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E.S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, E.S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E.S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (02). 33-50.
- Batu, E. S. ve Subaşı-Yurtçu A.B. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M. ve Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (3), 1-20.

- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M. ve Şahin, Ş. (2016). *Okul öncesi dönem kaynaştırma uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlere dayalı hazırlanan bilgilendirme paketinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Batu, E. S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 19-29.
- Batu, E.S. and Uysal, A. (2006). Teaching typically developing children to help their peers with various special needs via simulation activities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 12-25.
- Bayar, A., Özaşkın, A.G. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10 (3), 175-186.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 77-89.
- Bearss, K., Johnson, C., Handen, B., Smith, T. and Scahill, L. (2013). A pilot study of parent training in young children with autism spectrum disorders and disruptive behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (4), 829-840.
- Beaty-O'Ferrall, M. E., Green, A. and Hanna, F. (2010). Classroom management strategies for difficult students: Promoting change through relationships. *Middle School Journal*, 41 (4), 4-11.
- Bender, W.N., Vail, C. O. and Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 87-94.
- Berkant, H.G. ve Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1 (1), 13-25.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bilgiç, E. (2016). İlkokuma-yazma öğretiminde ailenin rolü ve kaynaştırma ortamında okuma-yazma öğretimi için yapılabilecek uyarlamalar. H. Avcıoğlu (Ed.). *Özel eğitimde okuma-yazma öğretimi içinde*. (s. 157-171). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bourke, R., Mentis, M. and Todd, L. (2011). Visibly learning: Teachers' assessment practices for students with high and very high needs. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 405-419.
- Bozarslan, B. ve Batu, E.S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 86-108.
- Brinkman, J. and Twiford, T. (2012). Voices from the field: Skill sets needed for effective collaboration and co-teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7 (3), 3-16.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H. and Reid, D.K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 44 (3), 194-202.
- Buysse, V., Goldman, B.D. and Skinner, M.L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68 (4), 503-517.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. M. and Barger, B. D. (2014). Peers' knowledge about and attitudes towards students with autism spectrum disorders. V. B. Patel, V. R. Preedy, C. R. Martin (Eds.). *Comprehensive guide to autism içinde* (s. 247-261). New York: Springer.
- Cardona-Molto, M. C. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 311-332.
- Carroll, A., Forlin, C. and Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79.

- Cavkaytar, A., Adıgüzel, O. C. ve Ceyhan, E. (2017). Ailelerin zihin yetersizliği olan çocukların özellikleri ve eğitimleriyle ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçme aracının geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (60), 46-59.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O. C. and Uysal, H. (2014). Effectiveness of online information and support services on the education of parents of children with intellectual disability. *Division on Autism and Developmental Disabilities Online Journal*, 1 (1), 146-153.
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya’da ve Türkiye’de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Eğitim Özel Sayısı, 111-122.
- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C. and Ho, F. C. (2017). Improving teachers’ self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369.
- Cook, B. G. and Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education*, 33 (1), 50-61.
- Corno, L. Y. N. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43 (3), 161-173.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, R. Ç. ve Cavkaytar, A. (2007). Zihin engelli çocuğu olan anne-babaların okulda anne-baba katılımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 67-79.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oguz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (1), 95-107.

- Davidson, A. (2015). The effectiveness of strategies that promote the inclusion of children with autism in mainstream classrooms. *The STEP Journal*, 2 (3), 88-106.
- De Jager, B., Reezigt, G. J. and Creemers, B. P. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 831-842.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 719-732.
- Dickens-Smith, M. (1995). The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion, Report, ERIC Document No. ED. 332. 802.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmenlik yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Euroasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Diken, İ. H. (2012). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (3. Baskı) içinde, (s. 23-41). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, İ. H. ve Batu. E. S. (2010). *Kaynaştırmaya giriş: İlköğretimde kaynaştırma*. İ. H. Diken (Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 25-39.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Gilson, C. L. and Slagor, M. T. (2007). Defining access to the general curriculum for high school students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32 (1), 1-15.
- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Edyburn, D. L. (2015). *Accessible instructional design*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. and Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2 (1), 1-44.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 25-32.
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr, J. and Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61 (1), 161-171.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (Third Edition). London: Sage Publications.
- Finke, E. H., Mc. Naughton, D. B. and Drager, K. D. R. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25 (2), 110–122.
- Fogelman, K. and Comber, C. (2007). Surveys and sampling. A. R. J. Briggs ve M. Coleman (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* içinde, (s. 125-141). London: Sage Publications.
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184.
- Forlin, C., Loreman, T. and Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42 (3), 247-260.
- Frederickson, N. L. and Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (3), 391-410.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Al Otaiba, S. and Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education*, 22 (1), 15-21.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D. and Capizzi, A. M. (2005). Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 37 (6), 1-8.
- Gambrell, L. B., Malloy, J. A. and Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. Morrow and L. B. Gambrell (Eds.). *Best practices in literacy instruction* içinde (s. 21). New York: The Guilford Press.
- Gaitas, S. and Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (5), 544-556.
- Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P. and Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities. A Meta-analysis on instructional components. *Review of Educational Research*, 79 (3), 1202-1242.
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J. and Moeni, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63 (1), 84-88.
- Gillespie-Lynch, K., Brooks, P. J., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. K. and Smith, D. S. (2015). Changing college students' conceptions of autism: An online training to increase knowledge and decrease stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 (8), 2553-2566.
- Goodson, I. and Walker, R. (2005). Putting life into educational research. R. Sherman and R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* içinde. (s. 108-121). London: Routledge Falmer.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Greene, J. C., Krayder, H. and Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. B. Somekh and C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* içinde. (s. 275-282). London: Sage Publications.

- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Matrix*, 5 (2), 275-333.
- Güzel Özmen, R. (2005). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (2. Baskı) içinde (s. 71-103). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability: Understanding it's development, causes, classification, evaluation, and treatment*. New York: Oxford University Press.
- Heward, W. L. (2006). Defining special education. *Exceptional Children* içinde (s. 10-11). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.
- Hoffman, J. and Pearson, P. D. (2000). Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should. *Reading Research Quarterly*, 35 (1), 28-44.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., Müller, E. and Goetz, L. (2002). Collaborative teaming to support students with augmentative and alternative communication needs in general education classrooms. *Augmentative and alternative communication*, 18 (1), 20-35.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 106-114.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kale, M., Sığırtmaç, A. D., Nur, İ ve Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 35-45.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (01), 1-16.
- Kargın, T. ve Akçamete, G. (1992). Bireyselleştirilmiş eğitim programı, işitme yetersizliğine sahip olanlar ve okuma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 151-159.

- Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (02), 27-39.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory&Practice* 10 (4), 2431-2464.
- Kasser, S. L. and Lytle, R. K. (2005). *Inclusive physical activity: A lifetime of opportunities*. Champeign: Human Kinetics.
- Kaya, O. (2008). *Inclusion and burnout: Examining general education teachers' experiences in Turkey*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bloomington: Indiana University.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16 (86), 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (03), 3-13.
- Kliwer, C. (1998) The meaning of inclusion. *Mental Retardation*, 36, 317-322.
- Kormos, J. and Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30-41.

- Kretlow, A. G., Wood, C. L., and Cooke, N. L. (2009). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers' accurate delivery of group instructional units. *Journal of Special Education*, 44 (4), 234-246.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. G. and Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37 (3), 287-297.
- Kurt, O (2012). Sosyal Geçerlik. Ed. E. Tekin-İftar, *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Lai, F. T., Li, E. P., Ji, M., Wong, W. W. and Lo, S. K. (2016). What are the inclusive teaching tasks that require the highest self-efficacy? *Teaching and Teacher Education*, 59, 338-346.
- Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43 (2), 265-275.
- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33 (4), 263-273.
- Lieberman, L. J. and Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Human Kinetics.
- Loiacono, V. and Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 24-32.
- Lytle, R. and Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team, strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33 (5), 40-44.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22 (3), 276-282.
- McLeskey, J. and Waldron, N. L. (2002). Professional development and inclusive schools: Reflections on effective practice. *The Teacher Educator*, 37 (3), 159-172.

