

**İLKÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA KATILAN ZİHİNSEL
YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Didem GÜVEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül, 2009

YÜKSEK LİSANS ÖZÜ

İLKÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA KATILAN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Didem GÜVEN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2009

Danışman: Yard. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL

Yasaların belirlediği gibi ilköğretim çağına gelmiş her birey için eğitim ve öğretim zorunludur ve ilköğretim eğitimini sürdüren her birey için değerlendirme yönetmeliklerin öngördüğü çerçevede yapılmaktadır. İlköğretimde normal olarak adlandırılan akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretimini sürdüren zihinsel yetersizliği olan öğrenciler birlikte değerlendirilmektedir. Ancak bu değerlendirilme süreci gerek öğretmeni gerekse zihinsel yetersizliği olan öğrenciyi bir takım sorunlarla karşı karşıya getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, genel eğitim ortamlarında öğrenimlerini sürdüren zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi ve not verme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri ve önerilerini belirlemektir. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki 17 resmi ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenimlerine devam eden ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretiminden sorumlu 25 ilköğretim sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin analiziyle ortaya konulan bulgulara göre, öğretmenler zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde ve yeni öğretim kararların alınmasında değerlendirme sürecinin önemli olduğunu

belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin gerçek başarı düzeyini belirlemede ve ifade etmede zorlandıklarından ve yeterli destek alamadıklarından söz etmektedirler. Bulgular, özel eğitim yönetmeliğinde, özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine yönelik açıklamaların olmasına rağmen, öğretmenler yönetmeliğin önerilerini bilmemekte ya da nasıl uygulamaya geçireceği konusunda yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Kaynaştırma uygulamasını benimseyen öğretmenlerin, kaynaştırma da çeşitli sorunları olmasına rağmen, bunları kendi çabaları ile aşmaya çalıştıkları görülmektedir.

ABSTRACT

EDUCATORS' OPINION ABOUT EVALUATION OF SUCCESS OF STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES INCLUDED IN PRIMARY EDUCATION.

Didem GÜVEN

Special Education Major

Anadolu University Educational Sciences Institute, September 2009

Advisor: Assist. Prof. Dr. Oğuz GÜRSEL

As regulations defined ,education and training is compulsory for each individual who is in school age and evaluation is made for each invidiual who receives primary education within the regulations.In primary education, inculsion students with intellectual disability who are educated with their normal peers also should be evaluated together with them.But in this evaluation period both educators and students with intellectual disability expose to several problems.

The aim of this study is to evaluate the success of these students who study in normal educational environment and to determine educators' views and suggestions on scoring system. Research is done during the period of 2008-2009 school year with 25 primary school teachers who are responsible with the education of 4th and 5th class students with intellectual disability coming from 17 different primary schools located in the city center of Eskişehir.

Research data collected by using semi-structural interview which is one of the qualitative data collection method.Descriptive analysing technique is used for analysing interview data and acquired data is digitised. Data gathered by interview method is defined and interpreted.

In research findings acquired by interview method, educators indicated the importance of education period in taking new educational decisions and determining the success of

students with intellectual disability. It is observed that educators are in different practices while they are evaluating the success of intellectual disability students.

Educators mention that the difficulties in the placement of the inclusion student success in normal education classes and they also state problems occurs when the students express themselves and inadequate support to solve these problems. Although explanations about how evaluation of inclusion students success should be made exists in the special education regulations, it is observed that educators don't know the contents of the regulations or they remain incapable in practicing. Although there are several problems of inclusion, educators who adopt to inclusion practices, try to overcome these problems by their own efforts.

ÖNSÖZ

Yaşadığımız yüzyılda farklılıkları daha iyi anlamak ve topluma kabulünü kolaylaştırmak için çabalar bilimsel ve sosyal çalışmalarla artmaktadır. Farklılıkların toplumsal kabulünü içeren bir konu da kuşkusuz zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileridir. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim sistemi içinde değerlendirilmesi ise sadece ülkemizde değil tüm dünyada önemle araştırılmaya devam etmektedir. Bu nedenle kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını değerlendirme ve not verme ile ilgili öğretmen görüşlerini yansıtan bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde desteklerini ve katkılarını esirgemeyen pek çok kişi olmuştur. Araştırmanın her aşamasında değerli görüş ve önerileriyle birlikte her zaman sonsuz bir şekilde insanlara duyduğu saygıyı, sevgiyi ve anlayışı bana da esirgemedi gösteren sevgili hocam ve tez danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasının temel kaynağı olan sayın hocam Prof. Dr. Süleyman ERİPEK'e ve güler yüzleriyle her zaman yanımda olan sayın hocalarım Prof. Dr. Yüksel KOCADORU, Doç. Dr. H. İbrahim DİKEN, Doç. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a ve Yard. Doç. Dr. Erdoğan KAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmanın düzeltmelerini büyük bir titizlikle yaparak çalışmanın en iyi hale gelmesine yardımcı olan sayın hocam Yard. Doç. Dr. Sezgin Vuran'a da teşekkürüm sonsuzdur.

Araştırmanın her aşamasında görüşleriyle, yorumlarıyla araştırmaya katkıda bulunan dostum Öğr. Gör. Aslı YILDIRIM ve yardım istediğim her an tereddüt etmeden yanımda olan diğer dostlarım Deniz TARCAN'a ve Ömer AYYILDIZ'a sonsuz sevgi ve kucak dolusu teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın güvenilirlik ve düzeltme çalışmalarında ve araştırmanın her aşamasında desteklerini esirgemeyen değerli yüksek lisans arkadaşlarım Serap Şeyda ÖZENĞİ, Seher YÖNTER, Figen Erten AKDOĞAN ve Öğr. Gör. Veysel AKSOY'a da teşekkürlerim sonsuzdur.

Pilot çalışmalarıyla ve görüşleriyle katkı sağlayan başta kendi okulumdaki öğretmen arkadaşlarım olmak üzere araştırmaya katılan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yaşam boyu yanımda olan ve örnek öğretmen olmalarıyla her zaman gurur duyduğum aileme maddi ve manevi desteklerinden dolayı yürek dolusu sevgimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Didem GÜVEN

Eskişehir, 2009

ÖZGEÇMİŞ

Didem GÜVEN

Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği

Yüksek Lisans Programı

Eğitim

Lisans 2003 Anadolu Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı
Lise 1998 Anamur Lisesi

İş

2003- 2005 Diyarbakır Hani Atatürk İlköğretim Okulu
2005- 2006 Eskişehir Mahmudiye Türkmenmecidiye İlköğretim Okulu
2006- Eskişehir Ziya GÖKALP İlköğretim Okulu

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Anamur, 1981 **Cinsiyet:** Kadın **Yabancı Dili:** İngilizce

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZ.....	i
ABSTRACT.....	iii
DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
TABLO LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler.....	2
1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler.....	3
1.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Düzenlenen Eğitim Ortamları.....	4
1.3.1. Ayrı Eğitim Ortamları.....	4
1.3.2. Birlikte Eğitim Ortamları.....	4
1.3.3. Kaynaştırmanın Gerekçeleri ve Önemi.....	5
1.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ve Değerlendirmesi.....	7
1.5. Genel Eğitim Ortamlarında Öğrenci Başarılarının Değerlendirilmesi.....	8
1.6. Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Başarılarının Belirlenmesinde Değerlendirme Seçenekleri.....	9
1.6.1. Uyarlamaya Yer Vermeden Yapılan Değerlendirmeler.....	9
1.6.2. Uyarlamaları Temel Alan Değerlendirmeler.....	10
1.6.3. Alternatif Değerlendirmeler.....	16
1.7. İlgili Araştırmalar.....	24
1.8. Problem.....	33
1.9. Amaç.....	34

1.10. Önem.....	34
2. YÖNTEM.....	36
2.1. Katılımcılar.....	36
2.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Özellikleri.....	37
2.2. Araştırma Modeli.....	40
2.3. Verilerin Toplanması.....	41
2.3.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	41
2.3.1.1. Görüşme Soruları.....	42
2.3.2. Veri Toplama Süreci.....	43
2.3.3. Görüşme İlkeleri.....	44
2.3.4. Görüşmelerin Yapılması.....	45
2.4. Verilerin Analizi.....	46
3. BULGULAR ve YORUMLAR.....	50
3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	51
3.2. Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde Yönetmeliklere Bağlı Olarak Yapılanlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	53
3.3. Öğrenci Başarısını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Sorular İçin Temel Alınan İçeriğe İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	56
3.4. Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	57
3.5. Sınav Ortam ve Koşullarına İlişkin Yapılan Uyarlamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	60
3.6. Sınav Sorularını Yanıtlama Süresine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	62
3.7. Sınav Sorularının ve Yönergelerinin Verilişine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	64
3.8. Sınav Sorularına Yanıt Verilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	67
3.9. Öğrencilerin Başarılarını Değerlendirirken Puan ya da Not Verilmesine	

İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	70
3.10. Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Sınav Öncesinde ve Sonrasında Yapılanlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	73
3.11. Değerlendirme Sürecine Katkıda Bulunanlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	75
3.12. Öğrencilerin Başarılarını Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	78
3.13. Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesi Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri.....	81
4. TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	85
4.1. Tartışma.....	85
4.2. Öneriler.....	93
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	93
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	94
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	101

TABLO LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	38
2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özel Eğitim Alanındaki Yeterlikleri.....	39
3. Öğretmelerin Sorumlu Oldukları Kaynaştırma Sınıflarının Özellikleri.....	40
4. Öğretmen Görüşme Takvimi.....	45
5. Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdesi.....	48
6. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özellikleri.....	51
7. Öğrenci Başarılarının Değerlendirilmesinde Yönetmeliklere Göre Yapılanlar.....	54
8. Öğrenci Başarısını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Sorular İçin Temel Alınan İçerik(Program).....	56
9. Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	58
10. Sınav Ortamında ve Koşullarında Yapılan Uyarlamalar.....	60
11. Sınav Sorularını Yanıtlama Süresine İlişkin Yapılan Uyarlamalar.....	63
12. Sınav Sorularının ve Yönergelerin Verilişi.....	65
13. Sınav Sorularına ve Yönergelere Yanıt Verme.....	68
14. Öğrencilerin Başarılarını Değerlendirirken Puanlama ve Not Verme.....	71
15. Öğrenciler İçin Sınav Öncesinde ve Sonrasında Yapılanlar.....	73
16. Değerlendirme Sürecine Katkıda Bulunanlar.....	76
17. Öğrencilerin Başarılarını Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar.....	79
18. Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesinde Yaşanan Sorunlara	

İlişkin Çözüm Önerileri.....	81
------------------------------	----

BÖLÜM. 1

GİRİŞ

Okullarda öğrenimlerine devam eden öğrenciler zihinsel, sosyal, duygusal, iletişim ve bedensel gelişim alanlarında farklılıklar göstermektedirler. Örneğin bazı öğrenciler anlama ve kavramada, alıcı ve ifade edici dilde yetersizlikler gösterirken, bazı öğrenciler de ellerini ve ayaklarını kullanmada güçlüklerle karşılaşmakta ya da davranış problemleri sergilemektedirler. Gelişim alanlarındaki bu farklılıklar öğrencilerin öğrenim yaşamlarının farklılaşmasına yol açmaktadır. Kimi öğrenciler ikinci sınıfa geldiği halde okuma yazmada yetersizlik göstermekte, sınıf içinde uygun olmayan davranışlar sergilemekte, görme, işitme, ellerini ve ayaklarını kullanma görevlerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Bu tür öğrenciler bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte ve genel eğitim hizmetlerinden yeteri kadar yararlanamamaktadırlar. Her öğrenci gibi yetersizliği olan öğrencilerin de, günlük yaşam için gerekli olan beceri ve kavramları öğrenmeleri ve toplumun beklediği görevleri yerine getirebilmeleri gereklidir. Bu kavram ve becerileri öğrenebilmeleri ve toplumda beklenen görevleri yerine getirebilmeleri, yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine uygun özel eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi ve bu hizmetlerden yararlanmaları ile olanaklıdır. Uygun özel eğitim hizmetleri; eğitim ortamlarında, programlarda, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde bazı değişiklikler yapmayı gerektirir.

Yetersizliği olan öğrencilerin uygun eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanabilmeleri adına, bu öğrenciler için erken yaşlarda gerekli önlemler alınabilmeli, en az kısıtlayıcı ortamlardan yararlandırılabilmesi, ebeveynlerinin eğitime katılımları sağlanabilmelidir. Bunların yanısıra bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlanabilmeli, nesnel

değerlendirmeye yer verilebilmeli, okuldan toplumsal yaşama ve iş yaşamına başarılı bir geçiş yapılabilmesi sağlanmalıdır (IDEA, 2004). Özellikle uygun eğitim hizmetleri içinde öğretimin içeriğinde ve öğretimin sunumunda uyarlamalara ve değişikliklere yer verilmelidir. Öğretimin içeriğinde uyarlamalar, öğretilecek konuları ve öğretim amaçlarını kapsamaktadır. Öğretimin sunumu ise kullanılacak öğretim yöntemlerini, yapılacak gruplamaları, değerlendirmeleri, kullanılacak öğretim araç ve gereçlerindeki uyarlamaları kapsar (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Özel gereksinimi olan öğrenciler için uyarlamaların yapılabilmesi başarılarının sağlıklı ve doğru olarak değerlendirilebilmesi için sınav ve not verme uyarlamalarına ve sınavlarda değişikliklere gidilmesi gerekmektedir (Elliott, McKevitt ve Kettler, 2002). Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında başarılarının değerlendirilmesi sürecinde kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri uyarlamalar ve değişiklikler konusundaki görüşlerine yer verilmektedir.

1.1. Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların çoğu çeşitli yetersizlikler gösterir. Birey, yetersizliğe bağlı olarak çoğu kimsenin duyduğu gibi duymayabilir, gördüğü gibi görmeyebilir, istenildiği gibi anlayamayabilir. Birey yetersizlik yüzünden yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak oynaması gereken rolleri gereği gibi yerine getiremeyebilir. (Cavkaytar ve Diken, 2007, s.8). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (1997) , özel gereksinimi olan birey “..çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey (s. 4)” olarak tanımlanmaktadır. Eripek (2005), farklı eğitim gereksinimleri bireysel olarak planlanmış eğitim programlarını gerekli kılan çocukların özel eğitime gereksinimi olan çocuklar olduğunu belirtmektedir.

Özel gereksinimi olan öğrenciler tek bir alanda yetersizliğe sahip olabilecekleri gibi çok farklı alanlarda yetersizliklere de sahip olabilirler. Yetersizlik türlerindeki farklılıklar öğretimsel süreçlerinin de farklılaşmasına yol açmaktadır. Bu yetersizlikleri dikkate alınarak, özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilere uygun eğitim hizmetleri

sağlayabilmek için öğretmenlerin öğretim ve sınav uygulamalarında çeşitli düzenlemelere yer vermeleri beklenmektedir.

1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler

“Zihin engeli”, “zeka geriliği”, “zihinsel yetersizlik”, “zihinsel öğrenme yetersizliği” gibi değişik terimler, zihinsel işlevlerde problemler yaşayan bireyleri tanımlama için günümüze kadar kullanılan başlıca terimlerdir (Cavkaytar ve Diken, 2007, s. 8). Zihinsel yetersizlik kavramının günümüzde en yaygın tanımı kısa adı AAIDD olarak bilinen Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), 2002 yılında zihinsel yetersizliği şöyle tanımlamıştır (Eripek, 2009):

Zeka geriliği, zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar.

Türkiye’de 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde AAIDD’nin 2002 tanımı esas alınarak zihinsel yetersizlik tanımı yapılmıştır (Eripek, 2009). Buna göre zihinsel yetersizliği olan birey:

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

Zihinsel yetersizliği olan bireyler kendi içlerinde oldukça farklılıklar göstermektedirler. Örneğin, zihinsel yetersizliği olan bireylerin bir kısmı temel becerilerde sıkıntı yaşarken bir kısmı ise akademik becerilerde sorun yaşayabilirler. Karşılaşılan bu farklılıklardan dolayı zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin bir kısmı kısa ve sınırlı yardımlara, bir kısmı ise sürekli ve yoğun yardımlara gereksinim duymaktadırlar (Eripek, 2005). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine dayalı olarak eğitim görecekları ortamlarda, sunulacak hizmetlerde ve öğretim uyarlamalarında farklılıklar görülecektir (Gürsel, 2007).

1.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Düzenlenen Eğitim Ortamları

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitim ortamları en az kısıtlayıcı ortamlardan en çok kısıtlayıcı ortamlara doğru çeşitlilik göstermektedir. Bunlar, normal sınıf, kaynak oda, özel sınıf, özel eğitim okulu ve yatılı okul/ bakım evleri şeklinde sınıflandırılmaktadır (Çiftçi- Tekinaslan, 2008). Zihinsel yetersizliği olan birey için en uygun ortam belirlenerek, bu ortamlara yerleştirilirler. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitim ortamları iki ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlar, ayrı eğitim ortamı ve birlikte eğitim ortamı şeklindedir.

1.3.1. Ayrı Eğitim Ortamları

Ayrı eğitim, zihinsel yetersizliği olan bireyin normal akranlarından ayrı olarak geliştirilen özel eğitim programları çerçevesinde, özel eğitim personeli tarafından gerçekleştirilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin mümkün olduğunca akranlarıyla aynı ortamda bulunup kaynaştırılması gerektiği alan yazında belirtilmesine rağmen bireyin bazı durumlarda ayrı ortamda eğitimini sürdürmesi gerekmektedir. Bu ortamlardan bir tanesi özel eğitim okuludur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006), özel eğitim okul ve kurumları, “..özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, her tür ve kademedeki yatılı/gündüzlü resmî/özel okul ve kurumlar (s.11)” şeklinde tanımlanmıştır. Birey bu ortamlarda akranlarından ayrı bir şekilde eğitimini devam ettirmektedir. Ayrı ortamda eğitilen zihinsel yetersizliği olan bireyin aldığı eğitim farklılaşmaktadır.

1.3.2. Birlikte Eğitim Ortamları

Birlikte eğitim, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada, sınıf öğretmenleri tarafından eğitilmeleri ile gerçekleşen eğitimidir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin toplumsal uyumu için gerekli olan süreç birlikte eğitim ortamlarında daha hızlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Field, 1996). Birlikte eğitim ortamları, özel eğitim sınıfı, tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları

şeklindedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) özel eğitim sınıfı, “..okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflar (s.11)” olarak tanımlanmaktadır. Buna ek olarak birlikte eğitim ortamı, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (1997) “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür (s. 7)” şeklinde ifade edilerek, kaynaştırma ortamlarının gerekliliği vurgulanmaktadır.

1.3.3. Kaynaştırmanın Gereçekleri ve Önemi

Özel gereksinimi olan öğrencilerin ya da bu öğrencilerin önemli bir bölümünü oluşturan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında eğitilmelerinin temelinde en az kısıtlayıcı eğitim ortamları yer almaktadır (Eripek, 2007). Türkiye’de bu konunun yasal dayanakları 1980'lere kadar dayanmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olarak şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı (s. 10)”

Batu ve Kırcaali-İftar (2005) ise en az kısıtlayıcı eğitim ortamının bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamı olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi en az kısıtlayıcı eğitim ortamı özel gereksinimi olan öğrenci için en uygun eğitim ve öğretim ortamıdır. Yönetmelik ve alan yazın tarafından verilen bilgiler doğrultusunda en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kaynaştırma yoluyla tam zamanlı ve yarı zamanlı alınan eğitim ortamıdır.

Bu doğrultuda, kaynaştırma uygulamalarının başarıyla sürdürülebilmesi ve en az kısıtlayıcı ortamdan yararlanılabilmesi için bazı ilkeleri kabul etmek ve uygulamak gereklidir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Kargın, 2004);

1. Öncelikli olarak başta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanları özel gereksinimi olan öğrenciye karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemelidirler.
2. Sınıf öğretmeni kabul edici ve kaynaştırmayı kolaylaştırıcı en büyük etkidir.
3. Genel eğitim sınıfları, tüm öğrenci gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.
4. Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkiliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdırlar.
5. Kaynaştırma sınıfındaki diğer öğrenciler özel gereksinimi olan öğrenciler hakkında bilgilendirilmelidirler.
6. Kaynaştırma sınıflarında kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşılabilmesi için genel eğitim sınıfındaki öğrenciye ve öğretmene destek eğitim hizmeti sağlanmalıdır.
7. Öğretmen sınıftaki tüm öğrenci velileriyle işbirliği yapmalıdır.

Bu ilkeler hem sınıf öğretmenine hem de özel gereksinimi olan öğrenciye, bulunduğu ortama uyum sağlamak adına çok büyük destek sağlayacaktır. Bu ilkelerin yanı sıra zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında istenilen başarıyı gösterebilmeleri için öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi sürecinde gerekli uyarlamalara ve değişikliklere de yer verilmesi gerekmektedir. Bu amaçla özel gereksinimi olan öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programında öğrencilere kazandırılacak amaçların yanı sıra bu amaçların nasıl değerlendirileceği ile ilgili düzenlemeleri de içermelidir.

1.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ve Değerlendirme

Özel gereksinimi olan öğrencilerin gerek birlikte eğitim ortamlarında gerekse ayrı eğitim ortamlarında bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması gerekmektedir. Bu programın hazırlanması yasa ve yönetmeliklerle garanti altına alınmıştır. Genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimi olan öğrencilerin ise sistemli bir işbirliğiyle BEP'nin hazırlanmasına gereksinim vardır. Kaynaştırma ortamlarında aileler, uzmanlar ve öğrenciler eğitim sürecini garanti altına almak için işbirliği esasına dayanarak en iyi şekilde BEP hazırlamakla ve bu programa bağlı olarak öğrenimi en iyi şekilde sürdürmekle yükümlüdürler. BEP ekibindeki her bir üyenin almak zorunda olduğu belli başlı bazı sorumluluklar vardır. Bunlar; davranış yönetimi, sunum şekilleri, iletişim, öğrenciye sağlanması gereken destek, uzman destekleri (öğretmen, rehber öğretmen gibi), öğrenciye sağlanacak materyal hizmetleri ve öğrencinin değerlendirilmesinden oluşmaktadır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008).

BEP'nda ölçülebilir uzun dönemli amaçlar ve bu amaçlara bağlı olarak belirlenen kısa dönemli amaçlar, bu amaçların kazanımı için kullanılacak öğretim yöntemlerine ayrıntılı bir şekilde yer verildiği gibi öğrenciyi değerlendirme şekli ve bu değerlendirmenin ne şekilde raporlaştırılacağına da ayrıntılı bir şekilde yer verilmelidir (Pierangelo ve Giuliani, 2006). BEP'ndeki değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde yapılması için öncelikli olarak öğrencinin sergilediği performansı belirlemek gerekmektedir. BEP'nda, öğrenciden gerçekleştirmesi beklenen uzun dönemli amaçlar için değerlendirme programına ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirme sürecine yer vermek gerekmektedir (Spinelli, 2006).

Ayrıntılı bir şekilde değerlendirme sürecine yer vermek, öğrencinin süreç boyunca doğru değerlendirilmesini, öğrencinin özel problemlerine yönelik olarak kişisel çözüm üretilmesine, öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerinin doğru tanımlanmasını ve destek sunmaya yönelik doğru seçim yapılmasını ve uzun dönemli amaçlara daha sağlıklı hizmet etmesini sağlamaktadır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Spinelli, 2006).

1.5. Genel Eğitim Ortamlarında Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi

Özel gereksinimi olan öğrenciler için, yetersizliği olmayan öğrenciler gibi eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan değerlendirme sisteminden en iyi biçimde yararlanılması yasal zorunluluk olarak belirlenmiştir. Her öğrenci gibi özellikle yetersizliği olan öğrenciler akademik, davranışsal ve fiziksel özellikler bakımından çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar hakkında uygun kararlar alabilmek için öğrencilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme kısaca, öğrenciler hakkında uygun eğitsel kararlar alabilmek amacıyla veri toplama süreci olarak açıklanmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 1998; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Özel gereksinimi olan öğrencilerin, öğretim öncesi, öğretim anı ve sonrasında sürekli olarak değerlendirilmesi eğitim hizmetleri için uygun eğitsel kararlar alınmasına katkıda bulunmaktadır (Gürsel, 2007).

Eğitim ve öğretim sürecinde özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi için eğitsel kararlar alınmasına sağlanan katkılar arasında; öğrencilerin (a) performanslarının belirlenmesi, (b) öğretim programının hazırlanması, (c) uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi, (d) özel eğitim ve ilişkili hizmetlerinin belirlenmesi, (e) öğrencideki ilerlemelerin ve değişikliklerin izlenmesi, (f) uygulanan programın etkililiğinin ve verimliliğinin belirlenmesi, (g) bir programdan diğer bir programa geçiş kararlarının verilmesi, (h) öğretmen, aile ve öğrenci arasında sağlıklı bir iletişim kurulması ve (i) öğrencilere eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerinin yapılabilmesi sayılabilir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Duhaney, Salend ve Whittaker, 2005).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde karşılaşılan temel sorun öğrencinin başarısının neye göre değerlendirileceğidir. Bu temel soruna bağlı olarak akranlarıyla aynı sınıfta öğrenimini sürdüren özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılarının farklı standartlar kullanılarak değerlendirilmesi geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin çeşitli sorgulamaları da beraberinde getirmektedir (Thomson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001). Aynı şekilde sınıftaki performansı yeterli olmayan özel gereksinimi olan öğrencinin aynı sınıftaki akranlarıyla aynı ya da benzer notlandırmasının yapılması değerlendirmenin adil olup olmadığının sorgulanmasına neden olmaktadır. Özel

gereksinimi olan öğrencinin değerlendirilmesinin adil yapılıp yapılmadığının öğretmen tarafından sorgulanması ile birlikte, BEP ekibinin öğretmene sağlıklı değerlendirme yollarını tanıtması, değerlendirmenin daha nesnel ve adil yapılmasını sağlamak adına esastır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılarını uygun bir şekilde belirleyebilmek ve doğru kararlar alabilmek için öğretim ve değerlendirme süreçlerinde bazı uyarlamalara ve değişikliklere yer verilmesi gerekmektedir (Munk ve Bursuck, 2004; Munk ve Bursuck, 2005).

1.6.Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Başarılarının Belirlenmesinde Değerlendirme Seçenekleri

Özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde çok farklı sınıflamalar yer almaktadır. Bu sınıflamalar içinde en yaygın olarak kullanılan ise; (a) uyarlamalara yer vermeden yapılan değerlendirmeler, (b) uyarlamaları temel alan değerlendirmeler ve (c) alternatif değerlendirmelerdir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001; Thurlow, Elliot ve Ysselyke, 1998).

1.6.1. Uyarlamalara Yer Vermeden Yapılan Değerlendirmeler

Bu tür değerlendirmede, ilköğretim sınıflarına devam eden yetersizliği olan öğrenciler sınavlara hiçbir uyarlama ve değişiklik yapılmadan katılabilmektedirler. Uyarlamalara yer vermeden yapılan değerlendirmeler eğitim sistemi içinde yönetmeliklerin ve yasaların belirlediği şekilde yapılan değerlendirmelerdir

Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde özel gereksinimi olan öğrencinin değerlendirilmesine yönelik olarak temel alınan mevzuat; (a) 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), (b) 222 Sayılı Eğitim ve Öğretim Kanunu (1961), (c) 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997), (d) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006), (e) Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003) ve (f) 3601 Sayılı Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesidir (2008). Bu kanun, genelge ve yönetmelikler çerçevesinde özel gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde gereken temel çerçeve çizilmiştir. Yasa ve yönetmelikler öğrencinin yetersizlik türüne bağlı

olarak öğretmenin sınıfta yapması gereken değerlendirme şeklini açıklamaktadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2003) ölçme ve değerlendirmeye yönelik “..başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır (s.494)”, “..öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir (s.494)” ifadelerine bağlı olarak özel gereksinimi olan öğrenci normal akranlarıyla aynı değerlendirme sürecine katılmaktadır.

1.6.2. Uyarlamaları Temel Alan Değerlendirmeler

Uyarlamaları temel alan değerlendirme, yetersizliği olan öğrencilerin başarılarını daha iyi belirleyebilmek için sınav araçlarında ve sürecinde yapılan kabul edilebilir değişikliklerdir. Sınav sonucunda alınan notlar öğrencilerin başarılarını en iyi şekilde yansıtmalıdır. Bu nedenle özel gereksinimi olan öğrencilerin özellikleri nedeniyle başarılarını doğru olarak belirleyebilmek için sınav araçlarında ve uygulamalarında sınavla ilgili değişikliklere ya da uyarlamalara gitmek gerekir. (Gürsel, 2007; Mastergeorge ve Miyoshi, 1999; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Özel gereksinimli bireyler için Türkiye’de 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin (1997), 73. Madde’sinde kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin sınavlarında gerekli önlemler alınması ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği açıkça ifade edilmekle birlikte değerlendirmenin BEP’nda yer alan amaçlara göre yapılması zorunluluğu vurgulanmaktadır. Belirtilen bu uyarlama ya da değişiklikler, kaynaklarda farklı şekilde belirtilmektedir. Konuyla ilgili kaynaklar incelendiğinde genel olarak aşağıda belirtilen alanlarda sınav uyarlamalarına yer verildiği görülmektedir (Edgemon, Jablonski ve Lloyd, 2006; Elliott, Mc Kevitt ve Kettler, 2002; Gürsel, 2007; Roeber ve Warlick, 2001; Sucuoğlu, 2006; Whetstone, 2002). Bunlar; (1) sınav ortamında yapılan uyarlamalar, (2) sınav süresi ve zamanda yapılan uyarlamalar, (3) sınav sorularında ve yönergelerde yapılan uyarlamalar, (4) sınav sorularına yanıt vermede yapılan uyarlamalar, (5) diğer uyarlamalar şeklindedir.

Sınav Ortamında Yapılan Uyarlamalar: Özel gereksinimi olan öğrencilerin sınav ortamlarında ve koşullarında yapılan değişikliklerdir (Gürsel, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimi olan öğrencilerin sınav ortamında dikkatlerini toplamada güçlüklerle karşılaşmaları nedeniyle sınav ortamında ve koşullarında değişikliklere yer verilmesi gerekmektedir. Ortamda yapılan değişimler, sınıf ortamını, ev, hastane ve başka bir oda ya da bireysel ve küçük grup test uygulamalarını kapsamaktadır (Edgemon, Jablonski ve Lloyd, 2006). Sınav ortamında yapılan bu değişiklikler, özel gereksinimi olan öğrencilerin gereksinimlerine göre farklı düzenlemeleri beraberinde getirmektedir. Bu düzenlemeler, özel aydınlatma, öğrenciye uygun mobilya, öğrencinin gereksinimine göre sıra ve masa gibi düzenlemeleri kapsamaktadır.

Sınav Süresi ve Zamanda Yapılan Uyarlamalar: Özel gereksinimi olan öğrencilerin sınav sürelerinde ve zamanında yapılan değişiklikleri kapsamaktadır. Bu tür uyarlamada özel gereksinimi olan öğrenci için, ödevini yapması, projesini ve sınavını tamamlaması için yeteri kadar süre verilebilmektedir. Yetersizliği olan öğrenciler bilgiyi işlemede, soruları yanıtlamada akranlarına göre daha yavaş çalışmaktadırlar. Aynı zamanda fiziksel gereksinimleri nedeniyle kolay yorulmaktadırlar. Sınavın tamamlanması için ek süre, sınavı kısa oturumlar halinde yapma, çeşitli zamanlarda sınavı tamamlama şeklinde sınav süresinde ve zamanında değişikliklere gidilmektedir. Genel olarak araştırmalar yetersizliği olan ve olmayan öğrencilere ek sürenin verilmesi halinde, öğrenci başarılarında olumlu yönde bir farklılaşmayı ortaya koymaktadır. Zaman aralığının uzatılmasıyla öğrencilerin başarılarının arttığı gözlenmiştir. Akademik başarı testlerinde sınav süresinin uzatılmasıyla etkililiğin arttığı rapor edilmiştir (Elliott ve Marquart, 2004). Ayrıca araştırmalar sınav süresinin uzatılmasının diğer uyarlamalara göre daha sık kullanıldığını ve bu yüzden sınav süresinin uzatılmasının öğrenci başarısını belirlemede daha etkili olduğunu rapor etmişlerdir (Beech, 2003; Edgemon, Jablonski ve Lloyd, 2006; Gürsel, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Sınav Sorularında ve Yönergelerde Yapılan Uyarlamalar: Özel gereksinimli bireylerin sınav formatında ve sınavla ilgili işlemlerde yapılan değişikliklerdir. Sınav sorularında ve yönergelerde yapılan değişiklikler öğrencinin gereksinimine bağlı olarak değişmektedir.

