

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Çankırı İlinde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarını Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi

Ahmet Mükerrer ÜNAL^a, Mızrap BULUNUZ^b

Yüklenme: 30.05.2023

Kabul: 27.03.2024

Yayınlanma: 31.03.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.01.001

Anahtar Kelimeler:

Özel eğitim,
Kaynaştırma,
Kaynaştırma eğitimi,
Kapsayıcı eğitim

Keywords:

Special education,
Mainstreaming,
Mainstreaming education,
Inclusive education

Yazar Bilgileri:

a. Milli Eğitim Müdürlüğü
Şehit Yusuf Çelik Rehberlik ve
Araştırma Merkezi
Çankırı, Türkiye
Orcid:
[0009-0004-4929-0130](https://orcid.org/0009-0004-4929-0130)
812181005@ogr.uludag.edu.tr
Sorumlu Yazar

b. Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Bursa, Türkiye
Orcid:
[0000-0002-6650-088X](https://orcid.org/0000-0002-6650-088X)
mızrap@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Çankırı ilinde tüm okul ve kademelerde yürütülen kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Araştırmaya, Çankırı'da bulunan kaynaştırma uygulaması yürüten 104 okul dâhil edilmiştir. Araştırma gömülü karma desen modeline göre yürütülmüştür. Nicel veri toplama aracı olarak anket, nitel veri toplama aracı olarak doküman analizi ve gözlem formu kullanılmıştır. Anket verileri nicel olarak analiz edilmiştir. Gözlem ve doküman incelemelerden elde edilen veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, Çankırı ilinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik destek eğitim ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ile kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarının nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, özel gereksinimli öğrencilerin rehberlik ve araştırma merkezine kademeler arası geçişlerde yönlendirme işlemlerinin, okullar tarafından mevzuatta belirlenen dönemler içinde yapılmadığı anlaşılmaktadır. Okulların özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama oranlarının yüksek olduğu ama uygulamaya yönelik sorunların devam ettiği görülmektedir. Okullarda psikolojik danışman/rehber öğretmen bulunma oranı %44'tür. Destek eğitim odası açılma oranı ise %37,6 oranında olduğu tespit edilmiştir. Okulların, %54,5'i normal gelişim gösteren çocuklara, %36,6'sı ailelere, %33,7'si ise yardımcı hizmetler personeline kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları uygulamıştır. Buna göre, kaynaştırma uygulamalarının yeterli seviye olmadığı söylenebilir. Okullarda başarılı kaynaştırma uygulamaları için destek eğitim odaları nitelik ve nitelik olarak iyileştirilmelidir. Bununla birlikte kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Kaynaştırmaya hazırlık uygulamalarına yönelik kullanılmak üzere önleyici ve düzeltici müdahale programları hazırlanmalı ve bu alanda hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılmalıdır. Öte yandan psikolojik danışman/rehber öğretmen sayıları artırılmalı ve okulların rehber öğretmen normları yeniden düzenlenmelidir.

Evaluation of the Factors Affecting Inclusive Education Practices in Çankırı Province**ABSTRACT**

This study aims to analyze the factors affecting the inclusion practices implemented at all schools and levels in Çankırı Province. The study included 104 schools in Çankırı that implement inclusion practices. The research was conducted according to the embedded mixed design model. A survey was used as a quantitative data collection tool, and document analysis and observation form were used as a qualitative data collection tool. The survey data was analyzed quantitatively. The observation and document review data were analyzed descriptively. The results show that the support education and psychological counseling services for inclusion practices in Çankırı province are insufficient in terms of quality and quantity. In addition, it was found that the schools did not direct the students with special needs to the guidance and research center during the transitions between levels within the periods specified in the legislation. It was found that the schools had high rates of preparing individualized education plans for students with special needs, but there were still implementation problems. The rate of psychological counselors/guidance teachers in schools is 44%. The rate of opening support education rooms was determined to be 37.6%. 54.5% of the schools applied inclusion preparation activities to children with normal development, 36.6% to families, and 33.7% to auxiliary service personnel. Findings indicate that inclusive practices are not at a sufficient level. Support education rooms should be improved in terms of quantity and quality for successful inclusion practices in schools. Inclusion preparation activities in schools are found to be insufficient. Preventive and corrective intervention programs should be prepared for inclusion preparation practices. Besides this, the number of in-service training courses in this field should be increased. The number of psychological counselors/guidance teachers in schools should also be increased, and the norms for guidance teachers should be rearranged.

GİRİŞ

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, akranları ile birlikte aynı okullarda eğitim hizmetlerine erişiminin kökleri 1960'lara kadar uzanır (Artiles, Kozleski ve Waitoller 2011; Lloyd ve diğerleri., 1991; Osgood, 2005). Son 20 yılda ise, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim-öğretime dâhil edilmesi uluslararası birçok kuruluş tarafından önerilmektedir (Avrupa Özel Gereksinim ve Kapsayıcı Eğitim Ajansı [EASNIE], 2017a, 2017b; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 1994, 2020; Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (CRPD), 2006). Birleşmiş Milletler'in (BM) 2006 yılında yayınladığı Engelli Haklarına İlişkin Sözleşmenin 26. maddesinde, özel gereksinimli çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılması gerektiği belirtilmiştir. Birleşmiş Milletler'in 2030 yılına kadar "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri" arasında, tüm çocuklar için yaşam boyu kaliteli, kapsayıcı ve eşit bir eğitim fırsatı sağlanması yer almaktadır (BM, 2015).

Özel gereksinimli bireylere yönelik uygulanan kaynaştırma eğitimi artık ana politika zorunluluğu olarak sağlam bir şekilde yerleşmiştir. (Florian, 1998; Lindsay, 2003). Günümüzde kaynaştırma uygulamalarının tanımı ve gerekliliği değil, nasıl başarılı olabileceği tartışılmaktadır (Ahmetoğlu ve Ünal, 2017; Allan ve Sproul, 1985; Batu, 2000; Diler, 1998; Kırcaali-İftar, 1998; Schuelka, 2018; Soukakou, 2012, 2016; Sucuoğlu, 2004). Ancak okullarda etkin ve başarılı bir kaynaştırma politikası yürütmek, beraberinde çeşitli güçlükleri de getirmektedir (Purcell, Horn ve Palmer, 2007; UNESCO, 2020). Örneğin; Schuelka'nın (2018) Birmingham Üniversitesi'nde yayınladığı "Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları" raporunda, kaynaştırma eğitiminde en sık karşılaşılan sorunları; uzman sayısındaki eksiklikler, yasal dayanakların açık şekilde düzenlenmemesi, öğretmen eğitimlerinin kapsayıcı düşünceye uygun gerçekleştirilmemesi, okulların fiziki kapasite olarak yetersiz olması, bireyselleştirilmeyen katı eğitim müfredatı ve engelliliğe ilişkin sosyo-kültürel durumlar olarak belirtmiştir. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi, okul sisteminde köklü bir değişimi ve dönüşümü zorunlu kılar. Sadece özel gereksinimli bireylerin normal sınıflarda akranları ile bir arada olmalarının yanında, olumlu bir okul iklimi oluşturarak, etnik köken, dil, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum gibi birçok farklı özelliğe sahip tüm dezavantajlı öğrencileri de içinde barındıran bir sistem kurulması gerekmektedir (Schuelka, 2018).

Kaynaştırma uygulamalarının dört anahtar ilkesi vardır. Birincisi, ilgi çekici ve esnek bir eğitim müfredatının oluşturulmasıdır. İkincisi, bireysel farklılıklara ve çeşitliliğe

saygı göstermektedir. Üçüncü olarak, farklılaştırılmış öğretim ilkelerini kullanarak eğitimi zenginleştirmektedir. Dördüncü anahtar ilke ise, öğrenciler, öğretmenler, veliler, özel eğitim uzmanları ve sivil toplum kuruluşları arasında iş birliğine dayalı bir ortaklık oluşturmaktır (Salend, 2011). Kaynaştırma uygulamalarının bileşenlerini öğretmenler, yöneticiler, denetleyiciler, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri, kaynaştırma öğrencileri, normal gelişim gösteren öğrenciler ve eğitim ortamının fiziksel yapısı oluşturmaktadır (Allan ve Sproul, 1985; Diler, 1998; Kırcaali-İftar, 1998). Etkili kaynaştırma, etkili ortaklık, yani paydaşlar arası sıkı bir iş birliği gerektirir. Her bir bileşen bir sacayağı görevini üstlenmektedir. Bu sacayaklarından birinin bile eksik olması kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkileyecektir (Batu, 2000).

Öğretmenler genellikle kaynaştırma eğitimi sürecinde, gerekli destekten yoksun tutuldukları için işbirlikçi bir sürecin içinde bulunmaktan ziyade sistemin kendilerine bir yük getirdiğini düşünürler. Aynı zamanda, öğretmen ve öğretmen adaylarına sınıflarındaki tüm çocukları eğitimin içine dâhil etmenin sadece uzmanların ya da özel eğitim programının alanı olduğuna yönelik tutumları bulunmaktadır (Forlin ve Chambers, 2011; Graham ve Scott, 2016; Sharma, Simi ve Forlin, 2015; Subban ve Mahlo, 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ve kapsayıcı sınıflar oluşturmak için gerekli bilgi, beceri ve donanıma erişme motivasyonları düşük kalmaktadır (Singal, 2009). Geleneksel olarak, kaynaştırma uygulamaları ve kapsayıcılığa yönelik eğitimler, bir defaya mahsus çalıştaylar şeklinde sunulmaktadır. Alanyazında, bu tür kısa vadeli eğitimlerin etkisinin, sistematik değişim açısından katkısının çok az olduğuna yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Fullan, 2007; Kuroda, Kartika ve Kitamura, 2017; Rose ve Doveston, 2015). Bu nedenle, sürdürülebilir bir kapsayıcı eğitim uygulaması, sürekli hizmet içi gelişimin yanı sıra öğretmen adayları için de kapsayıcı pedagojiye daha fazla vurgu yapılmalıdır (Polat, 2022).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için okul iklimi ve yönetimi de çok önemlidir (Shogren ve diğerleri, 2015; Villa ve Thousand, 2016). Genellikle en kapsayıcı ve kaynaştırma kalitesi en yüksek okullar; bilimsel bakışa sahip, kapsayıcı değerleri benimseyen, başarı motivasyonu yüksek, öğretmene ve aileye güven veren eğitim yöneticilerinin bulunduğu okullardır (Schuelka, Sherab ve Nidup, 2018; Sherab, ve diğerleri., 2015;). Kapsayıcı bir eğitim yöneticisi veya öğretmen bireysel farklılıklara saygılı, herkese eşit değer veren ve eğitsel süreçte aile katılımını önemseyen bir okul iklimi oluşturmaktadır (UNESCO-IBE, 2016).

Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen bir diğer unsur da öğrencilerin özel gereksinimlerine uygun kişiselleştirilmiş bir müfredat hazırlama ve buna göre bireysel bir plan oluşturmaktır. Esnek ve değiştirme fırsatı sunmayan bir müfredat kaynaştırma eğitimini destekleyemez (EASNIE, 2011; Nolet ve McLaughlin, 2005; Schuelka, 2018). Ayrıca, müfredatın değiştirilmesine izin vermek, alternatif değerlendirme biçimleri sunmak, öğretmenlerin ve öğrencilerin müfredatı ve öğrenme çıktılarını daha fazla sahiplenmelerini sağlayacaktır. Alanyazın, kaynaştırma eğitiminde esnek bir öğretimin; değerlendirme araçlarının genişletilmesini ve çeşitlendirilmesinin öğrencinin öğrenme başarısı üzerindeki etkisine olumlu yönde yansıdığını önemle vurgulamıştır (Carpenter, Ashdown ve Bovair, 2017; Çitil, 2012; EASNIE, 2017; Nelson, 2014; Sæbønes, ve diğerleri, 2015; Rhim ve Lancet, 2018).

Kaynaştırma uygulamalarındaki güçlüklerin giderilmesine yönelik bir diğer unsur ise sivil toplum örgütleridir [STÖ] (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Kapsayıcı eğitim politikalarının engelli örgütleriyle iş birliği içinde oluşturulması çok önemlidir. STÖ'ler, özel gereksinimli bireyler ve ailelerinin lehine politika yapıcılar üzerinde baskı unsuru oluşturup hak savunuculuğu gerçekleştirmektedirler (Rieser, 2012; Sart ve diğerleri, 2004). Alanyazında, özel gereksinimli bireylerin hakları ve eğitim süreçleri üzerinde çalışma yürüten STK'ların, kaynaştırma uygulamalarının etkin bir şekilde yürütülmesinde baskın ve önemli bir unsur olduğuna ilişkin önemli bulgular yer almaktadır (Ahmetoğlu ve Ünal, 2017; Mundy ve Murpy, 2001; Özan, Polat ve Şener, 2015; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010).

Etkili bir kaynaştırma için diğer bir başarı ölçütü ise ulusal politika ve mevzuatın kaynaştırma uygulamalarını teşvik etmesidir. Öncelikle, ulusal mevzuatın kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklar için bir hak olduğunu açıkça belirtmesi gerekir (Rieser, 2012). 1983 yılında yasalaşan "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ve 1997'de yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarına yönelik düzenlenmiş ilk kapsamlı yasal çerçevedir (Batu, 2000; Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Türkiye'de son dönemlere kadar özel gereksinimli bireylere yönelik mevzuat hükümlerinde genel olarak özel eğitimin ilkeleri benimsenmiştir (Gül, 2009). Son yıllarda yenilenen yasa ve yönetmeliklerde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması lehine bir değişim görülmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2012). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanarak hazırlanan, ilk Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

2000 yılında Resmî Gazete’de yayınlanmış ve 2006 yılına kadar yürürlükte kalmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2000). Daha sonra 2006 ve 2012 yıllarında yeni yönetmelikler yürürlüğü konmuştur (ÖEHY, 2006; ÖEHY, 2012). En son 2018 yılında Resmî Gazete’de yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2022 yılına kadar 4 kez güncellenmiştir (ÖEHY, 2022). Güncellenen yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarının türleri, özel gereksinimli öğrencilerin okul yerleştirme ve destek eğitim odası ile ilgili iş ve işlemleri, bireyselleştirilmiş eğitim planları gibi konular ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (ÖEHY, 2022). 2015 yılında yayınlanan bir genelge ile kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim odalarının açılması zorunlu hale getirilmiştir (Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesi, 2015). 2017 yılında yayınlanan Kaynaştırma/ Bütünleştirme Uygulamaları Genelgesi’nde ise kaynaştırma uygulamasında yer alan yönetici, öğretmen, Rehberlik Araştırma Merkezi, Milli Eğitim Müdürlüğü, psikolojik danışman/rehber öğretmenler gibi birçok paydaşa görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Genelge ile birlikte özel gereksinimli öğrencilerin okul kayıt ve yerleştirme işlemleri ile devamsızlık durumları, aile eğitimleri, destek eğitim odalarının fiziki yapısı, özel gereksinimli çocukların sınıf tekrarı, bireysel eğitim planları, öğretmenlerin mesleki eğitimleri, öğrenci başarı değerlendirme işlemleri ve özel gereksinimli bireylerin genel sınavlardaki hakları gibi birçok konu açıklık kazanmıştır. Ayrıca özel gereksinimli bireyler için okul öncesi eğitim (36. aydan itibaren) zorunlu hale getirilmiştir.

Tüm bu yasal çerçeve, kaynaştırma uygulamalarının genel yapısını güvence altına alındığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin bu haklara erişiminin takibi, ihtiyaç duyulan fiziki gereksinimlere yönelik yetki ve sorumluluk sahibi olanların açıkça belirtilmemesi gibi hususlar kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (ERG, 2011; Gül, 2009; Kurt, 2022).

Kaynaştırma uygulamalarının etkin bir şekilde yürütülmesi, karşılaşılan sorunlara çözüm yollarının üretilmesi ve gerekli müdahalelerde bulunulması için kaynaştırma sisteminde dinamik bir değerlendirme sürecinin yürütülmesi gerekmektedir (Buysse ve Hollingsworth, 2009). Bu nedenle, kaynaştırma eğitim ortamlarının değerlendirilmesi ve izlenmesine yönelik çalışmalarda da artış gözlenmektedir (Soukakou, 2012). Ancak henüz değerlendirme içeriği ve nasıl ölçüleceği konusunda ortak bir kanaat bulunmamaktadır (Spiker, Hebbeler ve Barton, 2011). Uluslararası alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Pianta ve diğerleri (2008) kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi ve ilkokullarda bulunan

sınıflar için, “Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (CLASS)” geliştirmiştir. Bu değerlendirme sistemi ile okul iklimi ve öğretmen tutumlarının değerlendirdiği duygusal destek alanını, sınıf içi öğretimsel uyarlamaların değerlendirildiği sınıf organizasyon alanını, müfredattan yararlanarak eğitsel destek alanını ölçmeyi amaçlamıştır. Soukakou (2012) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Sınıf Profili (ICP), erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda oluşturulan gözlem derecelendirme ölçeğiyle, kaynaştırma uygulamalarının kalitesini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Loreman, Forlin ve Sharma (2014) ise kaynaştırma uygulamalarının başarısının değerlendirilmesinde girdi, süreç ve sonuç bölümlerinin kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, sonuçların genel politikaları belirleyen ulusal düzeyden (Makro), ilçeye (Mezo) ve öğretmenlerin etkisini ve eğitim ortamının yapısını belirleyen okul düzeyine (Mikro) doğru değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Buysse (2011) ise kaynaştırmanın kaliteli bir şekilde değerlendirilmesinde en temel özellikler olarak erişim, katılım ve eğitim uygulamalarının olduğunu vurgulamıştır. Tüm bu bilgilere paralel olarak, kaynaştırma uygulamaları, aile ve uzmanlar arasındaki iletişim, eğitim ortamlarının uyarlanması, öğretmen tutumları ve eğitim programlarının kişiselleştirilmesi gibi faktörlere bağlı olarak değerlendirilmektedir (Cate ve diğerleri, 2010; Lero, 2010).

Ulusal alanyazında, kaynaştırma uygulamalarına yönelik araştırmaların daha çok durum tespiti üzerine eğilim gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmalar genelde öğretmen görüşlerine veya yalnızca tek bir eğitim kademesi üzerine yoğunlaşmıştır (Batu ve diğerleri, 2018; Can ve Kara, 2017; Duran, 2019; Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012; Korkmaz ve Cankaya, 2012; Nacaroğlu, 2014; Nizamoglu, 2006; Sevim ve Atasoy, 2020; Şahan ve diğerleri, 2021; Toy, 2015; Uçar, 2021; Ünal, 2017). Batu ve diğerleri (2018) Türkiye’deki ilkokul ve ortaokullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarını değerlendirdiği çalışmada, tarama çalışmalarının çok sayıda ancak deneysel çalışmaların yetersiz olduğu belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel gelişiminin değerlendirildiği çalışmalarda, kaynaştırma eğitimine alınan öğrenci sayılarının yıllara göre arttığı ancak eğitim niteliğinin düşük kaldığı tespit edilmiştir (Gümüş ve diğerleri, 2021; Kurt, 2022; Yazıcıoğlu, 2018). Kaynaştırma eğitimine alınan özel gereksinimli öğrenci sayısı 2002 yılında toplam 31.049 iken, 2020 yılında 318.300 öğrenciye, 2022 yılında ise bu sayı 357.319’a kadar yükselmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim [MEİÖE], 2022). Yapılan bu araştırmalar özel eğitim öğrencilerinin %74’ünün kaynaştırma eğitimine tabi tutulduğunu göstermektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının büyük bir

kısının tam zamanlı hale getirildiği, ancak bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) işlevsel olmaması, materyal eksiklikleri, paydaşların özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgi ve tutum eksiklikleri gibi sorunların çözüme kavuşturulması gerektiği belirtilmiştir (Gümüş ve diğerleri, 2021; Kurt, 2022; MEİÖE, 2022).

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü [ORGM] kaynaştırma uygulamaları alanında daha kaliteli eğitim sunmak, artan ihtiyaç ve talepleri karşılamak amacıyla Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022) hazırlamıştır. Bu çerçevede, 2022-2026 yılları arasında “Eğitim Öğretime Erişim”, “Eğitim ve Öğretimde Kalitenin Artırılması”, “Farkındalık ve Tutum Artırma” ve “Yasal Düzenlemeler” olmak üzere 4 alanda faaliyet planı oluşturmuştur. Bu faaliyet planları çerçevesince, okullarda örnek destek eğitim odalarının açılması, eğitim fakültelerine seçmeli kaynaştırma uygulamaları derslerinin koyulması ve okullarda psikolojik danışman sayılarının artırılması gibi eylemler vardır. Söz konusu planlar önümüzdeki yıllarda uygulamaya konulacaktır.