- McLeskey, J. and Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26 (1), 48-57.
- Meier, B. (2013). *Strategies that teachers implement to help students access the general education curriculum: Investigating the instructional strategies of universal design for learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan: Michigan State University.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 1053-1077.
- Melekoğlu, M. A., Çakiroğlu, O. and Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 287-298.
- Meral, B. F. and Bilgiç, E. (2012). Turkish adaptation, validity and reliability study of the teacher efficacy for inclusion scale. *International Journal of Human Sciences*, 9 (2), 253-263.
- Meral, B. F., Cavkaytar, A., Turnbull, A. P. and Wang, M. (2013). Family quality of life of Turkish families who have children with intellectual disabilities and autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38 (4), 233-246.
- Metin, N. (2010). Kaynaştırma. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 87-105). Ankara: Gündüz.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1997). Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı K.H.K. Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, madde: 3, 12, 14.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2006-2007.
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf.
(Erişim tarihi: 23.10.2017).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2010-2011.

- http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf.
(Erişim tarihi: 23.10.2017).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete, Yayım Tarihi: 21 Temmuz 2012, Sayısı: 28360. s.34.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015-2016.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf (Erişim tarihi: 23.10.2017).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf (Erişim tarihi: 07.06.2018).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*, 10096465-10.06.01-E. 14218379.
- Molosiwa, S., Mukhopadhyay, S. and Moswela, E. (2016). Accessing the general curriculum for students with learning disabilities: Challenges and opportunities. *Mier Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 4 (1), 111-122.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. and Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17 (1), 113-126.
- Moore-Abdool, W. (2011). *The use of curriculum modifications and instructional accommodations to provide access for middle school students with autism to the general curriculum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: Florida International University.
- Mukhopadhyay, S., Molosiwa, S. M. and Moswela, E. (2009). Teacher trainers' level of preparedness for inclusive education in Botswana schools: Need for change. *International Journal of Scientific Research in Education*, 2 (2), 51-58.
- Mummaw, A. W. (2010). *Classroom adaptations and modifications for students with learning disabilities; student ratings: a descriptive study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: Northcentral University.

- Myers, C.L. and Holland, K.R. (2000). Classroom behavioral interventions: Do teachers consider the function of the behavior? *Psychology in the Schools*, 37 (3), 271-280.
- Nal, A. ve Tüzün, I. (2011). *Kaynaştırma etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama projesi Türkiye’de kaynaştırma yoluyla eğitimin durumu raporu*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı Eğitim & Reformu Girişimi.
- Nelson, J. S., Jayanthi, M., Epstein, M. H. And Bursuck, W. D. (2000). Student preferences for adaptations in classroom testing. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 41-52.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Odluyurt, S. ve Batu, E. S. (2009). Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1819-1851.
- Odluyurt, S. ve Batu, E. S. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 1533-1572.
- Onwuegbuzie, A. J., and Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* içinde, (s. 397-430). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oral, B. (2003). Öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (5), 90-101.
- O’Rourke, J. (2015). Inclusive schooling: If it’s so good-Why is it so hard to sell?, *International Journal of Inclusive Education*, 19 (5), 530–546.
- Otukile-Mongwaketse, M., Mangope, B. and Kuyini, A. B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in Botswana: issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (3), 169-177.

- Öncül, N. ve Batu, S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 37-54.
- Özdoğan, S. Ö. ve Girli, A. (2016). Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15 (1), 286-298.
- Özokçu, O. (2013). Genel eğitim programları ve özel eğitim uygulamaları. A. Cavkaytar, (Ed.). *Özel eğitim içinde* (s. 59-77). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. (6. Baskı) Ankara. Kök Yayıncılık.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28 (6), 655-671.
- Parsons, S. A. and Vaughn, M. (2014). A multiple case study of two teachers' instructional adaptations. *Alberta Journal of Educational Research*, 59 (2), 299-318.
- Pivik, J., McComas, J. and Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69 (1), 97-107.
- Polloway, E., Serna, L., Patton J.R. and Bailey J.W. (2014). *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri*, (Çev. Ed. Şerife Yücesoy Özkan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Rafferty, Y., Boettcher, C. and Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24 (4), 266-286.
- Robinson, G. (2017). *Perceptions and attitudes of general and special education teachers toward collaborative teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Washington: Walden University.
- Saddler, B., Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M. and Ellis-Robinson, T. (2017). Effects of a summarizing strategy on written summaries of children with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 38 (2), 87-97.

- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 399-432.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1743-1765.
- Sakallı Gümüş, S. (2013). Özel eğitim. A. Cavkaytar, (Ed.). *Özel eğitim içinde* (81-100). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarına ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-28.
- Sarı, H. ve İlik, ř. ř. (2014). *Adım adım bireyselleştirilmiş eğitim programı: Geliştirme, uygulama, değerlendirme*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Scott, B. J., Vitale, M. R. and Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19 (2), 106-119.
- Shade, R. A. and Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 46 (1), 37-41.
- Shah, R., Das, A., Desai, I. and Tiwari, A. (2016). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 34-45.
- Sharma, U. and Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44 (2), 142-155.
- Sharma, U., Forlin, C. and Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), 773-785.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. and Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison

- of novice pre-service teachers. , 21 (2), 80-93. *International Journal of Special Education*
- Srivastava, M., de Boer, A. A. and Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21 (4). 561-579.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A. and Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32 (8), 1216-1238.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1), 19-37.
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş. and İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the Preschool Inclusion Program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Iscen Karasu, F., Demir, S. and Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (02).
- Şahin, F. ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 214-239.

- Şengül-Halıcı, B. (2006). *Profil analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tandberg, S. L. (2006). *Conceptual framework for the provision of special education services and supports to secondary students with learning disabilities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. California: Lutheran University.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Teddlie, C. (Ed.), California: Sage Publications.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Teddlie, C. (Ed.). California: Sage Publications.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S. and Rodriguez, M. C. (2005). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104 (1), 3-28.
- Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* içinde, (s.3-50). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Troia, G. A., Tashakkori, A., Teddlie, C. and Graham, S. (2017). Use and acceptability of writing adaptations for students with disabilities: Survey of grade 3–8 teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32 (4), 257-269.
- Tunalı, S. B., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2004). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “Karma Araştırma Yöntemi”. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Dergisi*, 24 (2), 106-112.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üçler, A. M. (2017) *Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Vaughn, M. and Parsons, S. A. (2013). Adaptive teachers as innovators: Instructional adaptations opening spaces for enhanced literacy learning. *Language Arts*, 91 (2), 81-93.
- Vaughn, S. and Roberts, G. (2007). Secondary interventions in reading; providing additional instruction for students at risk. *Teaching Exceptional Children*, 39 (5), 40-46.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Niarhos, F. J. and Daugherty, T. (1993). What do students think when teachers make adaptations?. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 107-118.
- Vlachou, A., Didaskalou, E. and Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses. *Revista de Educacion*, 349, 179-201.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: The Warnock Report. *British Medical Journal*, 1, 667-668.
- Wiebe Berry, R. A. (2006). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (1), 11-24.
- Wolery, M. and Wilbers, J. S. (1994). *Including children with special needs in early childhood programs*. Washington DC: National Association for the Education of Young.
- Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yang, C. H. and Rusli, E. (2012). Teacher training in using effective strategies for preschool children with disabilities in inclusive classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 9 (1), 53.