Sınav sorularında ve yönergelerinde yapılan değişiklikler sınav formatında, standart işlemlerde ve yardımcı araçlara yer verilerek yapılan değişiklikler olarak üç başlık altında toplanabilir (Gürsel, 2007). *Sınav formatında* öğrencilerin gereksinimi ve özelliklerine göre değişikliklere gidilir. Örneğin, soruların sunumunda Braille alfabesi kullanmak, büyük harflerle ve seyrek bir şekilde yazmak, renkli kalemlerle önemli kelimelerin altına çizmek, soruları teybe kaydederek vermek sınav formatında yapılan değişikliklerdir. *Standart işlemlerde* yapılan değişikliklerde ise sınav sorularının anlaşılabilirliğini arttırmak için okul personelinin yardım istenmektedir. Bu yardımın amacı bireyin anlama hızına göre yardımcı olacak kişinin soruyu okuyarak öğrenciye yardımcı olmasıdır. Örneğin, işitme engelli birey için işaret dilini kullanmak bireyin sınavda soruları kolay bir şekilde çözmesini sağlayacaktır. *Yardımcı araçlarda* yapılan değişiklikler ise bireyin sınavda soruların çözümüne destek sağlayacak araçların kullanılmasıdır. Bunlar; sözlük, hesap makinesi, cetvel, sesin yükseltilmesi için bilgisayar ve kasetler ayrıca CD kitaplarından yararlanılmaktadır. Öğrenim ortamlarında farklı gereksinimi olan öğrenciler yer almaktadır. Bu sebepten dolayı kullanılacak materyaller ve sınav formatında yapılacak değişiklikler ortamdaki ortama farklılıklar göstermektedir. Örneğin, özel gereksinimli bireyler için sınavda gerektiği durumlarda imla kılavuzu kullanılması gerektiği belirtilirken, yine gereken durumlarda benzer soruların gruplanması, uzun yanıtlar gerektirecek soruların yerine kısa yanıt gerektiren soruların kullanılmasını, doğru yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli sorulara yer verilmesini gerektirmektedir (Beech, 2003; Gürsel, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Thurlow, Elliott ve Yselldyke, 1998; Whetstone, 2002).

Sınav Sorularına Yanıt Verme İle İlgili Uyarlamalar: Özel gereksinimli bireyler sınav sorularına yanıt vermekte zorlanmakta ve bir takım sınırlılıklar göstermektedirler. Bundan dolayı da sınavda yanıt vermesi gereken durumlarda bazı değişikliklere gereksinim duyulmaktadır. Bireyler kendilerine yöneltilen soruları sözel olarak, işaretleyerek ya da yaparak gösterebilirler (Gürsel, 2007). Konuşmada güçlük çeken öğrencilerin yazılı yolla sorulara yanıt vermesi sağlanabilmektedir. İşitme yetersizliği olan bir öğrenci yanıtları işaret diliyle, görme yetersizliği olan öğrenciler Braille alfabesi ile bazı öğrencilerin yanıtları kitapçık üzerine işaretlemesi gibi değişikliklere yer verilebilir. Yine öğrencilere

dikte edilerek, yanıtlar kaydedilerek yanıt formatında bir takım uyarlamalara yer verilmektedir. Yanıt verme sürecinde teknolojik desteklerden de yararlanılabilir. Araştırmalar öğrencilerin bilgisayarda yazdıkları yazıların el yazısıyla yazdıkları yazıların içeriğinden daha kaliteli olmadığını göstermiştir. Bu yazılar için öğrenciler daha çok vakit harcamışlardır (Whetstone, 2002). Bunun bir nedeni bilgisayar konusunda öğrencilerin deneyimli olmamaları olabilir. Bu uyarlama öğrencinin teknolojiyle daha yakın olması durumunda kullanışlıdır (Beech, 2003; Edgemon, Jablonski ve Lloyd, 2006; Gürsel, 2007).

Diğer Sınav Uyarlamaları: Yukarıda açıklanan uyarlama türlerine ek olarak öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya, sınav öncesi hazırlık çalışmalarına ve öğrencinin performans düzeyini temel alan uyarlamalara da gereksinim duyulabilmektedir.

Sınava katılan öğrencilerde aranan temel özelliklerden biri, sınava yardımcı olacak öğrenci motivasyonunu arttırmaktır. Öğrenciler, öğrendiklerini göstermek için sınavı bir araç olarak görmektedirler. Bu nedenle ölçme aracının, sahip oldukları bilgi ve becerilerini en iyi şekilde ölçmesini ve kendilerine uygun olmasını isterler. Sınav öncesinde sınavın hangi bilgi ve becerilerden oluştuğunu öğrenmek isterler. Örneğin, sınavın hangi konu ya da konulardan oluştuğunu; hangi soru türlerinden oluştuğunu ve sınav tarihini bilmek isterler. Yeni uygulamalarla Türkiye’de, artık öğrenciler sınav tarihini önceden bilmekte; sınav türü hakkında eğitim öğretim döneminin başında bilgilendirilmekte ve gerekirse konu başlıkları yine dönem başlarında öğrencilere gerek ortamda ilan edilerek gerekse öğretmenler tarafından dönem başlarında belirtilmekle birlikte aynı okulun aynı kademedeki öğretimini sürdüren öğrenciler aynı anda ortak sınavlara girmektedirler. Sınav öncesinde öğretmenler tarafından, öğrencinin kaygısını giderici önlemlere yer verilmesi onların başarılarının artmasına katkıda bulunabilir (Gürsel, 2007). Her ne kadar eğitim sistemimizde sınav hakkında her türlü bilginin gerek aileye gerek öğrenciye doğrudan verilmesi sınav kaygılarını bir parça azaltsa da sınav sırasında da öğrenciler endişe ve moral yığıntısı içinde olabilirler, sınav sırasında “sınav endişesinden” zarar görebilirler. Bu durumlar başarının düşmesine neden olmaktadır. Bu kaygılar, önceden öğretmenler tarafından olabildiğince azaltılmalıdır (Gürsel, 2007).

Sınav öncesinde, öğretmenin dersine ilişkin rehber niteliğinde bir yazılı yönerge vermesi sınavda başarısız olma endişesi taşıyan öğrenciye ve derste sözlü yönerge vermesi izleme gücünü taşıyan öğrenciye kolaylık sağlayabilir. Yine sınava ilişkin, sınava hazırlayıcı çalışmalar yapılması öğrenciye sınavda çıkacak sorulara ilişkin bir takım ipucu sağlayabilir. Eğer öğrencinin bir takım yetersizliği varsa, bir uzmandan ya da akrandan yardım alabilir. Öğretmenlerin çeşitli sınav formatlarını öğrenciye tanıtarak öğrenciyi bilgilendirmeleri, sınav kaygılarını azaltılarak, sınav başarılarını yükseltebilir (Salend, 2005; Thurlow, Elliott ve Yselldyke, 1998).

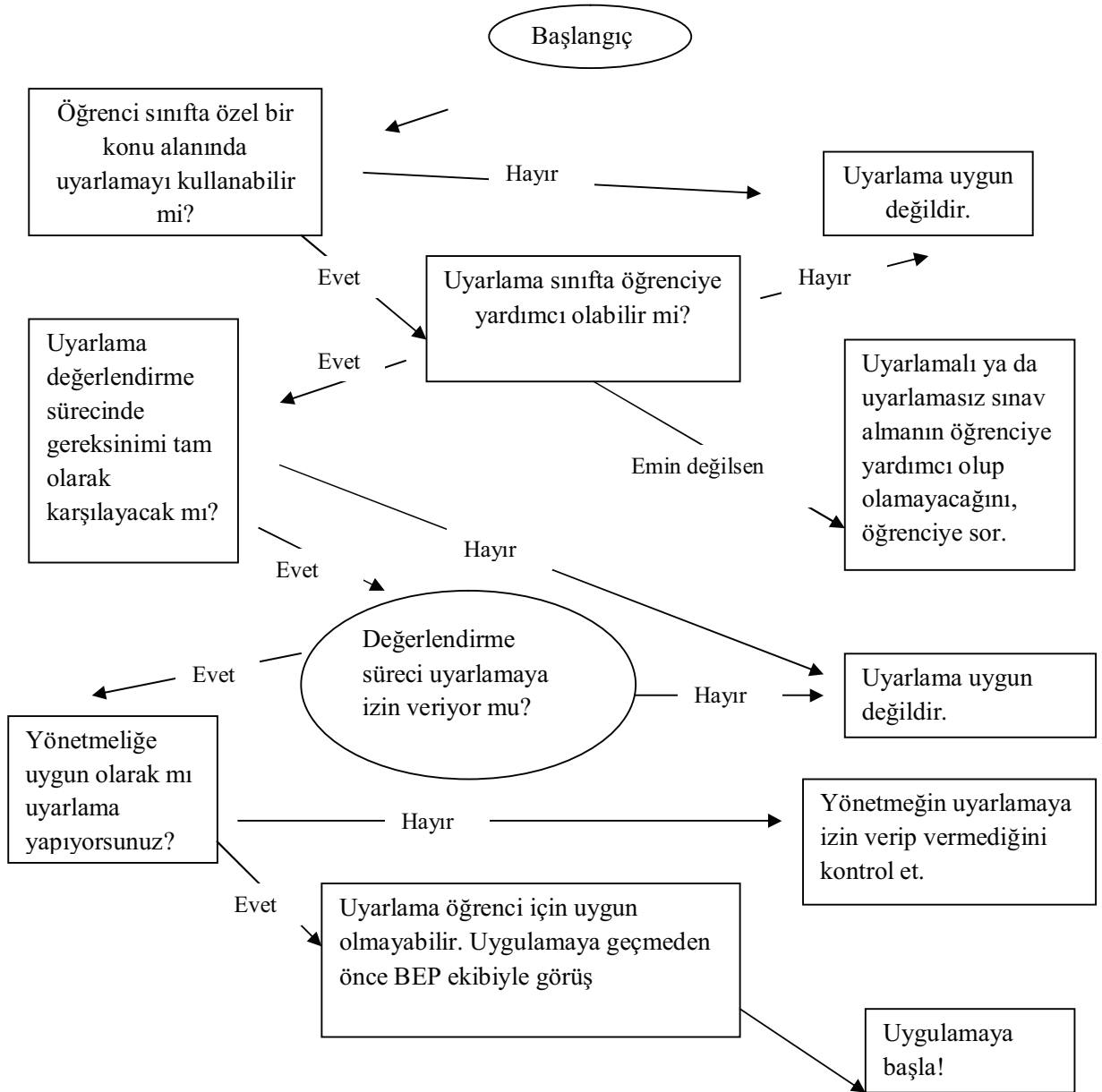
İlköğretim düzeyinde kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin birçoğu buldukları sınıf düzeyinde değil de bu sınıf düzeyinin altında başarı göstermektedirler. Bu durumda buldukları sınıf düzeyinde değil de performans düzeyleri temel alınarak sınav içeriğinde değişikliklere yer verilmelidir. Örneğin, ilköğretim dördüncü sınıfına giden bir özel gereksinimi olan öğrenci ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinde bir performans sergileyebilir. Bu durumda sınav içeriği ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinde olmalıdır. İçerikte yapılan bu değişikliklerle öğrencinin gelişiminde bir değişiklik olup olmadığı daha iyi gözlenerek öğrenci başarısı daha doğru bir şekilde değerlendirilmektedir.

Uyarlamalara yer vermek için öncelikli olarak müfredatta yer alan konuların öğrenci için uyarlanıp uyarlanmayacağına karar vermek gerekmektedir. Uyarlama gerçekten öğrenci için yararlı olacak ve öğrencinin tam olarak ihtiyacını karşılayacaksa, doğru uyarlamaya program içinde yer vermek gerekmektedir.

Kullanılan uyarlamanın öğrencinin değerlendirme sürecinde gerçekten katkı sağlayıp sağlamayacağını belirlemek çok önemlidir. Öncelikli olarak uyarlamaya yer verilerek yapılan değerlendirmenin gerçekten ihtiyaç olup olmadığına karar vermek çok önemlidir. Bu kararı verebilmek için belirtilen özellikler şekil 1.1 görülmektedir. Bu özelliklere göre öğretmen yetersizliği olan öğrenciye ilişkin doğru uyarlamayı seçebilir, öğrencinin sınav uygulamalarında mümkün olan en az sorunla karşılaşmasını sağlayabilir. Böylece öğretmen başarıyı değerlendirirken daha nesnel olabilecektir (Edgemon, Jablonski ve Lloyd, 2006).

Şekil 1.1

Uyarlamalara Karar Verme Süreci



Kaynak: Edgemon, Jablonski ve Lloyd (2006; s.10)'dan alınmıştır.

1.6.3. Alternatif Değerlendirmeler

Alternatif değerlendirme ilk olarak 1997’de Ysseldyke ve diğerleri tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: Genel eğitim ortamlarında yapılan değerlendirmelere katılamayan yetersizliği olan öğrencilerin, performanslarındaki gelişmeleri belirlemek amacıyla sınav işlemlerinde ve süreçlerinde yapılan değişiklikler olarak açıklanmaktadır (Thurlow, Elliott ve Ysseldyke, 1998). Gürsel (2007), alternatif değerlendirmeyi, standart değerlendirme sistemine katılamayan öğrencilerin performanslarını belirleme yolu olarak açıklamaktadır. Yine Sucuoğlu ve Kargın (2006) alternatif değerlendirmeyi, uyarlamalar yapıldığı halde geleneksel sınav sistemi ile başarısı değerlendirilemeyen öğrencinin ne kadar öğrendiğine ilişkin farklı yollarla bilgi toplama yolu olarak tanımlamışlardır. Alternatif değerlendirme, önemli derecede yetersizliği olan öğrencilerin hem içerik standartlarını (öğrencinin bilmesi umut edilen) hem de performans standartlarını (öğrencinin sergilemesi umut edilen) ölçen bir yol olarak belirtilmektedir (Bauer ve Kroeger, 2004; Shiner, 2000; Thompson, Erickson, Thurlow, Ysseldyke ve Calender, 1999; Zatta ve Pullin, 2004; Whetstone, 2002).

Munk ve Bursuck (2005), özel gereksinimi olan öğrenciler için alternatif değerlendirme kullanmanın birçok nedenlerinden söz etmektedirler. Bu nedenler arasında; (a) öğrencinin sık sık başarısız notlar alması, (b) farklı amaçların değerlendirilmesi, (c) öğretmenlerin yüksek not verme eğilimlerinin olması, (d) öğrencilere not verme sisteminin ve işlemlerinin sınıfta uygulanan program ve öğretim etkinlikleri ile bağlantılı olmaması ve (e) anne babaların öğrenciye nasıl not verildiği ile ilgili hiçbir bilgiye sahip olmadıklarında, öğretmenlerin alternatif değerlendirme sistemlerine yer verdikleri belirtilebilir.

Kaynaklar özel gereksinimi olan öğrencilerin yaklaşık %10’unun alternatif değerlendirmeye katıldığını göstermektedir (Browder, Wakeman ve Flowers, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001; Thurlow, Elliott ve Ysseldyke, 1998). Yine kaynaklar çok ağır derecede yetersizliği olan özel gereksinimi olan öğrenciler için alternatif değerlendirmenin kullanıldığını belirtmektedirler (Byrnes, 2004; Gürsel, 2007; Rickey, 2005; Thompson ve Thurlow, 2001; Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001; Thurlow, Elliott ve Ysseldyke, 1998; Whetstone, 2002).

Alternatif değerlendirmenin kesin bir modeli olmamakla birlikte Amerika'da her eyalet kendi alternatif değerlendirme sistemini geliştirmektedir (Byrnes, 2004; Thurlow, Elliott ve Ysseldyke, 1998). Amerika'da alternatif değerlendirmenin gerektiği durumlarda kullanılması yasalar ve yönetmeliklerle açık bir şekilde ifade edilmiştir (Byrnes, 2004).

Thompson ve Thurlow (2001), alternatif değerlendirme tekniklerini, portfolyo, kontrol listesi ya da BEP'nda yer alan ilerlemeler ve kayıtların gözden geçirilmesi olarak gruplarken, Thurlow, Elliott ve Ysseldyke (1998) gözlem, görüşme ve kontrol listeleri başlığının altında dereceleme ve kontrol listeleri ile öğretmen, anne, baba ve işverenlerle görüşme; sınav başlığı altında performans değerlendirmesi ve portfolyo; kayıtların gözden geçirilmesi başlığının altında okul kayıtları, öğrenci kayıtları, BEP amaçları ve ilerlemeler şeklinde alternatif değerlendirmeyi gruplamışlardır.

Türkiye'de 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin (1997), 16. Maddesi'nde geleneksel değerlendirme ve uyarlamaya yer verilerek yapılan değerlendirmeye ilişkin hükümler bulunmakla birlikte alternatif değerlendirmeye ilişkin açık bir hüküm bulunmamakta; aynı zamanda alternatif değerlendirmeyi engelleyici bir ifadeye de yer verilmemektedir. Ancak bu maddede öncelikli olarak bireyselleştirilmiş eğitim planlarında konulan amaçların gerçekleştirilmesinin esas alınması alternatif değerlendirmeye ilişkin açık olmayan fakat alternatif değerlendirmeye engel de olmayan bir ifade olarak yorumlanabilmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencinin yasalar ve yönetmeliklerle nasıl değerlendirileceğinin belirtilmesi, öğretmen ve BEP ekibine yol gösterici rol oynamaktadır. Özel gereksinimi olan öğrenci uyarlamaya yer vermeden geleneksel bir şekilde sınav olamıyorsa; uyarlamaya yer verilerek değerlendirme yapılmaktadır. Ancak özel gereksinimi olan öğrenci uyarlamaya yer verildiği durumda da sınav alamıyorsa son olarak alternatif değerlendirmeye alınmaktadır.

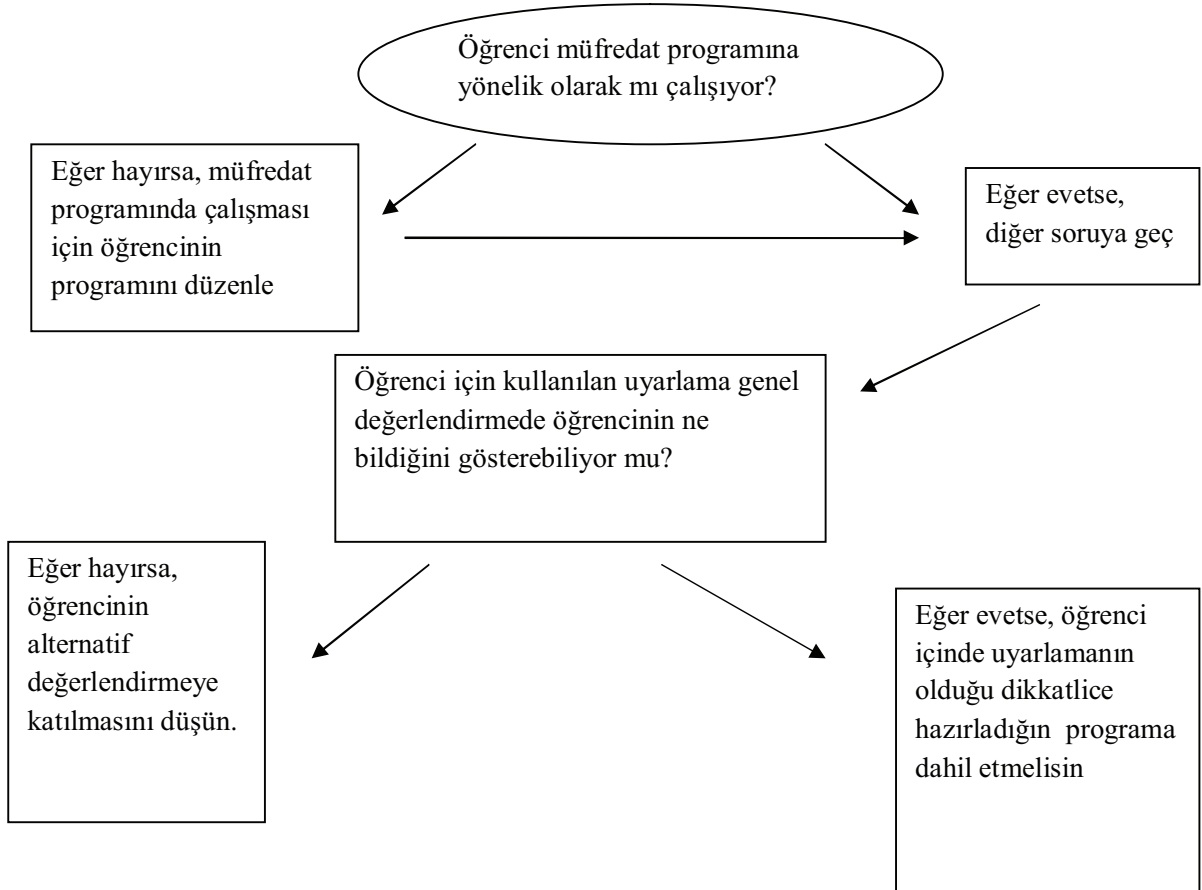
Alternatif değerlendirmeye katılacak öğrenciler için hedeflenen ölçüt, diğer öğrencilerin standartlarından farklıdır. Bu nedenle, bu öğrencilere yönelik daha çok günlük yaşamda işine yarayacak bilgi ve beceriler üzerinde odaklaşılmaktadır. Genel olarak alternatif değerlendirmeye katılan öğrenciler standart bir diploma almaya yönelik çalışmazlar

(Thompson ve Thurlow, 1999; Thurlow, Elliott ve Ysseldyke, 1998). Alternatif değerlendirmeye katılacak olan öğrencilerde bulunması gerekli olan dört temel doğruluk vardır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin geleneksel değerlendirmeye beklendiği gibi katılamaması; ikincisi, normal akranları gibi aynı koşullarda değerlendirilememesi; üçüncüsü, değerlendirmede öğrencinin özelliklerinin dikkate alınarak geliştirilen programın esas alınması ve son olarak da notlandırma sürecinde değişikliklere gidilmesidir (Ysseldyke ve Olsen, 1997; akt: Whetstone, 2002). Özel gereksinimi olan öğrencinin hangi alternatif değerlendirme tekniği kullanılarak başarısının değerlendirileceğine karar vermeden önce, özel gereksinimi olan öğrencinin alternatif değerlendirmeye katılıp katılamayacağı kararını vermek gerekmektedir. Alternatif değerlendirmeye karar vermek için izlenecek yollar kaynaklarda çok farklı şekillerde gösterilmektedir. Bir öğrencinin alternatif değerlendirme katılıp katılamayacağına karar verildikten sonra bir sonraki aşama gelmektedir. Bu aşamada alternatif değerlendirmenin gerçekleşmesini sağlayacak basamaklar aşağıda belirtilmiştir (Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001);

1. Alternatif değerlendirme danışma grubu oluşturmak
2. Alternatif değerlendirme sisteminin amaçlarını ve katılacak olanların niteliklerini tanımlamak
3. Alternatif değerlendirme için öğrenmenin ortak özünü belirlemek
4. Alternatif değerlendirme sistemine uygun olan öğrencilerin değerlendirmeye katılma ilkelerini geliştirmek
5. Performansın nasıl ölçüleceğini kararlaştırmak
6. Alternatif değerlendirme sonuçlarının nasıl birleştirileceğini açıklamak
7. Alternatif değerlendirme sonuçları ile (eğer varsa) geleneksel değerlendirme sonuçlarının nasıl birleştirileceğine karar vermektir.

Şekil 1. 2.

Alternatif Değerlendirmeye Karar Verme Süreci



Kaynak: Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke (2001; s. 55)'ten alınmıştır.

Şekil 1.2’de öğretmen ve BEP ekibinin alternatif değerlendirmeye karar verme sürecini izlemelerine yönelik bir yol sunulmuştur (Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001).

Özel gereksinimi olan öğrencinin genel eğitim programlarından yararlanamaması ve buna bağlı olarak geleneksel sınav sisteminde başarısız olması, sınavların uygulanmasında değişikliklerin yapılmasını gerektirdiği gibi not verme sisteminde de değişikliklerin yapılmasını gerektirmektedir. Araştırmalar, özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılarını notlandırırken çeşitli alternatif değerlendirme sistemleri kullanılabileceğini belirtmektedir. Bunlar; (1) BEP’nin amaçlarında gözlenen gelişmeler, (2) geçmişteki performansa göre gözlenen gelişmeler, (3) öğrencinin içerik ve görevlerdeki performansı, (4) not vermede öğrencinin öğrenme çabasını ve stratejisini dikkate alma ve (5) not ağırlıklarında ve puanlarında değişiklik yapma olarak sıralanabilir (Gürsel, 2007; Munk ve Bursuck, 1998; Munk ve Bursuck, 2004; Silvia, Munk ve Bursuck, 2005).

BEP Amaçlarındaki Gelişmeleri Temel Alan Değerlendirme: Zihinsel yetersizliğe sahip olan birey eğitim sisteminde yer alan sınavlardan hiç birini alamıyorsa ve bu duruma ek olarak uyarılma yapılan sınavı da alamıyorsa bu durumda alternatif değerlendirme tekniklerinden bir tanesi olan BEP’ni temel alan değerlendirme kullanılabilir (Clayton, Burdge, Denham, Kleinert ve Kearns, 2006; Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001).

BEP’ni temel alan değerlendirmeye karar vermek için izlenmesi gereken bir dizi işlem vardır. Öncelikli olarak yasa ve yönetmeliklerin bu konu hakkındaki açıklamalarının ve kriterlerinin incelenmesi gerekmektedir. Öğrencinin performans düzeyi belirlenerek öğrenci gereksinimine göre BEP yapılmalı; öğrencinin başarı ölçütü belirlenmelidir. Bu işlemlerden sonra öğretim gerçekleştirilmelidir. En son basamak olarak ise öğrenci başarıları değerlendirilmeli ve nota dönüştürülmelidir (Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001; Gürsel, 2007).

Değerlendirme sürecindeki temel amaç, başarıyla gerçekleştirilen amaçların puana dönüştürülmesidir. Sucuoğlu ve Kargın (2006) BEP alanlarındaki gelişmeleri temel alan

değerlendirmenin notlandırılması konusunda öğretmenlere iki seçenek sunmaktadır. Bunlardan birincisi, BEP’ndaki yeterlilik düzeyi ve bu yeterlilik düzeyinin puanlamaya dönüştürülmesi şeklindedir. Örneğin, öğretimsel amaca konulan ölçüt %90 ve öğrencinin %80 oranında bu ölçütü gerçekleştirmiş olduğu düşünülürse ve öğretmen 90-100 aralığını “beş”; 80-90 aralığını “dört” şeklinde beşlik sistem üzerinden değerlendiriyorsa öğrencinin notu dört olarak kabul edilir. Sucuoğlu ve Kargın (2006) tarafından önerilen bir diğer puanlama ise BEP ölçütüne göre alınan puanı okul başarı puanına dönüştürme ve önceden belirlenen süreç içindeki başardığı amaç sayısını temel alma şeklinde yapılan puanlamadır. Bir ders için bir dönem sonuna kadar konulan hedef sayısı sekiz ise ve öğrenci bunun dört tanesini gerçekleştirmiş ise, öğrenci karne dönemine kadar sekiz amaçtan dördünü kazandığı için hedeflerden %50’sini yani yarısını gerçekleştirdiği kabul edilerek bu başarı 50 okul puanına dönüştürülmelidir.

BEP’ndaki gelişmeleri temel alan değerlendirmede, öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyinden farklı olarak gerçekleştirmesi beklenen temel yaşam becerileri üzerinde ağırlıklı olarak durmaktadır. Özel gereksinimi olan öğrencinin bulunduğu akademik düzeyde değerlendirilememesi ve uyarlamalı değerlendirmeyi alamayacak kadar ağır öğrenciler için temel yaşam becerilerinin değerlendirilmesi, BEP ekibiyle birlikte sınıf öğretmenin belirlediği bir alternatif değerlendirme şeklidir (McLoughlin ve Lewis, 2005).

Performanstaki Gelişmeleri Temel Alan Değerlendirme: Performans değerlendirmesi, öğrenciye sunulan akademik programın etkisini ölçmek için kullanılan bir yöntemdir (Salen, 2005). Gürsel (2007), performanstaki gelişmeleri temel alan değerlendirmeyi öğrencinin şu anki performansının geçmişe göre daha iyi olup olmadığını ölçen alternatif değerlendirme tekniklerinden bir tanesi olarak tanımlamaktadır. Bryant, Smith ve Bryant (2008) tarafından Yssedyke ve Salvia (2001)’den aktardığına göre öğrencinin özel becerilerindeki (örneğin yazı ile ilgili gelişimini) gelişimini görmek için performans değerlendirmesinin önemli bir değerlendirme şekli olduğu belirtilmektedir. Bu değerlendirme tekniği ile öğrencinin geçmişten izlenen güne kadar neler yaptığını görmek mümkün olabilmektedir. Performanstaki gelişmeleri temel alan değerlendirme, öğrenci çalışmalarında karmaşık ve süreç gerektiren aktiviteleri değerlendirme süreci içerisinde

uyumlu bir şekilde görmeye yardımcı olmaktadır (Salend, 2005). Örneğin, öğrencinin yazıdaki gelişimini görmek adına standart testlerden ayrılmakta ve öğretmene öğrencinin noktalama, başlık, düzgün yazı gibi yazılı performansının tamamını görmek amacıyla kullanılarak aktivitenin toplamına not vermeyi sağlamaktadır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008). Öğretmenlerin, genelde yazılı alanda kullanmakla birlikte öğretimin her alanında performanstaki gelişmeyi temel alan değerlendirmeyi aktif bir şekilde kullanmaları, öğrenci adına sağlıklı veri toplamalarına hizmet etmektedir. Sonuç olarak, performanstaki gelişmeyi temel alan değerlendirmenin sağladığı yararlar çok fazladır. Bu yararlardan bir tanesi öğrenci motivasyonunu arttırmasıdır (Gürsel, 2007). Bu yarara ek olarak, Byrens (2004), alternatif değerlendirmenin performansa dayalı portfolyolarla daha iyi bilgi toplayacağını, özel gereksinimi olan öğrenciye yönelik gelişmeleri görmesine olanak tanıyacağını bildirmiştir.

Öncelikli Görevdeki Performansı Temel Alma. Belirlenen ölçüte göre öncelikli beceri ve kavramlardaki öğrenci başarısının temel alınarak değerlendirilmesidir (Gürsel, 2007; Munk ve Bursuck, 1998; Munk ve Bursuck, 2004). Öncelikli görevlerdeki performansı temel alan değerlendirme, öncelikli olarak içerikte var olan programın gözden geçirilmesini, öncelikli beceri ve kavramların belirlenmesini ve ölçütün belirlenmesini kapsamaktadır (Gürsel, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Daha sonra alternatif değerlendirme tekniğinde öncelikle varolan performans düzeyinin belirlenmesi ve nereden itibaren gözlemler yapılacağını belirlenmesi gerekmektedir.

Öğrencinin değerlendirme yapılacağı alanla ilgili olarak ortamda araçlar bulundurulması ve performanstaki değişikliklerin kayıt altına alınması şarttır (Salend, 2005; Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001). Bu kayıtlar genelde sistematik gözlemler ve bu gözlemlere bağlı geliştirilen ölçüt bağımlı araçlarla olmaktadır (Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001). Kullanılan bu araçların, kolaylıkla kayıt etme ve bu kayıtların tarihlenerek saklanması, doğrudan gözlemden daha etkili sonuçlar sağlaması ve daha az bir zamanda daha çok bilgi toplanması başta olmak üzere birçok avantajları mevcuttur (Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001; Thurlow, Elliott ve Ysseldyke, 1998).