Türkiye’de okul düzeyinde kaynaştırma uygulamalarının yapısı, tüm bileşenlerin eş zamanlı ve bütünleşik şekilde çalışması prensibiyle tasarlanmıştır. Kaynaştırma eğitimine dâhil edilen özel gereksinimli öğrenciler için sunulan eğitim hizmeti, sınıf içi destek ve bireyselleştirilmiş eğitim planı, psikolojik danışma ve aile desteği ile sınıf dışı destek eğitim odası üçgeninden oluşmaktadır. Bu üçgeninin her bir köşesinde bulunan okul yönetimi, öğretmen ve psikolojik danışma hizmetlerinin uyum içinde çalışması önemlidir. Okullarda yürütülen kaynaştırma uygulamaları, bu sistematik etkileşim süreci ile sürdürülmektedir (ERG, 2010; Gümüş ve diğerleri, 2021; ÖEHY, 2018; Yazıcıoğlu, 2018). Bu süreçte, görev ve sorumluluklarını yerine getirmede paydaşların herhangi birinde zafiyet oluşması, sistemin başarılı bir şekilde devam etmesini engellemektedir. Bu bağlamda, kaynaştırma uygulamalarında aksayan kısımların tespiti, müdahale edilebilmesi ve yeniden düzenlenebilmesi için sistemin dinamik bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın, teorik boyuttan uygulamaya yönelik yapılacak çalışmalara yol gösterici olması beklenmektedir. Bu çalışmada, okullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarının durumu tespit edilip, aksayan yönleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ayrıca, çalışmada tüm öğretim kademelerine yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Bu araştırmada, okullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinden elde edilen anket verileri ile mevzuatta yer

alan hükümlerin okullarda uygulanma durumunun tespitine ilişkin gözlem ve doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada Çankırı İlinde bulunan okul öncesinden lise kademesine kadar kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okullarda özel gereksinimli öğrencilerin yönlendirme ve sınıf yerleştirmeleri mevzuata uygun biçimde gerçekleştiriliyor mu?
2. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulamaları gerçekleştiriliyor mu?
3. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf dışı destek eğitim uygulamaları (destek eğitim odası) müfredata uygun bir şekilde düzenleniyor mu?
4. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okullarda psikolojik danışma hizmetleri gerçekleştiriliyor mu?

YÖNTEM

Bu çalışma karma desen modeline göre yürütülmüştür. Nicel ve nitel yaklaşımların tek bir çalışmada birlikte kullanılmasına dayanan karma araştırmalar 21. yüzyılın son çeyreğinde artış göstermiştir (O'Reilly ve diğerleri, 2009). Araştırma sürecinde, nicel çalışmada anket verilerinin toplanması ve analizi, nitel çalışma ise doküman inceleme ve gözlem verilerinin toplanması ve analizi kullanılmıştır (Hayes ve diğerleri., 2013). Karma araştırma yöntemlerini eşzamanlı ve gömülü desenler olmak üzere iki başlık altında inceleyebiliriz. Bu çalışmada gömülü karma desen kullanılmıştır. Nicel veri olarak anket verileri, nitel veri olarak doküman inceleme ve gözlem verileri eş zamanlı olarak toplanmıştır. Ancak nitel veriler destekleyici veri grubu olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla, nitel veri grubu, nicel veri grubunu desteklemek, yeni bakış açıları sağlamak için toplanmıştır (Özdemir ve Doğruöz, 2020).

Bu çalışmanın nicel veri toplama kısmında çok sayıda okul yöneticisinin beyan ve davranışlarını belirlemek için anket uygulanmıştır (Ocak ve Olur, 2019, s.19). Nitel veri olarak kullanılan doküman inceleme de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır (Bowen, 2009; Akt. Özkan, 2019). Çalışmada doküman olarak okulların e-okul sistemlerinden alınan "Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenci Listesi" kullanılmıştır. Bu listede okuldaki özel gereksinimli öğrenci sayısı, engel durumları, sınıf yerleştirme durumu ve RAM yönlendirme durumu gibi

bilgiler yer almaktadır. Doküman incelemesi, özel gereksinimli öğrencilerin sayısı, okul yerleştirme ve yönlendirme işlemlerinin uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesini içermektedir (Bowen, 2009, s.28; akt. Özkan, 2019, s.2). En sık kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan gözlem, sistematik bir şekilde not alarak, bireylerin ve sosyal olguların etkileşimlerini, tepkilerini ve hareketliliğini yakalamaya ve hissetmeye yöneliktir (Saldana, 2011). Araştırmada, araştırmacının okullarda kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin gözlemlerine yer verilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Çankırı il genelinde kaynaştırma eğitimi vermekte olan tüm okullar oluşturmaktadır. İl genelinde tüm okul ve kademe türlerinde eğitim veren 144 adet okul bulunmaktadır. Araştırmaya dahil edilen okul sayısı ise 104'tür. Araştırmaya dahil edilen okullar araştırma yapılan dönemde okulunda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencisi olan ve kaynaştırma uygulaması yürütülen okullardır. Örneklem içerisinde il merkezi, ilçe ve köy gibi farklı bölge ve sosyo-ekonomik düzeyde okullar bulunmaktadır. Örneklem, okul öncesinden liseye kadar okulların tüm eğitim kademelerini kapsamaktadır. Okulların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kaynaştırma Uygulaması Yürüten Okulların Genel Özellikleri

| Açıklama | Seçenekler | f | % |
|----------------------------|-------------|-----|------|
| Okulların bulunduğu bölge | İl Merkezi | 43 | 41.3 |
| | İlçe | 58 | 55.8 |
| | Köy | 3 | 2.9 |
| | Toplam | 104 | 100 |
| Okulların bulunduğu kademe | Okul Öncesi | 17 | 16.3 |
| | İlkokul | 27 | 26 |
| | Ortaokul | 32 | 30.8 |
| | Lise | 28 | 26.9 |
| | Toplam | 104 | 100 |

Tablo 1*Devam*

| | | | |
|---|-------------|-----|------|
| Okullardaki öğretmen sayısı | 1-5 | 20 | 19.2 |
| | 6-10 | 30 | 28.8 |
| | 11-15 | 20 | 19.2 |
| | 16-20 | 8 | 7.7 |
| | 20 ve üzeri | 26 | 25.1 |
| | Toplam | 104 | 100 |
| Okullarda psikolojik danışman/rehber öğretmen var mı? | Evet | 45 | 43.4 |
| | Hayır | 59 | 56.6 |
| | Toplam | 104 | 100 |
| Okullarda özel eğitim sınıfı/öğretmeni var mı? | Evet | 33 | 31.7 |
| | Hayır | 71 | 68.3 |
| | Toplam | 104 | 100 |

Kaynaştırma uygulaması yapılan okulların %41.3 il merkezinde, %55.8 ilçelerde, %2.9' u ise köylerde bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okulların %16.3 okul öncesi, %26.0 ilkokul, %30.8 ortaokul, % 26.9'u lise kademesinde yer almaktadır. Araştırma yapılan okulların öğretmen sayısı 1-5 arası %19.2, 6-10 arası %28.8, 11-15 arası %19.2, 16-20 arası %7.7 ve 20 ve üzeri ise %25.1 olarak tespit edilmiştir. Okulların %43.4'ünde psikolojik danışman bulunurken, %56.6'sında psikolojik danışman bulunmamaktadır.

Bu oran bölgesel olarak değerlendirildiğinde ise il merkezinde psikolojik danışman bulunma oranı %55.8, ilçelerde psikolojik danışman bulunma oranı %35.6'dır. Kaynaştırma uygulaması yürütülen okulların %31.7'sinde özel eğitim sınıfı varken, %68.3'ünde özel eğitim sınıfı yoktur. 3, 8 ve 10 numaralı ilçelerde tek özel gereksinimli öğrencisi olan bazı okullarda kademe geçişlerinde RAM yönlendirme işlemi yapılmamasından kaynaklı, 3 okul frekans analizine alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel ve nitel veriler kullanılmıştır. Nicel olarak veri toplamak amacıyla anket kullanılmıştır. Nitel veriler ise doküman inceleme ve araştırmacıların gözlemlerinden oluşmaktadır.

Anket: Anket, araştırmacılar tarafından okullardaki kaynaştırma uygulamalarının mevzuata göre durumunu tespit etmek amacıyla geliştirilmiş, toplam 101 okul

yöneticisine uygulanmıştır. Anket sorularının hazırlanmasında araştırmacının tezinden faydalanılmıştır (Ünal, 2017). Buna ek olarak, araştırmacının Çankırı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki deneyimi anket sorularının geliştirilmesinde etkili olmuştur. Anket soruları, ÖEHY'nin (2022) Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları bölümünde yer alan hükümlere göre oluşturulmuştur. "Kaynaştırma Uygulamalarını Etkileyen Faktörleri Değerlendirme Anketi" iki bölümden oluşmaktadır (EK 1). Birinci bölüm, okulların öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, bulunduğu bölge, okul kademesi ve psikolojik danışman bulunma durumunu gibi bilgileri içeren 4 soruluk genel bilgileri içeren kısımdan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise özel gereksinimli öğrencilere ilgili olarak uygulamalara ilişkin 18 sorudan oluşmaktadır. Okul yönetimi boyutuna ilişkin 9 soru, öğretmen boyutuna ilişkin 4 soru, psikolojik danışma ve iş birliği boyutuna ilişkin 5 soru sorulmuştur. Okulun mevcut kaynaştırma eğitimi ile ilgili durumunu ortaya koyan soruların büyük çoğunluğu iki ve üç seçeneklidir. Okulların bulunduğu bölge, okul kademesi, öğrenci ve öğretmen sayısı, rehber öğretmeni bulunma durumu vb. demografik bilgilerini toplamak için oluşturulan "Genel Bilgi Formu" anketin ilk sayfasında yer almıştır.

Doküman: Okullardaki özel gereksinimli öğrencilerin sayısı, yetersizlik türleri, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yerleştirme ve yönlendirme işlemlerini değerlendirmek için doküman analizi kullanılmıştır (Batdı, 2023). Araştırma yapılan okullardan MEB e-okul sisteminde bulunan "Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenci Listesi" alınmıştır. Öğrencilerin şahsi bilgileri karartılarak örnek doküman EK 2'de sunulmuştur. Bu listelerden okullardaki özel gereksinimli öğrenci sayısı, tanısı, öğrencilerin kayıt, yerleştirme ve yönlendirme işlemlerinin uygunluğu incelenmiştir.