- Yaşaran, Ö., Batu, E. S. ve Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (3). 167-180.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, İ. (2001). Kaliteli öğretmen yetiştirme ve hizmetiçi eğitimin yeri. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, Z. V. (2005). *OKS'deki başarıya bir dershanedeki öğretimin etkilerinin tekrarlı ölçümler analizi ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, N. G. ve Melekoğlu, M. A. (2015). Öğretmen adaylarının kaynaştırmayla ilgili olaylara bakışı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1). 19-33.
- Yiğen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1:ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU	
<p>Yönerge: Başarılı bir kaynaştırma uygulaması sürecinde yapılabilecek uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşlerinize başvurulacaktır. İlgili sorulara açık yüreklilikle cevap vermeniz bilimsel sürece destek sağlamak açısından son derece önemlidir.</p> <p>Lütfen tüm soruları cevaplayınız. İlginiz, için teşekkürler.</p> <p>Görüş ve önerileriniz için Öğr. Gör. Emrah BİLGİÇ ile iletişime geçebilirsiniz.</p> <p>İletişim: ebilgic@sakarya.edu.tr GSM: 0 505 537 71 66</p>	
1. Cinsiyet	a) Kadın b) Erkek
2. Yaşınız:
3. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz.	a) 1-2 b) 3-8 c) 9-14 d) 15 yıldan fazla
4. Kaç yıldır özel gereksinimli öğrencilerin yer aldığı kaynaştırma sınıfında eğitim veriyorsunuz?	a) 1-2 b) 3-8 c) 9-14 d) 15 yıldan fazla
6. Sınıf mevcudunuz kaçtır?	a) 15 öğrenciden az b) 15-2 c) 25-34 d) 35-4 e) 44 öğrenciden fazla
7. Sınıfınızda özel gereksinimli olan kaynaştırma öğrenci (tanısı olsun ya da olmasın) sayısı kaçtır?	1 2 3 4 5 6 7 7' den fazla
8. Yükseköğretiminiz sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir ders ya da kurs aldınız mı?	a) Evet b) Hayır
9. Öğretmenliğiniz sırasında özel eğitim ya da kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bir ders ya da kurs aldınız mı?	a) Evet b) Hayır
10. Okulunuzun kaynaştırma öğrencilerine sağladığı destek düzeyini işaretleyiniz.	a) Çok düşük b) Düşük c) Orta d) Yüksek e) Çok yüksek

EK-2: KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN DÜZENLEMELER ÖLÇEĞİ- (KIDO)

Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği- (KIDO)						
	<i>Lütfen, aşığıdaki her bir ifadenin başarılı bir kaynaştırma uygulaması süreci için sizce ne kadar önemli olduğunu, en az (1)'dan en çok (5)'a kadar olan derecelendirmeyi kullanarak cevaplayınız.</i>	En Az	Az	Biraz	Çok	En Çok
		1.	Öğretmenin öğrencinin dikkat, bellek ve öğrenme stili gibi özelliklerini önceden belirlemesi.	1	2	3
2.	Öğretmenin engelli öğrencinin eğitimini Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına (BEP) göre planlaması ve yürütmesi.	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenin engelli öğrencinin aldığı destek eğitim hizmetlerinin sınıf çalışmalarına paralel olması için çaba harcaması.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenin engelli öğrencinin ailesine çocuğunun eğitimine nasıl katılacağını öğretmesi.	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenin engelli öğrencinin ders araç-gereçlerini derse başlamadan önce kontrol etmesi.	1	2	3	4	5
6.	Öğretmenin engelli öğrencinin performans düzeyini müfredatta yer alan ve güçlük çektiği tüm dersler için belirlemesi.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenin öğretimi yaparken farklı duylara hitap etmeye çalışması.	1	2	3	4	5
8.	Öğretmenin engelli öğrencinin sınavlarını BEP hedeflerine göre yapması.	1	2	3	4	5
9.	Öğretmenin sınıftaki öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini desteklemeleri için akran öğretiminden yararlanması.	1	2	3	4	5
10.	Öğretmenin engelli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirlemesi.	1	2	3	4	5
11.	Öğretmenin öğrencinin engeline göre sınav türünde (yazılı-sözlü- açık uçlu-çoktan seçmeli gibi) uyarlama yapması.	1	2	3	4	5
12.	Öğretmenin BEP'in uygulamasında rehber öğretmen, diğer öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği yapması.	1	2	3	4	5
13.	Öğretmenin engelli öğrencinin ders araç-gereçlerini derse başlamadan önce tedarik etmesi.	1	2	3	4	5
14.	Öğretmenin engelli öğrenciye sınavlarda gerekirse ek süre vermesi.	1	2	3	4	5
15.	Öğretmenin farklı öğretim tekniklerini (hikaye haritası- kavram haritası gibi) ders anlatımında kullanması.	1	2	3	4	5
16.	Öğretmenin engelli öğrenciye sınıf içinde gerektiğinde bireysel öğretim vermesi.	1	2	3	4	5

17.	Öğretmenin engelli öğrenciyi sınıfına isteyerek kabul etmesi.	1	2	3	4	5
18.	Engelli öğrencinin oturma yerinin seçimi.	1	2	3	4	5
19.	Öğretmenin öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştireçler kullanması.	1	2	3	4	5
20.	Öğretmenin engelli öğrencinin ailesinden ne beklediğini belirlemesi.	1	2	3	4	5
21.	Öğretmenin gerekli durumlarda engelli öğrenciye ders saati dışında da eğitim vermesi.	1	2	3	4	5
22.	Öğretmenin aynı ve/veya farklı beceri düzeyinden öğrencilerle öğrenci gruplarını oluşturulması.	1	2	3	4	5
23.	Öğretmenin engelli öğrenciden ne beklediğini (devam zorunluluğu, derslere katılım, sınav başarısı gibi) belirlemesi.	1	2	3	4	5
24.	Engelli öğrencinin bulunduğu sınıf mevcudunun diğer sınıflardan daha az (25-30 öğrenci) olması.	1	2	3	4	5
25.	Okuldaki tüm personelin ve diğer öğretmenlerin engelli öğrenciye ne zaman ve nasıl yardım edeceklerinin öğretmen tarafından belirlenmesi.	1	2	3	4	5
26.	Sınıftaki görsel araç-gereçlerin ilgi çekici olması	1	2	3	4	5
27.	Öğrenci gereksinimlerine göre farklı duylara hitap eden eğitim araç-gereçlerinin kullanılması.	1	2	3	4	5
28.	Engelli öğrencinin sınıftaki tüm araç-gereçlere ulaşabilmesi.	1	2	3	4	5
29.	Sınıftaki görsel araç-gereçlerin harita pano, resim maket vb.) işlenen konuya göre sürekli yenilenmesi.	1	2	3	4	5
30.	Sınıfta bulunacak araç-gereç sayısının öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenmesi.	1	2	3	4	5
31.	Sıraların kullanılan öğretim yöntemine göre daire, V, U gibi farklı şekilde düzenlenmesi.	1	2	3	4	5
32.	Engelli öğrencinin okulun tüm alanlarına ulaşabilmesi (Beden eğt. salonu, kantin.	1	2	3	4	5
33.	Öğrencinin engeline uygun araçların (bilgisayar, tekerlekli sandalye, FM sistem)sınıfta bulunması.	1	2	3	4	5
34.	Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak teknolojik donanımların (tepegöz, bilgisayar, projeksiyon vb.) sağlanması.	1	2	3	4	5
35.	Sınıftaki araç-gereç miktarının öğretilecek konuya uygun olması.	1	2	3	4	5
36.	Sınıfın ısısının düzenlemesi.	1	2	3	4	5
37.	Sınıfın yeterli biçimde aydınlatılması.	1	2	3	4	5
38.	Oturma yerinin seçiminde engelli öğrenci tercihinin dikkate alınması.	1	2	3	4	5
39.	Sınıfın genişliği.	1	2	3	4	5

EK-3: UYGULAMA ÖNCESİ GÖRÜŞ BELİRLEME ODAK GRUP GÖRÜŞME SORU FORMU

1. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında *özel gereksinimli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirlemesinin* gerekli olup olmadığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir?-Sonda)

1.1. Peki, siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında *özel gereksinimli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirliyor musunuz?* (Belirliyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Belirlemiyorsanız nedenini açıklar mısınız? -Sonda)

2. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında, öğretmen tarafından, *özel gereksinimli öğrenciye yönelik ek öğretim amaçları belirlenmesinin* gerekliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Değilse neden değildir?-Sonda)

2.1. Peki, siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında *özel gereksinimli öğrenciye yönelik ek öğretim amaçları belirliyor musunuz?* (Belirliyorsanız nasıl belirliyorsunuz? Belirlemiyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)

3. Kaynaştırma uygulaması yapılması sürecinde, öğretmen tarafından *özel gereksinimli öğrenciye yönelik, öğretim içeriğinin farklılaştırılması* konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (İçerik farklılaştırılmıyorsa neden? Farklılaştırmaya gerek yoksa neden?-Sonda)

3.1. Peki, siz kaynaştırma uygulaması yapılması sürecinde, *özel gereksinimli öğrenciye yönelik, öğretim içeriğini farklılaştırıyor musunuz?* (Farklılaştırıyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Farklılaştıramıyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)