Öncelikli görevdeki performansı temel almaya bağlı olarak yapılan değerlendirmede öğrenciyi notlandırma konusunda farklı puanlamalara yer verilebilir. Örneğin, istenilen sonuç için hiçbir çaba göstermediyse “sıfır”, yapamadıysa “bir”, yoğun yardımla veya kişi desteğiyle yapabildiyse “iki”, az bir destek veya kişi desteğiyle yapabildiyse “üç”, bağımsız bir şekilde yapabildiyse “dört” şeklinde olabilmektedir.

Öğrenme Stratejileri ve Çabayı Temel Alan Değerlendirme: Öğrencinin sadece başarısı (ürün) değil, aynı zamanda çalışmada gösterdiği çabası ve kullandığı stratejileri dikkate alan değerlendirmelerdir (Gürsel, 2007; Munk ve Bursuck, 2005). Öğrencinin verilen görevi tamamlarken yararlandığı araçlar, kullandığı yöntemler ve izlediği adımlar öğrencinin stratejisini oluşturmaktadır. Öğrencinin verilen görevi yerine getirmesi, ödevini yapması, sınıftaki etkinliklere katılması ise öğrencinin göstermiş olduğu çabadır (Gürsel, 2007). Öğrencinin verilen bir görev üzerinde ısrarlı bir şekilde çalışması, yönergeleri yerine getirmesi, ödevini tam olarak ve zamanında yapması, sınıf etkinliklerine katılması öğrenci çabası olarak gösterilebilir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Gürsel, 2007).

Öğrencinin başarısını değerlendirirken sadece verilen bir görevdeki başarısını değil aynı zamanda gösterdiği çabayı ve başvurduğu işlemleri de dikkate alarak not verme, öğrencinin daha ayrıntılı değerlendirmesine hizmet eder (Gürsel, 2007; Silvia, Munk ve Bursuck, 2003). Örneğin öğrencinin dört işlem üzerinden problem çözerken gösterdiği çabayı ve izlediği adımları dikkate alarak başarısının değerlendirilmesi, yani sadece sonuca değil aynı zamanda işlemin sonucuna ulaşmak için izlediği süreçlerin ve çabasının da notlandırılması dikkate alınmalıdır.

Değerlendirme Ölçekleri ve Puan Aralıklarını Değiştirme: Öğrencinin başarı notu, yapılan çalışmaların ağırlıklarında ya da not sisteminde değişiklikler yapılarak belirlenir (Gürsel, 2007; Silvia, Munk ve Bursuck, 2003; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2001). Değerlendirme ölçekleri ve aralıkları iki türlü değiştirilebilmektedir. Yönetmeliğin belirttiği ölçütler ve aralıklar değiştirilebilir. Örneğin 85-100 arası A ya da beş ise, öğretmen 70-100 arasına A ya da beş verebilir. Farklı performans görevleri (ev ödevleri, sınavlar, öğrenci ürün dosyası vs.) için kullanılan değerlendirme aralıklarını kapsamaktadır. Örneğin BEP

ekibi, sınavdan elde edeceği ağırlığı %50'den %40'a indirebilir, ev ödevleri için öngördüğü %40 ağırlığı %60'a çıkarabilir (Gürsel, 2007; Silvia, Munk ve Bursuck, 2003).

Değerlendirme ölçekleri ve puan aralıklarını değiştirme ile öğrenci için ulaşılamaz olarak düşündüğü nota ulaşılabilir. Kullanılan bu değerlendirme türü ile öğrencinin çalışmaya karşı ilgisini ve motivasyonunu arttırmak mümkün olabilmektedir (Gürsel, 2007; Munk ve Bursuck, 1998).

1.7. İlgili Araştırmalar

Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylerin kaynaştırılması konulu araştırmalardan öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin görüş ve tutumlarını konu alan araştırmalar (Batu, 1998; Diken, 1998; Kuz, 2001; Varlıer, 2004) ile birlikte, kaynaştırma uygulamalarında öğretimsel uygulamaları (Gürgür, 2005; Vural ve Yıkılmış, 2008) konu alan araştırmalar yer almaktadır. Bununla birlikte Türkiye'de özel gereksinimi olan öğrencilerin öğretmenlerinin sorunlarını inceleyen araştırma Ergenekon (2005) tarafından yapılmıştır. Sucuoğlu (1996) tarafından da özel sınıflara devam eden özürü çocukların anne babalarının eğitime katılımlarını belirlemeye yönelik araştırma yapılmıştır.

Alanyazında alternatif değerlendirmeye ilişkin yapılan araştırmaların betimlenmesine aşağıda yer verilmektedir: Thompson, Thurlow ve Whetstone (2001), Amerika'da kaynaştırılan öğrencilerin eyaletlerdeki değerlendirme sürecini incelemişlerdir. Araştırma da tarama modeli kullanılmıştır. Anket yoluyla öğretmenlerin değerlendirme süreci konusundaki bilgileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, eyaletlerin %38'indeki öğretmenlerin alternatif değerlendirme standartlarını temel aldıkları; %30'undaki öğretmenlerin alternatif değerlendirme standartlarına dayalı planlarında değerlendirmeyi uygulamalı bir şekilde ilişkilendirdikleri, %8'indeki öğretmenlerin ise tamamıyla alternatif değerlendirmeyi uyguladıkları ve alternatif değerlendirmede sırasıyla en çok portfolyo, kontrol listeleri, ve BEP'nı esas aldıklarını; tüm öğretmenlerin %80'inin öğrencilerin beceri sergilemelerine yönelik ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ortaya koymuşlardır.

Whetstone (2002), tarafından yapılan bir araştırmada Colorado ve Wyoming'de alternatif değerlendirme için eyalet politikasının durumu ve yine bu eyaletlerdeki alternatif değerlendirme politikasında değişiklik yapılması için verilebilecek önerileri araştırmıştır. Araştırmada sanal ortamda bölge yöneticilerinden oluşan 6 kişiyle yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, bölge yöneticileri tarafından, eğitimcilerin ve ailelerin politikacıların görevlerini ve işlerini iyi yaptıkları konusunda bulgular elde edilmiştir. Bir diğer bulgu ise geleneksel eğitim sisteminde alternatif değerlendirmenin modern bir gereksinim olarak görüldüğü ve sistemin içinde bu konuda derin bir boşluk olduğunun belirtilmiş olmasıdır. Bölge yöneticileri, alternatif değerlendirmeyi savunan kişilerin alternatif değerlendirmeyi başarılı bir şekilde uyguladıklarını ortak bir dille ifade etmişlerdir. Sonuçlar, alternatif değerlendirmenin başarılı şekilde uygulanmasının bu konudaki yönetmeliğe ilişkin amaçların başarılı bir şekilde düzenlemesinden kaynaklandığını göstermiştir.

Browder, Spooner, Algozzine, Delzell, Flowers ve Karvonen (2003), alternatif değerlendirmenin gelişimine ve kullanımına ilişkin belli ölçütler koyarak alan yazında yayınlanmış makaleleri taramışlardır. Makaleler taranırken üç ölçüt belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler, değerlendirilmede kullanılan ölçme aracının en az bir tanesinin alternatif değerlendirme ya da alternatif değerlendirme stratejileriyle ilgili olması, araştırmanın nitel ya da nicel olarak desenlenmesi ya da programın değerlendirilmesine ilişkin bilgi sağlaması ve Temmuz 2007 tarihinde değişecek olan yönetmelikten önce ülkenin ulusal eğitim merkezi tarafından geliştirilen bilgilere dayanarak yayınlanmış makalelerden oluşması şeklindedir. Bu ölçütlere uyan 19 araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmalar altı ana tema altında tartışılmıştır. Bu temalar; (a) uzmanların alternatif değerlendirme alanında geçerli bir performans sergileyebilmesi, (b) alternatif değerlendirmenin nasıl kullanılacağı ilişkin bilgi sahibi olunması, (c) alternatif değerlendirmenin BEP ve ortamda bulunan aile ve öğrencilerle ilişkilendirilmesi, (d) öğretmenlerin günlük yaşam becerilerinde alternatif değerlendirmeyi nasıl ilişkilendirileceklerini bilmesi, (e) karne için notlandırma yapılmasından dolayı en uygun alternatif değerlendirme yönteminin kullanılması, (f) öğrencideki değişimleri daha iyi

görmek için programda alternatif değerlendirme kullanılması şeklindedir. Araştırmanın sonucunda, öğrenci performansına bağlı olarak alternatif değerlendirmenin açıkça BEP'nda belirtilmesi, ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin yasa ve yönetmeliklerde yer alan standartlarda değerlendirilmemesi gerektiği, alternatif değerlendirme yöntemlerine gereksinim duyulduğunda kullanılması, alternatif değerlendirme yöntemlerinin puanlanmasının açık bir şekilde tanımlanması ve öğrencinin, okul yönetiminin, ailelerin bu konularda bilgilendirilmeleri şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Hanzlicek (2006) yaptığı araştırmada, ABD Kansas eyaletinde özel eğitim öğretmenlerinin ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin öğretimin planlanması ve alternatif değerlendirilmesi sürecine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeye yer verilmiştir. Öğretmenlerden, ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri hakkında bilgiler toplanmış ve daha sonra bu bilgileri öğretimin planlamasında nasıl kullandıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, alternatif değerlendirmeye dayalı olarak öğretmenlerin öğretim planlarının hazırlanmasında istenilen performansı gösteremedikleri yönündedir.

Revees (2007), çalışmasında ABD'nin iki eyaletinde özel gereksinimi olan öğrencilerin alternatif değerlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin algılarını belirlemeyi amaçlayan bir anketle 385 okul müdüründen bilgi toplamıştır. Bu çalışmada şu soruların cevapları aranmıştır; (a) öğretmenlerin günlük öğretim etkinliklerinde alternatif değerlendirmeye yer vermelerinin okul müdürlerinin algılarına olan etkisi nedir? (b) İki ayrı eyaletteki okul müdürlerinin görüşlerinde anlamlı farklılıklar var mıdır? (c) alternatif başarı standartlarına dayalı alternatif değerlendirmenin öğretim üzerine etkisinde okul müdürlerinin bakışı nasıldır? Her iki eyaletteki okul müdürlerinden elde edilen bulgularda benzerlikler bulunmaktadır. Ayrıca her iki bölgedeki okul müdürlerinin alternatif değerlendirme konusunda olumlu algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Towles-Reeves, Kleinert ve Muhombo (2009), tarafından alternatif değerlendirme konusunda Browder ve diğ.(2003) tarafından yapılan ilk alan yazın taramasından sonra, bu konuda son yapılan değişiklikleri öğrenmek ve alternatif değerlendirmenin süreç

içerisindeki gelişimini değerlendirmek amacıyla alternatif değerlendirme konusunda yapılan çalışmalarla ilgili tekrar alan yazın taraması yapılmıştır. En son yapılan araştırmalara ulaşmak için Browder ve diğ. (2003) tarafından belirlenen ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütler, makalede kullanılan ölçme aracının en az bir tanesinin alternatif değerlendirme ya da alternatif değerlendirme stratejileriyle ilgili olması, araştırmanın nitel ya da nicel olarak desenlenmesi ya da programın değerlendirilmesine ilişkin bilgi sağlaması ve Temmuz 2007 tarihinde değişen yönetmelikten önce ülkenin ulusal eğitim merkezi tarafından geliştirilen bilgilere dayanarak yayınlanmış makalelerden oluşması şeklindedir. Bu ölçütlere uygun olan 40 araştırmaya ulaşılmıştır. Browder ve diğ.(2003) tarafından yapılan altı tema bu araştırmada da kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, alternatif değerlendirmeyi uygulayanların gerçekleştirdikleri uygulamalar ile bu konuyla ilgili yasa ve yönetmelikler arasında önemli derecede farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alternatif değerlendirmelere ilaveten, sınav uyarlamalarına ilişkin yapılan araştırmalarda şu şekildedir; Klinger ve Vaughane (1999), anasınıfından on ikinci sınıfa kadar olan öğrencilerin yer aldığı ve uzun süreli bir araştırma yapmışlardır. 4600'den fazla öğrencinin dahil olduğu bu araştırmaya katılan öğrencilerin 760'ı öğrenme güçlüğüne sahiptir. Araştırmada, öğrencilerin kaynaştırma sınıflarındaki öğretimle ilgili yedi alanda düşüncelerini, tutumlarını, görüşlerini ve algılamalarını bildirmeleri istenmiştir. Bu alanlar; notlandırma uyarlamaları, ev ödevleri, rutinler, yardım uygulamaları, öğretim, gruplama ve uyarlamaların iyi bir fikir olup olmadığı ve özel uyarlama türlerinde tercihleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretimsel uyarlamalar fikrinin iyi olduğu ancak öğretmenler tarafından çok sıklıkla kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, en çok tercih ettikleri uyarlama şeklinin zor olan konuların öğrenilmesi sırasında öğretmenin öğrenciye yardım sağlaması olarak belirtmişlerdir. Öğretimsel uyarlamaların kullanılmasının bazı öğrenciler için yabancı olmadığı ve olumsuz duygular hissetmediklerini, tüm öğrenciler için uyarlamaların yararlı olduğunu düşündüklerini araştırma bulguları göstermiştir. Araştırmada öğrencilerin sınıf içinde kimden yardım almayı istedikleri sorulmuştur. Öğrenciler, öğretmen yardımını, sınıftaki diğer öğrencilerin yardımını ve küçük öğrenci gruplarının yardımını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Medina (1999), sınavlarda süre uzatmanın, öğrenme yetersizliği olan ve olmayan lise öğrencilerinin sınav performansları üzerine etkisini araştırmıştır. 235 lise birinci sınıf öğrencisinin, psikoloji dersindeki başarılarını ölçmek için 30 tane çoktan seçmeli soru uygulanmıştır. Sınavın uygulanması sırasında öğrencilere gerektiğinde ek süre verileceği belirtilmiştir. Bu çalışmanın amacı öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin, yetersizliği olmayan öğrencilere göre sınavda ek süre verildiğinde nasıl performans gösterdiklerini belirlemektir. Sonuç olarak yetersizliği olsun ya da olmasın tüm öğrencilerin sınavda ek süre verme uyarlamasından yararlandıkları gözlenmiştir.

Hall (2002), beşinci sınıfa devam eden özel gereksinimi olan öğrencilerin okuma, yazma, dil, matematik, fen bilgisi gibi derslerdeki performanslarının değerlendirilmesinde sınav uyarlamalarının nasıl yapıldığını araştırmıştır. Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, dikkat dağınıklığı, otizm, görme ve işitme yetersizliği, ortopedik yetersizlik ve beyin travması gibi nedenlerden dolayı özel gereksinimli olan 1416 öğrenci için yapılan sınav uyarlamalarına bakılmıştır. Bu öğrencilerin %2.3'ünü zihinsel engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin aldığı dil, okuma yazma, matematik, sosyal bilgiler derslerinde yapılan sınavlarda yer verilen uyarlamalar araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin, beşinci sınıfta bulunan özel gereksinimi olan öğrencileri %75'inde sınavlarda ek süre verme, yönergeleri ve soruları okuma, yanıtları yazma, küçük grup içinde ya da genel sınıfta özel eğitim öğretmenin desteğiyle sınav olma, teknolojik destekten yararlanma, sınavda ara verme gibi sınav uyarlamaları yaptıkları %25'inde ise hiçbir uyarlama yapılmadığı bulunmuştur. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için matematik başarısını değerlendirirken en sık kullanılan uyarlamaların ise, ek süre verme, küçük grup içinde özel eğitim öğretmenin desteğiyle sınav yapma, sınavda ara verme ve soruların önemli yerlerini okuma şeklinde uyarlamalar olduğu konusunda bulgular elde edilmiştir.

Kappel (2002), tarafından öğrenme yetersizliği olan öğrencilere yapılan sınav uyarlamaları konusunda çalışma yapılmıştır. 11 yaşında 47 öğrenciyle yapılan deneysel çalışmada matematik sınavında yapılan uyarlamalardan sınavlarda ek süre verme ile sözel destek sağlama uyarlamalarının matematik performansı üzerine etkisi değerlendirilmiştir. Sınavda

uygulamalarında elde edilen sonuçlarda ise ek süre verme uyarlamasının sınav başarılarını arttırmada etkisi olduğu bulunmuştur. Öğrenme yetersizliği olan öğrencilere ek süre uygulamasının kavramlar ve problemlerle ilgili sorularda sözel destek sağlamaya göre daha üstün olduğu görülmüştür. Hesaplama bölümünde ise iki uyarlama arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Sözel destek sağlama uyarlamasının matematikte her alanda uygun olmadığı gibi sınav başarısında önemli bir farka neden olmadığı bulunmuştur. Özellikle hesaplama alanında sembollerin ve sayıların sesli olarak okunmasının bir yarar sağlamadığı anlaşılmıştır. Sesli okuma sırasında öğrencilerin problemleri dinledikleri ancak problemin çözümü için gerekli stratejileri alamadıkları ve tekrar edilen okumaların sonucunda zaman kaybettikleri düşünülmektedir. Ancak sözel destek sağlarken uygulamacıyla öğretmen arasındaki etkileşimin arttığı; bunun sonucunda da öğrencilerin problemin çözümü için yardım isteme gibi sosyal becerilerinin geliştiği yargısında bulunmaktadır. Araştırmacı ek süre vermenin önemli olduğunu bildirmekle birlikte; ek süre verildiğinde öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin problemleri tekrar tekrar okuma, problemin çözümü için gerekli bilgileri tanımlama ve farklı işlemler yapma konularında zaman buldukları için daha başarılı oldukları düşünülmektedir.

Cisar (2004), özel eğitim alanındaki uygulamacıların, öğretmenlerin ve normal sınıftaki öğretmenlerin uyarlama ve değişikliklerle ilgili bilgi ve becerilerini değerlendirmek ve özel gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirilmesinde uyarlamalara yer verme becerilerini incelemek üzere öğretmenlere anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin uyarlama ve düzenlemeler konusunda bilgilerinin yeterli olduğu, buna karşın normal sınıflarda çalışan öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine özel eğitim öğretmenlerinin öğretim süresince uyarlamalara yer verdikleri ancak diğer öğretmenlerin uyarlamalara yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları gerektiği sonucunu ortaya koymuştur.

Elliott ve Marquart (2004), sınavlarda ek süre verme şeklinde yapılan zaman uyarlamasının özel gereksinimi olan öğrenciler, matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve normal öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada 97 tane sekizinci sınıf öğrencisine birbirine eş değer iki matematik testi uygulanmıştır (standart zaman 20 dakika,

uzatılmış zaman 40 dakika). Özel gereksinimli olma ve matematik yetenek derecesi ile ek süre uyarlamasının birbirini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimi olan öğrenciler ve matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler zaman uyarlamasından yararlanırken, yetersizliği olmayan öğrencilerin bu uyarlamadan yararlanamadığı bulunmuştur.

Silvia, Munk ve Bursuck (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, seçme, izleme, ölçme uyarlamaları için sistematik bir süreç olan bireyselleştirilmiş not verme (Personalized Grading Plan; PGP) modelinin kaynaştırma öğrencileri için etkili bir şekilde uygulanmasına bakılmıştır. Araştırmaya biri 12 yaşında yedinci sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanısı konmuş bir erkek öğrenci ile diğeri 11 yaşında altıncı sınıfa giden ağır düzeyde öğrenme güçlüğü çeken bir kız öğrenci olmak üzere iki öğrenci katılmıştır. Belirtilen her iki öğrenci de kaynaştırma eğitiminden yararlanmaktadır. Bireyselleştirilmiş not verme modelinde yer alan farklı değerlendirme uyarlamaları bu öğrenciler için kullanılmıştır. Bu uyarlamalar, BEP amaçlarında öngörülen ölçüt, ödev performansı üzerindeki gelişmeler, ödev tamamlamak için harcanan çaba ve işlemlerin dikkate alınması şeklindedir. Sonuçta, BEP’nda yer alan matematik dersi ile ilgili amaçlar için öngörülen %85 ölçütüne ulaşıldığı için matematik dersi “A” ile notlandırılmıştır. Ödev performansı üzerindeki gelişmeler konusunda öğrenci sınav sonucunun ortalaması %50’den %65’e çıkarılmıştır. Öğretmen öğrencinin notuna %5 ekleyerek öğrencinin notunu “F”den “D”ye çekmiştir. Ödevleri tamamlamadaki çaba ve işlemlerdeki olumlu davranışları nedeniyle öğrenci notla ödüllendirilmiştir. Değiştirilmiş oranlar ve not hesaplamaları konusunda ise 93 puan yerine 90 puanlık soru yaptıysa (100 üzerinden), “A” ile notlandırılma yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre özel gereksinimi olan öğrencilerin notlandırılması öğretmenler için karmaşık bir süreç gibi görünmesine rağmen karne notlarının belirlenmesinde daha iyi karar verilmesine yardımcı olduğu bulunmuştur. Hem ailenin hem de öğretmenin öğrenciye not verme sürecine katılmalarının performans değerlendirilmesinde daha yararlı olduğunu bulmuşlardır.

Bulgren, Marquis, Dshler, Schumaker, Lenz, Davis ve Grossen. (2006)’in ortaöğretim sınıflarında; yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin program gereksinimlerinin

belirlenmesinde ve öğretim etkinliklerinde öğretmenlerin rollerini ve uygulamalarını temel alan bir araştırma yürütmüşlerdir. Sınıflarında özel gereksinimi olan öğrencisi olan 70 öğretmenden anket yoluyla bilgi toplamışlardır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler program materyallerini uyarlamada istekli olmalarına karşın, ayrıntılı uyarlama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Yetersizliği olmayan öğrencilerin programlarında bilgi içeriklerine daha fazla vurgu yapmalarına karşın, yetersizliği olan öğrencilerin programlarında temel becerileri ve bu becerileri öğretirken kullandıkları yöntemlere vurgu yapmışlardır. Öğretmenler yetersizliği olan öğrencilerin programlarında yetersizliği olmayan öğrencilere göre daha fazla öğrenme güçlükleri ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Brown (2007), özel gereksinimi olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınav uyarlamaları konusundaki tutumları ve bilgilerini değerlendirmek amacıyla bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Bu anket dört ana bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgileri toplanmış, ikinci bölümde sınav uyarlamalarının nesnelliği ve hazırlanmasına ilişkin öğretmen algılarına ilişkin bilgilere ulaşmak, üçüncü bölümde sınav uyarlamalarında kullanılan özel araçların belirlenmesi ve son bölümde ise sınav uyarlamaları konusunda öğretmenlerin bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 600 özel eğitim ve genel eğitim öğretmeni katılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınav uyarlamaları konusunda bilgilerinin yeterli olduğu ve bu konuda özel eğitim öğretmenleriyle genel eğitim öğretmenleri arasında bir fark olmadığı bulunmuştur. Öğretmenler sınav uyarlaması yapmanın öğrenciler için yararlı olduğunu bildirmişlerdir. Sınav uyarlamaları konusunda sınav sorularının yüksek sesle okunması, özel oturma ve grup düzenlenmesinin yapılması, yönergelerin basitleştirilmesi, yönergelerin okunması, sınavda ara verme, büyük puntolu sınav kâğıdı hazırlamak gibi uyarlamalara yer verilmesiyle birlikte; sınav sorularının yüksek sesle okunması uyarlamasının öğrenciler daha yararlı olduğunu bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Fahsl (2007), hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimi olan çocuklara matematik öğretiminde ve değerlendirmede kullanılabilen materyal uyarlamaları konusunda bir çalışma yapmıştır. Tüm öğrenciler için matematik materyallerindeki uyarlamalarla ilgili yaptığı çalışmasında genel eğitim sınıflarında öğretmenlerin fazla

zaman ve çaba harcamadan kullanabilecekleri materyal uyarlamalarıyla ilgili geliştirmiş olduğu örneklerin kullanımına yer vermiştir. Bunlar arasında işlem yapmayı ve sayıları yazmayı kolaylaştıracak dikey çizgili kâğıtlar, grafik kâğıtları, gölgelendirme, sayı tabloları, hesap makinesi gibi materyaller bulunmaktadır. Bu uyarlamaların matematik öğretimi ve değerlendirme sürecinde öğretmenler tarafından çok kolaylıkla kullanılabilmesi ve öğrencilerin matematikte yaptıkları hataları azaltacağı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Vural ve Yıkılmış'ın (2008), birlikte yürüttükleri araştırmada kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmalar belirlenmeye çalışılmıştır. 18 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Sonuçta, kaynaştırma öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yaptıkları bazı öğretimsel uyarlamalarında sınırlı kaldığı görülmüştür. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim ortamının düzenlenmesinde sıra düzenine dikkat ettikleri fakat diğer ortam düzenlemelerine yer vermedikleri, amaç uyarlamalarında ise basitleştirme yapma, temel amaçları alma, seviyeye uygun amaçlar ve ek amaçlar belirleme çalışmalarını yaptıkları fakat bunlara dair bir planlamanın olmadığı bulunmuştur. Yöntemlerde yapılan uyarlamaların daha çok etkinlik çalışmalarında ve soru cevap yönteminde olduğu tespit edilmiştir. Materyallerde ise kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin çoğunun uyarlama yapmadıkları bulunmuştur. İçeriğin hazırlanmasında ve sunumunda uyarlama yaptıklarını belirtmelerine rağmen hazırlık yapılmadan uygulama esnasında yapılmaya çalışıldığı ve sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sözlü sınav, test ve gözlem ölçme değerlendirme tekniklerini daha çok kullandıkları ve sözlü sınav ve performans ödevlerinde uyarlama çalışmalarına daha çok yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretimin uyarlanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin, kaynaştırma sınıfı öğretmenleri zamanın yeterli olmadığını, öğretimsel uyarlama konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu, destek alamadıklarını, sınıf mevcutlarının fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan alan yazın taramasının sonuçlarından da anlaşıldığı üzere özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde ve not verme sisteminde uyarlamalara yer

verilmesi gerektiği ve önemi anlaşılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde her türlü değerlendirme ve sınav uyarlamalarının yasal düzenlemelerle kontrol altına alındığı ve özel gereksinimi olan öğrenciler için geliştirilen BEP'nda değerlendirme ve not verme uyarlamalarının ne şekilde yapılacağına yer verilmesi gerektiğinden söz edilmektedir (Thompson, Quenemoen, Thurlow ve Ysseldyke, 2001; Thurlow, Lazarus, Thompson ve Morse, 2005). Ancak Türkiye'de bu alanda yapılmış çalışmalara çok fazla rastlanmamıştır.

1.8. Problem

Özel gereksinimi olan öğrenciler arasında yer alan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, eğitim hizmetlerinden en iyi biçimde yararlanabilmeleri öğretim öncesi, öğretim anı ve öğretim sonrasında sürekli olarak değerlendirilmelerine bağlıdır. Öğretim sürecinin her aşamasında değerlendirme sürecinden elde edilen bilgilere göre öğretim hizmetlerinin yeniden düzenlenebilmesi ve öğrencideki ilerlemelerin izlenebilmesi önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde, özellikle gelişmiş ülkelerde genel eğitim hizmetlerinde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda yapılan sınav uyarlamalarının ve değişikliklerin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir. Gelişmiş ülkelerde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda uyarlama çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Ancak Türkiye'de sınav ve değerlendirme uyarlamaları konusunda çalışmaların yapılmadığı anlaşılmaktadır. 2006 yılında yenilenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan ilköğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin uyarlamaların uygulamalara ne ölçüde yansıdığı bilinmemektedir. Araştırma bu alanda yapılan çalışmaların belirlenmesi gereksiniminden kaynaklanmıştır.

1.9. Amaç

Bu çalışmanın amacı genel eğitim ortamlarında öğrenimlerini sürdüren zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi ve not verme sistemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde öğretmenlerin;

1. Özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin uygulanmasına,
2. Sınav ortamlarında ve koşullarında yapılan uyarlamalara ve değişikliklere,
3. Sınav sorularını yanıtlama süresine ve zamanlama ile ilgili uyarlamalara,
4. Sınav sorularının ya da yönergelerin sunulmasına yönelik uyarlamalara,
5. Sınav sorularına ya da yönergelerine yanıt verilmesine yönelik uyarlamalara,
6. Not verme sistemindeki uyarlamalara,
7. Kullanılan değerlendirme yöntem ve tekniklerine,
8. Sınav öncesinde sınav becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin ve,
9. Öğretmenlerin değerlendirmede karşılaştıkları sorunlara ve önerilere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.10. Önem

Avrupa Birliği uyum yasaları ile birlikte Türkiye’de yetersizliği olan bireylere verilen önem her geçen gün artmakta ve bu uyum yasalarıyla birlikte yetersizliği olan bireylerin haklarının korunması sağlanmakta, bu gelişmeler eğitim ortamlarına da olumlu anlamda yansımaktadır. Yetersizliği olan bireylerle ilgili olarak değişen yasalar ve yönetmelikler, okul ortamına en kısa sürede yansımakla birlikte, gerek öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması hakkındaki yetersiz eğitimi ve bilgisi gerekse yönetmeliklerde açık olmayan ifadeler nedeniyle eğitim ve öğretim sürecinde bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Bu

sorunlar öğretimsel boyutun son aşaması olan not verme boyutunda da öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır. Öğretmenler kaynaştırma ortamında yetersizliği olan öğrencisini nasıl ölçeceklerine ve değerlendireceklerine tam olarak karar verememektedir. Özellikle BEP ekibinin yetersiz çalıştığı durumlarda öğretmenler değerlendirme konusunda çaresiz kalmaktadırlar. Kaynaştırma ortamlarında öğrencilerin nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin çalışmalar yabancı kaynaklarda yer almakla birlikte; Kuz (2001) ve Sucuoğlu (2004) tarafından Türkiye’de kaynaştırma eğitimi gören bireylerin değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir çalışma olmadığı bildirilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında nasıl değerlendirme yaptıkları konusunda görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşler doğrultusunda değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlara çözümler bulunması, kaynaştırma uygulamalarının başarıyla yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

BÖLÜM. 2

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modelini, araştırmanın yapıldığı okulların ve öğretmenlerin özelliklerini, veri toplama aracının geliştirilmesini, araştırma verilerinin toplanma sürecini, toplanan verilerin dökümünü ve analizini içermektedir.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bulunan ve il merkezi sınırları içinde yer alan resmi ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında kaynaştırma uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi amacıyla, Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) Müdürlüğü ile görüşülmüş ve Eskişehir il merkezindeki okullarda, hafif veya orta derecede zihinsel yetersizlik tanısı nedeniyle hakkında kaynaştırma kararı alınmış olan öğrencilerin öğrenim gördükleri ilköğretim okullarının listesi edinilmiştir. Zihinsel yetersizlik nedeniyle kaynaştırma uygulamasına dahil olan öğrencilerin bulunduğu 55 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Daha sonra bu okulların 4. ve 5. sınıflarında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu okulların listeleri çıkarılmıştır. 55 okulun 32'sinde 4. ve 5. sınıfta zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmacı, Milli Eğitim Müdürlüğünden aldığı izin onayı ile (EK 1) 32 okulun yöneticilerini ziyaret etmiştir. Araştırmacı öncelikle okul müdürü ile görüşerek yapılacak araştırmanın amacı ve araştırmanın ne şekilde gerçekleştirileceği ile ilgili bilgi vermiştir. Okul müdürlerinin onaylarını alarak sınıf öğretmenleri ile ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede öğretmenlere sınıflarında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere

ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırma yapıldığını ve görüşme yöntemiyle kendilerinden bilgi toplanacağını açıklamıştır. Ayrıca öğretmenlere görüşmelerin ses kaydının yapılacağı ve bu kayıtların araştırma verilerinin güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirecek iki uzman ve araştırmacı dışında hiç kimse tarafından dinlenmeyeceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerden dördü zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin başka bir okula nakil gittiğini, beşi öğrencinin okuma yazma bilme ön koşulunu karşılamadığını, dördü kaynaştırma uygulaması konusunda henüz bir yıllık tecrübesi olduğunu belirtirken, iki öğretmen de araştırmaya katılmaya gönüllü olmadıklarını belirtmeleri üzerine araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Araştırma 17 ilköğretim okulunda (EK 2) görev yapan 25 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılacak öğretmenlere araştırma ve görüşmeyle ilgili önceden hazırlanan sözleşme (EK 3) verilerek öğretmenlerin bu sözleşmeyi okumaları sağlanmıştır. Öğretmenlerden sözleşmeye kendileriyle görüşme yapmak için uygun saati ve tarihi belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin belirttiği saatte, tarihte ve yerde görüşmeci hazır olmuştur. Araştırmada öğretmenlerin gerçek ismi yerine kod isimleri kullanılmıştır.