Gözlem: Araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı eğitim ortamının fiziki durumu, idaresi ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde mevzuata uygun bir şekilde görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumu, psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve destek eğitim odalarının mevzuata uygun bir şekilde açılması ve eğitsel açıdan durumu gözlemlenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri., 2009). Gözlemlerde rehberlik araştırma merkezinde çalışan 7 (yedi) özel eğitim öğretmeni gönüllü olarak görev almıştır. Gözlem sürecin "Gözlem Yönergesi" takip edilerek yürütülmüştür. Kaynaştırma eğitime yönelik uygulamaları kaydetmek için yapılandırılmamış "Kaynaştırma Uygulamaları Gözlem Formu" kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri., 2009) (EK 3). Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan

sorunlar, destek eğitim odalarının fiziki durumu, psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentiler gözlem formuna kaydedilmiştir. İlçe isimleri, gözlem yapılma sırasına göre numaralandırılmıştır. Okul isimleri ise baş harfleri temel alınarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

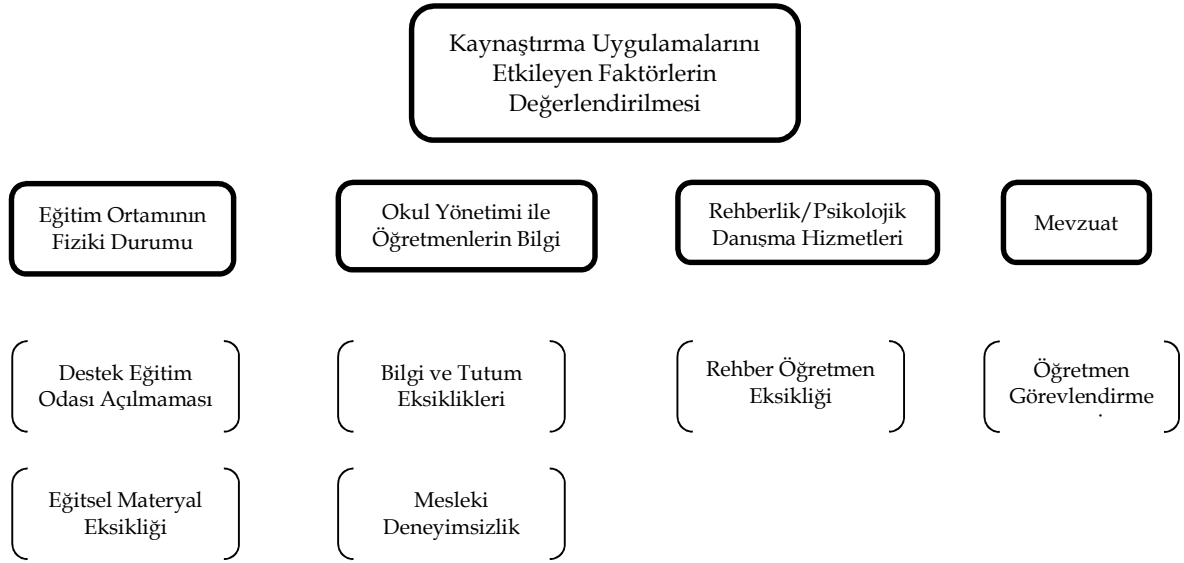
Anket ve doküman verileri nicel olarak analiz edilmiştir. “Kaynaştırma Uygulamalarını Değerlendirme Anketi” ile elde edilen nicel veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Okulların kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin frekans ve yüzdeler tablolarda sunulmuştur. Benzer şekilde doküman analizi olarak öğrenci sayısı, yerleştirme ve yönlendirme durumuna ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanarak tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Gözlem yolu ile elde edilen veriler 4 temaya ayrılmıştır. Bunlar “eğitim ortamının fiziki yapısı, okul yönetimi ve öğretmenlerin bilgi ve tutumu, psikolojik danışma hizmetleri, mevzuat” temalarıdır. Bu analizler sonucunda okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimini etkileyen faktörlere yönelik genel durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Batdı, 2023).

Araştırma İzin Belgesi

Bu araştırma, Çankırı Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 14.12.2022 tarihli ve 66237434 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Bu kısımda, araştırma sorularına ilişkin nicel bulgular sırasıyla verilmiştir. Gözlem bulguları da nicel bulgular kısmına eklenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen verilere yönelik betimsel içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda bulgular temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1*Betimsel Analiz Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar*

Şekil 1’de görüldüğü gibi, gözlem verilerinden elde edilen betimsel analize göre “Kaynaştırma Uygulamalarını Etkileyen Faktörler”, eğitim ortamının fiziki durumu, okul yönetimi ile öğretmenlerin bilgi ve tutumları, rehberlik/psikolojik danışma hizmetleri ve mevzuat olarak 4 ana temaya ayrılmıştır. Eğitim ortamının durumu ana teması, destek eğitim odasının açılması ve eğitsel materyal eksiklik alt temaları şeklinde tasnif edilmiştir. Okul yönetimi ile öğretmenlerin bilgi ve tutumları, bilgi ve tutum eksiklikleri ve mesleki deneyimsizlik olmak üzere 2 alt temada ele alınmıştır. Rehberlik/psikolojik danışma hizmetleri teması rehber öğretmen eksikliği alt teması, mevzuat teması ise öğretmen görevlendirmeleri alt temasına ayrılmıştır. İçerik analizine ilişkin değerlendirmeler, her bir problem durumunun içerisinde nicel verilerle birlikte değerlendirilecektir.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yönlendirme ve Sınıf Yerleştirme İşlemlerinin Mevzuata Uygunluk Durumu

Öğrencileri RAM’a yönlendirme ve RAM tarafından eğitsel tanı ve yerleştirme yapılan öğrencilerin sınıf yerleştirme işlemleri, RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu kararına uygun bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin verilerin frekans değerleri doküman analizi ile belirtilmiştir.

Okuldaki özel gereksinimli öğrenci sayısı 1-5 arası %53.4, 6-10 arası %22.3, 11-15 arası %6.8, 16-20 arası %6.8 ve 20 ve üzeri %10.6 olarak tespit edilmiştir. Doküman incelemesinde okuldaki özel gereksinimli öğrencilerin bir kısmının mevzuata uygun; bir kısmının ise uygun bir şekilde yönlendirilmediği görülmüştür. Bu nedenle “kısmen”

seçeneği de eklenmiştir. Tablo 2' de özel gereksinimli öğrencilerin RAM yönlendirme ve sınıf yerleştirme işlemlerinin uygunluğu sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin RAM Yönlendirme ve Sınıf Yerleştirme İşlemleri, RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Kararına Uygunluk Durumu

| Açıklamalar | Seçenekler | f | % |
|--|------------|-----|------|
| Öğrencilerin RAM Yönlendirme İşlemlerinin Zamanında Yapılma Durumu | Evet | 49 | 47.6 |
| | Kısmen | 42 | 40.8 |
| | Hayır | 12 | 11.7 |
| | Toplam | 103 | 100 |
| Öğrencilerin Okul Yerleştirme Uygunluk Durumu | Evet | 62 | 60.2 |
| | Kısmen | 31 | 30.1 |
| | Hayır | 10 | 9.2 |
| | Toplam | 103 | 100 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin RAM yönlendirme işlemlerinin zamanında yapılma durumu %40.8 oranında "kısmen" ve %11.7 oranında "hayır" olarak tespit edilmiştir. Buna göre, çoğunlukla öğrencilerin RAM yönlendirilme işlemlerinin aksadığı düşünülmektedir. Gözlem verilerine göre, 8 numaralı ilçede YAİ kodlu okulda, "Müdür vekili ve öğretmenlerin tamamı 2022 yılı Eylül ayında atanmıştır. Öğretmenler, idari ve mesleki olarak deneyimsizdir. Öğrencileri RAM'a yönlendirme ve yerleştirme işlemleri konusunda bilgi eksiklikleri mevcuttur." 11 numaralı ilçede YÖİ kodlu okulda, "Okul müdürü, okulunda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin mevcut olduğu bilmemektedir." 2 numaralı ilçede KA isimli okulda "Okulun RAM yönlendirmesini yapmasına rağmen, özel gereksinimli öğrenci ailelerin ulaşım problemleri nedeniyle RAM'a gitmedikleri tespit edilmiştir."

Gözlem verilerine göre, özellikle ilçelerde bulunan özel gereksinimli öğrencilerin RAM'a yönlendirilmelerindeki eksikliğin temel nedenleri, okuldaki yönetim kadrosunun deneyimsiz olması, il merkezine ulaşım problemleri ve ailelerin ilgisizlikleri olarak belirtilebilir. Tablo 2'ye göre, özel gereksinimli öğrencilerin mevzuata uygun şekilde yerleştirilme oranlarının ise %60.2 olduğu bulunmuştur. Buna göre, RAM tarafından yönlendirmesi yapılan öğrencilerin yerleştirmelerinin çoğunlukla mevzuata uygun şekilde yapıldığı ifade edilebilir. Buna karşın, 1, 2, 3 ve 4 numaralı ilçelerde resmi yazışma ve onay işlemlerinden kaynaklı aksaklıklardan dolayı yerleştirme sorunlarının yaşandığı gözlemlenmiştir.

Kaynaştırma Uygulaması Yürütülen Okullarda Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Uygulamalarının Durumu

Okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP hazırlama ve uygulama ile ilgili işlemlerin mevzuata uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığına ilişkin verilere yönelik frekans analizi yapılmıştır. Tablo 3'te BEP uygulama durumları sunulmuştur.