4. Kaynaştırma uygulaması yapılması sürecinde, öğretmen tarafından, *özel gereksinimli öğrenciye yönelik öğretim içeriğinin basitleştirilmesi* konusunda neler söyleyebilirsiniz? (Gerekliyse neden gereklidir? Değilse neden değildir?-Sonda)

4.1. Peki, siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında *özel gereksinimli öğrenciye yönelik öğretim içeriğini basitleştiriyor musunuz?* (Basitleştiriyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Basitleştirmiyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)

5. Kaynaştırma uygulamaları yapma sürecinde, öğretmenin *ders anlatımında çeşitli yöntem, teknik ve stratejilere (örneğin; farklı duyulara hitap etme, hikaye haritası- kavram haritası kullanma vb.) başvurması* konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir?-Sonda)

5.1. Sizin kaynaştırma uygulaması yaparken, *ders anlatımlarınızda çeşitli yöntem, teknik ve stratejileri (örneğin; farklı duyulara hitap etme, hikaye haritası-*

-
- kavram haritası vb.) kullanmaya ilişkin bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Kullanıyorsanız hangilerini kullanıyorsunuz? Neden kullanıyorsunuz? Kullanmıyorsanız nedeni nedir?-Sonda)*
-
6. Kaynaştırma uygulamaları yapılırken, öğretmenin, *öğrenci motivasyonunu artırma amaçlı, güdüleyici nitelikte yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştirme araçları kullanması* konusunda neler düşünüyorsunuz? (Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir?-Sonda)
-
- 6.1. Peki, sizin kaynaştırma uygulaması yaparken *öğrencinin motivasyonunu artırma amaçlı güdüleyici nitelikte yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştirme araçları kullanmaya* ilişkin bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Kullanıyorsanız nasıl, ne kadar süre ve hangi sıklıkta işe koşturuyorsunuz? Kullanmıyorsanız nedeni nedir?-Sonda)
-
7. Kaynaştırma öğretmenin özel gereksinimli *öğrencinin değerlendirilmesi kapsamında, sınav türünde (yazılı-sözlü, açık uçlu, çoktan seçmeli sorular sorma, ek süre tanınması gibi) uyarlamalar yapmasının* gerekliliği konusundaki düşünceleriniz nedir? (Gerekliyse neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır? Değilse neden değildir?-Sonda).
-
- 7.1. Peki sizin özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi kapsamında, sınav türünde (yazılı-sözlü, açık uçlu, çoktan seçmeli sorular sorma, ek süre tanınması gibi) uyarlamalar yapmaya yönelik bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Uyarlamalar yapıyorsanız hangilerine yer veriyorsunuz? Uyarlamaları nasıl yapıyorsunuz? Yapmıyorsanız neden yapıyorsunuz?-Sonda)
-
8. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenin *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması ve uygulaması* konusundaki görüşleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır? Değilse neden değildir?-Sonda)
-
- 8.1. Peki sizin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlıyor musunuz? (Hazırlıyorsanız nasıl yaptığınızı belirtir misiniz? Hazırlamıyorsanız nedeni nedir?-Sonda)
-
9. Kaynaştırma uygulamaları yapma sürecinde öğretmenin *özel gereksinimli öğrencinin eğitimini Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına (BEP) göre planlaması ve işbirliği içinde yürütmesi* konusunda neler düşünüyorsunuz? (Size göre öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyini - dikkat, bellek ve öğrenme stili gibi özellikleri- müfredatta yer alan ve güçlük çektiği tüm dersler için belirlemesi, öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirlemesi, sınıf içinde gerektiğinde bireysel öğretim vermesi, öğrencinin sınavlarını BEP hedeflerine göre yapmasının önemi nedir? (Önemliyse neden? Önemli değilse sebebi nedir? -Sonda)
-
10. Kaynaştırma uygulamaları yapılması sürecinde öğretmenin, *Milli Eğitim*

Teşkilatı ve okul idaresinin yapabileceği fiziksel uyarlamalara olan ihtiyaç düzeyi nedir? (Varsa hangilerine, ne kadar ihtiyacı vardır? Yoksa sebebi nedir?-Sonda)

11. *Öğretmenin kaynaştırma uygulaması yaparken fiziksel uyarlama yapması konusunda ne düşünüyorsunuz? (Gerekli ise neden gereklidir? Gerekli değilse sebebi nedir? –Sonda)*

11.1 *Siz bu fiziksel uyarlamalardan hangilerine yer veriyorsunuz? (Yer veriyorsanız ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz? Yer vermiyorsanız sebebi nedir?-Sonda)*

- *Ekleme istediğiniz başka soru/ öneri var mı?*
-

EK-4: UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞ BELİRLEME ODAK GRUP GÖRÜŞME SORU FORMU

Öğretimin İçeriğinde Uyarlamalar Yapmak (tema/kategori)

1. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında *özel gereksinimli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirlemesinin* gerekli olup olmadığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?(Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir?-Sonda)

1.1. Peki siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında *özel gereksinimli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirliyor musunuz?* (Belirliyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Belirlemiyorsanız nedenini açıklar mısınız? -Sonda)

2. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında, öğretmen tarafından, *özel gereksinimli öğrenciye yönelik ek öğretim amaçları belirlenmesinin* gerekliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Değilse neden değildir?-Sonda)

2.1. Peki siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında *özel gereksinimli öğrenciye yönelik ek öğretim amaçları belirliyor musunuz?* (Belirliyorsanız nasıl belirliyorsunuz? Belirlemiyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)

3. Kaynaştırma uygulaması yapılması sürecinde, öğretmen tarafından *özel gereksinimli öğrenciye yönelik, öğretim içeriğinin farklılaştırılması* konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (İçerik farklılaştırılmıyorsa neden? Farklılaştırmaya gerek yoksa neden?-Sonda)

3.1. Peki siz kaynaştırma uygulaması yapılması sürecinde, *özel gereksinimli öğrenciye yönelik, öğretim içeriğini farklılaştırıyor musunuz?* (Farklılaştırıyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Farklılaştıramıyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)

4. Kaynaştırma uygulaması yapılması kapsamında, öğretmen tarafından, *özel gereksinimli öğrenciye yönelik öğretim içeriğinin basitleştirilmesi* konusunda neler söyleyebilirsiniz? (Gerekliyse neden gereklidir? Değilse neden değildir?-Sonda)

4.1. Peki siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında *özel gereksinimli öğrenciye yönelik öğretim içeriğini basitleştiriyor musunuz?* (Basitleştiriyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Basitleştirmiyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)

Öğretimin Sunumunda ve Değerlendirilmesinde Uyarlamalar Yapmak (tema/kategori)

5. Kaynaştırma uygulamaları yapma sürecinde, öğretmenin *ders anlatımında çeşitli yöntem, teknik ve stratejilere (örneğin; farklı duyulara hitap etme, hikaye haritası- kavram haritası kullanma vb.) başvurması* konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir?-Sonda)

5.1. Sizin kaynaştırma uygulaması yaparken, *ders anlatımlarınızda çeşitli yöntem, teknik ve stratejileri (örneğin; farklı duyulara hitap etme, hikaye haritası-kavram haritası vb.) kullanmaya* ilişkin bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Kullanıyorsanız hangilerini kullanıyorsunuz? Neden kullanıyorsunuz? Kullanmıyorsanız nedeni nedir?-Sonda)

6. Kaynaştırma uygulamaları yapılırken, öğretmenin, *öğrenci motivasyonunu artırma amaçlı, güdüleyici nitelikte yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştiriciler kullanması* konusunda neler düşünüyorsunuz? (Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir?-Sonda)

6.1. Peki sizin kaynaştırma uygulaması yaparken *öğrencinin motivasyonunu artırma amaçlı güdüleyici nitelikte yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştiriciler kullanmaya* ilişkin bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Kullanıyorsanız nasıl, ne kadar süre ve hangi sıklıkta işe koşturuyorsunuz? Kullanmıyorsanız nedeni nedir?-Sonda)

7. Kaynaştırma öğretmenin özel gereksinimli *öğrencinin değerlendirilmesi kapsamında, sınav türünde (yazılı-sözlü, açık uçlu, çoktan seçmeli sorular sorma, ek süre tanınması gibi) uyarlamalar yapmasının* gerekliliği konusundaki düşünceleriniz nedir? (Gerekliyse neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır? Değilse neden değildir?-Sonda).