2.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 2.1’de yer almaktadır. Tablo 2.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 22’si kadın, üçü erkektir. Öğretmenlerin 18’i lisans, altısı ön lisans ve sadece birinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 14’ünün sınıf öğretmenliği programından mezun olduğu, 2’sinin eğitimde program geliştirme alanından mezun olup öğretmenlik yaptığı, dokuzunun ise öğretmenlik eğitiminden farklı bir programdan mezun olup öğretmenlik formasyonu aldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlikteki hizmet yıllarının çoğunlukla 11–15 yıl aralığında toplandığı anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerden biri vekil olarak 24’ünün kadrolu olarak sınıf öğretmenliği yaptığı belirtilmiştir. Altı öğretmenin ilköğretim 4. sınıf, 19 öğretmenin ilköğretim 5. sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellikler	Sayı
Cinsiyet	
Kadın	22
Erkek	3
Öğrenim Durumları	
Önlisans	6
Lisans	18
Yüksek Lisans	1
Mezun Olduğu Program	
Sınıf öğretmenliği programı	14
Eğitimde program geliştirme	2
Farklı bir programdan mezun, öğretmenlik. formasyonu alan	9
Öğretmenlikteki Hizmet Yılı	
6-10	6
11-15	11
16-20	4
21-25	3
26 ve üstü	1
Görevi	
Sınıf Öğretmeni	24
Vekil Öğretmen	1
Sorumlu Olduğu Sınıf	
4. sınıf	6
5. sınıf	19

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitim alanındaki yeterlilikleri Tablo 2.2’de verilmiştir. Öğretmenlerden 14’ü özel gereksinimi olan öğrenciye yönelik eğitim aldığını belirtmiştir. Diğer 11’i ise herhangi bir eğitim almadığını dile getirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 20’sinin özel eğitim yeterliliğini, özel eğitime yönelik hizmet içi eğitimle aldığı görülmektedir. Kaynaştırma öğrencisi ile ilgili deneyim süreleri 2 yıl ile 12 yıl arasında değişmektedir. Deneyimlerinin ise çoğunlukla 2 yıl, 4 yıl ve 5 yıl arasında dağıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özel Eğitim Alanındaki Yeterlikleri

Özellikler	Sayı
Özel gereksinimi olan öğrenciye Yönelik Eğitim Alma Durumu	
Evet	14
Hayır	11
Özel Eğitim Yeterliliği	
Özel Eğitime Yönelik Hizmet içi Eğitim	15
Özel Eğitime Yönelik Seminer	5
Kaynaştırma Öğrencileri ile Deneyim Süresi	
2 yıl	6
3 yıl	3
4 yıl	4
5 yıl	5
7 yıl	3
9 yıl	1
10 yıl	2
12 yıl	1

Öğretmenlerin sorumlu oldukları kaynaştırma sınıflarının özellikleri Tablo 2.3'te yer almaktadır. Tablo 2.3 incelendiğinde sınıf mevcudu 40 ve üzeri 2 sınıf bulunmaktadır. 31-35 arasında değişen sınıf mevcudu sayısı 12'dir. Öğretmenlerden sekizi 26-30 arasında değişen sınıf mevcuduna, üçü de 21-25 arasında değişen sınıf mevcuduna sahiptir. Araştırmaya katılan 25 öğretmenden sadece birinin sınıfında iki özel gereksinimi olan öğrenci bulunmaktadır, diğer 24 öğretmenin sınıflarında ise birer özel gereksinimi olan öğrenci bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden üçünün üç, yedisinin iki, yine yedisinin beş, sekizinin ise dört yıldan bu yana aynı sınıfta eğitim ve öğretimlerini sürdürdükleri belirlenmiştir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin bulunduğu sınıfa geliş şekline bakıldığında, 22 öğrencide RAM yönlendirmesiyle bu sınıflara yerleştirilmişlerdir. Geri kalanları ise sınıfa hastane ya da başka resmi şekilde yönlendirilmişlerdir. Araştırmaya katılan 15 öğretmen sınıfına zihinsel yetersizliği olan öğrenci gelmeden önce bilgilendirilmemiş, diğer 10'u ise bilgilendirilmişlerdir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler kaynaştırma uygulamasında yer alan öğrencilerin tamamının BEP'nin olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 2.3. Öğretmelerin Sorumlu Oldukları Kaynaştırma Sınıflarının Özellikleri

Özellikler	Sayı
Sınıf Mevcudu	
21- 25	3
26- 30	8
31- 35	12
40 ve üstü	2
Sınıfta Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	
1 öğrenci	24
2 öğrenci	1
Kaynaştırma Öğrencisinin Sınıftaki Öğrenim Süresi	
2 yıl	7
3 yıl	3
4 yıl	8
5 yıl	7
Kaynaştırma Öğrencisinin Sınıfa Geliş Şekli	
RAM	22
Hastane Raporu	1
Başka	2
Bilgilendirme	
Evet	10
Hayır	15
BEP olan Kaynaştırma Öğrencisi	
Evet	25
Hayır	0

2.2. Araştırma Modeli

Araştırmada genel ilköğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarına katılan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, eğitim ve öğretim sürecinde başarılarının değerlendirilmesinden sorumlu olan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimi olan başarılarının değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış, görüşmelerle toplanmış. Araştırma verileri değerlendirilmesinde betimsel olarak analiz edilmiştir.

Genel olarak araştırmalar; ilişkisel, müdahaleli ve betimsel olarak gruplandırılmaktadır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Betimsel araştırma, ilk ve temel araştırma eylemidir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve

dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk ve diğ., 2009, s.21). Betimleme yöntemi; olayların, olguların, nesnelere, kurumların veya çeşitli durumların ne olduklarını veya belli özelliklerinin neler olduğunu ortaya çıkarma işlemleridir. Bilginin araştırılmasında ve anlaşılmasında büyük önemi vardır. Eğitim sorunlarının pek çoğu betimsel niteliktedir. Bu yöntem günümüzde mevcut durumların tespiti ve mevcut problemlerin çözümü ile ilgili araştırmalarda kullanılır (Cebeci, 2002, s.7-8).

Bu araştırmada veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, eğitim araştırmacılarınca en çok tercih edilen görüşme tekniğidir. Konu alanında araştırmacının aydınlatmak istediği alana dayanan açık uçlu soruları içerir (Karasar, 2003). İlgili alanda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar. Görüşmeci, görüşülenin yanıtlarından hareket ederek soracağı soruları daha da açarak yanıtların ayrıntılandırılmasını sağlayabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Bu çalışmada da kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel gereksimi olan öğrencilerinin başarılarını değerlendirmede yaptıkları çalışmalara ilişkin daha ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

2.3.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun şekilde görüşme formu ve soruları hazırlanmıştır.

Görüşme formu ve soruları hazırlanırken şu ilkelere dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006);

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma, deneyimlerle ilişkilendirilen odaklı sorular hazırlama
- Açık uçlu ve yönlendirmeyen sorular hazırlama
- Yanıtı çok boyutlu olabilecek sorular sormaktan kaçınma

- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama
- Farklı türlerde soru yazma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme

Alan yazında yapılan çalışmalar incelenerek görüşme soruları oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşlerini pratik bir şekilde alabilmek üzere uzman değerlendirmesi formu (EK 4) oluşturulmuştur. Oluşturulan bu formlar üç uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlar soruların bazılarında çok fazla ipucuna yer verildiğini, yine bazı sorularda destekleyici sorulara ihtiyaç olduğunu belirterek gerekli düzeltmeleri yapmışlardır. Bu düzenlemelerden sonra görüşme sorularına pilot görüşme yapılmadan önce son şekli verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ve kaynaştırma sınıflarına ait bilgilere ulaşmak için kişisel bilgi formu (EK 5) kullanılmıştır.

2.3.1.1.Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda kaynaştırılan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre ne gibi farklılıkları ve ne gibi benzerlikleri vardır?
2. Kaynaştırılan ve zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin yasa ve yönetmeliklere bağlı olarak neler yapıyorsunuz?
3. Kaynaştırılan öğrencilerin başarısını değerlendirirken, sınavlarda kullanılan soruları hangi program içeriğine göre hazırlıyorsunuz?
4. Kaynaştırılan öğrencilerin başarısını değerlendirirken kullandığınız ölçme ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?
5. Kaynaştırılan öğrencilerin değerlendirme koşullarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Kaynaştırılan öğrencilerin sınav sorularını yanıtlama süresine ve zamanına ilişkin yapılan uyarlama ya da değişikliklere ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

7. Kaynaştırılan öğrenciler için hazırlanan sınav sorularının ya da yönergelerin verilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
8. Kaynaştırılan öğrencilerin sınav sorularına yanıt vermesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
9. Kaynaştırılan öğrencilerin başarılarını değerlendirmede puan ve not verilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
10. Kaynaştırılan öğrenciler için sınav öncesinde ve sonrasında yapılanlar hakkında görüşleriniz nelerdir?
11. Kaynaştırılan öğrencilerin değerlendirilme sürecinde işbirliği yapılması gereken kişiler ve kurumlar hakkında görüşleriniz nelerdir?
12. Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarısını değerlendirirken karşılaştığınız önemli sorunlar nelerdir?
13. Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarılarını değerlendirmede yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?

2.3.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla belirlenen sorular ile iki öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme yapılan öğretmenler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmacı, pilot görüşme yapmadan önce görüşme tekniğine ilişkin kaynaklarla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme dökümlerini incelemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiş uzmanlardan bilgi almıştır. Böylece araştırmacı görüşme sürecine yönelik yeterli bilgi sahibi olmuştur.

Verilerin korunması ve sağlıklı veri elde edilmesi amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Görüşme kayıtları dinlenerek sorulara verilen yanıtların dökümü yapılmıştır.

Araştırma için hazırlanan soruların geçerliliğini saptamak amacıyla, yapılan pilot görüşme dökümü ve soruları incelenmiş ve soruların araştırmanın amacına yeterince hizmet edip etmediği kontrol edilerek sadece bir soruya ek açıklama yapılması gereksinimi duyulmuştur. Ek açıklama yapılan görüşme sorusunun sınava ait yönergelerin verilmesine yönelik olarak hazırlanmış olan soru olduğu ve öğretmenlerin bu soruyu anlamakta güçlük çektikleri ya da hiç anlamadıkları belirlenmiş ve bu soruya “sınav sorularına ait açıklamalar” şeklinde ekleme yapılmıştır. Bu şekilde sorular son olarak düzenlenmiştir.

2.3.3.Görüşme İlkeleri

Araştırmacı, görüşmelere başlamadan önce dikkat edilmesi gereken ilkeleri belirlemiştir. Görüşme sırasında bu ilkelere uyulmaya özen gösterilmiştir. Belirlenen bu ilkeler aşağıda sıralanmıştır:

- Görüşme sırasında öğretmenin herhangi bir soruya verdiği yanıt, aynı zamanda bir diğer sorunun yanıtını da kapsıyorsa o sorunun tekrar sorulmamasına, ancak verilen yanıtların yüzeysel olması durumunda sorunun tekrar sorulmasına dikkat edilmiştir.
- Görüşülen kişinin anlayamadığı ya da anlamakta güçlük çektiğinin anlaşıldığı durumlarda, soruların tekrar sorulmasına ve görüşülen kişiyi yönlendirmeden, gerekli açıklamaların yapılmasına ve gerektiğinde hazırlanan sondalardan yararlanılmasına karar verilmiştir.
- Görüşülen kişinin yanıtının yetersiz görülmesi durumunda “konuya ilişkin başka neler eklemek/söylemek istersiniz?” şeklinde soru sorularak yeterli yanıtın verilmesini sağlamaya özen gösterilmeye çalışılmıştır.
- Görüşme anında soruların nesnel bir şekilde sorulmasına ve herhangi bir şekilde yönlendirme yapılmamasına dikkat edilmiştir.
- Görüşülen kişilerin gerçek adları hiçbir şekilde kullanılmamış ve her birine ayrı kod adı verilmiştir.

2.3.4.Görüşmelerin Yapılması

Araştırmacı, araştırmamanın katılımcılarından aldığı randevulardan sonra her bir öğretmenin belirlediği tarihlerde görüşmeleri yapmıştır. Görüşmeler, 05 Mart 2009 tarihi ile 28 Mayıs 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşme takvimi, Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4. Öğretmen Görüşme Takvimi

Gör. No.	Kod Ad.	Görüşme Süresi (dk.)	Görüşme Tarihi
1	Damla	13.00	05.03.2009
2	Elif	19.00	06.03.2009
3	Seçkin	9.00	06.03.2009
4	Ayla	8.00	09.03.2009
5	Ayşen	9.00	10.03.2009
6	Selcan	14.00	10.03.2009
7	İnci	13.00	10.03.2009
8	Dilek	6.00	10.03.2009
9	İlksen	12.00	12.03.2009
10	İncim	8.00	12.03.2009
11	Gül	13.00	12.03.2009
12	Yeliz	14.00	13.03.2009
13	Eren	14.00	13.03.2009
14	Nilsu	23.00	13.03.2009
15	Nesrin	7.00	13.03.2009
16	Yasin	24.00	18.03.2009
17	Sude	14.00	19.03.2009
18	Gamze	13.00	12.05.2009
19	Nilay	14.00	14.05.2009
20	Yüksel	23.00	18.05.2009
21	Nilsen	11.00	25.05.2009
22	Ahu	13.00	25.05.2009
23	Şule	14.00	25.05.2009
24	Ahmet	12.00	26.05.2009
25	Ayten	14.00	28.05.2009

Araştırmacı, görüşme yapacağı her öğretmen için gürültü gibi olumsuz çevre koşullarının yer almadığı uygun bir görüşme ortamı tercih etmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarında gerçekleşmiştir. Görüşme sürecinde görüşme yapılan yerde, araştırmacı ve görüşme yapılan öğretmen dışında hiç kimse bulunmamıştır. Yapılan

görüşmelerin 11'i öğretmenler odasında, dokuzu müdür yardımcısı odasında, üçü rehberlik servisi odasında, biri bilgisayar laboratuvarında, biri derslikte gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından ve birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce her bir öğretmene kişisel bilgi formu doldurulmuştur. Ayrıca, her bir öğretmen görüşme sözleşmesini önceden okuyup imzalamasına rağmen, araştırmacı tekrar sözleşmede yazanları hatırlatmış ve sonra görüşmeye başlamıştır.

Her görüşme öncesinde araştırmacı, görüşme yapacağı öğretmene araştırmanın, ilköğretimde kaynaştırılan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin kendilerinin görüş ve önerilerini almak amacıyla bu görüşmeyi yaptığını ifade etmiştir. Araştırmacı, öğretmenlere görüş ve önerilerini açık ve yalın bir dille, herhangi bir şekilde çekinmeden doğrudan aktarmalarının araştırmanın niteliği için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, görüşmeler sırasında tüm öğretmenlere "hocam" ya da "siz" şeklinde hitap etmeye özen göstermiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere 13 soru sorulmuş, görüşmeler yaklaşık 6- 24 dakika sürmüştür.

Araştırmacı, görüşme yaptığı öğretmenlerden sınıfında okuttukları kaynaştırma öğrencisine ait bir sınav evrağı istemiştir. Bu evrağı vermenin zorunlu olmadığını, kararın öğretmenin kendisine bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi kaynaştırma öğrencisine ait bir sınav evrağı (EK 6) vermiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmede, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar betimsel analiz tekniği ile çözümlenerek her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Bu döküm sonucunda elde edilen veriler ise frekansa dönüştürülerek sayısallaştırılmıştır.

Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Betimsel analizde, görüşme yapılan ya da gözlenen bireylerin görüşlerini uygun bir biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir

biçimde sunulur (Yıldırım, 2007, s. 43). Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: Birinci aşama, *betimsel analiz için çerçeve oluşturma* aşamasıdır. Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi* aşamasında, daha önce elde edilen çerçeveye göre saptanan veriler okunur ve düzenlenir. Bu aşamada, verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur. *Bulguların tanımlanması*, anlamlı bir biçimde bir araya getirilen veriler anlaşılır bir biçimde tanımlanır ve doğrudan alıntılarla desteklenir. *Bulguların yorumlanması* aşamasında tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Mayring, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224).

Betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşamasında, öncelikle öğretmen görüşme kayıtlarının bire bir dökümü yapılmıştır. Kayıtların dökümü yapılırken, her öğretmen için ayrı bir döküm formu kullanılarak formlara görüşme numarası verilmiştir (EK 7). Görüşme döküm formlarından yansız atama yoluyla seçilen üç tanesi alanında uzman biri tarafından dinlenilerek ses kayıtlarıyla döküm formları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda görüşme formunda eksiklikler varsa düzeltilmiştir. Görüşme formlarının dökümü tamamlandıktan sonra betimsel indeks oluşturulmuştur (EK 8). Betimsel indeks, araştırmacının betimsel bilgiler bölümünde yer alan verilerdeki bilgileri sınıflamak için kendisine kolaylık sağlayacak şekilde bu bilgilerin özetlendiği, verilerle ilgili olarak kendisine göre kısıtlamaların kullanıldığı bölümdür (Batu, 1998, s.66). Görüşme döküm formlarının bu biçimde düzenlenmesindeki amaç, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılırken araştırmacı ve uzmana kolaylık oluşturmasıdır.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında, öğretmenlerin tüm sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur (EK 9). Bu çalışmadan sonra yapılan çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için görüşmelerin %30'unu karşılayacak şekilde, yedi öğretmene ait görüşme kodlama anahtarı yansız atama yoluyla seçilmiştir. Görüşme kodlama anahtarı araştırmacı tarafından üzerinde tüm görüşmelere ait işaretlemelerin yapılabileceği şekilde çizelge halinde hazırlanmıştır. Hazırlanan bu görüşme

kodlama anahtarında, görüşme kayıtlarında yer alan bilgiler doğrultusunda mevcut kategoriler dışında kalan veriler ilgili soru başlığı altında “diğer” kategorisine işaretlenmiştir. Güvenirlilik amacıyla yapılan karşılaştırmalarda, iki uzman görüşleri aynı ise “Görüş Birliği”, görüşler farklı ise “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretlenmiştir.

Gerçekleştirilen çalışmanın güvenirlilik hesaplaması güvenirlilik formülü kullanılarak yapılmıştır:

$$\text{Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik} = [\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100]$$

Tablo 2.5’te görüşme kodlama anahtarında yer alan soruların güvenirlilik yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 2.5. Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlilik Yüzdesi

Sorular	Güvenirlilik Yüzdeleri (%)
Soru 1	%100
Soru 2	%100
Soru 3	%100
Soru 6	%100
Soru 7	%100
Soru 8	%100
Soru 10	%100
Soru 11	%100
Soru 5	%94
Soru 13	% 93
Soru 12	% 92
Soru 4	%90
Soru 9	%90
Güvenirlilik Ortalaması	%96.8

Görüşme kodlama anahtarının güvenirlilik çalışmasındaki en düşük güvenirlilik 4. ve 9. soruda %90 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik, 12. soruda %92, 13. soruda %93 ve 5. soruda %94 olarak, diğer sorularda ise %100 olarak hesaplanmıştır. Tüm soruların güvenirlilik ortalaması ise %96.8 olarak hesaplanmıştır.

Bulguların tanımlanması aşamasında, veriler kolay okunabilir ve anlaşılır duruma getirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Elde edilen veriler sayılarla ifade edilip verilerin sayısal analizinde frekans hesabı kullanılmıştır.

Bulguların yorumlanması, aşamasında elde edilen bulgular araştırmanın temel amacı doğrultusunda hazırlanmış olan görüşme sorularının sırası göz önünde bulundurularak açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. Aynı zamanda bulguların kendi aralarında karşılaştırılmasına yer verilmiş ve bulgular diğer araştırma bulguları ile desteklenmiştir.

BÖLÜM. 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ilköğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarına katılan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinden sorumlu sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla hazırlanmış araştırma sorularına verdikleri yanıtların betimsel analiz tekniği ile çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın temel amacı doğrultusunda hazırlanmış olan görüşme sorularının sırası göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Araştırmanın bulgularını oluşturan 13 tema şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin özellikleri
2. Özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklere göre yapabildikleri
3. Sınav içeriği (program)
4. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri
5. Sınav ortamında ve koşullarında yapılan uyarlamalar
6. Sınav sorularını yanıtlama süresine ilişkin yapılan uyarlamalar
7. Sınav sorularının ve yönergelerin verilişi
8. Öğrencinin sınav sorularına yanıt vermesi
9. Başarılarını değerlendirmede kullanılan puanlar ve not verme

10. Sınav öncesinde ve sonrasında yapılanlar
11. Değerlendirme sürecine katkıda bulunanlar
12. Başarıların değerlendirilmesinde yaşanan sorunlar
13. Öğretmenlerin çözüm önerileri

Bu 13 temanın bulguları aktarılırken frekansı yüksek olan alt temalara ilişkin örnekler verilmiştir. Ancak bazı alt temaların frekansı düşük olmasına karşın araştırmanın bulgularını zenginleştireceği düşünülen öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılmış ve alıntılar görüşme numarası (Örnek: st. 23-25) verilerek gösterilmiştir.

3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yarı-yapılandırılmış görüşme sırasında öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yetersizliği olmayan öğrencilere göre benzerlik ve farklılıkları konusunda görüşlerini almak için, birinci soru olarak, “Sınıfınızda kaynaştırılan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yetersizliği olmayan öğrencilere göre ne gibi farklılıkları, ne gibi benzerlikleri vardır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrencinin Özellikleri	f
Zihinsel yetersizlik	11
Zihinsel yetersizlik ve sağlık yetersizliği	6
Zihinsel yetersizlik ve davranış problemi	3
Zihinsel yetersizlik ve ortopedik (fiziksel) yetersizlik	2
Zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma problemi	1
Zihinsel yetersizlik ve işitme yetersizliği	1
Zihinsel yetersizlik, davranış problemi ve görme yetersizliği	1

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya konu olan öğrencilerin tümü (25) zihinsel yetersizlik tanısı alan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmenler, bu öğrencilerin 11’inin sadece zihinsel yetersizliği olduğuna ilişkin görüş belirtirken, diğer öğrenciler için ise zihinsel yetersizlik yanında daha başka yetersizlikler de gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, zihinsel yetersizlik gösteren altı öğrencide sağlık sorunları, üç öğrencide davranış sorunu, iki öğrencide ortopedik yetersizlik, bir öğrencide dil ve konuşma problemi, bir öğrencide işitme yetersizliği, bir öğrencide de hem davranış problemi hem de görme yetersizliği bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Akranlarına göre sadece okuma, anlama ve kavramada farklılıklar olduğunu, Ayşen Öğretmen, “*Sosyal olarak diğer öğrencilerle kaynaşma bakımından herhangi bir problemi yok. Tartışma, kavga gibi problem davranışı yok. Eğitimsel problemimiz var. İkinci sınıf düzeyinde onunla ilgili çalışma yapıyoruz.*” (st. 10-12) şeklindeki açıklamasıyla; Seçkin Öğretmen, “*Akranlarına göre sadece zihinsel yetersizliği mevcuttur.*” (st.12-13) açıklamasıyla; Ahmet Öğretmen, “*Sadece zihinsel yönden akranlarımızdan geriyiz. Onun dışında herhangi bir uyumsuzluğumuz yok.*” (st.15-16) ifadesiyle, Ayten Öğretmen, “*Diğer öğrencilerimden zihinsel yönden geride.*” (st.17-18) ifadesiyle özel gereksinimi olan öğrencilerinde sadece zihinsel yönünden gerilik olduğunu dile getirmişlerdir.

Zihinsel yetersizliği ile birlikte sağlık problemi olduğunu, Yüksel Öğretmen, “*Bedensel ve zihinsel gelişiminde arkadaşlarına göre sınırlılık göstermektedir. Bu sene ayrıca bir de böbrek yetersizliği ortaya çıkmıştır. Şu anda kortizon tedavisi de görmektedir.*” (st.15-16) diyerek, Yeliz Öğretmen, “*Arkadaşlarına göre zihinsel yönden geri ve iri, sağlığında problem olduğunu düşünüyorum.*” (st.15-16) diyerek, Nilsu Öğretmen, “*Akranlarına göre zihinsel bakımdan geri olmakla birlikte fiziksel olarak da geri, sık sık hastalanıyor; sağlık problemi var.*” (st.10-12) diyerek; Elif Öğretmen, “*Arkadaşlarından hareket yönünden çok fazla farklılıkları var. Örneğin, hem hafif zihinsel engeli hem de yürümede sorunu var. Merdiven inip çıkmada zorluk yaşıyorduk.*” (st. 15-19) biçiminde görüş bildirirken öğrencinin birden fazla yetersizliği olduğunu dile getirmiştir.

Ayla Öğretmen, “*Bedensel olarak da gelişiminde bir problem yok ama sadece biraz konuşma güçlüğü var, söylediklerini tam olarak anlayamıyoruz.*” (st. 11-12) diyerek öğrencisinde zihin engeliyle birlikte dil ve konuşma problemi olduğunu ifade etmiştir.

İlksen Öğretmen, “*Duyusal olarak işitme engeli var, onun dışında zihinsel olarak da arkadaşlarından geri.*” (st. 10-11) şeklinde açıklama yaparak zihinsel yetersizlik ve işitme problemi olduğunu belirtmiştir.

Damla Öğretmen, “*Bedensel anlamda görme problemi var. Gözlük numarası çok yüksek onun dışında zihinsel anlamda algılamada bir takım sorunlar yaşıyoruz. Büyük farklılıklar var. Sosyal alanda da içine kapanık bir çocuktur.*” (st. 5-6) şeklinde görüş bildirerek, öğrencisinde zihinsel yetersizlik, davranış problemi ve görme yetersizliği olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 3.1.'den anlaşılacağı gibi öğretmenlerin 11'i öğrencisinin sadece zihinsel yetersizliği olduğunu bildirmekle birlikte diğer öğretmenler çok farklı yetersizlik türünün de öğrencilerinde var olduğu konusunda bilgi vermektedirler.

3.2. Öğrenci Başarılarının Değerlendirilmesinde Yönetmeliklere Bağlı Olarak Yapılanlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere yönetmelikler dahilinde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin değerlendirmesinin nasıl yapıldığını belirlemek amacıyla ikinci soru olarak, “Kaynaştırılan ve zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin yasa ve yönetmeliklere bağlı olarak neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Öğrenci Başarılarının Değerlendirilmesinde Yönetmeliklere Göre Yapılanlar

Yönetmeliğe Göre Yapılanlar	f
Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanıyor	25
Öğrencilerin başarılarını akranlarına göre farklı değerlendiriyor	17
Öğrencideki gelişmeleri ve ilerlemeleri izliyor	8
Akranları ile aynı sınavı veriyor	7
Performans değerlendirme ağırlıklı çalışmalar yapıyor	5

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi tüm öğretmenler yönetmelik dahilinde BEP yaptıklarını dile getirmişlerdir. 17 öğretmen öğrencilerin başarılarını akranlarından farklı değerlendirdiğini belirtirken; sekiz öğretmen öğrencideki gelişmeleri ve ilerlemeleri izlediğini, yedi öğretmen, akranlarıyla aynı sınavı verdiğini; beş öğretmen ise performans değerlendirme ağırlıklı çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin tamamı yönetmeliklere bağlı olarak BEP hazırladıklarını bildirmekle birlikte Elif Öğretmen, “*BEP uyguluyoruz. Sene başında eylül itibariyle BEP yaptık, BEP doğrultusunda çalışmalarımız devam ediyor.*” (st. 24-25) açıklaması yapmış; Ahmet Öğretmen, “*Sene başında rehber öğretmenlerimizle BEP ekibimizle birlikte BEP hazırladık.*” (st. 27-28); Nilay Öğretmen, “*Rehberlik ve psikolojik danışmanımızla BEP yaptık.*” (st. 23-24) açıklamalarında bulunmuşlardır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik olarak yönetmelik dahilinde, Ayla Öğretmen, “*Onu diğer öğrencilere yaptığım sınavlardan ayrı tutuyorum. O sınavları ona uygulayamıyorum. Onun değerlendirmesini onun gelişimi dahilinde yapıyoruz, gözlem daha çok kullanıyorum. Ama yazılı sınavlar da yapıyorum. Yanıma alıp ayrı değerlendirme yapabiliyorum.*” (st. 19-21) açıklamasıyla; Ahmet Öğretmen, “*BEP doğrultusunda sınıftaki kaynaştırma öğrencilerine farklı sınav hazırlıyoruz, bu farklı sınava göre gerek yazılı olarak gerek sözlü olarak değerlendirip; kendi yapabileceğine göre değerlendirme yapıyoruz; arkadaşlarıyla eş tutmuyoruz.*” (st. 34) açıklamasını yaparak, öğrencinin başarılarını farklı değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri yönetmeliğe göre normal gelişim gösteren akranlarıyla zihinsel yetersizliği olan öğrenciye aynı sınav yaptıklarını, İnci Öğretmen, "*Hiçbir farklılık yapmıyoruz, diğer öğrencilerle aynı sınav uyguluyoruz.*" (st. 35); Selcan Öğretmen, "*Sınav sorularını eve gönderiyorum. Bu nedenle ayrı bir sınav yapmıyorum.*" (st. 22-23) şeklindeki açıklamalarıyla akranları ile aynı sınavı yaptıklarını vurgulamışlardır.

Öğrencideki gelişmeleri ve ilerlemeleri Nilsen Öğretmen, "*Ders içi performans, derslere katılımı, yapabildikleri yani onun bireysel eğitim planına göre alabildiklerimizi ne kadar başarabildiğine göre değerlendirme yapıyoruz.*" (st. 16-21) açıklamasıyla; İlksen Öğretmen, "*Öğrencideki gelişmeler benim için önemlidir. Bu gelişimdeki ilerlemelere göre değerlendirme yapıyorum.*" (st. 13) açıklamasıyla, öğrencideki gelişmelerin ve ilerlemelerin değerlendirmede önemli olduğunu bildirmişlerdir.

Yönetmeliğe göre performans değerlendirme ağırlıklı çalışmalar yaptıklarını, Yasin Öğretmen, "*Gözleme dayalı değerlendirme yapıyorum, gözlem formu doldurmuyorum yani sadece yaptığımız çalışma üzerinden değerlendiriyorum. Söylediğim gibi notlar alıyorum defterine. Çocuğu o anki derste göstermiş olduğu performansla yönelik olarak çalışmayı görmek adına yapıyorum.*" (st. 64-66) diyerek; Ayla Öğretmen, "*Performans değerlendirmesini göz önünde bulundurmaya çalışıyorum.*" (st. 19-21) şeklinde açıklamada bulunmuş ve öğretmenler yönetmelikler dahilinde performans değerlendirme ağırlıklı çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.2'ye bakıldığında öğretmenlerin tamamı yönetmeliklere bağlı olarak BEP yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrencileri akranlarına göre farklı değerlendirdiklerini, öğrencilerdeki gelişmeler ve ilerlemelere göre değerlendirme yaptıklarını, performans değerlendirmesinin önemli olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin akranlarıyla aynı değerlendirme yapmaları, yönetmelikler dahilinde öğretmenlerin yaptıkları değerlendirme kapsamına girmektedir.

3.3. Öğrenci Başarısını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Sorular İçin Temel Alınan İçeriğe (Programa) İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirme sürecindeki sınav içeriğini belirlemek amacıyla öğretmenlere üçüncü soru olarak, “Kaynaştırılan öğrencinin başarısını değerlendirirken, sınavlarda kullanılan soruları hangi içeriğe, programa göre hazırlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrenci Başarısını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Sorular İçin Temel Alınan İçerik (Program)

Sınav Soruları İçin Temel Alınan İçerik (Program)	f
Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) esas alınıyor	16
İlköğretim programı esas alınıyor	7
Özel eğitim programı-kaynaştırma yönetmeliği esas alınıyor	2

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi, ilköğretim sınıflarında kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarısını değerlendirirken sınavlarda kullanılan soruların hazırlanmasında öğretmenlerin 16’sının BEP’ni esas aldığı, yedisinin ilköğretim programını dikkate aldığı, ikisinin ise özel eğitim programını temel aldığı ortaya çıkmaktadır.