Tablo 3

Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik BEP Uygulamalarının Durumu

| Açıklamalar | Seçenekler | f | % |
|---|------------|-----|------|
| Okulda BEP Geliştirme Birimi oluşturuldu mu? | Evet | 85 | 84.2 |
| | Hayır | 16 | 15.8 |
| | Toplam | 101 | 100 |
| BEP geliştirme birimi toplantıları yapıldı mı? | Evet | 77 | 76.2 |
| | Hayır | 24 | 23.8 |
| | Toplam | 101 | 100 |
| Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlandı mı? | Evet | 80 | 79.2 |
| | Hayır | 21 | 20.8 |
| | Toplam | 101 | 100 |
| BEP dosyası (BEP geliştirme birimi kararları, öğrenci tanıma kartı, sağlık raporları, BEP) hazırlandı mı? | Evet | 77 | 76.2 |
| | Hayır | 24 | 23.8 |
| | Toplam | 101 | 100 |
| BEP'leri uygulamada sorunlar yaşanıyor mu? | Evet | 29 | 28.7 |
| | Kısmen | 16 | 15.8 |
| | Hayır | 56 | 55.4 |
| | Toplam | 101 | 100 |
| BEP uygulamalarında yaşanan sorunlar | S | 13 | 28.8 |
| | T | 6 | 13.3 |
| | F | 1 | 2.2 |
| | M | 2 | 4.4 |
| | Ö | 4 | 8.8 |
| | D | 9 | 42.2 |
| | Toplam | 45 | 100 |

Tablo 3*Devam*

| | | | |
|--|--------|-----|------|
| Yılsonu başarı değerlendirmeleri, BEP’te yer alan kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanıyor mu? | Evet | 83 | 82.2 |
| | Hayır | 18 | 17.8 |
| | Toplam | 101 | 100 |
| Eğitim ortamlarında kaynaştırmaya yönelik öğretimsel uyarlamalar yapıyor mu? | Evet | 72 | 71.3 |
| | Hayır | 29 | 28.7 |
| | Toplam | 101 | 100 |

S: Sınıf mevcudunun fazla olması, T: Özel eğitim ile ilgili bilgi ve olumlu tutum yetersizlikleri, F: Eğitim ortamının fiziki yapısı, M: Materyal eksikliği, Ö: Öğrencilerin destek eğitim odasından yararlanamaması, D: Diğer

Tablo 3’e göre okullarda BEP geliştirme biriminin oluşturulma oranı %84.2 olarak görülmektedir. BEP Geliştirme Birimi toplantılarının gerçekleştirilme oranı ise %76.2 olarak tespit edilmiştir. Okulların %79.2’si ise özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlamıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin tüm bilgilerinin yer aldığı BEP dosyası oluşturma oranı ise %76.2 olarak bildirilmiştir. %71.3’ü ise özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf içi öğretimsel uyarlamalar düzenlemiştir. Bu bilgilere göre, okullarda öğrencilerin eğitimlerini bireysel olarak planlama konusunda mevzuata uygun şekilde hareket edildiği düşünülebilir. Okulların çok yüksek oranda BEP hazırlama mevzuatına uygun hareket etmelerine rağmen, %44.5’i BEP’leri uygulama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. BEP uygulama konusunda sorun yaşayan okulların %14.3’ü “öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi ve olumlu tutumlarının yetersiz olduğunu”, %31.0’i sınıflardaki “öğrenci sayısının fazla olduğu”, %45.2’si ise “diğer nedenlerden” kaynaklandığını bildirmiştir. 11 numaralı ilçede YO kodlu okulda okul müdürü “*Ücretli öğretmenlerin çok sayıda bulunmasından dolayı özel eğitim alanında sorunlar yaşanmaktadır.*” şeklinde ifadede bulunmuştur. 10 numaralı ilçedeki Aİ kodlu okulda “*Özel gereksinimli öğrencilerin materyal eksikliği yaşadığı*” gözlemlenmiştir. 1 numaralı ilçede ÇAL kodlu okulda okul müdürünün “*Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgi eksikliği olduğu için BEP’leri uygulamada sıkıntılar oluşuyor*” ifadesi gözlemlenmiştir. 10 numaralı ilçede FMO kodlu okulda “*Okul idaresinin rehber öğretmeni doğum izninde olduğu için özel eğitim faaliyetlerini planlamadığı*” gözlemlenmiştir. Gözlem verilerine göre, “diğer nedenler” olarak belirtilen sorunların temelinde BEP’lerin eğitsel kistaslara uygun olmayan şekilde hazırlandığı düşünülmektedir. Ayrıca, BEP hazırlamaya yönelik mevzuat bilgisinin yetersizliği ve tutum eksikliklerinin olduğu da göz önünde bulundurulabilir. Bununla birlikte, okullar öğrencilerin yılsonu başarı

değerlendirmelerini %82,2 oranında BEP'e uygun yaptığını ifade etmiştir. Buna göre, okulların özel gereksinimli öğrencilerin yılsonu işlemlerini, mevzuata uygun biçimde yürüttükleri belirtilebilir.

Kaynaştırma Uygulaması Yürütülen Okullarda Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sınıf Dışı Destek Uygulamaları (Destek Eğitim Odası) Durumu

Okullarda, özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf dışı destek eğitim uygulamaları yapılmaktadır. Uygulanan destek eğitim hizmetlerinin durumuna yönelik elde edilen verilerden frekans analizi yapılmıştır. Tablo 4'te özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf dışı destek eğitim uygulamalarının durumu ile ilgili frekans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4

Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Sınıf Dışı Destek Eğitim Uygulamaları

| Açıklamalar | Seçenekler | f | % |
|--|------------|-----|------|
| Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası açıldı mı? | Evet | 38 | 37.6 |
| | Hayır | 63 | 62.4 |
| | Toplam | 101 | 100 |
| Destek eğitim odasına uygun fiziki koşullar sağlandı mı? | Evet | 55 | 54.4 |
| | Kısmen | 13 | 12.9 |
| | Hayır | 33 | 32.7 |
| Toplam | 101 | 100 | |
| Destek eğitim odasına uygun eğitsel materyaller sağlandı mı? | Evet | 40 | 39.6 |
| | Kısmen | 22 | 21.8 |
| | Hayır | 39 | 38.6 |
| Toplam | 101 | 100 | |
| Okul/ Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi/ Aile/RAM iş birliği sağlanabiliyor mu? | Evet | 79 | 78.2 |
| | Kısmen | 11 | 10.9 |
| | Hayır | 11 | 10.9 |
| Toplam | 101 | 100 | |

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okulların %62.4'ünde destek eğitim odasının bulunmadığı tespit edilmiştir. Okullar, destek eğitim odalarının %45.6'sının fiziki olarak uygun olmadığını ve %50.4'ünün eğitsel materyallerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Buna göre, sınıf dışı destek eğitim uygulamalarının oldukça yetersiz olduğu düşünülebilir. Gözlem verilerine göre ilçelerde destek eğitim odası sayısının merkeze göre

daha düşük olduğu tespit edilmiştir. 5 numaralı ilçedeki okulların “Destek eğitim odasına öğretmen temin etmekte zorluk yaşadıkları” gözlemlenmiştir. 10 numaralı ilçede NYAL kodlu okulda “Velilerin çocuklarının destek eğitim odasından yararlanmasını istemediği” ifade edilmiştir. 12 numaralı ilçedeki HML ve Aİ kodlu okullarda, “Özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitim odasına okul ders saatleri içerisinde alınmasının öğrencileri psikolojik olarak olumsuz etkilediğinin belirtildiği” gözlemlenmiştir. Aynı ilçede İO kodlu okulda “Bir ilkokul öğrencisinin destek eğitimine ek ders mevzuatından kaynaklı 4 farklı öğretmenin girdiği” gözlemlenmiştir. Bu verilere göre, il genelinde destek eğitim odası sayısının yetersiz olduğu ve mevcut destek eğitim uygulamalarında mevzuatın yeniden düzenlenmesi gerekliliği belirtilebilir. Buna karşın okulların %78.2’si, aileler ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile iş birliği içinde olduklarını belirtmiştir. Gözlem verilerinde, okul ve rehabilitasyon merkezlerinin çoğunlukla resmi yazışmalarla iletişimi sürdürdüğü gözlenmektedir. Bu bilgilere göre, okullar büyük oranda iş birliği sağlasa da etkili bir iş birliği kurulmadığı ifade edilebilir.

Kaynaştırma Uygulaması Yürütülen Okullarda Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Durumu

Tablo 5’te kaynaştırma uygulaması yürütülen okullarda uygulanan psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülme durumuna yönelik frekans analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5

Okullarda Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Yürütülme Durumu

| Açıklamalar | Seçenekler | f | % |
|---|------------|-----|------|
| Normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi? | Evet | 55 | 54.5 |
| | Kısmen | 3 | 3 |
| | Hayır | 43 | 42.5 |
| | Toplam | 101 | 100 |
| Ailelere yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi? | Evet | 40 | 39.6 |
| | Kısmen | 4 | 4 |
| | Hayır | 57 | 56.4 |
| | Toplam | 101 | 100 |

Tablo 5*Devam*

| | | | |
|---|--------|-----|------|
| | Evet | 34 | 33.7 |
| Yardımcı Hizmetler Personeline yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi? | Kısmen | 11 | 10.9 |
| | Hayır | 56 | 55.4 |
| | Toplam | 101 | 100 |
| Okulunuzdaki tüm öğretmenlere yönelik özel eğitim alanında mesleki gelişime ilişkin eğitsel faaliyetler planlandı mı? | Evet | 42 | 41.4 |
| | Kısmen | 4 | 4 |
| | Hayır | 55 | 54.5 |
| | Toplam | 101 | 100 |

Tablo 5'e göre, okulların %54.0'ü normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirmiştir. Ailelere yönelik ise %40.0'ı hazırlık çalışması yürütmüştür. Okulların yalnızca %33.7'si yardımcı hizmetler personeline yönelik hazırlık çalışmaları yapmıştır. Okullar, %41.6 oranında özel eğitim alanında mesleki gelişime ilişkin eğitsel faaliyetleri planlamıştır. Bu bilgilere göre, okuldaki psikolojik danışma hizmetlerinin ve kaynaştırmaya hazırlık uygulamalarının büyük oranda yetersiz olduğu belirtilebilir. Özellikle ilçelerdeki okullarda öğrenci sayılarının mevzuata göre yetersiz kalmasından dolayı norm kadronun oluşmadığı ve bu nedenle rehber öğretmen atamasının yapılmadığı gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, Çankırı İlinde bulunan okul öncesinden lise kademesine kadar kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesidir. Araştırmaya tüm il dâhil edilmiştir. İl merkezi, ilçe ve köy okullarının dağılımları ve okul sayıları göz önüne alındığında, araştırma sonuçlarının genellenebilir olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen okulların büyük çoğunluğunda, özel eğitim öğretmeni ve psikolojik danışmanın bulunmadığı belirtilmiştir. Bu oran özellikle ilçelerde bulunan okullarda daha da artmaktadır. İlçelerde psikolojik danışman bulunmama oranının fazla olması MEB'in uyguladığı psikolojik danışman norm kadro uygulaması olduğu düşünülebilir. MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik'e (2014) göre, "İlkokullarda öğrenci sayısı 300, ortaokul, imam hatip ortaokulları ve anaokullarında öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine 1, Ortaöğretim kurumlarından öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine 1 rehberlik alan öğretmeni norm kadrosu verilir." denilmektedir. Ayrıca norm kadrosu bulunmayan okullara geçici psikolojik danışman görevlendirmesi de yapılamamaktadır (Rehberlik Hizmetleri

Genelgesi, 2018).