7.1. Peki sizin özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi kapsamında, sınav türünde (yazılı-sözlü, açık uçlu, çoktan seçmeli sorular sorma, ek süre tanınması gibi) uyarlamalar yapmaya yönelik bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Uyarlamalar yapıyorsanız hangilerine yer veriyorsunuz? Uyarlamaları nasıl yapıyorsunuz? Yapmıyorsanız neden yapmıyorsunuz?-Sonda).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Uygulama (tema/kategori)

8. Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenin *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması ve uygulaması* konusundaki görüşleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır? Değilse neden değildir?-Sonda)

8.1. Peki sizin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlıyor musunuz? (Hazırlıyorsanız nasıl yaptığınızı belirtir misiniz? Hazırlamıyorsanız nedeni nedir?-Sonda)

9. Kaynaştırma uygulamaları yapma sürecinde öğretmenin *özel gereksinimli öğrencinin eğitimini Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına (BEP) göre planlaması ve işbirliği içinde yürütmesi* konusunda neler düşünüyorsunuz? (Size göre öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyini - dikkat, bellek ve öğrenme stili gibi özellikleri- müfredatta yer alan ve güçlük çektiği tüm dersler için belirlemesi, öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirlemesi, sınıf içinde gerektiğinde bireysel öğretim vermesi, öğrencinin sınavlarını BEP hedeflerine göre yapmasının önemi nedir? (Önemliyse neden? Önemli değilse sebebi nedir? -Sonda)

Fiziksel Uyarılama Yapma (tema/kategori)

10. Kaynaştırma uygulamaları yapılması sürecinde öğretmenin, *Milli Eğitim Teşkilatı ve okul idaresinin yapabileceği fiziksel uyarlamalara* olan ihtiyaç konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (Varsa hangilerine, ne kadar ihtiyacı vardır? Yoksa sebebi nedir?-Sonda).

11. *Öğretmenin kaynaştırma uygulaması yaparken fiziksel uyarılama yapması* konusunda ne düşünüyorsunuz? (Gerekli ise neden gereklidir? Gerekli değilse sebebi nedir? –Sonda)

11.1 Siz bu fiziksel uyarılamalardan hangilerine yer veriyorsunuz? (Yer veriyorsanız ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz? Yer vermiyorsanız sebebi nedir?-Sonda)

- Eklemek istediğiniz başka soru/ öneri var mı?
-

EK-5: UYGULAMA ÖNCESİ GÖRÜŞ BELİRLEME ODAK GRUP GÖRÜŞME UZMAN GÖRÜŞÜ SORU FORMU

Sn. Hocam;

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin uyarlamalar konusunda hazırlanan bilgilendirme paketinin kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlı bir doktora tez çalışması yapılması planlanmaktadır. Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Sakarya İli Hendek ilçesi sınırları içerisindeki kaynaştırma sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılması düşünülmektedir. Tez danışmanım Prof. Dr. E. Sema BATU'dur. Hazırlanması planlanan kaynaştırma uygulamalarına yönelik hizmet-içi bilgilendirme programı aracılığı ile öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi, bununla birlikte öğretim sundukları kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Kaynaştırma uygulaması yapan ilkokul (1.ve 4. sınıf arası) sınıf öğretmenlerinin etkili kaynaştırma uygulamaları yapabilmeleri için mesleki gereksinimlerini belirleyebilmek, bu mesleki gereksinimlere dayalı işlevsel bir bilgilendirme programı hazırlayabilmek ve hizmet-içi eğitimi yoluyla kaynaştırma uygulama öğretmenlerini bilgilendirmek üzere bir çalışma planlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, ilkokul (1.ve 4. sınıf arası) öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki gereksinimlerine yönelik veri toplanması için 'Odak Grup Görüşmesi Soru Formu' hazırlanmıştır. Bu soru formuna yönelik görüş ve önerilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle sizlerden ekte yer alan 'Gereksinim Belirleme Odak Grup Görüşmesi Soru Formu' nu yanıtlamanızı, görüş ve önerilerinizi ilgili maddenin yanına yazmanızı bekliyoruz. Çalışmaya değerli görüş ve önerilerinizle getireceğiniz katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Emrah BİLGİÇ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü

Cep Tel: 0505 537 71 66

e-posta: eabilgic@gmail.com

Gereksinim Belirleme Odak Grup Görüşme Soru Formu

	<i>Uygun</i>	<i>Uygun Değil</i>	<i>Önerileriniz</i>
<i>Öğretimin İçeriğinde Uyarlamalar Yapmak (tema/kategori)</i>			
1. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirlemesinin gerekli olup olmadığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?(Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.1. Peki siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirliyorsunuz? (Belirliyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Belirlemiyorsanız nedenini açıklar mısınız? -Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında, öğretmen tarafından, özel gereksinimli öğrenciye yönelik ek öğretim amaçları belirlenmesinin gerekliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Değilse neden değildir?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1. Peki siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenciye yönelik ek öğretim amaçları belirliyor musunuz? (Belirliyorsanız nasıl belirliyorsunuz? Belirlemiyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. Kaynaştırma uygulaması yapılması sürecinde, öğretmen tarafından özel gereksinimli öğrenciye yönelik, *öğretim içeriğinin farklılaştırılması* konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (İçerik farklılaştırılmıyorsa neden? Farklılaştırmaya gerek yoksa neden?-Sonda)

3.1. Peki siz kaynaştırma uygulaması yapılması sürecinde, özel gereksinimli öğrenciye yönelik, *öğretim içeriğini farklılaştırıyor musunuz?* (Farklılaştırıyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Farklılaştıramıyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)

4. Kaynaştırma uygulaması yapılması sürecinde, öğretmen tarafından, *özel gereksinimli öğrenciye yönelik öğretim içeriğinin basitleştirilmesi* konusunda neler söyleyebilirsiniz? (Gerekliyse neden gereklidir? Değilse neden değildir?-Sonda)

Öğretimin Sunumunda ve Değerlendirilmesinde Uyarlamalar Yapmak (tema/kategori)

5. Kaynaştırma uygulamaları yapma sürecinde, öğretmenin *ders anlatımında çeşitli yöntem, teknik ve stratejilere (örneğin; farklı duyulara hitap etme, hikaye haritası- kavram haritası kullanma vb.) başvurması* konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir?-Sonda)

5.1. Sizin kaynaştırma uygulaması yaparken, *ders anlatımlarınızda çeşitli yöntem, teknik ve stratejileri (örneğin; farklı duyulara hitap etme, hikaye haritası- kavram haritası vb.) kullanmaya* ilişkin bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Kullanıyorsanız hangilerini kullanıyorsunuz? Neden kullanıyorsunuz? Kullanmıyorsanız nedeni nedir? -Sonda)

6. Kaynaştırma uygulamaları yapılırken, öğretmenin, öğrenci *motivasyonunu artırma amaçlı, güdüleyici nitelikte yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştireçler kullanması* konusunda neler düşünüyorsunuz? (Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir? -Sonda)

6.1. Peki sizin kaynaştırma uygulaması yaparken öğrencinin *motivasyonunu artırma amaçlı güdüleyici nitelikte yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştireçler kullanmaya* ilişkin bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Kullanıyorsanız nasıl, ne kadar süre ve hangi sıklıkta işe koştaktasınız? Kullanmıyorsanız nedeni nedir? -Sonda)

7. Kaynaştırma öğretmeninin özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi kapsamında, sınav türünde (yazılı-sözlü, açık uçlu, çoktan seçmeli sorular sorma, ek süre tanınması gibi) uyarlamalar yapmasının gerekliliği konusundaki düşünceleriniz nedir? (Gerekliyse neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır? Değilse neden değildir?-Sonda).