BEP içerikli sınav hazırladığını belirten Ayla Öğretmen, “*Bireysel eğitim planımız var. Okul rehber öğretmenimizle birlikte hazırladığımız onu takip ederek öğrenmesi gerekenleri öğretmeye çalışıyorum çok da farklı bir şey yapmadım.*” (st. 15-16) diyerek; Ahmet Öğretmen, “*BEP doğrultusunda sınıftaki kaynaştırma öğrencilerine farklı sınav hazırlıyoruz, bu farklı sınava göre gerek yazılı olarak gerek sözlü olarak değerlendirip; kendi yapabileceğine göre değerlendirme yapıyoruz arkadaşlarıyla bir tutmuyoruz.*” (st. 41) diyerek; Nilay Öğretmen, “*Karmaşık problemler ve karmaşık sorular ona*

yöneltilmiyorum. BEP'na göre sınav hazırlıyorum." (st. 30-37) şeklinde açıklama yaparak öğrencinin başarısını değerlendirirken BEP içeriğini dikkate aldıklarını ifade etmektedirler.

İlköğretim programını izlediklerini bildiren Selcan Öğretmen, "*Öğrenciyi değerlendirirken, bizim kendi beşinci sınıf ilköğretim programına göre hazırlıyoruz.*" (st. 34- 39); İncim Öğretmen, "*Temel aldığım ilköğretim programı, sınavımı ona göre hazırlıyorum.*" (st, 22-24); ifadeleriyle öğrencinin değerlendirilmesini ilköğretim programını esas alarak yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Özel Eğitim programını dikkate aldıklarını bildiren öğretmenlerden Ahu Öğretmen, "*Özel eğitim programı var, kaynaştırma öğrencisindeki gelişmelerini değerlendirirken ondan yararlanıyorum.*" (st. 48); Yasin Öğretmen, "*Kaynaştırma Yönetmeliğini dikkate alıyorum.*" (st. 33-39) açıklamaları ile özel eğitim okul ve sınıfları için hazırlanan programlardan yararlandıklarını vurgulamışlardır.

Tablo 3.3'ten anlaşılacağı gibi öğretmenler BEP esaslı sınav hazırlamaya ağırlıklı olarak yer vermekle birlikte İlköğretim Programı'nı da dikkate aldıkları görülmektedir. Bu bilgilere ek olarak öğretmenler, özel eğitim programı ve kaynaştırma yönetmeliğine göre de program hazırladıklarını da bildirmişlerdir.

3.4. Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere zihinsel yetersizliği olan öğrencinin ölçme ve değerlendirme yapılmasında kullanılan yöntemleri belirlemek amacıyla dördüncü soru olarak, "*Kaynaştırma öğrencisinin başarısını değerlendirirken kullandığınız ölçme ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?*" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekansları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Türleri	f
Sözlü yoklamalar	25
Yazılı yoklama (uzun ve kısa cevaplı sorular)	23
Seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren ölçü araçları	17
Performans değerlendirmesi	11
Dosya değerlendirmesi	11
Gözlem	10

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencisinin başarısının ölçümünde ve değerlendirilmesinde daha çok sınıf içi sözlü yoklamalar (25 öğretmen) ile uzun ve kısa cevap gerektiren yazılı yoklamalara (23 öğretmen) ağırlık verdiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca 17 öğretmen seçme ya da işaretlemeyi gerektiren ölçme araçlarını, 11 öğretmen performans değerlendirmesi ve dosya değerlendirmesini, 10 öğretmen ise gözlem yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sözlü yoklama yapılmasına ilişkin olarak; Nilay Öğretmen, "*Diğer arkadaşlarıyla beraber yapıyorum, sözlü olursa ona da bir soru soruyorum. Cevaplandığı zaman fazla puan veriyorum.*" (st. 88) şeklinde görüş bildirmiş; Damla Öğretmen, "*Birebir çalıştığım dönemlerde sözlü amaçlı sorular soruyorum.*" (st. 23-29) açıklamasında bulunmuş; Yeliz Öğretmen, "*Sözlü değerlendirme amaçlı basit bir kaç soru soruyorum.*" (st. 34-45) açıklamasını yapmıştır. Öğretmenlerin tamamı sözlü olarak değerlendirme yaptıklarını bildirmişlerdir.

Uzun ve kısa cevaplı yazılı olarak sorduğunu; Ayşen Öğretmen, "*Ben diğer öğrencileri yazılı yaparken onu da yazılı yapıyorum. Bunu kendini farklı hissetmemesi için yapıyorum.*" (st. 31-33) şeklinde açıklama yaparak; Dilek Öğretmen, "*Yazılı yapıyorum. Yazılı dediğim gibi ayrı sorular soruyorum.*" (st. 28) diyerek; Gül Öğretmen, "*Yazılı sınavlar da yapıyorum mutlaka.*" (st. 45-56) diyerek yazılı sınavlara yer verdiklerini bildirmişlerdir.

Seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren ölçü aracı kullandığını belirten öğretmenlerden, Yüksel Öğretmen, *“Boşluk doldurmalar biraz ona zor geliyor ama yavaş yavaş yapıyor. Çoktan seçmeliler tüm çocukların hoşuna gidiyor zaten. Boşluk doldurma, açık uçlu sorular onun için çok zor.”* (st. 65-69) biçiminde görüş bildirmiş; Eren Öğretmen, *“Çoktan seçmeli sevdiği için çoktan seçmeli hazırlıyorum.”* (st. 45-67) şeklinde açıklama yapmış; Ahmet Öğretmen, *“ Öğrencime yazılı sınavlardan çok seçme ve işaretleme gerektiren sorular sormayı tercih ediyorum. Bu soru türünü zorlanmadan yapabiliyor.”* (st. 34-56) açıklamasını yaparak seçme ve işaretleme gerektiren ölçü araçları kullandıklarını bildirmişlerdir.

Performans değerlendirmesi yaptığını söyleyen öğretmenlerden Sude Öğretmen, *“Sınıf içerisinde verilen performans ödevini ona da veriyorum. Ama onun performansının seviyesini bildiğim için notu verirken ona göre ayrı bir şablonda değerlendiriyorum. Seviyesine göre değerlendiriyorum yani.”* (st. 38-40) şeklinde açıklama yaparak; Ayten Öğretmen, *“Ona özel performans değerlendirmesi yapıyorum. Onu için seviyesine uygun performans değerlendirmesi yapıyorum.”* (st. 63-64) diyerek; İncim Öğretmen, *“Sınıf içi derse katılımı yani performansını değerlendiriyorum.”* (st. 33-34) açıklamasıyla performans değerlendirmesi yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Selcan Öğretmen, *“Çok zorlandığım zamanlarda ve genellikle çocuğun hazırlamış olduğu ürün dosyasının değerlendirmesini yapıyorum. Çünkü çocuk el becerisi gerektiren çalışmalarda daha aktif, daha başarılı oluyor ve bütün çalışmalarını orada daha net bir şekilde görebiliyorum.”* (st. 41-44) biçiminde açıklama yaparak öğrencisine dosya değerlendirmesi yaptığını ifade etmiştir.

Nilsen Öğretmen, *“Yazılı sınavımız söz konusu değil, o yüzden gözlemlerimize dayanarak sınıf içerisinde derse katılımı ve gözlemlere dayanarak değerlendirme yapıyorum.”* (st. 28-29) diyerek yazılı sınav yapmadığını bunun yerine gözleme dayanarak değerlendirme yaptığını belirtmektedir.

Tablo 3.4 bütün olarak incelendiğinde öğretmenler tarafından en çok kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının ya da yöntemlerinin yazılı ve sözlü yoklamalar olduğunu ve

bunlarla birlikte performans değerlendirmesi, dosya değerlendirmesi, seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren ölçü araçları ve gözlem değerlendirmesi olduğu görölmektedir.

3.5. Sınav Ortamında ve Koşullarında Yapılan Uyarlamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin sınav ortamında ve koşullarında yaptığı değişikliklere ve düzenlemelere ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla öğretmenlere beşinci soru olarak “Kaynaştırma öğrencisi için değerlendirme koşullarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlar Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Sınav Ortamında ve Koşullarında Yapılan Uyarlamalar

Sınav Ortamı ve Koşulları	f
Aynı ortamda sınav yapıyorum	
Ortam aynı, sorular farklı	11
Ortam aynı, soruları aynı	11
Ortam aynı gözlem yapıyorum	2
Farklı ortamda sınav yapıyorum	1
Sınav koşullarında değişiklik yapmıyorum	
Sınav koşullarında herhangi bir değişiklik yok	23
Sınav anında pencere kenarında	1
Sınav anında öğretmen masasının yanında	1

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını (24) aynı ortamda sınav yaptıklarını belirtmekle birlikte 11 öğretmen ortam aynı, sorular farklı; 11 öğretmen ortam aynı, sorular da aynı açıklamasında bulunmuşlardır. İki öğretmen sınıf ortamında gözlem yaparak değerlendirmeyi gerçekleştirdiğini, bir öğretmen ise farklı ortamda sınav yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin 23’ü sınıf ortamında herhangi bir değişikliğe yer vermediklerini belirtirken, bir öğretmen, öğrencinin yazıları daha iyi göreceği düşüncesi ile pencere kenarına oturttuğunu, bir öğretmen ise öğrencinin sağlık sorunları nedeni ile öğretmen masasının yanında sınav yaptığını açıklamıştır.

İlksen Öğretmen, *“Akranlarıyla aynı ortamda sınav yapıyoruz, zaten akademik olarak iki ya da üç yıl öncesinin sorularını soruyoruz, ipuçları vererek yönlendirmeyi yapıyoruz.”* (st. 19-20) diyerek; Ayşen Öğretmen, *“Kendini farklı hissetmemesi için, aynı ortamda farklı sınav kağıdı hazırlıyorum. Öğrenciye bu durumu hissettirmemeye çalışıyorum.”* (st.37-39) açıklamasını yaparak; Yüksel Öğretmen, *“Diğer öğrencilere 40 soru verirken, kaynaştırma öğrencime 20 soru ya da diğer öğrencilere 20 soru verirken, kaynaştırma öğrencime 10 soru veriyorum. Öğrenci akranları ile birlikte aynı ortamda sınava giriyor.”* (st. 85-88) şeklinde açıklama yaparak ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciyi akranlarıyla aynı ortamda farklı sorular sorarak sınav yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Aynı ortamda aynı sorular sorduğu açıklamasını yapan öğretmenlerden Selcan Öğretmen, *“Öğrencim için akranlarına göre hazırlamış olduğum bu soruları öğrenciye daha önce hissettiriyorum; veliye de söylüyorum bu sorulardan birkaç tanesini verip evde bir ön hazırlık yapmalarını sağlıyorum. Sınava gelmiş olduğunda çocuk da önceden görmüş olduğu bu sorulara sınav ortamında rahatlıkla cevap verebiliyor.”* (st. 65-68) diyerek; Nilsu Öğretmen, *“Öğrencime ayrı ortamda ayrı sorular soramıyorum. Böyle bir uygulama geçmişte yaptım, kendisini yerlere attı. Yani aynı ortamda aynı soruları sormak zorundayım.”* (st. 77-84) diyerek, sınavı aynı ortamda aynı soruları sorarak yaptıklarını bildirmişlerdir.

Yasin Öğretmen, *“Bu öğrenciyi sınava tabi tutmuyorum. Onunla ilgili herhangi elimde yazılı bir belge yok, yani sınıf içerisindeki planım okuma yazma ise o okuma yazma çalışmasıyla ilgili dikte çalışması yapmışsam o dikte çalışmasından beklediğim performansı gösterip göstermediği ile ilişkin defterine yaptığımız çalışmanın üzerine notlar alıyorum. Daha sonra onların hepsine birden ne tür çalışmalar yapmışız, nelere ulaştığımız bunu notlarımı kullanıyorum. Ama özellikle bir sınav yapmıyorum.”* (st. 44-48) diyerek sınıfta gözlem yaptığını ve bu gözleme dayalı olarak notlar aldığını ve değerlendirmeyi de buna göre yaptığını dile getirmiştir.

Ayla Öğretmen, *“Yazılı sınavlarımı sınıfta yapamıyorum, birebir yapıyorum.”* (st. 33- 35) açıklama yaparak sınavı farklı bir ortamda birebir yapmaya çalıştığını dile getirmiştir.

Yeliz Öğretmen, “*Cam kenarına oturtuyorum, özellikle daha kolay ışık alsın daha rahat yazabilsin diye onun haricinde herhangi bir değişiklik yapmıyorum sınıfta değişiklik yapmıyoruz. Sınavı aynı ortamda bu düzenlemeyle yapıyorum.*” (st. 44-45) diyerek sınav için sadece oturma düzenlemesi yaptığını ifade etmiştir.

Nilay Öğretmen, “*Sınavlarda öfke nöbeti geçirdiği oluyor. Böyle durumların yaşanmaması adına sınav anında öğretmen masasının yanına oturtuyorum.*” (st. 66-67) diyerek öğrencinin davranış problemi yaşaması nedeniyle öğretmen masasına yakın oturarak sınav yaptığını ifade etmiştir.

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin geneli aynı ortamda sınav yaptıklarını bildirmekle birlikte zorunlu olarak farklı ortamda sınav yaptığını bir öğretmen bildirmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını sınav koşullarında herhangi bir değişiklik yapmadıklarını bildirmişlerdir. Sınav koşullarında değişiklik yapan öğretmenler ise öğrencilerin daha iyi görmesi ya da öğrencinin davranış problemi yaşaması nedeniyle sınav koşullarında değişiklik yaptıklarını bildirmişlerdir.

3.6. Sınav Sorularını Yanıtlama Süresine İlişkin Yapılan Uyarlamalar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde sınav sorularını yanıtlama süresine ilişkin yapılan uyarlamalar hakkında öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla, altıncı soru olarak “Sınav sorularını yanıtlama süresine ve zamanına ilişkin yapılan uyarlamalar ya da değişikliklere ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve bu yanıtlara ilişkin frekanslar Tablo 3. 6’da gösterilmiştir. Tablo 3.6’da görüldüğü gibi, sınav sorularını yanıtlamada öğrenciye ek süre verilip verilmediğini sorduğumuz öğretmenlerden 17’si öğrenciye ek süre verdiği, sekizi ise herhangi bir ek süre vermediği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ek süre verdiğini açıklayan 15 öğretmen daha çok öğrencinin gereksinim durumuna göre ek süre verdiklerini belirtmişlerdir. Ek süre verilmediğini açıklayan öğretmenlerden dördü soruları öğrencilerin

düzeyine göre hazırlamaları nedeniyle, ikisi öğrencinin sınavda sıkılması nedeniyle, ikisi ise soruları eve ödev olarak vermesi nedeniyle ek süreye gerek kalmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.6. Sınav Sorularını Yanıtlama Süresine İlişkin Yapılan Uyarlamalar

Sınav Süresi	f
Ek süre veriyorum	
Gereksinimi kadar süre veriyorum	15
10 dakika süre veriyorum	1
Öfke nöbeti geçirdiğinde ek süre veriyorum	1
Ek süre vermiyorum	
Sorular öğrencinin düzeyine göre hazırlandığı için	4
Sınavdan sıkıldığı için hemen cevap kağıdını veriyor	2
Sorular eve ödev olarak cevaplandırması nedeniyle	2

Ek süre verdiğini söyleyen öğretmenlerden Ayla Öğretmen, “*Ne kadar sürede cevaplayabiliyorsa o kadar süre, yani süre belirlemiyorum.*” (st. 38-39) şeklinde görüş bildirirken; Elif Öğretmen, “*Öğrenci sınava arkadaşlarıyla birlikte başlıyor ama 40 dakikalık sınav süresinde soruları cevaplayamıyor. Sınav kağıdını veren arkadaşlarının hepsi dışarıya çıkıyor, tenefüste de 10 dakika 15 dakika öğrencimi bekliyorum. Sınavı bitirmesini ve o sürede de bitirmeye gayret ediyor.*” (st.78-81); Yeliz Öğretmen, “*Özellikle yazılı sınavlarda çok yavaş yazdığı için ek süre veriyorum.*” (st. 48-49) şeklinde açıklamasıyla; Nilay Öğretmen, “*Bazen mesela sinirli olduğunda ya da öfkeli olduğunda sınav yapmak istemiyor, öfke nöbetleri geçirdiği dönemler oluyor. Eğer sınava denk gelirse onun sınav süresini uzatıyorum.*” (st. 72-75) diyerek çeşitli nedenlerden dolayı ek süre verdiklerini bildirmişlerdir.

Ek süre vermediğini bildiren öğretmenlerden Ayşen Öğretmen, “*Ek süre vermiyorum. Çünkü sınav soruları onun düzeyine uygun onun cevaplayabileceği düzeydedir. Daha çok çoktan seçmeli ve resimli soruları tercih ettiğim için çok fazla ek bir süreye ihtiyaç duymuyoruz. Zaten çok hızlı bir şekilde yapıyor.*” (st. 42-44) şeklinde açıklama yaparak;

İncim Öğretmen, “*Öğrencimin sınav soruları diğer arkadaşlarının göre farklı ve kısa cevap gerektirdiği için uygun görülen sınav süresinde sorulara cevap verebiliyor.*” (st. 43-44) şeklinde görüş bildirerek ek süre vermediklerini belirtmişlerdir.

Sınavdan sıkıldığı için hemen sınav kağıdını verdiğini söyleyen öğretmenlerden Yüksel Öğretmen, “*Ek süre şimdiye kadar istemedi. Daha da erken bitiriyor hatta. Ek süre istemedi. Çünkü çok dikkatli okumuyor. Biraz sıkıntı veriyor sınavlar ona. Sınavları sevmiyor.*” (st. 92-93) şeklinde görüş bildirirken; Nilsu Öğretmen, “*Sınavda çok sıkılıyor. Hemen kağıdını veriyor.*” (st. 92-93) şeklindeki açıklamalarıyla sınavda öğrencilerinin sıkılmaları nedeniyle ek süre vermediklerini bildirmişlerdir.

Selcan Öğretmen, “*Öğrencim için akranlarına göre hazırlamış olduğum soruları öğrenciye daha önce hissettiriyorum, veliye de söylüyorum. Bu sorulardan birkaç tanesini verip evde bir ön hazırlık yapmalarını sağlıyorum. Sınava geldiğinde öğrenci önceden çalıştığı bu sorulara sınav ortamında rahatlıkla cevap verebiliyor.*” (st. 65- 68) biçiminde açıklama yaparak sınavı aynı ortamda aynı soruları sorarak yaptığını bu nedenle öğrenciye ek süre vermediği konusunda görüş bildirmiştir.

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel gereksinimi olan öğrenciye gerektiği durumlarda ya da öfke nöbeti gibi davranış problemleri yaşanması durumunda ek süre verdiklerini bildirmişlerdir. Ek süre vermediğini bildiren öğretmenler ise öğrencinin özelliklerine göre ek süre vermediklerini bildirmişlerdir.

3.7. Sınav Sorularının ya da Yönergelerin Verilişine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin performansını ve bilgisini belirlemek, sınav sorularını ve yönergelerini nasıl verdiklerini belirlemek amacıyla, yedinci soru olarak “Kaynaştırma öğrencisi için sınav sorularının ya da yönergelerin verilişine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Sınav Sorularının ve Yönergelerin Verilişi

Sınav Sorularının ve Yönergelerin Verilişi	f
Yazmayı gerektiren soru türlerinin verilişi	
Soruların yazılı olarak verilmesi	22
Sorular farklı ve ek açıklamalar	14
Sorular aynı ve ek açıklamalar	7
Soruların eve ödev olarak verilmesi	2
Sınıf içinde yöneltilen sözlü sorular	
Öğrencinin düzeyine göre sözel sorular sormak	14
Kısa sözlü cevap gerektiren sorular	11
Seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren ölçme araçları	
Seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren sorular ve ek açıklamalar	20
Performansa dayalı değerlendirme (gözlem, dosya değerlendirmesi vb)	25

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi 22 öğretmen, öğrencilerinin okuma ve yazmayı öğrenmiş olması nedeni ile sınavlarda soruları yazılı olarak verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 14’ü, öğrencilere farklı tür soruları ek açıklamayla birlikte verdiklerini; yedi öğretmen, aynı tür sorular verdiklerini ve ek açıklamalarda bulduklarını açıklamışlardır. Yapılan bu uyarlamaların yanı sıra iki öğretmen sorulara çalışması için eve ödev olarak verdiklerini belirtmişlerdir. 14 öğretmen sözlü olarak sorulan soruları öğrenci düzeyine göre sorduğunu bildirmekle birlikte, 11 öğretmen kısa cevap gerektiren sözlü sorulara yer verdiklerini ifade etmişlerdir. 20 öğretmen, sınıf içinde yetersizliği olmayan öğrencilere verilen seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren soruların aynısını zihinsel yetersizliği olan öğrenciye de herhangi bir farklılık yapmadan ek açıklamalarıyla birlikte verdiklerini belirtmişlerdir. 20 öğretmen, öğretim süreci içinde daha çok yapmaya ve uygulamaya dayalı çalışmalara ağırlık verdiklerini açıklamışlardır. Öğretmenlerin tamamı (25) performansa dayalı değerlendirme yaptıklarını bildirmişlerdir.

Yüksel Öğretmen, “*Kaynaştırılan öğrenciye belli derslerde aynı tür sınav kağıdı veriyorum. Ancak, onun anlamasına yardımcı olması için ek açıklamalar yapıyorum.*” (st. 91-92); Eren Öğretmen, “*Öğrencim arkadaşları ile aynı anda aynı tür sorularla karşılaşılıyor. Ancak soruların bazıları onun düzeyine uygun olmadığı için yapabileceklerini yapıyor, yapamadıklarını ise yapmasını sözlü olarak açıklıyorum.*” (st. 83- 84) diyerek,

sınavda aynı tür sınav sorularını sorduklarını ve sınav süresince ek açıklamalara yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Sınavlarda farklı sorular hazırlayıp bunlara ait ek açıklamalar verdiğini söyleyen öğretmenlerden İncim Öğretmen, "*Sınav soruları diğer arkadaşlarıyla farklı, zaten ben öğrencimin genelde çevresinde oluyorum sınav süresince sürekli sorular soruyor onları cevaplamaya çalışıyorum. Bu şekilde çözmeye çalışıyoruz.*" (st. 45-46) biçiminde görüş bildirirken; Yeliz Öğretmen, "*Düzeğine uygun yazılı olarak verdiğim sorularda sözel ipucu veriyorum.*" (st. 27-28) şeklinde açıklama yapmış; sınavda farklı sorular sorup bu sorulara ek açıklama yaptıklarını belirtmişlerdir.

İnci Öğretmen, "*Sözel olarak, özel bir yardımım olmuyor daha birkaç gün öncesinden vermiş olduğum bu sorularla kendisi sınavda yazılı olarak cevap verebiliyor.*" (st. 67) diyerek eve ödev olarak soru hazırladığını bildirmiştir.

Sözel olarak soru sorduğunu bildiren öğretmenlerden Ayşen Öğretmen, "*Onun dışında diğer sınıftaki öğrencilere sözlü sorular sorduğumda onun da cevaplayabileceği sözlü soruları soruyorum. O şekilde bir değerlendirme yapıyorum.*" (st. 33-34) şeklinde açıklamasıyla; Yeliz Öğretmen, "*Sözlü yaparken, basit sorular soruyorum. Soruları birkaç sözcük kullanarak cevaplandırıyor.. Cümle kurmakta zorlanıyor.*" (st. 27-28) şeklinde açıklama yaparak; Nilsen Öğretmen, "*Biz hemen sınav deyince yani yazılı sınavımız yok sözlü sınavda da gerekli yönergeleri kendisine sözel olarak iletiyoruz zaten, o da anlamadığı zaman yani yönergeleri eğer takip edemiyorsa tekrar açıklamada bulunuyoruz.*" (st. 83-84) şeklinde açıklama yaparak öğretim sürecinde sınıf içinde sözlü olarak değerlendirmede farklı uygulamalar içinde olduklarını bildirmişlerdir.

Yasin Öğretmen, "*Yaptığımız çalışmanın üzerinde o andaki o derste gözlemlerde bulunup notlar alıyorum. İşte şunu yapabildi şunu yapamadı gibi. O şekilde söylediğim gibi sınav yapmıyorum.*" (st. 56-57) diyerek öğrencisini sadece gözlemleriyle değerlendirdiğini ifade etmiştir.

Seçkin Öğretmen, “Çoktan seçmeli sınav yapıyorum. Bu sorular hakkında ek olarak sözlü açıklamalara yer veriyorum.” (st. 47) açıklamasıyla seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren soru türlerine ilişkin ek açıklamalar verdiğini bildirmiştir.

Damla Öğretmen, “Dosya değerlendirmesi yapıp diğer öğrencilere verdiğim ödevleri onun yapabileceği düzeyde olanlarıyla değerlendiriyorum.” (st. 70-74) şeklinde görüş bildirirken; Ayten Öğretmen, “Aynı ürün dosyasından öğrencimde de var. Onun düzeyine göre performans değerlendirmesi yapıyorum.” (st. 72-73) diyerek öğrencinin kendi gelişimine göre dosya değerlendirmesi yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.7'den anlaşılacağı gibi öğretmenlerin tamamına yakını (22) öğrencilerin yazmayı gerektiren soru türlerini öğrenciye de yönelttikleri ve bunlara ait ek açıklamaları sınav süresince yaptıklarını bildirmişlerdir. Geriye kalan öğretmenler ise, öğrencilerinin okuma yazma etkinliklerine yeni geçmesi nedeniyle yazılı bir sınav yapmadıklarını bildirmişler; gözlemler ve performans değerlendirmesine bağlı olarak değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamının sınıf içi sözel değerlendirmeye yer verdikleri; ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun seçme ve işaretlemeyi gerektiren değerlendirme türüne ve performansa dayalı değerlendirmeye önem verdikleri de anlaşılmaktadır.

3.8. Sınav Sorularına Yanıt Verilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine sekizinci soru olarak “Kaynaştırma öğrencisinin sınav sorularına yanıt vermesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekansları Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük bir kısmı (23), kaynaştırma öğrencisinin sınav sorularına yazılı olarak yanıt verebildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden üçü öğrencilerinin tam olarak yazılı cevap verdiğini, 15 öğretmen, kısmen yazılı olarak yanıt aldığını, beş öğretmen ise öğrencilerinin çok az yazılı tepkilerde bulunduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3.8. Sınav Sorularına ve Yönergelere Yanıt Verme

Sınav Sorularına ve Yönergelere Yanıt Verme	f
Yazmayı gerektiren sorulara yazılı olarak yanıt verme	
Sorulara tam olarak yazılı yanıt verenler	3
Sorulara kısmen yazılı yanıt verenler	15
Sorulara çok az yazılı olarak yanıt verenler	5
Sözlü sorulara yanıt vermeleri	
Sözlü sorularda doğru yanıt için pekiştirici verilmesi	5
Düzeyine uygun sorulara sözlü olarak yanıt vermesi	2
Kısa cevap gerektiren sözlü sorulara yanıt vermesi	2
Sözlü soruların yanıt verilmesinde farklı ipuçlarının kullanımı	1
Seçme ve işaretleme gerektiren ölçü araçları	
Daha çok doğru ve yanlış sorulara yanıt vermeleri	4
Çoktan seçmeli soruları yanıtlanmasında yardım edilmesi	15
Anlamadan soruları işaretlemesi	1
Performansa dayalı değerlendirmeler	
Sınıf içinde beceri ve kavramları yaparak (araç gereçlere ya da nesne kullanma)	20
Ürün dosyası hazırlayanlar (yazılı, şekil, resim vb)	5

Öğretmenlerin tamamı öğretim sürecinin değişik aşamalarında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerine sözlü sorular sorduğunu bildirmişler ve farklı düzeylerde sözlü olarak yanıt alabildiklerini belirtmişlerdir. İki öğretmen, öğrenci düzeyine uygun sorular verilirse sözlü yanıtlar alabildiklerini; iki öğretmen, kısa cevap gerektiren sözlü sorulara öğrencilerinden yanıt alabildiklerini; bir öğretmen, sözlü sorulara öğrencilerin tepkide bulunabilmesi için değişik ipuçları kullandığını; beş öğretmen ise, öğrenciler doğru cevaplar verdiklerinde kullanılan pekiştiricilerin etkili olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca sınıf içinde uygulanan seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren ölçü araçlarına öğrencilerin farklı tepkilerde bulduklarını; dört öğretmen, öğrencilerin daha çok doğru yanlış sorulara tepkide bulduklarını; 15 öğretmen, çoktan seçmeyi gerektiren soruları yanıtlamasında yardıma bulunduğunu ve bir öğrencinin soruları anlamadan işaretlediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler performansa dayalı değerlendirmelerde daha uygun tepkiler aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 20'si öğrencilerinin düzeyine uygun beceri ve kavramları uygun araç ve gereçler kullandıkları zaman yerine getirebildiklerini, beş öğretmen ise ürün dosyalarında uygun olan çalışmaların değerlendirilmesine yer verdiklerini bildirmişlerdir.

Yazmayı gerektiren sorulara yazılı olarak yanıt aldığını ifade eden Ahmet Öğretmen, “Boşluk doldurmalı sınavlarda bu konuda hiçbir sıkıntı çekmiyor. Bunları çok rahat kendi yapabiliyor ama dediğim gibi yapamadığı veya hata yaptığı bölümlerde ben yardımcı oluyorum.” (st. 66-69) diyerek öğrencisinin sorulara tam olarak yazılı yanıt verdiğini; Nilay Öğretmen, “Cümleleri düşük olsa da kabul ediyorum. Noktalama işaretlerine uymadığı zamanlar olursa onları da kabul ediyorum. Belli noktalama işaretlerini yapıyorsa fazla puan veriyorum. Yani çok fazla ayrıntı istemiyorum sınav kağıdın da ben yaptığı her şeye not veriyorum.” (st. 92-93) açıklaması ile öğrencisinin sorulara kısmen yazılı olarak yanıt verdiğini; Yüksel Öğretmen, “Arkadaşlarından altı, yedi cümlelik ifadeler beklerken, kaynaştırılan öğrenciden ilgili soruya bir veya iki kelimeyle yapılmış ise ben onun sorusunu tam olarak kabul ediyorum. Onun gösterdiği başarıyı tam puanla değerlendiriyorum.” (st. 50-53) şeklinde açıklama yaparak öğrencinin sorulara çok az yazılı olarak yanıt verdiğini ifade etmiştir.

Sözlü olarak öğrenciye yöneltilen sorulara yönelik olarak Yeliz Öğretmen, “Sözlü yaparken, basit sorular soruyorum. Basit sorular işte bir kaç sözcük kullanarak cümle kuruyor. Cümleleri birbirine bağlarken zorlanıyor tabii ki.” (st. 27-28) şeklinde kısa cevap gerektiren sözlü sorular sorduğunu; Gül Öğretmen, “Sürekli onun konuşmasına da izin vererek öğretime katılımını sağlıyorum ve düzeyine uygun cevaplamasını değerlendiriyorum.” (st. 52-53) diyerek öğrencisinin düzeyine uygun sözlü soruları sözlü olarak değerlendirdiğini; Nilten Öğretmen, “Yazılı sınavımız yok, sözlü sınavda da gerekli yönergeleri kendisine sözel olarak iletiyorum. Öğrencim anlamadığı zaman tekrar açıklamada bulunuyorum.” (st. 83-85) şeklinde açıklama yapmıştır.

Seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren ölçü araçları konusunda Nesrin Öğretmen, “Seçmeli sorulardan oluşan ölçme aracındaki soruları cevaplaması için uzatmaya gitmiyorum. Çünkü o zaman daha çok sıkılıyor. Sorulara dikkat etmeden rastgele işaretliyor, onun sınavı beş veya altı dakika sürmüyor.” (st. 97-98) diyerek öğrencisinin çoktan seçmeli soruları anlamadan işaretlediğini; Nilten Öğretmen, “Öğrencim doğru yanlışı çok seviyor oraya ve onları yapmak hoşuna gidiyor.” (st. 72-73) şeklinde açıklama yaparak öğrencisini doğru yanlışı sınavı ile değerlendirdiğini; Damla Öğretmen, “Genelde öğrencimin sınavda

yakınlarında oluyorum. Sınavlarımı genellikle test usulü uygulamak istiyorum, onun işini kolaylaştırmak adına bu şekilde sınavlarımı yapıyorum.” (st. 65-66) açıklamasını yaparak yanıtları çoktan seçmeli olarak aldığını ve sınav sırasında öğrencisine ek açıklamalar yaptığını bildirmiştir.

