

BAYBURT ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI

SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

**MATEMATİK ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİ: BİR
OLGUBİLİM ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Emin DURMUŞ

Tez Danışmanı: Doktor Öğretim Üyesi Yusuf ERGEN

NİSAN-2019

BAYBURT

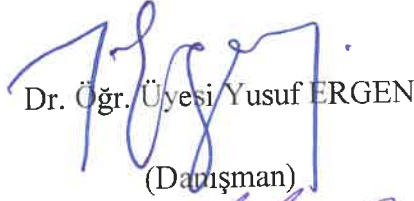
ONAY

Mehmet Emin DURMUŞ tarafından hazırlanan Matematik Öğretimi Bağlamında İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Deneyimleri: Bir Olgubilim Araştırması adlı bu çalışma 12/04/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Ali YILDIZ

(Başkan)



Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERGEN

(Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Hülya KODAN

(Üye)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../...

Doç.Dr. Fatih GÜRBÜZ

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Mehmet Emin DURMUŞ

12 /04 /2019

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimleri matematik öğretimi bağlamında ele alınmaya çalışılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin sayısı her geçen gün artış göstermektedir. Matematik'in günlük yaşamın her yerinde olduğu bir gerçektir ve özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız yaşayabilmeleri için matematik becerilerini içeren günlük yaşam becerilerini kazanmaları gerekli görülmektedir. Matematik öğretimi bağlamında ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmaması literatürde bir eksiklik olarak görülmüş ve bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmanın her aşamasını dikkatlice takip ederek gerek danışman gerekse ağabeyi olarak desteğini her zaman hissettiğim, katkılarını esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERGEN' e, yüksek lisans eğitim sürecinde beni cesaretlendiren Prof. Dr. Hüseyin IZGAR' a, Dr. Öğr. Üyesi Mesut ÖZTÜRK' e, Dr. Öğr. Üyesi Mesut BULUT' a, Arş. Gör. İsmail SARIKAYA' ya, Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK' e ve yüksek lisans sürecinde ders aldığım tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın biçimlenmesinde yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Celal BOYRAZ' a teşekkürü borç bilirim. Bunun yanında çalışmamın hazırlanmasında her türlü kolaylığı sağlayan kıymetli okul müdürüm Abdülmecit SİLSÜPÜR' e ve müdür yardımcısı Erdem BİLEN' e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, aldığım her kararda arkamda olan başta babam Efraim DURMUŞ olmak üzere, bu uzun sürece girmemde beni cesaretlendiren ve her zaman yanımda olan annem Nermin DURMUŞ' a, kardeşlerim Fatih DURMUŞ ve Sultan DURMUŞ' a, kardeşlerimden ayırt etmediğim Kadir KIROĞLU ve Oğuz PALAZ' a ve her sözü bir altın büyük babam Mustafa DURMUŞ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

12/04/2019

Mehmet Emin DURMUŞ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	X
ABSTRACT.....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
GİRİŞ.....	1-7

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8-45
1.1. Özel Gereksinimli Çocuklar.....	8
1.2. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alma Hakları.....	8
1.3. Özel Eğitim ve Özel Eğitimin Amaçları.....	9
1.4. En Az Kısıtlayıcı Ortam.....	10
1.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP).....	11
1.5.1. BEP Yazma.....	12
1.6. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı.....	13
1.7. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları.....	14
1.7.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	15
1.7.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma.....	16
1.7.2.1. Özel Eğitim Sınıfı.....	17
1.7.3. Tersine Kaynaştırma.....	17
1.8. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı.....	18

1.9. İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi.....	18
1.10. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Başarıyı Etkileyen Unsurlar.....	20
1.10.1. İlkokul Öğretmeni.....	20
1.10.2. Destek Eğitim Hizmetleri.....	21
1.10.2.1. Kaynak Oda Eğitimi (Destek Eğitim Odası).....	22
1.10.2.2. Sınıf İçi Yardım.....	22
1.10.2.3. Özel Eğitim Danışmanlığı.....	23
1.10.3. Okul Yönetimi ve Personeli.....	23
1.10.4. Öğrenci Aileleriyle İş Birliği.....	24
1.10.5. Fiziksel Düzenleme ve Eğitim Ortamı.....	24
1.10.6. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Bilgilendirilmesi.....	25
1.10.7. Okul Psikolojik Danışmanı (Rehberlik Öğretmeni).....	25
1.10.8. Özel Eğitim Öğretmeni.....	26
1.11. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Ölçme ve Değerlendirme.....	26
1.12. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Yararları.....	28
1.12.1. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yararları.....	28
1.12.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler İçin Yararları.....	28
1.12.3. Öğretmenler İçin Yararları.....	29
1.12.4. Aileler İçin Yararları	29
1.13. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar.....	29
1.14. İlkokulda Matematik Öğretimi.....	30
1.15. Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Matematiğin Önemi ve İşlevsel Akademik Beceriler.....	32
1.16. Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Kullanılan Yöntemler.....	32
1.16.1. Yaratıcı Yaklaşım.....	33
1.16.2. Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı.....	33
1.16.3. Basamaklandırılmış (Etkileşim Ünitesi) Yaklaşım.....	34
1.17. Zihinsel Yetersizlik.....	35
1.18. Öğrenme Güçlüğü.....	36
1.19. Matematik Öğrenme Güçlüğü.....	37