7.1. Peki sizin özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi kapsamında, sınav türünde (yazılı-sözlü, açık uçlu, çoktan seçmeli sorular sorma, ek süre tanınması gibi) uyarlamalar yapmaya yönelik bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Uyarlamalar yapıyorsanız hangilerine yer veriyorsunuz? Uyarlamaları nasıl yapıyorsunuz? Yapmıyorsanız neden yapmıyorsunuz?-Sonda)

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Uygulama (tema/kategori)

8. Kaynaştırma sınıfı öğretmeninin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması ve uygulaması konusundaki görüşleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır? Değilse neden değildir?-Sonda)

8.1. Peki sizin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlıyor musunuz? (Hazırlıyorsanız nasıl

yaptığınızı belirtir misiniz?
Hazırlamıyorsanız nedeni nedir? -
Sonda)

9. Kaynaştırma uygulamaları yapma sürecinde öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin eğitimini Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına (BEP) göre planlaması ve işbirliği içinde yürütmesi konusunda neler düşünüyorsunuz? (Size göre öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyini -dikkat, bellek ve öğrenme stili gibi özellikleri- müfredatta yer alan ve güçlük çektiği tüm dersler için belirlemesi, öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirlemesi, sınıf içinde gerektiğinde bireysel öğretim vermesi, öğrencinin sınavlarını BEP hedeflerine göre yapmasının önemi nedir? (Önemliyse neden? Önemli değilse sebebi nedir? - Sonda)
-

Fiziksel Uyarılama Yapma (tema/kategori)

10. Kaynaştırma uygulamaları yapılması sürecinde öğretmenin, Milli Eğitim Teşkilatı ve okul idaresinin yapabileceği fiziksel uyarlamalara olan ihtiyaç düzeyi nedir? (Varsa hangilerine, ne kadar ihtiyacı vardır? Yoksa sebebi nedir? -Sonda)
-
-

11. <i>Öğretmenin kaynaştırma uygulaması yaparken fiziksel uyarlama yapması</i> konusunda ne düşünüyorsunuz? (Gerekli ise neden gereklidir? Gerekli değilse sebebi nedir? –Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.1 Siz bu fiziksel uyarlamalardan hangilerine yer veriyorsunuz? (Yer veriyorsanız ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz? Yer vermiyorsanız sebebi nedir?–Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Ekleme istediğiniz başka soru/ öneri var mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**EK-6: UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞ BELİRLEME ODAK GRUP GÖRÜŞME
UZMAN GÖRÜŞÜ SORU FORMU**

		<i>Uygun</i>	<i>Uygun Değil</i>	<i>Önerileriniz</i>
<i>Öğretimin İçeriğinde Uyarlamalar Yapmak (tema/kategori)</i>				
1.	Kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirlemesinin gerekli olup olmadığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?(Gerekliyse neden gereklidir? Gereкли değilse neden değildir?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.1.	Peki siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirliyor musunuz? (Belirliyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Belirlemiyorsanız nedenini açıklar mısınız? -Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.	Kaynaştırma uygulamaları kapsamında, öğretmen tarafından, özel gereksinimli öğrenciye yönelik ek öğretim amaçları belirlenmesinin gerekliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Değilse neden değildir?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1.	Peki siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenciye yönelik ek öğretim amaçları belirliyor musunuz? (Belirliyorsanız nasıl belirliyorsunuz? Belirlemiyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.	Kaynaştırma uygulaması yapılması sürecinde, öğretmen tarafından özel gereksinimli öğrenciye yönelik, <i>öğretim içeriğinin farklılaştırılması</i> konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (İçerik farklılaştırılmalıysa neden? Farklılaştırmaya gerek yoksa neden?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.1.	Peki siz kaynaştırma uygulaması yapılması sürecinde, özel gereksinimli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	öğrenciye yönelik, öğretim içeriğini farklılaştırıyor musunuz? (Farklılaştırıyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Farklılaştıramıyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)		
4.	Kaynaştırma uygulaması yapılması kapsamında, öğretmen tarafından, <i>özel gereksinimli öğrenciye yönelik öğretim içeriğinin basitleştirilmesi</i> konusunda neler söyleyebilirsiniz? (Gerekliyse neden gereklidir? Değilse neden değildir?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1.	Peki siz kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenciye yönelik öğretim içeriğini basitleştiriyor musunuz? (Basitleştiriyorsanız nasıl yapıyorsunuz? Basitleştirmiyorsanız nedenini açıklar mısınız?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/> <i>Öğretimin Sunumunda ve Değerlendirilmesinde Uyarlamalar Yapmak (tema/kategori)</i>			
5.	Kaynaştırma uygulamaları yapma sürecinde, öğretmenin <i>ders anlatımında çeşitli yöntem, teknik ve stratejilere (örneğin; farklı duyulara hitap etme, hikaye haritası- kavram haritası kullanma vb.) başvurması</i> konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1.	Sizin kaynaştırma uygulaması yaparken, <i>ders anlatımlarınızda çeşitli yöntem, teknik ve stratejileri (örneğin; farklı duyulara hitap etme, hikaye haritası-kavram haritası vb.) kullanmaya</i> ilişkin bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Kullanıyorsanız hangilerini kullanıyorsunuz? Neden kullanıyorsunuz? Kullanmıyorsanız nedeni nedir?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Kaynaştırma uygulamaları yapılırken, öğretmen, öğrenci motivasyonunu artırma amaçlı, güdüleyici nitelikte yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştireçler kullanması konusunda neler düşünüyorsunuz? (Gerekliyse neden gereklidir? Gerekli değilse neden değildir?-Sonda)

6.1. Peki sizin kaynaştırma uygulaması yaparken öğrencinin motivasyonunu artırma amaçlı güdüleyici nitelikte yıldız, aferin, çıkartma, güzel yapılan ödevi panoya asma gibi pekiştireçler kullanmaya ilişkin bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Kullanıyorsanız nasıl, ne kadar süre ve hangi sıklıkta işe koşturuyorsunuz? Kullanmıyorsanız nedeni nedir?-Sonda)

7. Kaynaştırma öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi kapsamında, sınav türünde (yazılı-sözlü, açık uçlu, çoktan seçmeli sorular sorma, ek süre tanınması gibi) uyarlamalar yapmasının gerekliliği konusundaki düşünceleriniz nedir? (Gerekliyse neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır? Değilse neden değildir?-Sonda).

7.1.	Peki sizin özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi kapsamında, sınav türünde (yazılı-sözlü, açık uçlu, çoktan seçmeli sorular sorma, ek süre tanınması gibi) uyarlamalar yapmaya yönelik bilgi ve becerileriniz nelerdir? (Uyarlamalar yapıyorsanız hangilerine yer veriyorsunuz? Uyarlamaları nasıl yapıyorsunuz? Yapmıyorsanız neden yapmıyorsunuz?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------	--	--------------------------	--------------------------

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Uygulama (tema/kategori)

8.	Kaynaştırma sınıfı öğretmenin <i>Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması ve uygulaması</i> konusundaki görüşleriniz nelerdir? (Gerekliyse neden gereklidir? Nasıl yapılmalıdır? Değilse neden değildir?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----------	---	--------------------------	--------------------------

8.1.	Peki sizin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlıyor musunuz? (Hazırlıyorsanız nasıl yaptığınızı belirtmişsiniz? Hazırlamıyorsanız nedeni nedir?-Sonda)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------	--	--------------------------	--------------------------

9.	Kaynaştırma uygulamaları yapma sürecinde öğretmenin <i>özel gereksinimli öğrencinin eğitimini Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına (BEP) göre planlaması ve işbirliği içinde yürütmesi</i> konusunda neler düşünüyorsunuz? (Size göre öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyini -dikkat, bellek ve öğrenme stili gibi özellikleri-müfredatta yer alan ve güçlük çektiği tüm dersler için belirlemesi, öğrencinin performansına göre öğretimsel hedefler belirlemesi, sınıf içinde gerektiğinde bireysel öğretim vermesi, öğrencinin sınavlarını BEP hedeflerine göre yapmasının önemi nedir? (Önemliyse neden? Önemli değilse sebebi nedir? -	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----------	--	--------------------------	--------------------------

Sonda)

Fiziksel Uyarlama Yapma (tema/kategori)