Performansa dayalı değerlendirme yaptığını söyleyen öğretmenlerden Sude Öğretmen, *“Sınıf içerisinde verilen performans ödevini ona da veriyorum. Ama onun performansının seviyesini de bildiğim için notu verirken ona göre ayrı bir şablonda değerlendiriyorum. Seviyesine göre değerlendiriyorum yani.”* (st. 38-40) diyerek sınıf içi performansa dayalı olarak değerlendirme yaptığını; Yeliz Öğretmen, *“Ürün dosyası hazırlarken ona da basit resimli etkinlikler veriyorum. O, resimli etkinlikleri yapıyor, çiziyor onu getiriyor bana ben ona göre değerlendiriyorum. Onu ayrı değerlendiriyorum.”* (st. 37-39) şeklinde ifadesiyle, değerlendirmesini ürün dosyası olarak yaptığını ifade etmiştir.

Tablo 3.8’e bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınav sorularına çok farklı türde yanıt verdikleri anlaşılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınav sorularına genelde yazarak, seçme ve işaretleme gerektiren ölçü araçlarını kullanarak yanıt vermekle birlikte performansa dayalı değerlendirmeye dönük yanıtlar da verdikleri anlaşılmaktadır.

3.9. Öğrencilerin Başarılarını Değerlendirirken Puan ve Not Vermeye İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin öğretim sürecinde başarılarının değerlendirilmesi ve puanlanmasında herhangi bir değişikliğe yer verip vermediklerini anlamak amacıyla öğretmenlere dokuzuncu soru olarak, *“Kaynaştırma öğrencisinin başarılarını değerlendirirken herhangi bir puan ya da not vermeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?”* sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Öğrencilerin Başarılarını Değerlendirirken Puanlama ve Not Verme

Puanlama ve Not Verme	f
BEP amaçlarının kazanımına göre not veriyorum	15
Değerlendirme ölçeklerini ve puan ağırlıklarını değiştiriyorum	9
Öğrenme stratejilerini ve çabayı dikkate alıyorum	9
Ürün dosyası ve yaptığı çalışmaları puanlıyorum	7
Öğrenciyi motive edecek notlar veriyorum	3
Not yerine uygun davranışlara önem veriyorum	3

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu (15) öğrencilerin başarılarını değerlendirirken BEP’nin amaçlarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. dokuz öğretmen, değerlendirme ölçeklerini ve puan ağırlıklarını değiştirdiklerini; yine dokuz öğretmen, öğrenme stratejilerini ve çabayı dikkate aldıklarını; yedi öğretmen, ürün dosyası ve yaptığı çalışmaları puanladıklarını; üç öğretmen, öğrencinin motive olması için yüksek notlar verdiklerini; üç öğretmen ise, not yerine uygun davranışlara önem verdiklerini bildirmişlerdir.

BEP kazanımlarına göre not verdiğini bildiren öğretmenlerden Ahmet Öğretmen, “*Sene başında rehber öğretmeninde bulunduğu ekip ile birlikte BEP hazırlıyoruz. Hazırladığımız BEP raporuna göre öğrencinin başarısını değerlendiriyoruz.*” (st. 27-28) diyerek değerlendirmeyi BEP’na göre yaptığını; Selda Öğretmen, “*‘BEP’deki davranışları kazandıysa bizim için her şeyi başarmış demektir*” (st. 101-105) açıklamasıyla BEP’nda yer alan amaçlarındaki gelişmeleri temel aldıklarını bildirmişlerdir.

Değerlendirme ölçeklerini ve puan ağırlıklarını değiştirerek öğrencilerin başarılarını değerlendirdiğini belirten Nilay Öğretmen, “*Kaynaştırılan öğrencinin gösterdiği performansın üzerinde puanlar vererek değerlendiriyorum. Şimdi eğer ona ayrı bir şey yapsam bunun farkına varacak ve bunu ben istemiyorum. Yani arkadaşlarından ayrılmasını istemiyorum.*” (st. 102-104) diyerek fazla puan verdiğini; Ayla Öğretmen, “*Not veriyorum ama açıkçası o konuda çok da yeterli görmüyorum kendimi. Sadece çocuk geçmesi gerektiği için not alıyor. Ama ne kadar gerçek bir değerlendirme onu da bilemiyorum*

açıkçası.” (st. 49-50) diyerek geçmesi için not verdiğini; İncim Öğretmen, “Öğrencimin durumu farklı. Arkadaşlarıyla aynı şekilde değerlendirme yapamam. Öğrencime sınıf geçme kararı verirken biraz daha esnek olmaya çalışıyorum.” (st. 39-40) diyerek başarısının belirlenmesinde değerlendirme ölçeklerinde ve puan ağırlıklarında değiştirmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Ahu Öğretmen, “Sınıf içinde etkinliklere katılımına göre değerlendiriyorum. Çalıştığım süre içinde benim verdiklerimde ne kadar ilerleme kaydettiğine bakıyorum. Diğer öğrencilerle aynı standartlarla değerlendirmiyorum. Daha çok sınıf içindeki çalışmalarına ve gösterdiği emeğe dikkat ediyorum.” (st. 42-43) açıklamasıyla öğrencisinin başarısını değerlendirirken öğrenme stratejilerini ve çabayı dikkate aldığını bildirmiştir.

Damla Öğretmen, “Notlar öğrenciyi gerçekten motive ediyor. Bunu bildiğim için tabii ki bu öğrenciye 100 çok sınırlı verdim ama asla da 1 vermedim onu motive edebilecek her türlü yardımı yaptım ve o anlamda belki normal öğrencilere göre daha yüksek notlar bile verdim.” (st. 78-80) diyerek; Yüksel Öğretmen, “Göstermiyor, biraz daha üstünden yani yoksa karnesine baksak orda ki işte notları, sosyalden, fenden 60 almış yani gerçek başarısı 60 mı hayır 60 değil. Ama kaynaştırma ilkesine uygun olarak çocuğu birazda en azından duygusal anlamda çökertmemek için bir de o çocuk sosyal kopukluğu yaşamasin diye başarısın üstünde değerlendiriyoruz açıkçası.” (st. 143-146) ifadeleriyle, öğrenciye motive edecek notlar verdiklerini bildirmişlerdir.

Sude Öğretmen, “Kaynaştırma öğrencim gibi öğrencilerin başarılarını sadece notla değil de ders içerisindeki davranışlarına göre daha çok değerlendiriyorum. Olumlu gördüğüm her davranışı ödüllendirmeye çalışıyorum.” (st. 90-93) açıklamasıyla öğrencisine not vermekten daha çok uygun davranışa pekiştireçler verdiğini belirtmiştir.

Ayten Öğretmen, “Öğrencimin ürün dosyası var, sınıf içinde yaptığı görsel etkinlikleri ve çeşitli yapmaya dayalı üç boyutlu uygulamalarımızı bu ürün dosyası içinde değerlendiriyoruz. Bunları ürün dosyasına bağlı değerlendirme etkinliklerine yer veriyoruz.” (st. 72-73) ifadesiyle, ürün dosyasına ve yaptığı çalışmalara göre öğrencisini değerlendirdiğini belirtmiştir.

Tablo 3.9'a bakıldığında öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencinin başarısını değerlendirirken puanlama konusunda BEP'nin amaçlarını dikkate alma, değerlendirme ölçeklerini ve puan ağırlıklarını değiştirme, öğrenme stratejilerini ve çabayı dikkate alma, ürün dosyası ve yaptığı çalışmaları puanlama, öğrencinin motive olması için yüksek notlar verme, not yerine uygun davranışlara önem verme gibi çok farklı uygulamalara yer verdikleri anlaşılmaktadır.

3.10. Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Sınav Öncesinde ve Sonrasında Yapılanlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Değerlendirme öncesi ve sonrasında öğrencinin performansını etkileyebilecek düzenlemeler hakkında öğretmenlerin görüşlerini almak üzere onuncu soru olarak, "Kaynaştırma öğrencisi için sınav öncesinde ve sınav sonrasında yapılan hazırlıklar hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Öğrenciler İçin Sınav Öncesinde ve Sonrasında Yapılanlar

Sınav Öncesinde ve Sonrasında Yapılanlar	f
Sınav öncesi yapılanlar	
Öğretimi yapılan konularla ilgili tekrarlar yapıyoruz	8
Sınav konularını bir gün önceden veriyorum	7
Sınav soruları hakkında açıklama yapıyorum	4
Kaynak kitapları veriyorum	2
Kaynaştırma öğrencisi için akranlarına sorumluluk veriyorum	2
Sınav sorularını eve ödev olarak veriyorum	2
Örnek sorular üzerinde çalışılıyor	1
Sınav Sonrası Yapılanlar	
Yapılamayan sorular üzerinde öğrenci ile birlikte çalışıyoruz	4
Yapılamayan soruları düzeltilmesi için öğrenciye sorumluluk veriyorum	1
Sınav öncesinde ve sonrasında özel bir çalışma yapmıyorum	6

Tablo 3.10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi için sınav öncesi ve sonrasında yaptıkları katkılara ilişkin görüşler farklılık göstermektedir. Sınav öncesinde;

sekiz öğretmen ilgili konuları tekrarladığını; yedi öğretmen, sınav konularını bir gün önceden verdiğini; dört öğretmen sorularla ilgili açıklama yaptığını; iki öğretmen öğrenciye kaynak kitap verdiğini; iki öğretmen öğrenci akranlarından yardım aldığını; iki öğretmen soruları eve ödev olarak verdiğini ve bir öğretmen ise örnek sorular üzerinde çalıştığını belirtmiştir.

Sınav sonrasında yapılanlara ilişkin dört öğretmen yapılamayan sorular üzerinde öğrenci ile birlikte çalıştıklarını; bir öğretmen sınavda yapılamayan soruların düzeltilmesi için öğrencinin kendisine sorumluk verdiğini; altı öğretmen ise sınav öncesi ve sonrasında özel bir çalışma yapmalarını ifade etmişlerdir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin daha başarılı olabilmesi için sınav öncesinde yaptıkları düzenlemeler hakkında görüş bildiren Elif Öğretmen, “*Şöyle bizim sınıfta yaptığımız etüt çalışması var ama o etüt çalışmasında öğrencimin yanına gidip işte o konularla ilgili kısa bir tekrar çalışması yapıyorum.*” (st. 164-165) diyerek öğretimi yapılan konularla ilgili tekrarlar yaptığını; Ayla Öğretmen, “*Sınavı önceden söylüyorum, bak şu konulardan sana soru soracağım diye, o onları evde çalışıyor geliyor o zaman başarısı tabii biraz daha yüksek oluyor.*” (st. 68-69) şeklindeki açıklamasında sınav konularını bir gün önceden verdiğini; Yüksel Öğretmen, “*Ona daha basit kaynak kitap veriyorum. Sınıfta çok fazla kaynak kitap var. Kendi kaynak kitaplarımı veriyorum. Buralardan çalış, buralardan soru soracağım diyorum.*” (st. 170-171) diyerek kaynak kitapları verdiği Yüksel Öğretmen, “*Teneffüslerde öğle tatillerinde sınıfta onun iyi iletişim kurduğu 3-5 tane öğrenci var. Arkadaşları da ona yardım etmekten hoşlanmaktadırlar. O öğrencilere görev veriyorum. İşte şunu alın öğrenciye şunu öğreteceksiniz bu yanlış olmuş şunu düzelteceksiniz.*” (st. 238-241) şeklindeki ifadesinde kaynaştırma öğrencisi için akranlarına sorumluluk verdiğini; Selcan Öğretmen, “*Yazılı olarak, özel bir yardımım olmuyor daha birkaç gün öncesinden vermiş olduğum bu sorularla kendisi sınavda yazılı olarak cevap verebiliyor.*” (st. 65-68) diyerek öğrencisine sınav sorularını eve ödev olarak verdiğini belirterek, öğrencilerinin sınav öncesi hazırlık yaptıklarını ifade eden açıklamalarda bulunmuşlardır.

Sınav sonrası yapılanlara ilişkin Gül Öğretmen, “*Sınav sonrasında eksikliklerimizi tekrar etmeye çalışıyoruz.*” (st. 77-78) şeklindeki açıklamasıyla yapılamayan sorular üzerinde sınav sonrası öğrenci ile birlikte çalıştığını; Yüksel Öğretmen, “*Yazılı kağıdını bütün çocuklara dağıtıyoruz. Öğrencime de veriyorum. Kendi yazılı sınavını yeniden, defter kitap açık bir şekilde yeniden yaptırıyoruz. Doğru cevapları da alıyor tamam öğretmenim bir daha doğru yapacağım çok iyi anladım.*” (st. 181-187) diyerek kaynaştırma öğrencisi için yapılamayan soruları düzeltilmesi için öğrenciye sorumluluk verdiğini bildiren ifadelerde bulunmuşlardır.

Seçkin Öğretmen, “*Herhangi bir hazırlık yapmıyorum.*” (st. 80-83) açıklamasıyla kaynaştırma öğrencisi için sınav öncesinde ve sonrasında farklı bir çalışma yapmadığını dile getirmiştir.

Tablo 3.10 incelendiğinde öğretmenlerin sınav öncesi, sınav sonrası başlıkları altında çok farklı uygulamalara yer verdikleri anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin sınav öncesi sınava hazırlayıcı etkinliklere yer verdikleri görülmekle birlikte; zihinsel yetersizliği olan öğrenciye özel olarak herhangi bir hazırlık yapılmadığı anlaşılmaktadır.

3.11. Değerlendirme Sürecine Katkıda Bulunanlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarılarının değerlendirilmesinde öğretmenlerin işbirliği yaptıkları kişilerle ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla on birinci soru olarak “*Kaynaştırma öğrencisinin değerlendirme sürecine katkıda bulunanlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ve bu yanıtların dağıldığı frekanslar Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi öğretmenler zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarılarının değerlendirilmesi sürecine katkıda bulunanlara ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim gördüğü ortamda, 10 öğretmen, rehber öğretmenin; sekiz öğretmen okul idaresinin; yedi öğretmen okuldaki diğer öğretmenlerin; dört öğretmen, öğrencinin sınıf arkadaşlarının; üç öğretmen ise özel eğitim öğretmenin destek verdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 3.11. Değerlendirme Sürecine Katkıda Bulunanlar

Değerlendirme Sürecine Katkıda Bulunanlar	f
Okul içinde destek verenler	
Rehber öğretmen	10
Okul idaresi	8
Diğer öğretmenler	7
Sınıf arkadaşları	4
Özel eğitim öğretmeni	3
Aile içinde destek verenler	
Anne baba desteği	20
Kardeş desteği	3
Okul dışından Destekleyenler	
Rehberlik ve araştırma merkezi uzmanları	2
Uygulama sürecine katılan üniversite öğrencileri	3
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki uzmanlar	6
Destek Yok	3

Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarılarının değerlendirilmesinde 20 öğretmen, anne baba ile etkili ve olumlu bir iletişimi gerçekleştirebildiklerini; üç öğretmen de ailedeki abla ve ağabey ile etkileşim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca iki öğretmen rehberlik ve araştırma merkezi uzmanlarından, üç öğretmen üniversite öğrencilerinden yararlandıklarını açıklamışlardır. Altı öğretmen ise rehabilitasyon merkezindeki uzmanlardan destek aldıklarını bildirmişlerdir. Üç öğretmen hiçbir destek alamadığı yönünde görüşlerini belirtmektedirler.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde okul personelinde destek aldığını belirten öğretmenlerden Ayşen Öğretmen, “Okul rehber öğretmenimizden başka kimseden de bir fayda görmedim.” (st. 72-73) açıklamasıyla sadece rehber öğretmenden destek aldığını; Ayten Öğretmen, “Okul müdürümüzle görüşmelerimiz sürmektedir. Sürekli iletişim halindeyiz. İletişim çok verimli olmaktadır, bu konuda sorun yaşamamaktayım.” (st. 191-192) ifadesiyle okul idaresinden yardım aldığını; Damla Öğretmen, “Diğer öğretmenlerimizden destek alıyorum. Zaten öğrencimin gelişim konusunda da diğer öğretmen arkadaşlarımızla sürekli iletişim halindeyiz.” (st. 122-124) diyerek okuldaki öğretmenlerden destek aldığını; İncim Öğretmen, “Arkadaşları ona her

konuda yardımcı oluyorlar, yani sınav öncesinde ve sınav sonrasında tahtaya tahtada çalışmalar yapıyorlar.” (st. 81-84) şeklinde açıklama yaparak eğitici personelden ve sınıf arkadaşlarından değerlendirme sürecinde destek aldıkları yönünde bilgi vermişlerdir.

Özel gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirme sürecinde, dışarıdan destek aldıklarını ifade eden Ahu Öğretmen, *“RAM’ dan bu sene bir uzman arkadaş geldi. Onun desteği oldu. Sorun yaşadığımızda onlarla bağlantı kuruyoruz.”* (st. 160-162) şeklinde açıklamasıyla rehberlik araştırma merkezindeki uzmanlardan destek aldığını; Ahu Öğretmen, *“Bu sene bir destek eğitim odası hazırlandı. Zaman zaman orada üniversitenin Özel Eğitim Bölümü’nden gelen öğrenciler kaynaştırma öğrencisi ile çalışma yapıyorlar.”* (st. 77-78) ifadesiyle uygulama sürecine katılan üniversite öğrencilerinden destek aldığını; Selcan Öğretmen, *“Öğrencim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinden destek eğitimi alıyor. Destek eğitimi aldığı için okulda yapmış olduğu çalışmalarını istiyorum. Uzman geliyor aylık görüşmelerimiz var. Öğrencimin ne aşamada olduğunu ben okuldaki çalışmalardan bilgi veriyorum, onlar bana oradaki çalışmalardan bilgi veriyorlar”* (st. 119-122) diyerek okul dışından da destek alındığını ifade etmişlerdir.

Yüksel Öğretmen, *“Hiç kimse de yardım etmiyor. Dediğim gibi artık değerlendirmeleri de biz kendimiz işte gözlemler yapıyoruz, yazılıları basite indiriyoruz.”* (st. 195-196) ekinde açıklama yaparak değerlendirme sürecine hiçbir kimsenin yardımcı olmadığını ifade etmiştir.

Aile desteğinin olduğunu bildiren öğretmenlerden Ahmet Öğretmen, *“Zaten aileyle birebir sürekli görüşmedeyiz. Hem annesiyle hem babasıyla mutlaka haftada bir kere olmasa bile iki hafta bir mutlaka konuşuyoruz. Öğrencinin durumunu mutlaka gözden geçiriyoruz, sürekli görüş alış verişi yapıyoruz. Yaptıklarını ve yapamadıklarını tabii ki ailesi bildiriyorum. Aile de ona göre evde öğrenciyi çalıştırıyor.”* (st. 122-124) diyerek öğrencisinin ailesiyle sürekli görüştüğünü; Elif Öğretmen, *“Anne-baba öğrencimin arkadaşlarıyla kaynaşması, uygun davranışlar kazanması ve sosyalleşmesini önemli olduğunu söylüyor. Geçen yıl üçüncü sınıfın sonunda öğrenciyi dershaneye göndermeye karar vermişlerdi. Bu sene öğrencim dershaneye gidiyor.”* (st. 136-145) diyerek, ailenin

çocuğuna yönelik olumlu tavırlar içinde olduğunu; Elif Öğretmen, “*Performans ödevlerini de ablasıyla yapıyor, çok fazla gayret ederek en güzelini ben yapacağım o çaba içinde bana getirmesi ona karşı olumlu düşünmeme sebep oluyor.*” (st. 193-195) şeklinde açıklamasıyla ailedeki kardeşlerle etkileşim içinde olduğunu belirten açıklamalarda bulunmuşlardır.

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi öğretmenler yoğun olarak okul içinden farklı kişilerden farklı destekler aldıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin, okul dışında ise özel eğitim kurumundaki uzmanlardan destek başta olmak üzere üniversite öğrencilerinden ve rehberlik araştırma merkezinden destek aldıkları görülmektedir. Anne ve babanın özel gereksinimi olan öğrenciye yoğun bir şekilde destek verdiği görülmekle birlikte değerlendirme sürecinde aile içi en büyük desteğin kardeşlerden geldiği anlaşılmaktadır.

3.12. Öğrencilerin Başarılarını Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek amacıyla, kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlere on ikinci soru olarak “Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarısını değerlendirirken karşılaştığımız en önemli sorunlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar dağılımı Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12’de öğretmenlerin sekizi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ve öğretimi için yeteri kadar zaman ayıramadıklarını, üçü değerlendirme sürecinde davranış sorunlarının kontrolünde güçlükler yaşadıklarını bildirmişler; ikisi değerlendirme sürecinde rehber öğretmenin katkısının sınırlılığını ifade etmekle birlikte; iki öğretmen de akademik başarılarının değerlendirilmesinde güçlük yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 3.12. Öğrencilerin Başarılarını Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Yaşanan Sorunlar	f
Kaynaştırılan öğrencilerin akranları ile birlikte değerlendirilmesi	8
Değerlendirme sürecinde davranış sorunlarının kontrolünde güçlük	3
Değerlendirme sürecinde rehber öğretmenin katkısının sınırlılığı	2
Akademik başarılarının değerlendirilmesinde güçlük yaşanması	2
Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda yetersizlik	1
Kaynaştırma öğrencisinin sınav sonrasında kendisini farklı olarak algılaması	1
Kaynaştırma öğrencisine akranları ile birlikte not vermede yaşanan zorluklar	1
BEP dayalı değerlendirme yerine ilköğretim programına dayalı değerlendirme yapılması	1
Değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak istenilen geri dönütün verilememesi	1
Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde bir ölçütün bulunmaması	1
Kaynaştırma öğrencinin gereksinimlerine uygun ölçme araçlarının geliştirilmemesi	1

Birer öğretmen, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda yetersizlik yaşadığını; kaynaştırma öğrencisinin sınav sonrasında kendisini farklı olarak algıladığını; kaynaştırma öğrencisine akranları ile birlikte not vermede zorluk yaşadığını; BEP’na dayalı değerlendirme yerine ilköğretim programına dayalı değerlendirme yapıldığını; değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak istenilen geri dönütün veremediğini; kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde bir ölçütün bulunmadığını; kaynaştırma öğrencinin gereksinimlerine uygun ölçme araçlarının geliştirilmediği konusunda açıklamalarda bulunmuşlardır.

Gamze Öğretmen, “*Maalesef bu öğrencileri akranlarıyla birlikte değerlendiriyoruz. Bu çok yanlış*” (st. 184-187) diyerek zihinsel yetersizliği olan öğrenci ile normal gelişim gösteren akranlarının birlikte değerlendirilmelerinin en büyük sorun olduğunu bildirmiştir.

Nilsu Öğretmen, “*Sınav kağıtlarının aynı olmadığını anladığı zaman çok büyük sıkıntılar çıkarıyor. Sınav anında yaşadığı bu sorun beni çok yoruyor. Bende ayrı sınav yapamıyorum.*” (st. 44-52) açıklamasıyla yaşadığı en büyük sorunun değerlendirme anında yaşadığı davranış problemi olduğunu bildirmiştir.

Ayşen Öğretmen, “*Şimdi bu konuda kendimi çok yeterli görmüyorum açıkçası. Ben sınıf öğretmenliği mezunuyum. O yüzden özel eğitim öğretmenimize çok fazla danışıyorum. Bazen kendimi çok yetersiz görüyorum. Öğrenciye çok bir şey veremediğimi düşünüyorum.*” (st. 89-91) diyerek en büyük sorununun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi konusunda yetersizliği olduğunu dile getirmiştir.

Damla Öğretmen, “*Öncelikle okulumuzda rehber öğretmenin olmaması beni çok rahatsız etti. Öğrencim için bir BEP hazırlayabilmek çok uzun bir zaman aldı. Farklı okulların rehber öğretmenleri ile ve RAM’la görüşmem gerekti. Bu sıkıntılı süreç beni rahatsız etti ve en büyük rahatsızlığım da buydu.*” (st. 139-141) diyerek en büyük sorununun zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi ve değerlendirme sürecine destek verecek uzmanın olmaması olarak belirtmiştir.

Yasin Öğretmen, “*Rehber öğretmenimden değerlendirme konusunda yeterince destek alamıyorum. Bu beni çok zorluyor.*” (st. 167-168) diyerek en büyük sorununun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda rehber öğretmenin yetersizliği olduğunu dile getirmiştir.

Ayla Öğretmen, “*Not veriyorum. Verdiğim notlar bu çocuğun gerçek notları mı değil mi bilemiyorum. Bu çocukların değerlendirilmesi konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.*” (st. 86-88)ifadesiyle en büyük sorununun zihinsel yetersizliği olan öğrencinin değerlendirilmesi konusundaki yetersizliği olduğunu bildirmiştir.

Sude Öğretmen, “*En zorlanılan konu çocuğu değerlendirme konusu yani onların değerlendirilmemesi gerekiyor. Bence böyle bir şeyin hiç olmaması gerekiyor, çünkü o çocuk değerlendirildiğinin farkında bile değil yani birçok şeyi algılayamayan çocuklar bunlar. Not verme, çocuğu diğerlerine göre kıyaslama kendisine göre kıyaslama konusunda ama mecburen yapıyoruz.*” (st. 141-145) diyerek en büyük sorununun zihinsel yetersizliği olan öğrencisine akranları ile birlikte not vermede yaşanan zorlukları dile getirmiştir.

Tablo 3.12'den anlaşılacağı gibi öğretmenlerin en büyük sorunu zihinsel yetersizliği olan öğrencinin akranlarıyla birlikte değerlendirilmesi olduğu yönündedir. Yine öğretmenler

değerlendirme sürecinde yaşadıkları en büyük sorun olarak davranış problemini görmektedirler. Öğretmenlerin verdikleri diğer yanıtlara bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde değerlendirmenin farklı aşamalarında farklı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

3.13. Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesi Sürecinde Karşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Öğretmenlere yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerini öğrenmek amacıyla on üçüncü soru olarak "Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarını değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 3.13'de görülmektedir.

Öğretmenlerden yedisi çözüm önerisi olarak öğretmenlerin öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğrencinin düzeyini dikkate almasını; üçü öğrencinin başarısının akranlarının başarısı ile karşılaştırılmamasını; biri kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesi için yardımcı öğretmen olması gerektiğini; biri rehber öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesinde yardımcı olmasını ve biri ise öğrencideki gelişme ve ilerlemenin sürekli olarak izlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

İki öğretmen, okul yöneticilerinden, rehber öğretmen eksikliğini giderilmesini; ikisi zihinsel yetersizliği olan öğrencinin özel sınıfa yerleştirilmesini; bir öğretmen, öğrencinin farklı ortamda değerlendirilmesi gerektiğini; biri okul yönetiminin ölçme aracı temin etmesi gerektiğini; biri öğrencinin sosyal kabulünü kolaylaştıracak önlemler almasını; son olarak bir öğretmen ise öğrenci ile ilgili bilgi toplama konusunda çözüm beklemektedirler.

Aileye yönelik önerilere ilişkin, 15 öğretmen, öğrencilerin yaptıkları ve yapamadıkları konusunda bilgi vermesini; 10 öğretmen, öğrenciye eğitim sürecinin her aşamasında destek olmalarını; dört öğretmen, problem davranışın giderilmesi konusunda öğretmenle birlikte hareket edilmesini; dört öğretmen ise, öğrencinin var olan durumunu kabul etmesi gerektiğini beklemektedirler.

Tablo 3.13. Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Başarıların Değerlendirilmesinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öneriler	f
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	
Başarısının değerlendirilmesinde öğrencinin düzeyi dikkate alınmalı	7
Öğrencinin başarıları akranlarının başarıları ile karşılaştırılmamalı	3
Kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesinde için yardımcı öğretmenlerin olması	1
Rehber öğretmen kaynaştırma öğrencisinin değerlendirmesine yardımcı olmalı	1
Öğrencideki gelişmelerin ve ilerlemelerin sürekli olarak izlenmesi	1
Okul Yöneticisine Yönelik Öneriler	
Rehber öğretmen eksikliğini giderilmesi	2
Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özel sınıflara yerleştirilmesi	2
Öğrencinin farklı ortamda değerlendirilmesi	1
Okul yönetiminin ölçme araçları temininde yardımcı olması	1
Öğrencinin sosyal kabulünü kolaylaştıracak önlemleri alması	1
Öğrenci ile ilgili bilgilerin toplanmasında yardımcı olması	1
Aileye Yönelik Öneriler	
Öğretmenlerle öğrencilerin yaptıkları ve yapamadıkları konusunda bilgi vermesi	15
Öğrenciye eğitim sürecinde her aşamasında destek olmaları	10
Problem davranışların değiştirilmesinde öğretmenle birlikte hareket etmesi	4
Öğrencinin var olan durumunu kabul etmeleri	4
Üniversitelere Yönelik Öneriler	
Öğretmen yetiştiren kurumlarda özel eğitim derslerine yer verilmesi	12
Özel eğitimde değerlendirme konusunda hizmet-içi eğitime yer verilmesi	5

Üniversitelerden beklenti konusunda, öğretmenlerden 12'si öğretmen yetiştiren kurumlarda özel eğitim derslerine yer verilmesini ve beşi özel eğitimde değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

Yeliz Öğretmen, “*O çocukların birazcık daha iyi gözlemlemesi iyi değerlendirmesi gerekiyor ona göre notlarını vermesi gerekiyor. Diğer öğretmenler bu konuda titiz davranmalıdır.*” (st. 122-123) diyerek diğer öğretmenlerden en büyük beklentisinin öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğrencinin düzeyinin dikkate alınması konusu olduğunu dile getirmiştir.

Yüksel Öğretmen, “*Öğretmen arkadaşlarımdan beklentim, BEP yapınlar yapmasınlar ama en azından kafalarında uygulayınlar çizelgede değil. Metehan'ı Metehan olarak görsünler, akranlarıyla bir tutmasınlar.*” (st. 152-155) diyerek öğretmenlerden

beklentisinin öğrencinin başarısını akranlarının başarısı ile karşılaştırmaması konusu olduğunu ifade etmiştir.

Yeliz Öğretmen, “*Aslında çok büyük bir beklenti ama yardımcı öğretmen olsa çok iyi olacak.*” (st. 123-124) diyerek yardımcı öğretmen beklentisini dile getirmiştir.

Nilay Öğretmen, “*Rehber öğretmenin değerlendirme konusunda kesinlikle sınıf öğretmenine danışman olması gerekiyor. Kesinlikle bilgi vermesi gerekiyor. Öğretmenin bu konuda bir kursa gitmesi gerekiyor. Seminerde bulunması gerekiyor bence. Çünkü gerçekten diğerleriyle beraber çok zor yani o bir tane ama 27 tane öğrenciye bedel oluyor.*” (st. 256-257) diyerek beklentisinin rehber öğretmen kaynaştırma öğrencisinin değerlendirmesine yardımcı olmalı şeklinde açıklamaya yer vermiştir.

Damla Öğretmen, “*Rehberlik anlamında diğer öğrencilere de nasıl ve ne şekilde davranmamız gerektiği konusunda sınırlı kalıyoruz. Keşke bu konuda danışabileceğimiz bir rehber öğretmenimiz olsaydı diyorum.*” (st. 152-155) diyerek rehber öğretmen eksikliğinin giderilmesi konusunda önerisi olduğunu dile getirmiştir.

Damla Öğretmen, “*Eğitim alması gereken öğrencilerin herşeyden önce özel alt sınıflara yönlendirilmesi gerekiyor. Fakat aile istemezse hiçbir şekilde bunu yapamıyoruz.*” (st. 155-156) diyerek en büyük sorununun bu öğrencilerin özel sınıfta olmaları gerekirken gerekli yöneltme ve yönlendirme eksikliklerin olduğunu ve özel alt sınıflara yönlendirilmeleri konusunda önerilerini dile getirmiştir.