Kırsal kesim nüfusunun kentsel nüfus oranına göre oldukça düşük olması göz önüne alındığında, ilçelerdeki okullarda psikolojik danışman norm sayılarına erişilmesinde büyük zorluklar çekildiği düşünülebilir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Atıcı (2014) da yaptığı çalışmada benzer şekilde okullarda psikolojik danışman sayısının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okullarda psikolojik danışman bulunması, kaynaştırma uygulamalarının başarısını doğrudan etkilemektedir (Burak ve Ahmetoğlu, 2022; Sart ve diğerleri, 2004; Şahan ve diğerleri, 2021).

Araştırma bulgularına bağlı olarak okulların büyük çoğunluğu özel gereksinimli öğrencileri rehberlik ve araştırma merkezlerine (RAM) yönlendirme süreçlerinde problem yaşamaktadır. ÖEHY'ye (2022) göre, özel gereksinimli öğrencilerin okul yerleştirme ve tedbir kararları RAM'lar tarafından yapılmaktadır. Bu sayede, öğrenciler bireysel eğitimden, sınıf içi ve sınıf dışı destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Kademe geçişlerinde RAM yönlendirilmesi yapılmayan özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilememektedir. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duydukları eğitim ve destek hizmetlerinin aksamasına neden olabilir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Yurtsever (2013) RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılmasına yönelik yaptığı çalışmada, okulların özel gereksinimli öğrencileri RAM'a yönlendirmede yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, yüzeysel ve eksik evrak ile RAM yönlendirmesi yaptıklarını vurgulamıştır. Öğülmüş (2021), özel gereksinimli bireyleri tanılama sürecine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada okulların tanılama ve yönlendirme süreçlerinde sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yönlendirme konusunda bilgi yetersizliklerinin olduğu vurgulanmıştır. Çuhadar (2017) ise sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri yönlendirme öncesi süreci ve yönlendirme sürecini sistematik olarak yürütme konusunda sorunlar yaşadığını ve bu sorunlarının çözümünde okul yönetiminin ve rehberlik servisinin öğretmenleri desteklemeye çalışmalarına rağmen sağlanan desteğin yeterli ve işlevsel olmadığını belirtmiştir. Tüm bu çalışmaların sonuçları bu araştırmayla paralellik göstermektedir. Bu anlamda okulların özel gereksinimli öğrencileri RAM'e yönlendirmelerinde okul yönetimlerine ve öğretmenlere daha fazla bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Bu alanda özel olarak görev yapan rehberlik ve araştırma merkezlerine denetim ve rehberlik görevleri sunulabilir

Araştırma bulgularına göre okullar, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) için

gerekli olan yasal basamakları büyük oranda yerine getirmektedir. Bunların başında, BEP geliştirme birimi kurmak, BEP toplantıları yapmak, BEP dosyası oluşturmak ve BEP hazırlamak gelmektedir. Timuralp ve Akbayır (2023) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenleri BEP hazırlamada kendilerini büyük oranda yeterli görmektedir. Buna rağmen, BEP'leri uygulamada sorunlar devam etmektedir. Bu sorunların başında, sınıf mevcudunun fazla olması gelmektedir. Alanyazında da benzer sonuçlar bulunmaktadır (Cankaya ve Korkmaz, 2012; Gür, 2018; Erişkin, Kırac ve Ertuğrul, 2012; Sadioğlu ve diğerleri, 2013). TUIK (2022) verilerine göre Çankırı'da derslik başına 17 öğrenci düşmektedir. Bu verilere göre, derslik başına düşen öğrenci sayısının uygun düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çelişkinin nedeni, bölgesel ve okullar arası nüfusun normal şekilde dağılmamasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bir diğer sorun, öğretmenlerin BEP uygulama konusunda bilgi ve beceri yetersizlikleri olarak görülmektedir. Ayrıca, ücretli öğretmenlerin sınıflarda yer alması ve bu alandaki pedagojik yetersizlikleri de BEP'leri uygulamaya olumsuz etken olarak belirtilmiştir. Benzer şekilde, Erişkin, Kırac ve Ertuğrul (2012) da sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (%53) BEP hazırladığını ancak BEP hazırlama ve uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Buna yönelik öğretmenlere daha nitelikli hizmet içi eğitimler sunulabilir. Ayrıca, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına özel eğitim ve kaynaştırma pedagojisine yönelik dersler eklenebilir. Nitekim MEB Özel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün (ORGM) Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı'nda (2022), 2026 yılının sonuna kadar üniversitelerin eğitim fakültelerinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları dersinin, seçmeli derslerin %20'si oranında zorunlu hale getirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu oran ilerleyen yıllarda daha da artırılabilir.

Araştırma bulgularına göre, okulların büyük bölümünde destek eğitim odasının açılmadığı görülmektedir. Açılan destek odalarının büyük bölümünde uygun fiziki koşullar sağlanmamıştır. Ayrıca okulların büyük kısmında ise eğitsel materyal eksikliği yaşanmaktadır. Buna göre, Çankırı'da, sınıf dışı destek eğitim hizmetlerinin yeterince karşılanmadığı belirtilebilir. Destek eğitim hizmetleri, kaynaştırma uygulamalarının başarısını doğrudan etkileyebilmektedir (Kutluca Canbulat, 2010; Ünal, 2008; Ünay, 2012). ÖEHY'de (2022) de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik destek eğitim odası açılması zorunlu tutulmuştur. Bu anlamda, okulların destek eğitim odasına yönelik mevzuat yükümlülüklerini karşılamadığı söylenebilir. Nitekim MEB ORGM Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı'nda (2022) 2023-2026 yılları arasında 3000 adet destek eğitim odası açarak, standart hale getirmeyi hedeflemiştir. Bunun

yanında, destek eğitim hizmetlerinin mevzuatına ilişkin sorunların da yaşandığı görülmektedir. ÖEHY’de (2022) “Destek eğitim, BEP geliştirme biriminin planlaması doğrultusunda okulun ders saatleri içinde veya dışında ihtiyaç halinde hafta sonu da planlanabilir.” denilmektedir. MEB’in 2016 yılında yayınladığı “Ek Ders Ücreti” adlı görüş yazısında ise, ilkokul sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odalarında boş geçen branş derslerinde görev alması uygun görülmüştür. Bu yazıya istinaden sınıf öğretmenleri genellikle branş derslerinde boşalan zamanlarında destek eğitim odasında görevlendirilmektedir. Öğretmenlerin branş derslerinde boşalan zamanlarda destek eğitim odasında eğitim vermesi, öğrencinin birden fazla öğretmen tarafından destek eğitim almasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencinin eğitimsel bütünlüğüne zarar verebilir ve özel gereksinimli öğrencilerin psikolojik olarak olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Bu aksaklığa neden olan görüş yazıları, “BEP Geliştirme Biriminin Kararlarının Temel Alınması” şeklinde yeniden düzenlenebilir.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre, okullar psikolojik danışma hizmetleri açısından yetersiz kalmaktadır. Buna bağlı olarak, özellikle okullarda uygulanması gereken kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları çok düşük oranda kalmıştır. Bu durum, bir diğer araştırma bulgusu olan psikolojik danışman yetersizliği ile bağlantılı bir sonuç olarak belirtilebilir. Kaynaştırma uygulamalarında en önemli aşamaların başında öğrencilere, ailelere, okul personeline ve öğretmenlere hazırlık çalışmalarının uygulanması gelir. Bu çalışmalar bilgilendirme, uyum ve empati çalışmalarından oluşur. Hazırlık çalışmalarının bir bütünlük içermesi gerekir (Odluyurt, 2018; Özkan Yaşaran, Batu ve Özen 2014; Özkubat ve diğerleri., 2016). Batu’ya (2000) göre kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları kaynaştırma uygulamalarının okul ayağında atılması gereken ilk adımdır. Bu yüzden, kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerine daha çok yer verilmedi. Ayrıca ilgili alan uzmanları tarafından kaynaştırma hazırlık çalışmalarına yönelik önleyici ve düzeltici müdahale programları ve eğitsel etkinlikler hazırlanabilir. Ayrıca mevzuat açısından, yasal bir prosedür ile hazırlık çalışmaları desteklenebilir. Bununla birlikte, tüm öğretmenlere yönelik kapsayıcı pedagojiye yönelik eğitimler verilebilir. Destek eğitim odalarının işleyişine yönelik okul denetimleri artırılabilir.

TEŞEKKÜR

Çalışmamın veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Şehit Yusuf Çelik Rehberlik ve Araştırma Merkezi yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Allan, J. ve Sproul, G. (1985). *Mainstreaming readings and activities for counsellors and teachers*. University of Toronto: Guidance Centre, Artiler.
- Ahmetoğlu, E. ve Ünal, A. M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi. *IBANESS Conference Series*, 23-24 Eylül, Kırklareli, Türkiye.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9, 279-291.
- Batdı, V. (2023). Nitel verilerin toplanması ve analizi. Çetin B., İlhan M. ve şahin M. G. (Ed.), içinde *Eğitimde araştırma yöntemleri temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* (8. Bölüm), 201-228, Pegem Akademi.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006 - 2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-644. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>
- Booth, T. ve Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education). 31.12.2022 tarihinde <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> adresinden alınmıştır.
- Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2022). Öğretmen, rehber öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmesi. *Educational Academic Research*, 1(44), 54-65. <https://doi.org/10.54614/aujkef.2022.848582>
- Buyse, V. (2011). Access, participation, and supports: The defining features of high-quality inclusion. *Zero to Three*, 31(4), 24-29.
- Buyse, V. ve Hollingsworth, H. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Dergisi, 19(2), 71-96.

- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13, 1-16.
- Carpenter, B., Ashdown, R. ve Bovair, K. (Ed.) (2017). *Enabling access: effective teaching and learning for pupils with learning difficulties* (2nd ed.). London: Routledge.
- Cate, D., Diefendorf, M., McCullough, K., Peters, M. L. ve Whaley, K. (Eds.). (2010). *Quality indicators of inclusive early childhood programs/practices: A compilation of selected resources*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Early Childhood Technical Assistance Center.
- Cipani, E. (2009). *Practical research methods for educators: Becoming an evidence-based practitioner*. Springer Publishing Company.
- Çitil, M. (2012). Eğitsel değerlendirme süreci. A. Ataman (Edt.) *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549. <https://doi.org/10.24315/trkefd.307946>
- Desforges, M. ve Lindsay, G. (2010). *Procedures used to diagnose a disability and to assess special educational needs : An international review*. University of Warwick, Co. Meath, EIRE: The National Council for Special Education Reports.
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, 13-15 Kasım, Edirne.
- Duran, N. (2019). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimindeki kabulü ve topluma kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2010). *Eğitim İzleme Raporu 2009*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. 15.12.2022 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_EIR-2010.pdf adresinden alınmıştır.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2012). *Türkiye’de Kaynaştırma Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. 12.12.2022 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf adresinden alınmıştır.
- Erişkin, A. Y., Yazar Kırac, S. ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma

- uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 193, 200–213.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2011). *Key Principles For Promoting Quality In Inclusive Education: Recommendations For Practice*. Odense, Retrieved 25.11.2022, from https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for_practice_Key-Principles-2011-EN.pdf (tarihinde erişilmiştir).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2017a). *Inclusive early childhood education environment self-reflection tool*. Denmark: Odense edit by E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné, ve P Bartolo. Retrieved 18.11.2022, from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE%20Environment%20SelfReflection%20Tool.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. (2017b). *Inclusive early childhood education: New insights and tools – Final summary report*. Denmark: Odense. Retrieved 18.11.2022, from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE-Summary-ENelectronic.pdf>
- Forlin, C. ve Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 13(3), 105-108.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning Of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Graham, L. ve Scott, W. (2016). *Teacher preparation for inclusive education: initial teacher education and in-service professional development. report prepared for the victorian department of education and training*. (pp. 44). Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne Retrieved 18.11.2022 from: <https://findanexpert.unimelb.edu.au/scholarlywork/1356667-teacher-preparation-for-inclusive-education--initial-teacher-education-and-in-service-professional-development>
- Gül, İ. I. (2009). “Eğitime erişim: eğitimde ayrımcılık yasağı ve fırsat eşitliği”, *eğitim hakkı ve eğitimde haklar - uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın*

- değerlendirilmesi, (Der. Işık Tüzün) Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul, s. 17-100.
- Gümüş, M. M., Ekdi, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M. Ağaçhanlı, S. ve Demir, Y. (2021). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi, uygulamaları, tarihi ve yıllara göre kaynaştırma eğitimi öğrenci sayıları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(68), 903-914. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2403>
- Gür, P. (2018). *Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uygulama ve değerlendirmeye ilişkin yaptıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hayes, B., Bonner, A. ve Douglas, C. (2013). An introduction to mixed methods research for nephrology nurses. *Renal Society of Australasia Journal*, 9, 8-14.
- Hayward, A. (2006). *Making inclusion happen: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hocaoğlu N. ve Akkaş Baysal E. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ocak, G. (Yay. haz.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (2. Bölüm)*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052419649>
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıöğen, A. (Eds.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, s. 59-77, Ankara Anı Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Kaynaştırma ve özel eğitim hizmetleri*. s. 17-26, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J. ve Waitoller, F. R. (2011). Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments. In A. J. Artiles, E. B. Kozleski ve F. R. Waitoller (Ed.), *Inclusive education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuroda, K., Kartika, D. ve Kitamura, Y. (2017). Implications for teacher training and support for inclusive education in cambodia: An empirical case study in a developing country. *JICA Research Institute Working*. Retrieved 14.10.2022 from: https://www.jica.go.jp/jica-ri/publication/workingpaper/wp_148.html
- Kurt, A. (2022). Bütünleştirilen tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.
- Kutluca Canbulat, A. (2010). *Okula destek eğitiminin etkililiği*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Lero, F. (2010). *Assessing inclusion quality in early learning and child care in canada with the specialink child care inclusion practices profile and principles scale*. A report prepared for the Canadian Council on Learning. University of Guelph.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal Of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Lozman, T., Forlin, C. ve Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In C. Forlin ve T. Lozman (Ed.), *Measuring inclusive education* (pp. 3-17). Bingley, UK: Emerald.
- Lloyd, J. W., Singh, N. N. ve Repp, A. C. (1991). *The regular education initiative*. Sycamore: Sycamore Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Engelliler Hakkında Kanun (2005). *Resmî Gazete*. (Sayı: 25868 (Mükerrer)). Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08020617_engellilervebazkanunvekanunhkmndekararnamelerdedeiikliklyaplmashakkndakanun.pdf (20 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu* (1. Baskı), Ankara: Aygül Ofset.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010a). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010b). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: İ. Aygül Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2010). 18. Millî Eğitim Şurası kararları öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf (22.11.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlar yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolara ilişkin yönetmelik*. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20146459veMevzuatTur=21veMevzuatTertip=5> (18.01.2023 tarihinde alınmıştır.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2015). *Destek eğitim odası genelgesi*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekiteitimodasgenelge.pdf (31.12.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2018). *Rehberlik*

- hizmetleri genelgesi.* Erişim adresi:
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19161431_rehberlik_hizmetleri_genelgesi.pdf (25.11.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Erişim adresi:
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (25.11.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2022). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Erişim adresi:
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (25.11.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. (2022). *Kaynaştırma, bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ulusal eylem planı (2022-2026).* Erişim adresi:
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06194401_Ulusal_Eylem_PlanY_3_AralYk_2022.pdf (01.01.2023 tarihinde alınmıştır.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Merkezi. (2022). *Milli Eğitim İstatistikleri 2021/22 Örgün eğitim.* Erişim adresi:
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf (02.12.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Mundy, K. ve Murphy, L. (2001). Transnational advoncacy global civil society? Emerging evidence from field of education. *Comparative Education Rewiev*, 45(1), 85-126.
- Nacaroğlu, G. (2014). Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi: Gaziantep İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Navarro B., S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. ve Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.
- Nelson, L.L. (2014). *Design and deliver: Planning and teaching using universal design for learning.* Baltimore: Brookes.
- Nizamoglu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Nolet, V. ve McLaughlin, M.J. (2005). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ocak, İ. ve Olur B. (2019). Bilimsel araştırma süreci: giriş. G. Ocak (Ed.), içinde *Eğitimde*

- bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786052419649>
- Odluyurt, S. (2018). Özel gereksinimli çocuklarda okul öncesi kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1-18.
- Osgood, R. L. (2005). *History of inclusion in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204.
- O'Reilly, L, Thorkelsson, P., Nobert, M. ve McLaughlan, M. (2009). Mixed methods research: An emerging paradigm? *Journal of Public Administration*, 45, 3-1.
- Özan, M. B., Polat, H. ve Şener, G. (2015). Sivil toplum kuruluşlarının eğitimdeki yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 59- 70.
- Özdemir, M. ve Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik içinde*, s. 65-102, Ankara: Pegem Akademi.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *Resmî Gazete*. (Sayı: 23011 (Mükerrer)). Erişim tarihi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> (25.10.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052417232>
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu S. ve Özen S., 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. <https://doi.org/10.18037/ausbd.92732>
- Özkubat U., Sanır H., Töret G. ve Babacan A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211-232.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., ve Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system: Manual K-3*. London: Paul H Brookes Publishing.
- Polat, M. (2022). "Kapsayıcı eğitim" mümkün mü? Kapsayıcı dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerinin Vignette Tekniği ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 965-986. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1066922>.

- Purcell, M. L., Horn, E. ve Palmer, S. (2007). A qualitative study of the initiation and continuation of preschool inclusion programs. *Exceptional Children*, 74(1), 85-99. <https://doi.org/10.1177/001440290707400105>
- Rhim, L.M. ve Lancet, S. (2018). *How personalized learning models can meet the needs of students with disabilities: Thrive Public Schools Case Study. Report written for Center on Reinventing Public Education*. Retrieved January, 18, 2023, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582803.pdf>
- Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: a commonwealth guide to implementing article 24 of the un convention on the rights of persons with disabilities* (2nd ed.). London: Commonwealth Secretariat.
- Rose, R. ve Doveston, M. (2015). Collaboration across cultures: Planning and delivering professional development for inclusive education in India. *Support for Learning*, 30(3), 177-191.
- Sæbønes, A. M., Bieler, R.B., Baboo, N., Banham, L., Singal, N., Howgego, C., McClain Nhalpo, C.V., Riis-Hansen, T.C. ve Dansie, G. A. (2015). *Towards a disability inclusive education: Background paper for the oslo summit on education for development*. Retrieved November, 19, 2022, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233897e.pdf>
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1760-1765.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices (7th ed.)*. Boston: Pearson.
- Sart, H. Z., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye’de kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Schuelka, M., Sherab, K. ve Nidup, T. (2018). Gross national happiness, British values, and non-cognitive skills: The role and perspective of teachers in Bhutan and England. *Educational Review*, 71, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474175>.
- Schuelka, M. J. (2018) *Kapsayıcı eğitimin uygulanması. K4D yardım masası raporu*, Kalkınma Çalışmaları Enstitüsü, Brighton.
- Sevim, C. ve Atasoy, R. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 215-239.

- Sharma, U., Simi, J. ve Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the solomon islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 103-116.
- Sherab, K., Dorji, K., Dukpa, D., Lhamo, K., Thapa, R. ve Tshomo, S. (2015). *Opportunities and challenges of implementing inclusive education in bhutanese schools: a case study*. Report Prepared for UNICEF-Bhutan. Thimphu: UNICEF-Bhutan.
- Shogren, K.A., McCart, A.B., Lyon, K.J., ve Sailor, W.S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191.
- Singal, N. (2009). Inclusion in the real world: Practitioners making sense of inclusive education in Indian classrooms. In M. Alur ve V. Timmons (Eds.), *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, Sharing Ideas*, pp. 210-219, Los Angeles: SAGE.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the inclusive classroom profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488.
- Subban, P. ve Mahlo, D. (2017). My attitude, my responsibility': Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in melbourne and pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 441-461.
- 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 Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Spiker, D., Hebbeler, K. M. ve Barton, L. R. (2011). Measuring quality of ece programs for children with disabilities. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout ve T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 229-256). Baltimore, MD: Brookes.
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N. ve Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi: Karma yöntem araştırması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150.
- Tansel Y. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Timuralp, T. ve Z. Akbayır (2023). Kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlama konusunda öğretmen yeterlilikleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studeies*,

9(33), 46-53.

- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2021). *İl ve cinsiyete göre il/ilçe merkezi, belde/köy nüfusu ve nüfus yoğunluğu*. 18.01.2023 Erişim Adresi: <https://Data.Tuik.Gov.Tr/Bulten/Index?P=45500>. (18.01.2023 tarihinde erişilmiştir.)
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2022). *Derslik başına düşen öğrenci sayısı*. Erişim Adresi: <https://cip.tuik.gov.tr/#> adresinden alınmıştır. (19.11.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Uçar, A. S. (2021). *Kaynaştırma uygulanan bir ilkokulda iş birliği süreçlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved November, 19, 2022 <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New york: United nations. Retrieved November, 19, 2022 <https://sdgs.un.org/2030agenda> (19 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (1994). *İletişim dünyası: (UNESCO) Türkiye milli komisyonu*, 19. Sayı. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris. Retrieved November, 19, 2022 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. Retrieved November, 19, 2022 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO-IBE). (2016). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. Geneva: Retrieved November, 19, 2022 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf>
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi,

Ankara, Türkiye.

- Ünal, A. M. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik alguları üzerindeki etkililiği*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Villa, R.A. ve Thousand, J.S. (2016). *Leading an inclusive school: Access and success for all students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yılmaz, E. ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

EK 1

| KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİ DEĞERLENDİRME ANKETİ | |
|--|---|
| Değerli Katılımcı, Bu ankete vereceğiniz cevaplar okulunuzda kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörleri araştırmak için kullanılacaktır. Anket sorularını cevaplamak, öğrencilerinizin okul başarısı altında yatan unsurlara ışık tutacak niteliktedir. Bu çerçevede okulunuzda kaynaştırma uygulamalarını etkileyen faktörler konusunda fikir sahibi olacaksınız. Araştırma sorularına içtenlikle ve doğru bir şekilde vereceğiniz cevaplar oldukça önemlidir. Size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız. | |
| Ahmet Mükerrerem ÜNAL | |
| GENEL BİLGİ FORMU | |
| 1. Okulunuzun bulunduğu bölge? | İl () İlçe () Köy () |
| 2. Okulun bulunduğu kademe? | Okul Öncesi () ilkokul () ortaokul () lise () |
| 3. Okulunuzdaki öğretmen sayısı? | 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üstü () |
| 4. Okulunuzdaki öğrenci sayısı? | 0-50 () 51-100 () 101-150 () 151-200 () 201 ve üstü () |
| 5. Okulunuzda psikolojik danışman/rehber öğretmen var mı? | Evet () Hayır () |

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

1.0 Okul Yönetimi Boyutunda Değerlendirme

1.1. Okulunuzda özel gereksinimli bireylerin sınıf yerleştirme işlemleri, RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu kararına uygun şekilde gerçekleştirilir mi?

Evet Hayır

1.2. Okulunuzda özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme üzere RAM yönlendirme işlemleri (İlk Değerlendirme, Nakil ve Kademe Değişiklikleri vs.) zamanında gerçekleştirilir mi?

Evet Hayır

1.3. Okulunuzda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirme Birimi oluşturuldu mu?

Evet Hayır

1.4. Evetse, BEP geliştirme birimi toplantıları yapıldı mı?

Evet Hayır

1.5. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlandı mı?

Evet Hayır

1.6. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik BEP dosyası (BEP Geliştirme Birimi Kararları, Öğrenci Tanıma Kartı, Sağlık Raporları, BEP) hazırlandı mı?

Evet Hayır

1.7. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası açıldı mı?

Evet Hayır

1.8. Destek eğitim odasına uygun fiziki koşullar sağlandı mı?

Evet Hayır

1.9 Destek eğitim odasına uygun eğitsel materyaller sağlandı mı?

Evet Hayır

2.0 Öğretmen Boyutunda Değerlendirme

2.1. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan BEP'leri sınıf içerisinde uygulamada sorunlar yaşıyor mu?

Evet Hayır

2.2. Evetse, yaşanan sorunların kaynakları nelerdir?

Sınıftaki öğrenci sayısı

Müfredat ile ilgi yetersizlikler

- Eğitim ortamının fiziki yapısı ve materyal eksikliği
- Diğer (Lütfen yazınız.)

2.3. Özel gereksinimli öğrencilerin yılsonu başarı değerlendirilmeleri BEP'lerinde yer alan kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanıyor mu?

- Evet
- Hayır

2.4. Eğitim ortamlarında kaynaştırmaya yönelik öğretimsel uyarlamalar yapılıyor mu?

- Evet
- Hayır

3.0 Psikolojik Danışma Hizmetleri ve İş birliği Boyutunda Değerlendirme

3.1. Kaynaştırma uygulamalarına hazırlık kapsamında **normal gelişim gösteren öğrencilere** yönelik özel gereksinimli bireyler, farklılıklara saygı, empati, etkili iletişim becerileri vs. konularında farkındalık çalışmaları gerçekleştirildi mi? **Normal gelişim gösteren öğrencilere** yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi?

- Evet
- Hayır

3.2. Kaynaştırma uygulamalarına hazırlık kapsamında normal gelişim gösteren öğrencilerin **ailelerine** yönelik özel gereksinimli bireyler, farklılıklara saygı, empati, etkili iletişim becerileri vs. konularında farkındalık çalışmaları gerçekleştirildi mi? **Ailelere** yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi?

- Evet
- Hayır

3.3. Kaynaştırma uygulamalarına hazırlık kapsamında okul personeline (Yardımcı Hizmetler Personeli, Servis Şoförleri, Kantin Görevlisi vb.) yönelik özel gereksinimli bireyler, farklılıklara saygı, empati, etkili iletişim becerile vs. konularında farkındalık çalışmaları gerçekleştirildi mi?

Yardımcı Hizmetler Personeline yönelik kaynaştırmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirildi mi?

- Evet
- Hayır

3.4. Okulunuzdaki tüm öğretmenlere yönelik özel eğitim alanında mesleki gelişime ilişkin eğitsel faaliyetler planlandı mı?

- Evet
- Hayır

3.5. Okul dışı destek eğitimlerine Özel eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde devam eden özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini destekleyici Okul/ Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi/Aile/RAM işbirliği sağlanabiliyor mu?

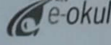
- Evet
- Hayır

EK-2

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
Kurşunlu / Kurşunlu Tevfik Fikret Ortaokulu Müdürlüğü
Özel Eğitim Gereksinimli Öğrenci Listesi

| S.No | Öğr. No | Sınıf/Şubesi | Adı Soyadı | Cinsiyeti | Engel Durumu | Önerilen Hizmet |
|------|---------|--|------------|-----------|---------------------------------------|---|
| 1 | 48 | 3. Sınıf / A Şubesi | | Erkek | Özel Yetenekli Birey - Zihinsel | RAM Rapor sınıf kademesi ile E-Okul sınıf kademesi farklıdır. RAM' a başvurunuz |
| 2 | 150 | 3. Sınıf-Orta-Ağır Otistik / A Şubesi | | Erkek | Orta Düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu | Özel Eğitim Sınıfı (Otizm-Orta veya Ağır) |
| 3 | 218 | 5. Sınıf-Orta-Ağır Zihinsel / A Şubesi | | Erkek | Bedensel Yetersizlik | Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel) |
| 4 | 218 | 5. Sınıf-Orta-Ağır Zihinsel / A Şubesi | | Erkek | Süre gelen Hastalık | Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel) |
| 5 | 218 | 5. Sınıf-Orta-Ağır Zihinsel / A Şubesi | | Erkek | Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik | Özel Eğitim Sınıfı (Orta veya Ağır Düzeyde Zihinsel) |
| 6 | 45 | 6. Sınıf / A Şubesi | | Kız | Özel Yetenekli Birey - Müzik | Özel Yetenek-Kaynaştırma /Bütünleştirme Yolıyla Eğitim Uygulamaları (BİLSEM Öğrencileri için) |
| 7 | 58 | 6. Sınıf / A Şubesi | | Erkek | Özel Öğrenme Güçlüğü | Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yolıyla Eğitim Uygulamaları |
| 8 | 66 | 6. Sınıf-Hafif Zihinsel / A Şubesi | | Erkek | Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik | Özel Eğitim Sınıfı (Hafif Düzeyde Zihinsel) |

03/10/2023 09:39:44 1



Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenci Listesi Örneği

EK 3

Gözlem Yönergesi

- 1) Gözlem okul ziyareti boyunca yapılacaktır.
- 2) Gözlem esnasında, doğal ortamı bozmamak için gözlem formu kullanılmayacaktır. Bu nedenle gözlemci, gözlem ünitelerini hatırlamalıdır. Gözlemlerden önce, gözlem ünitelerine sık sık bakılmalıdır. Bu, nelerin gözlenmesi gerektiğinin hatırlanmasına yardımcı olacaktır.
- 3) Veriler, gözlemden hemen sonra kaydedilecektir.
- 4) Veriler yorumlanmadan kaydedilmelidir.
- 5) Doğal ortamın bozulmamasına dikkat edilmelidir.

Kaynaştırma Uygulamaları Gözlem Formu

| No | Gözlem Üniteleri | Gözlem |
|----|--|--------|
| 1 | Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı eğitim ortamının fiziki durumu nedir? | |
| 2 | Okul idaresi ve öğretmenler kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesi mevzuata uygun görev ve sorumluluklarını (BEP Geliştirme Birimi'nin oluşturulması, BEP hazırlanması, eğitim ortamı ve materyallerinin temini vb.) yerine getiriyor mu? | |
| 3 | Psikolojik danışma hizmetleri (özel gereksinimli öğrencilerin yönlendirilmesi, aile ve öğrencilere psikolojik destek, kaynaştırmaya hazırlık ve oryantasyon çalışmaları, özel eğitim bilgilendirme çalışmaları vb.) durumu nedir? | |
| 4 | Destek eğitim odalarının mevzuata uygun bir şekilde açılması, fiziki ve materyal yeterlilik durumu nedir? | |