- | | | | |
|-------------|---|--------------------------|--------------------------|
| 10. | Kaynaştırma uygulamaları yapılması sürecinde öğretmenin, <i>Milli Eğitim Teşkilatı ve okul idaresinin yapabileceği fiziksel uyarlamalara</i> olan ihtiyaç konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (Varsa hangilerine, ne kadar ihtiyacı vardır? Yoksa sebebi nedir?-Sonda) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | <i>Öğretmenin kaynaştırma uygulaması yaparken fiziksel uyarlama yapması</i> konusunda ne düşünüyorsunuz? (Gerekli ise neden gereklidir? Gerekli değilse sebebi nedir? –Sonda) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.1 | Siz bu fiziksel uyarlamalardan hangilerine yer veriyorsunuz? (Yer veriyorsanız ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz? Yer vermiyorsanız sebebi nedir?-Sonda) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • | Ekleme istediğiniz başka soru/ öneri var mı? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

EK-7: SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

	<i>Değerli Katılımcı, Bu soru formu, katılımcı olarak yer aldığınız araştırmaya yönelik düşüncelerinizin neler olduğunun saptanması ve ortaya konulması amacıyla düzenlenmiş olup, içtenlikle doldurmanız bilimsel sürece katkı sağlayacaktır. Lütfen en azdan en çoğa kadar olan derecelendirmeyi (1'den 3'e kadar) kullanarak cevaplayınız.</i>	Hiç Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Düzenlenen eğitim süreci kolay anlaşılabilir bir niteliktedir.	1	2	3
2.	Düzenlenen eğitim sürecinde öğrendiğim bilgiler kaynaştırma öğrencileri için uygulanabiliridir.	1	2	3
3.	Düzenlenen eğitimin içeriği başarılı kaynaştırma uygulamasına katkı sağlar niteliktedir	1	2	3
4.	Düzenlenen eğitim programına katılmış olmak benim için yararlı oldu.	1	2	3
5.	Düzenlenen eğitim programı sürecinde yeterli geribildirim sağlandı.	1	2	3
6.	Düzenlenen eğitim süresince ortam düzenlemesinin ve araç-gereçlerin uygunluğu yeterlidir.	1	2	3
7.	Düzenlenen eğitim programında edindiğim bilgiler, başarılı bir kaynaştırma uygulaması sağlanmasını kolaylaştırıcı niteliktedir.	1	2	3
8.	Düzenlenen eğitim programında edindiğim bilgiler ışığında kaynaştırma öğrencim için uygulanabilir bir BEP hazırlayabilirim.	1	2	3
9.	Düzenlenen eğitim programında edindiğim bilgiler ışığında kaynaştırma öğrencim için yönlendirme sağlayabilirim.	1	2	3
10.	Düzenlenen eğitim programında edindiğim bilgiler ışığında kaynaştırma öğrencimin performansını (kaba değerlendirme) alabilirim.	1	2	3
11.	Düzenlenen eğitim programında edindiğim bilgiler ışığında kaynaştırma öğrencime yönelik öğretimsel uyarlamalar yapabilirim.	1	2	3
12.	Düzenlenen eğitim programında edindiğim bilgiler ışığında kaynaştırma öğrencimi değerlendirebilirim.	1	2	3
13.	Düzenlenen eğitim programına istekli ve gönüllü olarak katıldım.	1	2	3
14.	Düzenlenen eğitim programına benzer başka eğitimlere katılabilirim.	1	2	3
15.	Diğer öğretmen arkadaşlarıma bu eğitim programını önerebilirim.	1	2	3

EK-8: ÖRNEK BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI				
Kimlik Bilgileri				
Öğrencinin			Annenin	Babanın
Adı- Soyadı		Adı-Soyadı Mesleği Adresi Tel Diğer Bilgiler		
Doğum Tarihi Yaşı Özür Türü				
Birinci Programın Hazırlan- dığı Tarih				
Tıbbi Bilgiler				
İşitme Görme İlaç Kullanımı Fiziksel Durumu Sağlık Diğer		- -		
Eğitim Hizmetleri				
Yerleştirileceği Ortam		Destek Hizmetler		Ek Hizmetler
1-		2.		
Eğitim Hizmetlerinin Süresi ve Sorumluları (Yukarıda İşaretlenen Hizmet Türünün Numarası, Süresi ve Sorumlusu Yazılacaktır)				

Hizmet Türü	Süresi	Sorumlusu
1 2	Haftaiçi hergün: Haftada 10 saat	
Performans Düzeyi:		
Bilişsel Beceriler		
Motor Beceriler		
Dil Gelişimi.		
Psikososyal Gelişim:		
Toplumsal Yaşam ve Öz-bakım Becerileri:		
Akademik Beceriler		

Öğrencinin Adı Soyadı					
Gelişim Alanı :					
Uzun Dönemli Hedef:					
Kısa Dönemli Hedefler	Öğretim Teknikleri	Araçlar	Sorumlu	Değerlendirme tekniği	Başlangıç ve Bitiş tarihi

EK-9: ÖĞRETİMSEL UYARLAMALAR KONTROL LİSTESİ

AD-SOYAD:

TARİH:

i. Amaçlara Yönelik Yapılabilecek Uyarlamalar

- Ek Amaçlar Oluşturma
- Basitleştirme Yapma

ii. Öğretim İçeriğinde Yapılabilecek Uyarlamalar

➤ *Dinleme ve Anlama Problemi Olanlar İçin Yapılabilecekler*

- Öğretim sırasında somutlaştırma amaçlı mümkün olduğunca fazla görsel-işitsel (resimli kartlar, haritalar, zaman-mevsim şeritleri vb.) araç-gereçlere yer verilmelidir.
- Öğrenci sınıf etkinliklerine katılabileceği en uygun yere oturtulmalıdır.
- Anlatımlarda ses tonu, vurgulama, jest ve mimikler en uygun şekilde kullanılmalıdır.
- Gerektiğinde akran desteğinden yararlanılmalıdır.
- Öğrencinin bilmediği kavramlara öğretim öncesi dikkat edilmelidir.
- Öğrenciler öğretim öncesi amaçtan haberdar edilmelidir.
- Her öğretim oturumu bir öncekinin devamı şeklinde olmalıdır.
- Mümkün olduğunca oyun ve etkinliklere yer verilmeli ve özel gereksinimli öğrencilerin bu etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır.
- Anlatım sürecinde öğrenci için işlevsel olan kavramların kullanılmasına öncelik verilmelidir.
- Her oturum sonunda konuyu kısaca anlatıp geri bildirim alınmalıdır.
- Ses kayıt cihazları kullanımına izin verilmelidir.

- Anlatımlarda öğrencilere gerektiği zamanlarda mümkün olduğunca kolaylaştırıcı/yol gösterici etkide bulunulmalıdır.
- Soru sorma tekniği doğru kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin soru sormaları teşvik edilmelidir.
- Gerektiğinde resimli ya da yazılı görev kartları kullanılmalıdır.
- Pekiştireç kullanılması ihmal edilmemelidir.
- Diğer:.....

➤ ***Okuma Problemi Olanlar İçin Yapılabilecekler***

- Düzeye uygun metinlere yer verilmelidir.
- Okuma amacı belirlenmelidir.
- Okuma sonrasında öğrencilere neler anladıkları sorulmalıdır.
- İşlevsel okuma becerisi öğretimine öncelik verilmelidir.
- Okuma materyallerinin resim ve yazı oranlarına dikkat edilmelidir.
- Okuma probleminin temel nedeni belirlenmeye çalışılmalıdır.
- Gerekli durumlarda Braille alfabesi olan metinler tercih edilmelidir.
- Öğretim materyallerindeki (ders kitabı, çalışma sayfası vb.) yazılar okunaklı ve dikkat çekici olmalıdır.
- Birlikte okuma yapılmalıdır.
- Kullanılan kitaplar ilgi çekici olmalıdır.
- Gerektiğinde sadece görsel değil sesli kitaplar da kullanılmalıdır.
- Öğrencinin sesli okuma yapmasına özen gösterilmelidir.
- Yinelemeli okuma yapılmalıdır.
- Görsel okuma desteklenmelidir.
- Evde okuma yapılması bir rutin haline getirilmelidir.

- Eğlenceli okuma etkinliklerine yer verilmelidir.
- Sık tekrarlar yapılmalıdır.
- Diğer:.....
.....