Ayşen Öğretmen, “*Özellikle aileler daha fazla eğitilmesi gerekiyor. Çünkü bazen olaya çocukları olduğu için daha duygusal yaklaşıyorlar ve biraz kabullenmeme var aslında.*” (st. 103-105) diyerek ailelerin bu durumu kabul etmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Dilek Öğretmen, “*Davranış problemi çok olduğu dönemlerde yalnızdım. Aile destek vermedi. Bu konuda çok zorlandım. Aile ve öğretmen bu durumlarda birlikte hareket etmeli.*” (st. 30-35) ifadesiyle sorunun aile ile birlikte aşılması gerektiği konusunda öneride bulunmuştur.

Ayşen Öğretmen, “*Öğretmen yetiştiren kurumlardan daha çok beklentim var. Ben sınıf öğretmenliği mezunuyum ama bu konuda herhangi bir eğitim almadım. Derslerde geçiyse çok sığ geçti. Çünkü ben öğretmenliğe başladıktan sonra böyle bir öğrenciyle karşılaştım ve çok zorlandım. Üniversitelerin özel eğitimle ilgili derslere önem vermelerini istiyorum, yoksa da ders eklemelerini istiyorum.*” (st. 103-105) diyerek beklentisinin üniversitelerin lisans eğitimi sırasında özel eğitim dersleri koymaları olduğunu ifade etmiştir.

Eren Öğretmen, “*Değerlendirme konusunda bilgi eksikliğim var; bana bir bilgi verilebilir daha doğrusu kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesi ile ilgili bir kursa, seminere katılsak aslında çok daha iyi olurdu.*” (st. 198-200) diyerek beklentisinin özel eğitimde değerlendirme konusunda hizmet-içi eğitime yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 3.13’ten de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarısının değerlendirilmesi konusunda diğer öğretmen arkadaşlarından öğrencinin düzeyini dikkate almaları beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Okul yönetiminden ise, rehber öğretmen eksiğinin giderilmesi beklentisi ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrenci konusunda ise her türlü işbirliğini istemektedirler. Öğretmenler özel eğitim konusunda bilgi eksikliklerinin giderilmesine yönelik derslere yer verilmesiyle birlikte özel eğitimde değerlendirme konusunda bilgi verilmesine dair üniversiteden beklenti içindedirler.

BÖLÜM. 4

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve alan yazınla ilişkilerinin tartışılması yer almaktadır.

4.1. Tartışma

Eğitim sisteminin önemli sorunlarından biri de öğrenci başarılarının doğru olarak nasıl ölçüleceği, değerlendirileceği ve raporlaştırılacağıdır. Öğretmenler, özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında başarılarını belirlemek için sınav ve not verme uygulamalarında çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunlara çözüm bulabilmek için genel ve özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarını daha doğru bir şekilde belirleyebilmeleri gerekmektedir. Bu gereksinim doğrultusunda öğretmenlerin sınavlarda uyarlamalara ve not verme sistemlerinde bir takım değişikliklere yer vermeleri gerekmektedir. Bu çalışma, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, 4 ve 5. sınıfta zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmak amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerden oluşmuştur. Bu görüşmelerde öğretmenlerin öğrenci başarılarını değerlendirme sürecinde yaptıkları uyarlamalar ve değişiklikler ile ilgili verdikleri bilgilerden elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Kaynaştırma sınıflarında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler sahip oldukları özellikler bakımından farklılıklar göstermektedirler. Ayrıca öğretmenler öğrenci başarılarını değerlendirme sürecinde yasa ve yönetmeliklerin öngördüğü çalışmaların yanı sıra daha farklı çalışmalara da yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya konu olan öğrencilerin

tümü zihinsel yetersizlik tanısı alan öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yarısından fazlasının ikinci bir yetersizliği olduğu öğretmenler tarafından bildirilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında bir ya da birden çok yetersizliğe sahip olan özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi ya da bireye uygun düzenlenecek değerlendirme ortamı yönetmeliklerde açıkça bildirilmiştir. Ancak öğretmenler, değerlendirme sürecinde yasa ve yönetmeliklere bağlı olarak öncelikle BEP hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu akranlarına göre zihinsel yetersizliği olan öğrencileri farklı değerlendirdiklerini (performans değerlendirmesi ve öğrencideki gelişmeleri izleme) belirtmişlerdir. Ancak farklı değerlendirmeyi hangi ölçütlere bağlı olarak yaptıklarına ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmamışlardır. Byrnes (2004), özel gereksinimi olan öğrenci için var olan ilerleme ve gelişmeleri en iyi şekilde alternatif değerlendirme ile elde edilebildiğini bildirmiştir. Yine Roeber ve Warlick (2001), özel gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme yöntemlerinden birinin de performansa dayalı değerlendirme olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğrencilerin başarılarını değerlendirme sürecinde alternatif değerlendirme yöntemlerine yer verdiklerini belirtmeleriyle birlikte, değerlendirme sürecinde yönetmelikleri yeterince dikkate almadıkları ve bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır.

Kaynaştırma öğrencisinin başarısını değerlendirme sürecinde kullandıkları sorular için temel aldıkları içerik farklılık göstermektedir. Öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için BEP hazırladıklarını ifade etmelerine rağmen, değerlendirme sürecinde sadece 16 öğretmen BEP'lerini esas aldıklarını belirtmişlerdir. Alan yazın ve yönetmelikler özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilme sürecinde BEP'lerinde yer verilen amaçların dikkate alınması gerektiği konusunda birleşmektedir. Smith, Polloway ve Dowdy (2001), genel eğitim sınıflarında uygulanan eğitim ve öğretim programının içeriğinin, kaynaştırma öğrencilerinin performans düzeyine göre hazırlanması ve buna göre değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Vural ve Yıkmış (2008) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının amaçlarda basitleştirme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin başarılarını

değerlendirme konusunda BEP'ndan yararlandıklarını belirtmelerine rağmen, BEP içeriğinden ya da amaçlarından değerlendirme sürecinde nasıl yararlandıklarına ilişkin bilgiye ulaşılamamıştır. Thompson ve Thurlow (1999) tarafından yapılan araştırmada ise, Amerika'daki eyaletlerin yarısında değerlendirmeyi BEP içeriğine göre hazırladıklarını bildirmişler ve öğretimsel içerikler planlanırken değerlendirmede gözlem, portfolyo ve performans değerlendirmesi yaptıklarını dile getirmişlerdir. Gürgür (2008), yaptığı çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için yaptıkları içerik uyarlaması sayesinde öğrencinin derslere daha etkili katıldığı ve daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde sınav sonrasına göre sınav öncesi aşamasında hazırlık çalışmalarına daha çok yer verdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin, öğrencileri sınava hazırlamak amacı ile sınav öncesinde çeşitli etkinliklere yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bu etkinlikler arasında konu tekrarı, sınav konularını söylemeleri, sorular hakkında açıklama yapmaları, kaynak kitaplara yönlendirmeleri, akranları ile birlikte çalışma ve evde çalışmaya yönelik sınav sorularının verilmesi yer almaktadır. Görüş bildiren öğretmenlerin beşte biri sınav öncesi ve sonrası bir çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özellikle sınav sonrası elde ettikleri verilerden yeteri kadar yararlanmadıkları anlaşılmaktadır. Alanyazın, sınav öncesinde ve sonrasında yapılan uyarlamaların zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için önemli olduğunu bildirmekte ve desteklemektedir (Batu, 1998; Klingner ve Vaughane,1999).

Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde öğretmenlerin çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde hem yazılı hem de sözlü yoklamalara yer verdiklerini ifade etmekle birlikte yarıya yakınının seçmeye ve işaretlemeye, dosya değerlendirmesine, performans değerlendirmesine ve gözleme dayalı değerlendirmelere yer verdikleri bilgisine ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenler daha çok geleneksel değerlendirme yöntemlerine ağırlık vermektedirler. Alternatif değerlendirmelere yeteri

kadar ağırlık vermedikleri gözlenmektedir. Hanzlıcek (2006), yaptığı araştırmada öğretmenlerin planlamada etkili bir şekilde alternatif değerlendirmeyi kullanamadıklarını ancak önemini bildiklerini bildirmiştir. Byrens (2004) ise alternatif değerlendirme konusunda az zamanda daha yeterli bilgi toplanacağı ve öğrencideki gelişmelerin daha iyi görülmesinin sağlanacağını bildirmiştir. Yine Thompson ve Thulow (2001), öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerinden en çok portfolyo, kontrol listeleri, BEP'ndeki gelişmeleri temel alan uygulamalara yer verdiklerini bildirmektedirler. Yapılan diğer araştırmalar alternatif değerlendirme sonuçlarının öğrenci başarılarının belirlenmesinde etkili olduğunu ve öğretmenlere kolaylık sağladığını belirtmektedir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Byrens, 2004; McLoughlin ve Lewis, 2005). Bu açıklamalara göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirmeyi daha işlevsel kullanmalarını sağlayacak eğitim önlemlerine ve düzenlemelere yer vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, genellikle kaynaştırma ortamındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirmelerini akranları ile birlikte sınıf ortamında, aynı sürede gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamına yakını sınıf ortamında herhangi bir değişikliğe yer vermediklerini belirtirken iki öğretmen öğrencilerin sağlık sorunları nedeni ile sınavı eve ödev olarak vererek önceden ipucu verdiğini, bir öğretmen ise ayrı ortamda sınav yaptığını söylemiştir. Yapılan araştırmalar, yetersizliği olan öğrenciler için sınav ortamında ve koşullarında yapılan uyarlamaların öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Edgemon, Jablonski ve Lloyd, 2006; Hall, 2002). Öğretmenlerden yarısından fazlasının öğrenciye ek süre verdiği, üçte birlik bir bölümünün ise herhangi bir ek süre vermediği yönünde bilgi edinilmiştir. Ek süre verdiklerini açıklayan öğretmenler, daha çok öğrencinin gereksinim durumuna göre ek süre verdiklerini belirtmişlerdir. Bu alanda yapılan araştırmalarda özel gereksinimi olan ve olmayan öğrenciler için sınavda ek süre vermenin öğrenci başarısında olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Browder, Wakeman ve Flower, 2006; Elliott ve Marquart , 2004; Medina, 1999). Bu araştırmada da ortam ve zaman uyarlamalarına yer verdiklerini belirten öğretmenler öğrenci başarısında daha iyi sonuçlar elde ettiklerini bildirmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarını değerlendirirken hem geleneksel soru formatına hem de alternatif soru formatına yer verdiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, öğrencilerin okuma ve yazmayı öğrenmiş olması nedeni ile sınavlarda soruları, yazılı olarak verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler öğrencilerin, yazılı ve sözlü olarak verilen soruları anlamada, cevaplandırmada güçlükler göstermeleri nedeni ile soru sayısını sınırlandırdıklarını ve daha çok ipucu kullanma durumunda kaldıklarını açıklamışlardır. Bu alanda yapılan araştırmalar, sözel destek sağlamanın, yönergeleri basitleştirmenin, kısa cevap istemenin öğrencinin performansını belirlemede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Brown, 2007; Cisar, 2004; Hall, 2002; Kappel, 2002). Bu açıklamalar zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, soruların verilmesinde ve alınmasında değişikliklere gidilmesini, alternatif değerlendirmelere daha çok yer verilmesinin gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenleri zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarısını değerlendirirken daha çok BEP amaçlarını dikkate aldıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ayrıca puan ve not vermede; standart değerlendirme ölçütlerinin dışına çıktıklarını açıklamışlardır. Öğretmenlerin hepsi öğrencilerin başarılarını değerlendirirken BEP'nin amaçlarının edinimini dikkate alması gerekirken, sadece 15 öğretmen BEP'na göre değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilere not verirken standart ölçütlerin dışına çıktıklarını; not verme ölçeklerini değiştirdiklerini, öğrencinin çabasını dikkate aldıklarını, öğrencinin yaptığı çalışmalara göre değerlendirdiklerini açıklamışlardır. Silvia, Munk ve Bursuk (2005), özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde, BEP'nin amaçlarını gerçekleştirmede harcanan çaba ve işlemlere dikkat edilmesinin öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etki yaptığını belirtmektedirler. Dulhaney, Salend ve Whittaker (2005), öğrenciyi öğrenmeye motive etmek için başarısını ödüllendirmenin başarıyı artırdığını ifade etmektedirler. Bu çalışmada da öğretmenlerin BEP'na dayalı değerlendirmeye yer verme gayretleri ve motive edici notlara dönük tutumları alan yazın tarafından desteklenmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf geçme kararının verilmesinde daha çok alternatif değerlendirmeye dayalı ancak sistematik ve nesnel olmayan kararları esas aldıkları anlaşılmaktadır. Byrens (2004), öğretmenlerin, öğrencilerin standart sınav uygulamalarını alamadıkları zaman, öğrenciye ilişkin bilgilerin biriktirilmesiyle elde edildiğini ayrıca genel eğitim sistemi içinde öğrencilerin sık sık başarısız not alması ve not verme zorunluluğundan dolayı öğretmenlerin alternatif değerlendirme sistemine başvurduklarını açıklamaktadır. Ancak bu çalışmada öğretmenler kaynaştırma ortamındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencinin notla değerlendirilmemesi konusunda görüş bildirmektedirler. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme sistemine yer vermekle birlikte bu uygulamayı sistematik ve nesnel olmayan bir şekilde yaptıkları anlaşılmaktadır. Yine beş öğretmenin sınavdan geçecek şekilde not vermesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına bakışının olumsuz olduğunun bir göstergesidir. Bu çerçevede öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak sistematik ve nesnel değerlendirme yöntemlerinin uygulamaya geçirilmesi konusunda yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

Öğretmenler öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde hem okul içinden hem de okul dışından destek aldıklarına ilişkin çeşitli görüşler açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde anne baba ile etkili ve olumlu bir iletişimi gerçekleştirebildiklerini, az sayıda öğretmen de ailedeki abla ve ağabey ile etkileşim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda, ailelerin zihinsel yetersizliği olan çocukların başarılarının değerlendirilmesi konusunda iletişim kurulmasından daha çok, kaynaştırma uygulamalarında öğretmen ve aile arasındaki etkileşimin incelendiği anlaşılmaktadır. Batu (1998) ve Varlıer (2004) aile okul işbirliğinin önemini vurgulamakta ve ailenin öğrenciye destek vermesiyle öğrencide ilerleme olduğu ve bu yüzden aileyle iletişimin şart olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada öğretmenler, öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi sürecinde okul içinde sınıftaki akranlarından, rehber öğretmenden, okul yönetiminden ve diğer öğretmenlerden yardım aldıklarını ifade etmektedirler. Okul dışından ise rehberlik ve araştırma merkezi uzmanlarının, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin katkıda

buldukları anlaşılmaktadır. Bu arada bir kaç öğretmen de hiçbir destek alamadıklarını bildirmişlerdir. Alan yazında yapılan araştırmalar, bu araştırmanın bulgularını doğrular niteliktedir. Batu (1998), özel gereksinimli öğrenciye akranlarının yardımcı olduğunu; Ergenekon (2005), sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerinden destek aldığını; Diken (1998) ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda hiç bir destek alamadıklarını bildirmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin verdikleri bilgilere göre değerlendirme sürecine ailenin, okul içi ve okul dışındaki kişilerin ve kurumların katılımının öğrencinin değerlendirilmesi sürecinde olumlu destek sağlayabileceği izlenimi vermektedir.

Öğretmenler zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde, yaşadıkları sorunlara ilişkin farklı açıklamalarda bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri özel gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde normal olarak adlandırılan akranları ile birlikte değerlendirilmesi, kaynaştırma ortamındaki öğrencinin değerlendirilmesine yönelik bir ölçütün olmaması, değerlendirme sonrası geri dönüt vermede yaşanan sıkıntılar başta olmak üzere birçok farklı görüş bildirilmiştir. Görüşülen öğretmenler zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi çalışmalarına sınıfların kalabalık olması nedeni ile yeteri kadar zaman ayıramadıklarını, öğrenilemeyen beceri ve kavramlar için yeteri kadar tekrar yapamadıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi konusunda bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğunu da açıklamaktadırlar. İlköğretim okullarında kaynaştırılan öğrenciler için yardımcı öğretmenin olmamasının ve sınıftaki öğrenci sayısının çok olmasının öğretmenin tek başına zihinsel yetersizliği olan öğrenciye ulaşımını güçleştirdiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde farklılıklar görülmektedir. Sınıf öğretmenleri zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde yaşanan sorunlara yönelik çözümü; öğretmenlerden, okul idaresinden, ailelerden ve üniversitelerden beklemektedirler. Öğretmenler, başarının değerlendirilmesinde öğrencinin düzeyinin dikkate alınmasını, öğrencinin başarısını değerlendirirken akranların başarısı ile

karşılaştırılmamasını, öğrencideki gelişmelerin ve ilerlemelerin sürekli izlenmesi gerektiğini çözüm önerisi olarak belirtmektedirler. Eğitim sürecinin her aşamasında olduğu gibi kaynaştırma ortamlarındaki öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde de öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme yeterliliklerindeki farklılıklar değerlendirme sürecinde de farklı uyarlamalara gidilmesini gerektirmektedir. Özellikle öğretim sürecinin başlangıcında öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesi, öğretim sürecinde performansın sürekli izlenmesi ve öğretim süreci sonunda ulaşılan düzeyin belirlenmesi yeni öğretim kararlarının alınabilmesi bakımından önemlidir. Öğretmenler, okul yöneticisinden okuldaki rehber öğretmen eksikliğini giderilmesini, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özel sınıflara yerleştirilmesini, öğrenciye uygun fiziksel ortamın sağlanmasını, okul yöneticilerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin yetiştirilmesinde rehber olmasını, öğrencinin sosyal kabulünü kolaylaştıracak önlemlerin alınmasını, öğrenci ile ilgili bilgilerin toplanmasında okul yöneticilerinin yardımcı olmasına ilişkin isteklerde bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitim ve ilişkili hizmetlerin en iyi biçimde verilebilmesi için çalışmaların işbirliği içinde olması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin doğrudan öğrencilerin eğitimi ve öğretimi ile ilgilenmemelerine karşın onlardan, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimini kolaylaştıracak önlemler almaları beklenmektedir.

Öğretmenler ailelerden; kaynaştırma öğrencisinin eğitim sürecinin her aşamasında olduğu gibi değerlendirme sürecinde de destek olmalarını beklemekle birlikte, öğretmenle ve okulla iyi iletişim içinde bulunmalarını, öğrencinin var olan durumlarını kabul etmelerini ve problem davranışların değiştirilmesinde öğretmenle birlikte hareket edilmesinin gerektiğini çözüm önerisi olarak ifade etmektedirler. Eğitim ve öğretim sürecine anne babanın katılımı, hem öğrenciye hem de öğretmene yarar sağlamaktadır. Öğretmenlerin yükünü azaltabilmektedir. Okulda kazanılan beceri ve kavramların kalıcı ve akıcı olması ve öğretim hizmetlerinin etkisinin daha çok görülebilmesi ailenin sürekli öğretmenin yanında olması ve onunla işbirliği içinde bulunması sorunların çözümüne katkı getirecektir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının daha iyi değerlendirilebilmesi için öğretmenler; öğretmen yetiştiren kurumlardan, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin

değerlendirilmesi konusunda kendilerine bilgi ve beceri kazandırılması gerektiğini; bunu da üniversitelerin yapmaları gerektiğini çözüm önerisi olarak bildirmektedirler. Öğretmenlerin, hem okul döneminde hem de hizmet anında eğitsel ve davranışsal değerlendirme alanında gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin başarıya ulaşmaları öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde uyarlamalara ve değişikliklere yer verilmesi ile gerçekleşebilir.

Sonuç olarak öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde ve yeni öğretim kararlarının alınmasında değerlendirme sürecinin önemini vurgulamaktadırlar. Ancak öğretmenlerin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarını değerlendirirken farklı uygulamalar içinde oldukları gözlenmektedir. Öğretmenler, genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin gerçek başarı düzeyini belirlemede ve ifade etmede zorlandıklarından ve yeterli destek alamadıklarından söz etmektedirler. Özel eğitim yönetmeliğinde kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine yönelik açıklamaların olmasına rağmen, öğretmenlerin yönetmeliğin önerilerini bilmedikleri ya da nasıl uygulamaya geçirileceği konusunda yetersiz kaldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çeşitli sorunları ile karşı karşıya kaldıkları ve bu sorunları kendi çabaları ile aşmaya çalıştıkları düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

4.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

İlköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda öğrenimlerine devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim öncesi, öğretim anı ve öğretim sonrası başarılarının değerlendirilmesi sürecinde öğrencilerin özelliklerine göre uyarlamaların ve değişikliklerin yapılmasına gereksinim vardır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan

öğrencilerin başarılarını değerlendirme sürecinde şu noktalara dikkat etmeleri beklenmektedir:

- Öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarını değerlendirme sürecinde öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlamalar ve değişiklikler yapabilme becerisine sahip olmalıdırlar ve bu konularda uzman ve ekip desteği almalıdırlar.
- Öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerine göre belirledikleri amaçların hangi ortamda, ne kadar süreyle ve hangi tür değerlendirme yöntemleri ile değerlendireceklerine ilişkin bilgilere BEP’nda yer vermelidirler.
- Öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının ölçümlemesi ve değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme (gözlem, performans değerlendirmesi, öğrenci çalışmaları gibi) yöntemlerine yer vermelidirler.
- Yasa ve yönetmeliklerde özel gereksinimi olan öğrencilerin değerlendirilmesi ilgili öngörülen sınav uyarlamaları ve alternatif değerlendirme konularında öğretmenler yetiştirilmelidir.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi sürecinde uyarlamalara ve değişikliklere ilişkin yaptıkları başka yöntemlerle ölçülebilir.
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde öğretmen yapımı ve standart değerlendirme teknikleri ile elde edilen bilgilerin karşılaştırılması yapılabilir.
- Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine farklı ortamlarda ve koşullarda yapılan sınavların etkililiği araştırılabilir.
- Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine farklı sürelerde ve farklı zamanlarda yapılan sınavların etkililiği araştırılabilir.

- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çeşitli derslerdeki başarılarının değerlendirilmesi sürecinde farklılaşan sınav uyarlamalarının neler olduğu araştırılabilir.
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim öncesi, öğretim anı ve öğretim sürecindeki performanslarındaki değişmelere ve ilerlemelere ilişkin değerlendirme çalışmalarına yer verilebilir.
- Farklı yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde yer verilen uyarlamalar ve değişiklikler hakkında öğretmen görüşlerine başvurulabilir.

KAYNAKÇA

- Batu, E.S.(1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bauer, A. M. ve Kroeger, S. (2004). *The Inclusive Classroom: Strategies For Effective Instruction*. (2nd Ed.). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Beech, M. (2003). *Accommodations And Modifications: What Parents Need to Know? Reviews*. Florida: Florida Development Disabilities Council, Inc.
- Browder, M.D., Wakeman, S. Y. ve Flowers, C. (2004). Assessment of progress in the general curriculum for student with disabilities. *Theory Into Practice*, 45 (3), 249-259.
- Browder, M.D., Spooner, F., Algozzine, R., Delzell, L.A., Flowers, C. ve Karvonen, M. (2003). What we know and what we need to know about alternate assessment. *Council for Exceptional Children*, 70(1), 45-61.
- Brown, M. G. (2007). Virginia teachers' perception and knowledge of test accommodations for students with disabilities. *ProQuest Information and Learning Company* (UMI No.3254404)
- Bryant, D. P., Smith, D. D. ve Bryant, B.R.(2008). *Teaching Students With Special Needs In Inclusive Classrooms*. USA: Pearson Education, Inc.
- Bulgren, A. J., Marquis, G. J., Deshler, D. D., Schumaker, B. J., Lenz B. K., Davis, B. ve Grossen, B. (2006). The instructional context of inclusive secondary general education classes: teachers' instructional roles and practices, curricular demands and research-based practices and Standart. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4 (1), 36-65.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrnes, M.(2004). Alternate assesment FAQ's and Answers. *Teaching Exceptional Children*. CEC, 36(6), 58-63.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2007). *Özel Eğitime Giriş*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cebeci, S.(2002). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*. (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Cisar, A.C. (2004). Teachers knowledge about accommodations and modifications as they relate to assesment. *ProQuest Information and Learning Company* (UMI No. 3149279)
- Clayton, J., Burdge, M., Denham, A., Kleinert, H. L. ve Kearns, J. (2006). A four steps process for accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 20-27.

- Çifçi Tekinarslan, İ. (2008). Özel Eğitim. İ.,H., Diken (Ed.). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. (s. 137-165). İstanbul: Pegem A Yayınevi.
- Diken, İ.H. (1998). *Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dulhaney, L. M. G., Salend, S. J. ve Whittaker, C. (2005). Inclusive grading practices for diverse students: helping all students make the grade. *Teaching Exceptional Children*, 34 (3), 8-15.
- Edgemon, E., A., Jablonski, B., R., ve Lloyd, J., W. (2006). Large-Scale assesment: a teacher's guide to making decisions about accomodations. *Teaching Exceptional Children*, CEC, 38(3), 6-11.
- Elliott, N. S., Mc Kevitt C. B. ve Ketler, J. R. (2002). Testing accomodations research ve decision making the case of good scores being highly valued but difficult to achieve for AU students. *Measurement ve Evaluation in Counseling ve Development*, 35, (153-166).
- Elliott, N. S., ve Marquat, A. M. (2004). Extended time as a testing accommodation: its effects and perceived consequences. *Council for exceptional Children*, 70 (3), 349-367.
- Eripek, S. (2005). *Zeka Gereliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S. (2007). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları*. Eripek, S. (Ed.) .(s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunların gidermeye yönelik önerilerin gelişmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fash, J. A. (2007). Matematics accommodations for all students. *Intervention in School and Clinic*, 42 (4), 198-203.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsel, O. (2007). *Özel eğitim alan öğrencilerin başarılarını değerlendirme ve not verme*. Çalışma, 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur, Çeşme.
- Gürsel, O. (2007). *Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretimin Değerlendirilmesi*. Eripek, S. (Ed.) (s. 181- 200). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Hall, S. E. (2002). The impact of test accommodations on the performance of student with disabilities. *ProQuest Information and Learning Company* (UMI No. 3045478)
- Hazlicek, V. A. (2006). The Kansas alternate assessment and intruductional plannig for special education teacher: a case study of implications for students with severe disabilities. *ProQuest Information and Learning Company* (UMI No. 304356)
- Kappel, O.T. (2002). The effect of testing accommodations on subtypes of students with learning disability. *ProQuest Information and Learning Company* (UMI No. 3054293)
- Karasar, N. (2003). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Klingler, J., K.ve Vaughn, S. (1999). Students's perceptions of instruction in inclusion classrooms: implications for student with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66 (1), 23-37
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/ 17. Ankara.
- Mastergeorge, A. M. ve Miyoshi N. J. (1999). Accomadations for students with disabilities a teacher guide : *CSE technical report 508. CRESST/ University of California*, Los Angeles.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev.: A. Gümüş ve M. S. Durgun) Adana: Baki Yayınevi
- Mcloughlin, J. A. ve Lewis, R. B. (2005). *Assessing Students With Special Needs* (6th Ed.). Ohio: Pearson Education, Inc.
- Medina, J., G., (1999), Classrom testing accommodations for post secondary students with learning disabilities. *ProQuest Information and Learning Company* (UMI No. 9939751)
- Munk, D. D. ve Bursuck, W. D. (1998). Can grades be helpful and fair?. *Educational Leadership*, December 1997- January 1998, 44-47.
- Munk, D. D. ve Bursuck, W. D. (2004). Personelized granding plans: a systematic approach to making the grades of included students more accurate and meaningful. *Focus on Exceptional Children*, 36 (9), 1-10.
- Munk, D. D. ve Bursuck, W. D. (2005). Granding students with disabilities. *Educational Leadership*, October 2005, 38-43.
- MEB(1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, KHK/573*. Resmi Gazete. 23911: 6 Haziran 1997.
- MEB(2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmi Gazete. 25212: 27 Ağustos 2003.
- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* Resmi Gazete. 26184: 31 Mayıs 2006.

- MEB (2008). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Yönergesi*. Genelge no: 2008/ 60.
- Pierangelo, R ve Giuliani, A. G. (1998). *Special Educator's Complete Guide To 109 Diagnostic Tests*. USA: Pearson Education, Inc.
- Pierangelo, R ve Giuliani, A. G. (2006). *Assessment In Special Education*. (2nd Ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Revees, E. T. (2007), Alternate assessment based on alternate achievement standards for student with the most significant cognitive disabilities principal's perceptions *ProQuest Information and Learning Company* (UMI No. 3298876)
- Rick, M. K. (2005). Assessment accommodations for students with disabilities a description of the decision making process perspectives of those affected and current practices. *ProQuest Information and Learning Company* (UMI No. 3202960)
- Roeber, E. ve Warlick, K. (2001). Including all students with disabilities in statewide assessment programs: challenge and change of Idea' 97. *The State Education Standard*, Autumn 2001, 9-13.
- Salend, S.J. (2005). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices* (5th Ed.). New Jersey: Merrill.
- Silvia, M., Munk, D. D. ve Bursuck, W. D. (2004). Grading adaptations for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 41(2), 87-98.
- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R. ve Dowdy, C.A. (2001). *Teaching Students With Special Needs in Inclusive Settings*. (3. Ed.), Boston: Allyn ve Bacon.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/ araştırmalar (1980- 2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Spinelli, G., C. (2006). *Classroom Assessment For Students In Special and General Education*. (2nd Ed.) Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Thompson, J. S., Quenemoen F. R. ve Thurlow, L. M. ve Ysseldyke E. J. (2001). *Alternate Assesments For Students With Disabilities*. London: Corwin Press. Inc.
- Thompson, S., Erickson, R., Thurlow, M., Ysseldyke, J. ve Calender, S. (1999). *Status of states in development of alternate assessments (Synthesis Report 31)*. Minneapolis: University of

- Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrieved January 24, 2003, from [http:// education. umn. edu/NCEO/OnlinePubs/ Synthesis31. html](http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis31.html)
- Thompson, S. ve Thurlow, M. (2001). *2001 state special education outcome: a report on state activities at the end of the century*. Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrieved September 5, 2001, from [http:// education. umn. edu/NCEO/OnlinePubs/ onlinedefault.html](http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/onlinedefault.html).
- Thompson, S ve Thurlow, M. (1999). *1999 state special education outcome: areport on state activities at the end of the century*. Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrieved January 24, 2003, from [http:// education. umn. edu/NCEO/OnlinePubs/ 99StateReport.html](http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/99StateReport.html)
- Thompson, S ve Thurlow, M. ve Whetstone, P. J. (2001). Addressing standards and assessments on the IEP. *Assessment for Effective Intervention*, 26(2), 77-84.
- Towles-Reeves,E., Kleinert, H. ve Muhombo, M. (2009). Alternate assessment: have we learned anything new?. *Council for Exceptional Children*, 75(2), 233- 252.
- Thurlow, M. L., Elliott, J. L. ve Ysseldyke J. E. (1998). *Testing Students With Disabilities*.London: Corwin Press. Inc.
- Thurlow, L. M., Lazarus, S. S., Thompson, J. S. ve Morse A. B. (2005). State policies on participation and accomodation for student with disabilities. *The Journal of Special Education*, 38 (4), 232-240.
- Varlier, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretim Uyarlamasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141- 159.
- Whetstone, P. J. (2002). Alternative assessment of students with disabilities: a policy study of Colorado ve Wyoming. *ProQuest Information and Learning Company* (UMI No. 3060001)
- Yıldırım, A. (2007). *Okulöncesi eğitiminde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.(5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zatta, C. M. ve Pullin C. D. (2004). Education and alternate assessment for students with significant cognitive disabilities: implications for educators. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (16).

EKLER

EK	Sayfa
1. ARAŞTIRMA İZNİ	102
2. ARAŞTIRMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ	103
3. SÖZLEŞME	104
4. UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU	105
5. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	106
6. UYARLAMA YAPILMIŞ SINAV EVRAĞI ÖRNEĞİ	109
7. GÖRÜŞME DÖKÜMÜ ÖRNEĞİ	110
8. BETİMSSEL İNDEKS	114
9. GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI	118

EK 1
ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 () /
Konu : Araştırma İzni.

12.01.2009 * 00563

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 23.12.2008 tarih ve 916/13418 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Didem GÜVEN'in "**İlköğretimde Kaynaştırılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri**" konulu araştırmada kullanılacak veri toplama aracının, ekli listede isimleri sunulmuş olan İlimiz merkezindeki 55 ilköğretim okulunda kaynaştırma uygulamalarında görev alan sınıf öğretmenlerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama aracının ekli listede isimleri sunulmuş olan İlimiz merkezindeki 55 ilköğretim okulunda kaynaştırma uygulamalarında görev alan sınıf öğretmenlerine uygulama talebi, 2008-2009 öğretim yılı ikinci döneminde, bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/01/2009

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Bölümü
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:247 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 419
Faks : (0222) 239 39 22
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr

EK 2**ARAŞTIRMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ**

1. Subutay Alkan İlköğretim Okulu
2. Namık Kemal İlköğretim Okulu
3. Korgeneral Lütfi Akdemir İlköğretim Okulu
4. Yıldırım Bayezid İlköğretim Okulu
5. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
6. Kurtuluş İlköğretim Okulu
7. Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulu
8. İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu
9. Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
10. Ahmet Sezer İlköğretim Okulu
11. Sinan Alağaç İlköğretim Okulu
12. Vali Münir Rauf Güney İlköğretim Okulu
13. Şeker İlköğretim Okulu
14. Porsuk İlköğretim Okulu
15. Vali Sami Sönmez İlköğretim Okulu
16. Sami Sipahi İlköğretim Okulu
17. Süleyman Havva Kamışlı İlköğretim Okulu

EK 3
SÖZLEŞME

Değerli Meslektaşım,

Tarih:

Bu belge, sizi çalışmanın amacından ve sürecinden haberdar etmek ve buna bağlı olarak katılmanızla ilgili sizden izin almak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmama önem verip benimle görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Araştırmam, ilköğretim birinci devrede öğrenimine devam eden kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirlemeye yöneliktir. Amacım doğrultusunda sizinle yapacağım görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceğini planlamaktayım.

Görüşmemiz sohbet şeklinde gerçekleşecektir. Görüşme sırasında konuşmamızın akışını not almada güçlükler nedeniyle, görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve görüşmemizin kısa sürede tamamlanabilmesi için ses kaydı yapmayı uygun gördüm. Sizin için de bir sakıncası yoksa, görüşmemiz ses kayıt cihazıyla kaydedilecek. Vereceğiniz bilgiler araştırma verisi olarak kullanılmanın dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak olup, alandan iki araştırmacı tarafından dinlenecek ve tamamıyla gizli kalacaktır. Araştırmamda gerçek isimleriniz ve kimlik bilgileriniz kullanılmayacak, belirlenen kod isimleri kullanılacaktır. Verdiğiniz bilgilerden dolayı olumlu veya olumsuz şekilde etkilenmeyeceğinizi taahhüt ediyorum.

Araştırmam hakkında başka sorularınız olursa aşağıda yazılı olan telefon numaramı arayabilirsiniz. Ayrıca görüşme için size uygun olan yer, gün ve saatleri aşağıda ayrılan yerlere yazmanızı rica ederim. Araştırmama ilişkin açıklamalar doğrultusunda, sizin gönüllü olarak çalışmama katıldığınızı ve benim de araştırmacı olarak size verdiğim sözleri tutacağımı belgeleyen bu sözleşmeyi karşılıklı olarak imzalamamızı uygun görüyorum. Saygılarımla.

Görüşülen

Görüşen

Tel

Görüşme için uygun yer, gün, saat:.....

EK 4

UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU

İLKÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRILAN ZİHNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETİMEN GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLERİ

Tarih:/...../2008

Öğretim Üyesi:.....

Görüşme Soruları	Uygun	Uygun değil	Uygun değil ise neler yapılabilir
<p>I.Kısaca kendinizi ve kaynaştırma öğrencisini tanıtır mısınız? (Öğretmen ve kaynaştırma öğrencisine ilişkin kişisel bilgiler)</p> <p>Ia.Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?</p> <p>Ib.En son mezun olduğunuz okul ve program nedir?</p> <p>Ic.Bu öğretim yılında sorumluluğunu üstlendiğiniz sınıf hangisidir?</p> <p>Id.Özel eğitim ile ilgili kurs/seminer aldınız mı? Süresi ve konusu nedir?</p> <p>Ie.Kaynaştırma öğrencisi /öğrencileriniz oldu mu? Özgür türleri ve genel performansı özellikleri nelerdir?</p> <p>If.Kaynaştırma öğrencisi ne kadar süredir sınıfınızda öğrenim görüyor?</p>			
<p>II. Kaynaştırma öğrencisinin başarısının değerlendirilmesi hakkında yasa ve yönetmelikler neler söylüyor ve sizler neler yapıyorsunuz?</p> <p>2a.Ilköğretim ve özel eğitim yönetmeliklerindeki öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi ile ilgili neler biliyorsunuz?</p> <p>2b.Kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını değerlendirmesinde yasa ve yönetmeliklerde belirtilen uygulamalara yer verebiliyor musunuz?</p>			

EK 5**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Öğrenim Durumunuz

2.1. Ortaöğretim (Öğretmen okulu, öğretmen lisesi):.....

2.2. Yüksek öğrenim

2.2.1. Önlisans (2 yıllık) ()

2.2.2. Lisans (4 yıllık) ()

2.3. Yüksek Lisans

2.3.1. Öğrenci ()

2.3.2. Mezun ()

3. Mezun olduğunuz program/bölüm

.....
.....

4. Öğretmenlikteki hizmet yılınız:

() 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üstü

5. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

6. Özel eğitim alanında yeterliliğinizi nasıl edindiniz?

Bitirdikleri ya da devam ettikleri programda ders

Hizmet içi eğitim(kurs/seminer):

Özel eğitime yönelik hizmet içi eğitim

Özel eğitimi de kapsayan hizmet içi eğitim

7. Şu andaki görevi:

Sınıf Öğretmeni

Sözleşmeli sınıf öğretmeni

Vekil öğretmen

Yönetici

8. Şu anda sorumlu olduğunuz sınıf:

1.sınıf 2. sınıf 3. sınıf 4. sınıf 5. sınıf

9.Şu anda sorumlu olduğunuz sınıfın mevcudu:

10-15 16-20 21-25 26-30 31-35 40 ve
üstü

10. Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi sayısı:

1 öğrenci 2 öğrenci Başka.....

11. Kaynaştırma öğrencileri ile kaç yıllık deneyiminiz var?

.....

12. Kaynaştırılan öğrenci kaç yıldır sınıfınızda öğrenime devam ediyor?

1 yıl 2 yıl 3 yıl 4 yıl 5 yıl

başka.....

13. Kaynaştırılan öğrencinin sınıfa geliş şekli:

RAM ve rapor

Hastane raporu

Başka

14. Kaynaştırma öğrencisi sınıfa yerleştirilmeden önce bilgilendirildiniz mi?

Evet Hayır.

15. Kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencisi için hazırlanan BEP var mı?

Evet Hayır

16. Kaynaştırma öğrencisinin temel özellikleri (genel performansı)

Yetersizlik türü (sorulmayacak).....

Başka yetersizlikleri (görme, işitme, bedensel vb) var mı?:

.....

.....

Takvim yaşı:

Okuma ve yazması var mı ve düzeyi nedir?

Matematik başarı düzeyi nedir?

Diğer özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

EK 6

UYARLAMA YAPILMIŞ SINAV EVRAĞI ÖRNEĞİ

YILDIRIM BAYEZİT İLKÖĞRETİM OKULU
SOSYAL BİLGİLER DERSİ
1. DÖNEM 2. YAZILI

80/4

ADI-SOYADI:

NUMARASI: 20-5-16

AŞAĞIDAKİ SORULARI CEVAPLAYINIZ.

1- Senin ailedeki rolün nedir?

- + A) Çocuk B) Baba

2- Annemize evde yardımcı olmak için ne yapmalıyız?

- + A) Etrafı dağıtmalıyız B) Kendi eşyalarımızı toplamalıyız

3- Senin okuldaki rolün nedir?

- + A) Öğrenci B) Müdür

4- Anıtkabir hangi şehirdedir?

- + A) Ankara B) Kütahya

5- Atatürk ne zaman ölmüştür?

- A) 15 Ekim 1936(bin dokuz yüz otuz altı)
 B) 10 Kasım 1938(bin dokuz yüz otuz sekiz)

6- Aşağıdakilerden hangisi Eskişehir türküsüdür?

- + A) Halkalı Şeker B) Çanakkale Türküsü

EK 7

GÖRÜŞME DÖKÜMÜ ÖRNEĞİ

GÖRÜŞME FORMU

Yer : Rehberlik Servisi		Görüşme No : 4	
Tarih : 9.3.2009		Sayfa No : 1	
Saat : 9.00			
Görüşülen Kişi : Ayla ALKAN			
Görüşmeci : Didem GÜVEN			
BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
1	9	Mart 2009 Korgeneral Lütfi Akdemir İlköğretim Okulundayız, saat 9.00. Rehberlik Servisi'ndeyiz. Ayla Hanım ile İlköğretimde Kaynaştırılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarını Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri konusunda görüşmemizi yapacağız.	
2	10	Öğretmenimiz sözleşmeyi okudu ve imzaladı. Sormak istediğimiz bir şey var mı?	
3	11	Hayır.	
4	12	Sorulara geçmek istiyorum izin verirsiniz.	
5	13	Buyrun.	
6	14	İlk sorumu soruyorum.Sınıfınızda kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal olarak adlandırılan öğrencilere göre ne gibi farklılıkları ne gibi benzerlikleri vardır?	
7	15	Farklılıkları çocuk diğer arkadaşlarının öğrendiği şeyleri öğreniyor. Onlardan daha geride başarıları daha düşük eee bedensel olarak da gelişiminde bi problem yok ama sadece biraz konuşma güçlüğü var söylediklerini tam olarak anlayamıyoruz.	
8	16	İkinci sorum kaynaştırılan ve zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin yasa ve yönetmeliklere bağlı olarak neler yapıyorsunuz?	
9	17	Bireysel eğitim planımız var okul rehber öğretmenimizle birlikte hazırladığımız onu takip ederek öğrenmesi gerekenleri öğretmeye çalışıyorum çok da farklı bir şey yapmadım.	
10	18	Peki zihin engelli öğrencinin yetersizliği olmayan öğrencilere göre sınavlarda yani başarının değerlendirilmesinde farklılaşan yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz.	
11	19	Onun diğer öğrencilere yaptığım sınavlardan ayrı tutuyorum. O sınavları ona uygulayamıyorum yeni değerlendirmeyi onu kendi içinde yapıyoruz gözlem daha çok kullanıyorum. Ama yazılı sınavlarda yapıyorum. Yazma alıp ancak o şekilde değerlendirme yapıbiliyorum.	
12	20	Üçüncü sorum Kaynaştırılan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarısını değerlendirirken, sınavlarda kullanılan soruları hangi içeriğe programa göre hazırlıyorsunuz?	
13	21	Hazırladığımız bireysel eğitimin planına göre hazırlıyorum soruları	
14	22	Peki dörtüncü sorum. kaynaştırma öğrencilerinin başarısını değerlendirirken sınavlarda hangi tür	
SAYFA YORUMU :			

GÖRÜŞME FORMU

Yer : Rehberlik Servisi		Görüşme No : 4	
Tarih : 9.3.2009		Sayfa No : 2	
Saat : 9.00			
Görüşülen Kişi : Ayla ALKAN			
Görüşmeçi : Didem GÜVEN			
BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ	GÖRÜŞMEÇİ YORUMU
26		ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin-araçlarının kullanıldığı konusundaki düşünceleriniz nedir?	
27		Daha çok gözlem türü mü başarı değerlendirmesi yapmaya çalışıyorum ama yine tabi ki ve sözlülerde	
28		yapıyorum ama onları oturtup tek başına çocuğa yaptırmıyorum mutlaka yanında benim olmam gerekiyor.	
29		Ancak öyle yapıyorum.	
30		Beşinci sorum Kaynaştırma öğrencisi için sınavın yapıldığı ortamlara ve koşullara ilişkin görüşleriniz nelerdir?Sınavı farklı bir ortamda mı yapıyorsunuz farklı düzenlemelere yer veriyormusunuz?	
31		Tabi şimdi yazılı sınavlarımı sınıfta yapmıyorum onun daha çok boş derslerde birebir yapmaya	
32		çalışıyorum ama gözlem olarak yaptığım sınavları sözlü olarak yaptığım sınavları diğer arkadaşlarımdan	
33		ayrı ayrı hissetmesin kendini diye sınıfta yapmaya çalışıyorum.	
34		Altıncı sorum. sınav sorularını yanıt verme süresine ilişkin yapılan uyarılara ya da değişikliklere ilişkin düşünceleriniz nelerdir?	
35		Ooo.. iii.. ne kadar sürede cevaplaya biliyorsa o kadar süre yani belirli bir süre kıstası koymuyorum ona	
36		çok esnek.	
37		Yedinci sorum. kaynaştırma öğrencisi için sınav sorularının ait açıklamalar ya da yönergelerin verilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	
38		Tabi ki soruları açıklıyorum ona anlatıyorum ne yapması gerektiğini hissettiriyorum yani tamamen cevap	
39		söylemek değil ama yine de ne yapması gerektiğini ben anlatıyorum ona.	
40		Sekiz kaynaştırma öğrencisinin sınav sorularına yanıt vermesine ilişkin görüşleriniz nelerdir	
41		Genelde sözlü olarak cevap verir verdiği sözlü cevapları yazılı ise yazıya döktürürüm o da yazar bunu	
42		yazalım derim yazar.	
43		Dokuz kaynaştırma öğrencisinin başarılarını değerlendiren herhangi bir puan ya da not verilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?	
44		Valla not veriyorum ama şöyle açıkçası okulda çok da yeterli görmüyorum kendi mi sadece çocuk geçmesi	
45		gerektiği için not alıyor. Ama ne kadar gerçek bir değerlendirme onu da bilemiyorum. açıkçası. Ama	
46			
47			
48			
49			
50			
SAYFA YORUMU :			

GÖRÜŞME FORMU

Yer : Rehberlik Servisi		Görüşme No : 4
Tarih : 9.3.2009		Sayfa No : 3
Saat : 9.00		
Görüşülen Kişi : Ayla ALKAN		
Görüşmeçi : Didem GÜVEN		
BETİMSSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSSEL VERİ
	51	yaptığı başarı gösterdiği şeyin notunu veriyorum.
	52	Peki akrabalarına göre puanlama ve not verme konusunda neler düşünüyorsunuz?
	53	Akranlarıyla aynı notlar olmuyor işte o çok kötü diğer çocuğa yaptığım sınavda 80-90 alırken o kendi
	54	sınavında belki 80-90 alabiliyor diğeri ile aynı keftede tartamıyorum ikisini.
	55	Onuncu sorum Öğrenciye verilen puanlar, notlar öğrencinin gerçek başarı düzeyini gösterip
	56	göstermediğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
	57	Valla çok da gösterdiğini düşünüyorum. Çünkü açıkçası kendimin bu tip öğrenciye karşı çok da yeterli
	58	olabileceğim hakkında kesin bir fikrim yok
	59	Peki verilen puanlar notlar öğrenciyi nasıl etkiliyor.
	60	Onu yüksek puanlar verdiğim için sevmiyor genellikle daha çok ilgisini çekiyor hoşuna gidiyor biraz daha
	61	başarmak istiyor, çalışmak istiyor.
	62	On bir Öğrencinin başarılarını ve başarısızlıklarını, öğrencinin kendisi, ailesi ve başkaları ile
	63	paylaşma, geri dönüt verme, bilgi alma ilişkin görüşleriniz nelerdir?
	64	Ailesi ile görüşüyoruz. Bu konu da babası ile değil ama annesi ile sık sık geliyor ama yine de annesinin de
	65	çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Birde çocuk Atamer'e gidiyor.orda işte yapılanları takip ediyoruz
	66	biraz o kadar aramızda ki ilişki çok da fazla bilgili değil onlarda.
	67	On iki Kaynaştırma öğrencisi için sınav öncesinde ve sonrasında sınavda daha başarılı olmasına
	68	ilişkin yapılan hazırlıklar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
	69	Tabii mesela yapacağım sınavı önceden söylüyorum bak şu konulardan sana soru soracağım diye o bira
	70	onları evde çalışıyor geliyor o zaman başarısı tabii biraz daha yüksek oluyor.
	71	On üç Kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesi sürecine kat hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
	72	Katkıda bulunanlar okul rehber öğretmenimizin var başka ondan başka kimseden de bir fayda görmedim
	73	açıkçası bi de ben varım o da ben biraz pasif olduğumu düşünüyordum açıkçası.
	74	Anne baba iii
	75	Anne babanın babayı hiç görmedim. Çocuk bir senedir annesi var ama onu da çocuk herkesin giyinsin.
SAYFA YORUMU :		

GÖRÜŞME FORMU

Yer	: Rehberlik Servisi	Görüşme No	: 4
Tarih	: 9.3.2009	Sayfa No	: 4
Saat	: 9,00		
Görüşülen Kişi	: Ayşe ALKAN		
Görüşmecisi	: Didem GÜVEN		
BETİMSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
	76	temiz olsun biraz onunla ilgili olduğunu düşünüyorum. Dersleri ile pek ilgilendiğini düşünmüyorum.	
	77	On dört Kaynaştırma öğrencisinin not verirken ya da sınıf geçme kararını verirken akranlarına göre ne tür farklılıklara yer veriyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?	
	79	İki ona not verirken diğer yaşlarına göre değil de daha çok kendi başarılabildiklerine göre not veriyorum yapabildikleri üzerinden değerlendirme yapıyorum. Bunu yaparken işte sözlü sınavlar, yazılı sınavlar kendi yapabildiği kadarı ile gözlem dediğim gibi en çok onu kullanıyorum açıkçası. Daha etkili olduğunu düşündüğüm için, yazılıların pek objektif olacağına inanmıyorum çünkü yardımcı oluyorum çocuğa. Yine bunu yanında performans ödevleri gibi kesip yapılabileceği şeyler veriyorum onlardan not veriyorum.	
	83	On beş Kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarısını değerlendirenken karşılaştığınız en önemli sorunlar nelerdir?	
	85	Evet en önemli sorun şu gerçekten çocuk hak ettiği notu mu alıyor. Konusunda çok problem yaşıyorum vicdanım o konu da çok rahatsız, yani tamam elimden geleni yapıyorum ama çok da bu konu da bir bilgim olmadığını açıkçası biraz sıkıntı yaşıyorum.	
	86	On altı Kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencisinin başarılarını değerlendirme ve not vermenin daha iyi yapılabilmesi için, öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, ailelerden, öğretmen yetiştiren kurumlardan, kaynaştırma öğrencisinden beklentileriniz nelerdir?	
	87	Şimdi öğretmenlerden derssek aslında çok da çevremizde başka kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerle daha sık iletişim olması gerekiyor.	
	88	HİHİ	
	89	Birde daha çok şu açıkçası öğretmen yetiştiren kurumlardan bu dersle ilgili daha ayrıntılı bilgi vermesini istiyorum	
	90	HİHİ. Ekleme istediğiniz bir şey var mı hocam?	
	91	Yok.	
	92	Teşekkür ederim.	
	93	Bende teşekkür ederim.	
	94		
	95		
	96		
	97		
	98		
	99		
	100		
SAYFA YORUMU :			

EK 8

BETİMSSEL İNDEKS

GÖRÜŞME		
GÖRÜŞME NO : 4		TARİH:09.03.2009
GÖRÜŞÜLEN KİŞİ : Ayla ALKAN		SAAT :9.00
GÖRÜŞEN KİŞİ : Didem Güven		
YER : Rehberlik Servisi		
SAYFA	SATIR	BETİMSSEL VERİ İNDEKSİ
1	10-12	<i>Öğrenci Özellikleri</i> Bedensel gelişimi normal, Konuşma sorunu var, Söyledikleri anlaşılmıyor, Başarısı düşük
1	15-16	<i>Yapılanlar</i> Bireysel eğitim planına göre çalışmalarını yürütüyorum
1	19-21	<i>Sınav İçeriği</i> Ayrı sınav yapıyorum. Değerlendirmeyi kendi düzeyinde yapıyorum, Gözlem daha çok yer veriyorum.

		Yazılı sınavlarda yapıyorum
1	24	BEP göre hazırlıyorum
2	27-29	<i>Ölçme ve Değerlendirme Türü</i> Gözlem yoluyla Sözlü yoklamalar Sınav anında mutlaka birinin (öğretmenin) bulunması gerekir
2	33-35	<i>Sınav Ortamı</i> Yazılı sınavları başka ortamda yapıyorum. Gözlem ve sözlü sınavları sınıf ortamında gerçekleştiriyorum Yazılı sınavlar farklı zamanlarda
2	38-39	<i>Sınav Süresi ve Zamanlaması</i> Süre kısıtlaması yok
2	42-43	<i>Sınav Soru ve Yönergelerin Verilişi</i> Sınav öncesi öğrencinin anlamasına hizmet edecek açıklamalara yer veriyorum
2	45-46	<i>Sınav Soru ve Yönergelere Cevap Verme</i> Sözlü ya da yazılı olarak yanıt veriyor
2-3	49-51	<i>Puanlama ve Not Verme</i> Çocuk geçmesi için not veriyorum

		<p>Yeterli görmüyorum</p> <p>Ne kadar gerçek bilmiyorum</p> <p>Başarılı olduğu çalışmalarda notunu veriyorum</p>
3	53-54	<p><i>Karne notlarının Yorumlanması</i></p> <p>Akranları ile aynı düzeyde değil</p> <p>Kendi sınavında 80-90 alabiliyor</p> <p>İki öğrenci grubuna aynı kefeye koyamıyorum</p>
3	60-61	<p>Verilen notlar (iyi) karşısında seviniyor, ilgisini çekiyor, daha çok çalışmak istiyor</p>
3	64-66	<p><i>Ailenin Katkısı</i></p> <p>Aileye bilgi veriyorum, ancak ailesi yeterli değil</p> <p>Atamer'e (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi) gidiyor, orada yapılanları izliyoruz</p>
3	69-70	<p><i>Sınav Öncesi ve sonrası yapılanlar</i></p> <p>Sınav gününü ve konuları daha önceden söylüyorum.</p>
3	72-73	<p><i>Sınav Sürecin Katkıda Bulunanlar</i></p> <p>Rehber öğretmenden yararlanıyorum</p> <p>Kendimi yetersiz görüyorum</p> <p>Annesi var. Ancak kılık kıyafeti ve temizliği ilgilenmesini isterim, dersleri ile değil</p>

4	79-83	<p><i>Not Verme ve Sınıf Geçme Kararı</i></p> <p>Kendi başarılarına göre not veriyorum</p> <p>Yapabildiklerini değerlendiriyorum</p> <p>Yazılı sınavlarda yardımcı olmaya çalışıyorum</p> <p>Performansa ödevlerine dayalı değerlendirmelere yer veriyorum</p>
4	86-88	<p><i>Karşılaşılan Sorunlar</i></p> <p>Öğretmen olarak zihin yetersizliği olan çocukların eğitimi ve değerlendirilmesinde yetersizim</p>
4	92-93	<p><i>Öneriler</i></p> <p>Öğretmen yetiştiren kurumlarda bu alanda bilgi verilmeli</p> <p>Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerle iletişim kurulması gerekiyor</p>

EK 9

GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

1.Sınıfınızda kaynaştırılan ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre ne gibi farklılıkları ve ne gibi benzerlikleri vardır?

- Zihinsel yetersizlik
- Zihinsel yetersizlik ve sağlık yetersizliği
- Zihinsel yetersizlik ve davranış problemi
- Zihinsel yetersizlik ve ortopedik (fiziksel) yetersizlik
- Zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma problemi
- Zihinsel yetersizlik ve işitme yetersizliği
- Zihinsel yetersizlik, davranış problemi ve görme yetersizliği
- Diğer

2.Kaynaştırılan ve zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin yasa ve yönetmeliklere bağlı olarak neler yapıyorsunuz?

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanıyor
- Öğrencilerin başarılarını akranlarına göre farklı değerlendiriyor
- Öğrencideki gelişmeleri ve ilerlemeleri izliyor
- Akranları ile aynı sınavı veriyor
- Performans değerlendirme ağırlıklı çalışmalar yapıyor
- Diğer

3.Kaynaştırılan öğrencilerin başarısını değerlendirirken, sınavlarda kullanılan soruları hangi program içeriğine göre hazırlıyorsunuz?

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) esas alınıyor
- İlköğretim programı esas alınıyor
- Özel eğitim programı-kaynaştırma yönetmeliği esas alınıyor
- Diğer

4.Kaynaştırılan öğrencilerin başarısını değerlendirirken kullandığımız ölçme ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?

- Sözlü yoklamalar
- Yazılı yoklama (uzun ve kısa cevaplı sorular)
- Seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren ölçü araçları
- Performans değerlendirmesi
- Dosya değerlendirmesi
- Gözlem
- Diğer

5. Kaynaştırılan öğrencilerin değerlendirme koşullarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Aynı ortamda sınav yapıyorum

- Ortam aynı, sorular farklı
- Ortam aynı, soruları aynı
- Ortam aynı gözlem yapıyorum

Farklı ortamda sınav yapıyorum

Sınav koşullarında değişiklik yapmıyorum

- Sınav koşullarında herhangi bir değişiklik yok
- Sınav anında pencere kenarında
- Sınav anında öğretmen masasının yanında
- Diğer

6. Kaynaştırılan öğrencilerin sınav sorularını yanıtlama süresine ve zamanına ilişkin yapılan uyarılama ya da değişikliklere ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Ek süre veriyorum

- Gereksinimi kadar süre veriyorum
- 10 dakika süre veriyorum
- Öfke nöbeti geçirdiğinde ek süre veriyorum

Ek süre vermiyorum

- Sorular öğrencinin düzeyine göre hazırlandığı için
- Sınavdan sıkıldığı için hemen cevap kağıdını veriyor
- Sorular eve ödev olarak cevaplandırması nedeniyle
- Diğer

7. Kaynaştırılan öğrenciler için hazırlanan sınav sorularının ya da yönergelerin verilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Yazmayı gerektiren soru türlerinin verilmesi

- Soruların yazılı olarak verilmesi
- Sorular farklı ve ek açıklamalar
- Sorular aynı ve ek açıklamalar
- Soruların eve ödev olarak verilmesi

Sınıf içinde yöneltilen sözlü sorular

- Öğrencinin düzeyine göre sözlü sorular sormak
- Kısa sözlü cevap gerektiren sorular

Seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren ölçme araçları

- Seçmeyi ve işaretlemeyi gerektiren sorular ve ek açıklamalar

Performansa dayalı değerlendirme (gözlem, dosya değerlendirmesi vb)

- Diğer

8.Kaynaştırılan öğrencilerin sınav sorularına yanıt vermesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Yazmayı gerektiren sorulara yazılı olarak yanıt verme

- Sorulara tam olarak yazılı yanıt verenler
- Sorulara kısmen yazılı yanıt verenler
- Sorulara çok az yazılı olarak yanıt verenler

Sözlü sorulara yanıt vermeleri

- Sözlü sorularda doğru yanıt için pekiştirici verilmesi
- Düzeyine uygun sorulara sözlü olarak yanıt vermesi
- Kısa cevap gerektiren sözlü sorulara yanıt vermesi
- Sözlü soruların yanıt verilmesinde farklı ipuçlarının kullanımı

Seçme ve işaretleme gerektiren ölçü araçları

- Daha çok doğru ve yanlış sorulara yanıt vermeleri
- Çoktan seçmeli soruları yanıtlanmasında yardım edilmesi
- Anlamadan soruları işaretlemesi

Performansa dayalı değerlendirmeler

- Sınıf içinde beceri ve kavramları yaparak (araç gereçlere ya da nesne kullanma)
- Ürün dosyası hazırlayanlar (yazılı, şekil, resim vb)
- Diğer

9.Kaynaştırılan öğrencilerin başarılarını değerlendirmede puan ve not verilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- BEP amaçlarının kazanımına göre not veriyorum
- Değerlendirme ölçeklerini ve puan ağırlıklarını değiştiriyorum
- Öğrenme stratejilerini ve çabayı dikkate alıyorum
- Ürün dosyası ve yaptığı çalışmaları puanlıyorum
- Öğrenciyi motive edecek notlar veriyorum
- Not yerine uygun davranışlara önem veriyorum
- Diğer

10.Kaynaştırılan öğrenciler için sınav öncesinde ve sonrasında yapılanlar hakkında görüşleriniz nelerdir?

Sınav öncesi yapılanlar

- Öğretimi yapılan konularla ilgili tekrarlar yapıyoruz
- Sınav konularını bir gün önceden veriyorum
- Sınav soruları hakkında açıklama yapıyorum
- Kaynak kitapları veriyorum
- Kaynaştırma öğrencisi için akranlarına sorumluluk veriyorum
- Sınav sorularını eve ödev olarak veriyorum
- Örnek sorular üzerinde çalışılıyor

Sınav Sonrası Yapılanlar

- Yapılamayan sorular üzerinde öğrenci ile birlikte çalışıyoruz
- Yapılamayan soruları düzeltilmesi için öğrenciye sorumluluk veriyorum
- Sınav öncesinde ve sonrasında özel bir çalışma yapmıyorum
- Diğer

11.Kaynaştırılan öğrencilerin değerlendirilme sürecinde işbirliği yapılması gereken kişiler ve kurumlar hakkında görüşleriniz nelerdir?

Okul içinde destek verenler

- Rehber öğretmen
- Okul idaresi
- Diğer öğretmenler
- Sınıf arkadaşları
- Özel eğitim öğretmeni

Aile içinde destek verenler

- Anne baba desteği
- Kardeş desteği

Okul dışından Destekleyenler

- Rehberlik ve araştırma merkezi uzmanları
- Uygulama sürecine katılan üniversite öğrencileri
- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki uzmanlar

Destek Yok

- Diğer

12.Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarısını değerlendirirken karşılaştığınız önemli sorunlar nelerdir?

- Kaynaştırılan öğrencilerin akranları ile birlikte değerlendirilmesi
- Değerlendirme sürecinde davranış sorunlarının kontrolünde güçlük
- Değerlendirme sürecinde rehber öğretmenin katkısının sınırlılığı
- Akademik başarılarının değerlendirilmesinde güçlük yaşanması
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda yetersizlik
- Kaynaştırma öğrencisinin sınav sonrasında kendisini farklı olarak algılaması
- Kaynaştırma öğrencisine akranları ile birlikte not vermede yaşanan zorluklar
- BEP dayalı değerlendirme yerine ilköğretim programına dayalı değerlendirme yapılması
- Değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak istenilen geri dönütün verilememesi
- Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde bir ölçütün bulunmaması
- Kaynaştırma öğrencinin gereksinimlerine uygun ölçme araçlarının geliştirilmemesi
- Diğer

13.Zihinsel yetersizliği olan öğrencinin başarılarını değerlendirmede yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Başarısının değerlendirilmesinde öğrencinin düzeyi dikkate alınmalı
- Öğrencinin başarısı akranların başarısı ile karşılaştırılmamalı
- Kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesinde için yardımcı öğretmenlerin olması
- Rehber öğretmen kaynaştırma öğrencisinin değerlendirmesine yardımcı olmalı
- Öğrencideki gelişmelerin ve ilerlemelerin sürekli olarak izlenmesi

Okul Yöneticisine Yönelik Öneriler

- Rehber öğretmen eksikliğinin giderilmesi
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özel sınıflara yerleştirilmesi

- () Öğrencinin farklı ortamda değerlendirilmesi
- () Okul yönetiminin ölçme araçları temininde yardımcı olması
- () Öğrencinin sosyal kabulünü kolaylaştıracak önlemleri alması
- () Öğrenci ile ilgili bilgilerin toplanmasında yardımcı olması

Aileye Yönelik Öneriler

- () Öğretmenlerle öğrencilerin yaptıkları ve yapamadıkları konusunda bilgi vermesi
- () Öğrenciye eğitim sürecinde her aşamasında destek olmaları
- () Problem davranışların değiştirilmesinde öğretmenle birlikte hareket etmesi
- () Öğrencinin var olan durumunu kabul etmeleri

Üniversitelere Yönelik Öneriler

- () Öğretmen yetiştiren kurumlarda özel eğitim derslerine yer verilmesi
- () Özel eğitimde değerlendirme konusunda hizmet-içi eğitime yer verilmesi
- () Diğer