➤ **Yazma Problemi Olanlar İçin Yapılabilecekler**

- Yazma materyallerine yönelik gerekli uyarlamalar yapılmalıdır.
- Büyük kas ve küçük kas gelişimine yönelik çalışmalar daha çok yapılmalıdır.
- Çizgi çalışmaları yapılmalıdır.
- Gerektiğinde yardım ve destek sağlanmalıdır.
- Verilen bir örneğin benzerinin yazdırılması.
- Doğru yazma hızının artırılması.
- Yazım (imla) kurallarının dikkate alınması.
- Yazı yazma sırasındaki bedensel duruşa dikkat edilmelidir.
- Diğer:.....
.....

➤ **Matematikte Sorunu Olan Öğrencilere Yönelik Öneriler**

- Soyut kavramların öğretimi sırasında somut araç-gereçler kullanmak.
- İşlem yaparken öğrencinin hesap makinesi kullanmasına izin vermek.
- İşlem yaparken öğrencinin çarpım tablosu gibi destekler kullanmasına izin vermek.
- Problemlerde yer alan anahtar sözcükleri belirgin hale getirmek; örne-ğin, altını çizmek.
- Problem çözerken öğrencinin yazılı yönerge izlemesini sağlamak.
- Diğer:.....
.....

➤ **Yönerge Almada Sorunu Olan Öğrencilere Yönelik Öneriler**

- Yönerge vermeden önce öğrencinin dikkatini çekmek için özel bir uyarı kullanmak.
- Yönerge verirken mutlaka öğrencinin öğretmenin yüzüne dönük olmasını sağlamak.
- Öğrenciye her gün için, günlük akışı gösteren bir yazılı ya da resimli plan vermek.
- Sözel yönergelerin yanı sıra resim ya da yazı gibi görsel uyarılar kullanmak.
- Diğer:.....
.....

iii. Değerlendirme Uyarlamaları

- Sınavlarda daha fazla süre tanımak.
 - Çoktan seçmeli sorularda daha az seçenekli yapmak.
 - Gerekli durumlarda Braille alfabesi ve işaret dilini kullanmasına izin vermek.
 - Açık uçlu sorularda basitleştirme yapmak.
 - Soruların hepsinin değil de bir kısmının yanıtlanmasının istenmesi.
 - Soru tarzlarının değiştirilmesi.
 - Değerlendirme yapılması sürecinde görsel kullanımı.
 - Sorularda istenenin vurgulanması.
 - Ek açıklamalara yer vermek.
- Diğer:.....

EK-10:ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Araştırmanın amacı; *başarılı kaynaştırma uygulaması sürecinde yapılabilecek öğretimsel uyarlamalara yönelik gerçekleştirilen bir bilgilendirme paketi uygulamasının, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin uyarlamalar gerçekleştirmenin önemine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesidir.* Çalışma, Emrah Bilgiç tarafından yürütülecek ve sonuçları ile *ülkemiz eğitim sisteminin bir parçası olan kaynaştırma uygulamalarının bilimsel gelişimine ışık tutulacaktır.*

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

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Sakarya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünden Emrah Bilgiç'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Emrah Bilgiç
Adres : Sakarya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü
İş Tel : 0 264 295 36 45
Cep Tel : 0 505 537 71 66

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla katıldığımı, hastalık vb. gibi önemli durumların haricinde çalışma sürecine gerekli katılımı göstereceğimi, araştırmacının gerekli gördüğü durumlarda katılımımı sonlandırabileceğimi bilerek, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı

Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih

EK-11: ARASTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53920820-605-E.5850638
Konu: Anket İzni

26.05.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi, Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Emrah BİLGİÇ'in "Kaynaştırma Öğretmenlerine Yönelik Geliştirilen Bir Hizmet-İçi Eğitim Programının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri Üzerindeki Etkisi" konulu anket çalışmasını, İlimizdeki aşağıda isimleri yazılı okullarımıza uygulama talebi, Anadolu Üniversitesi, Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğünün 23/05/2016 tarihli ve 54460 sayıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının İlimizdeki aşağıda isimleri yazılı okullarımıza uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirmesi kaydıyla Şube Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ALTIN
Şube Müdürü

Ek: Anket Örneği (39 Sayfa)

OLUR
26.05.2016

Mevlüt KUNTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

1-Karadere İlkokulu (Hendek)	6-Cumhuriyet İlkokulu (Hendek)
2-Mustafa Asım İlkokulu (Hendek)	7-Nuriye İlkokulu (Hendek)
3-Akova İlkokulu (Hendek)	8-Ziya Gökalp İlkokulu (Hendek)
4-Yeniyüzyıl İlkokulu (Hendek)	9-Kazimiye İlkokulu (Hendek)
5-Noksel İlkokulu (Hendek)	10-Uzuncaorman Murat Nişancı İlkokulu

Resmi Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
[http:// www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) - Sosyal-Kültürel-Sportif Faliyetler

Ayrıntılı bilgi için: Arzu AKINCI
Tel: 0 264 251 36 14 - 15 - 16
Faks: 0 264 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2470-9d9e-350f-b627-b00f kodu ile tevit edilebilir.

EK-12: VERİ TOPLAMA ARACI KULLANIM İZİNİ



Emrah Bilgiç <ebilgic@sakarya.edu.tr>

Alıcı: tkargin, tkargin

21 Eki



Merhaba Sn. Hocam;

Nasılsınız? Umarım iyisinizdir.

Anadolu Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Bölümü Doktora Programı öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Sema BATU ile üzerinde doktora tez araştırması kapsamında çalışmayı planladığımız bir konu için, sizin sorumlu yazar olarak, Yard. Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU ve Yard. Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN ile birlikte geliştirmiş olduğunuz, "Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği (KİDO)" nin kullanılmasını düşünmekteyiz.

İlgili çalışmanın sürdürülebilmesi için, ölçeğin kullanılabilmesi adına mümkünse sizin (sorumlu yazar olarak) onayınıza gereksinim duymaktayım.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkürlerimi sunar, iyi çalışmalar dilerim.

Öğr. Gör. Emrah BİLGİÇ



Tevhide Kargin <tkargin@gmail.com>

Alıcı: bana

21 Eki



Emrah merhaba, elbette kullanabilirsin. Kolaylıklar dilerim.

...

EK-13: UYGULAMA FOTOĞRAFLARI



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Emrah BİLGİÇ
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Kastamonu/1983
E-posta : eabilgic@gmail.com

Eğitim Geçmişi:

2006 Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Bölümü

2009 İstanbul Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Sınıf Öğretmenliği A.B.D.

2018 Anadolu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Özel Eğitim Öğretmenliği A.B.D.

Mesleki Geçmişi:

2006-2010 Sınıf Öğretmeni / Milli Eğitim Bakanlığı R. Salih Zeki İlkokulu

2010 Öğretim Görevlisi / Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği A.B.D.

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

SSCI, SCI-EXP, AHCI Kapsamındaki Dergilerde Yayımlanan Tam Makale

Meral B. F., Bilgiç E., Takunyacı M. and Masal E. (2012). A study on teaching mathematics efficacy senses of general education teachers in inclusion settings. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*. 4 (1). 981-984.

***SSCI, SCI-EXP, AHCI, ESCI Dışındaki Alan Endekslerindeki Dergilerde
Yayımlanan Tam Makale***

Meral, B. F. and Bilgiç, E. (2012). Turkish adaptation, validity and reliability study of the teacher efficacy for inclusion scale. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 253-263.

Uluslararası Kongre ve Sempozyumlarda Sözlü Olarak Sunulan ve Tam Metin Olarak Yayımlanan Bildiri

Düzkantar, A., Çelik, S., Bilgiç, E., Güngör, F. G. and Çattık, M. (2013). Adaptation of the small steps early intervention program for blind children. International Society on Early Intervention, Regional Conference' da sunulan bildiri. Rusya: St. Petersburg State University (1-3 Temmuz 2013).

Uluslararası Kongre ve Sempozyumlarda Poster Olarak Sunulan ve Yayımlanan Bildiri

Bilgiç, E. and Diken İ. H. (2013) Competencies and Perceptions of Early Childhood Inclusive Classroom Teachers in Turkey. International Society on Early Intervention, Regional Conference' da sunulan poster. Rusya: St. Petersburg State University (1-3 Temmuz 2013).