1.20. İlgili Araştırmalar.....	37-47
1.20.1. Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Uygulamalar ile İlgili Araştırmalar.....	37
1.20.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	38
1.20.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	41
1.20.2. Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Araştırmalar.....	44
1.20.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	44
1.20.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	47

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	48-58
2.1. Araştırma Modeli.....	48
2.2. Katılımcılar.....	49
2.3. Veri Toplama Araçları.....	53
2.4. Verilerin Toplanması.....	54
2.5. Verilerin Analizi.....	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM.....	59-136
3.1. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik BEP Hazırlama Sürecindeki Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	60
3.1.1. Katılımcıların Kaynaştırma Öğrencilerinin Düzeylerini Belirlemeye İlişkin Deneyimleri.....	61
3.1.2. Katılımcıların Kazanım Belirlemeye İlişkin Deneyimleri.....	64
3.1.3. Katılımcıların Yardım Alma Durumlarına İlişkin Deneyimleri.....	66
3.1.4. BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular.....	68
3.1.5. Katılımcıların BEP Hazırlamama Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	72

3.2.Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	73
3.2.1. Katılımcıların Öğrenme Öğretme Sürecinde Kullandıkları Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Deneyimleri.....	75
3.2.2. Katılımcıların Öğrenme Öğretme Sürecinde Uyguladıkları Öğretim Yöntemlerine İlişkin Deneyimleri.....	80
3.2.3. Katılımcıların Öğrenme Öğretme Sürecinde Sınıf Oturma Düzenlerine İlişkin Deneyimleri.....	84
3.2.4. Katılımcıların Öğrenme Öğretme Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Düzenledikleri Etkinliklere İlişkin Deneyimleri.....	91
3.2.5. Öğrenme Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular.....	99
3.3.Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarılarını Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	119
3.3.1. Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Deneyimleri....	121
3.3.2. Katılımcıların Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Deneyimleri.....	123
3.3.3. Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Yöntemini Belirleme Amaçlarına İlişkin Deneyimleri.....	124
3.3.4. Katılımcıların Matematik Ders Saati Haricinde Yapılan Değerlendirme İşlemine İlişkin Deneyimleri.....	126
3.3.5. Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Yardım Almalarına İlişkin Deneyimleri.....	128
3.3.6. Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Olumlu Olarak Etkileyen Unsurlara İlişkin Deneyimleri.....	129
3.3.7. Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular...	130

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	137-156
----------------------------------	----------------

4.1. BEP Hazırlama Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	137
4.1.1. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamındaki BEP Hazırlama Sürecinde Kaynaştırma Öğrencilerinin Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	138
4.1.2. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamındaki BEP Hazırlama Sürecinde Kazanım Belirlemeye Yönelik Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	138
4.1.3. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamındaki BEP Hazırlama Sürecinde Yardım Alma Durumlarına İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	139
4.1.4. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamındaki BEP Hazırlamama Nedenlerine İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	140
4.1.5. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamındaki BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar.....	140
4.2. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	141
4.2.1. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Matematik Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullandıkları Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	141
4.2.2. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Uyguladıkları Öğretim Yöntemlerine İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	143
4.2.3. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Oluşturdukları Sınıf Oturma Düzenlerine İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	144
4.2.4. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Düzenlediği Etkinliklere İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	145
4.2.5. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar.....	147
4.3. Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	153

4.3.1. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarının Belirlenmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	153
4.3.2. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarının Belirlenmesinde Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	154
4.3.3. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarının Belirlenmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Belirlemelerindeki Amaçlarına İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	155
4.3.4. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarını Ölçme ve Değerlendirmelerine İlişkin Matematik Ders Saati Haricindeki Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	155
4.3.5. Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarını Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Yardım Almalarına İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	156
4.3.6. Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Olumlu Etkileyen Unsurlar ve Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar.....	156
YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	162-180
EKLER.....	183-187
ÖZGEÇMİŞ.....	188

ÖZET

MATEMATİK ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK DENEYİMLERİ: BİR OLGU BİLİM ARAŞTIRMASI

Mehmet Emin DURMUŞ

Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı,
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Nisan/2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERGEN

Bu araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Katılımcılar ölçüt dayanaklı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 21 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada, matematik dersine yönelik bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanırken çoğunlukla rehber öğretmenlerden yardım alındığı ve kaynaştırma öğrencilerinin BEP' ler temel alınarak değerlendirildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Matematik dersine yönelik öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinde; zaman yetersizliği başta olmak üzere kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini ifade edememeleri, akranları tarafından kabullenilmemeleri ve ailelerin ilgisizliği gibi bazı sorunların yaşandığı ve katılımcıların çoğunun kaynaştırma öğrencileri ile ilgilenemedikleri görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi için destek eğitim odasında kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayırabildikleri ve destek eğitim odasının kullanımına ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Öğretmeni, Kaynaştırma Eğitimi, Matematik Öğretimi

ABSTRACT

EXPERIENCES FOR INCLUSIVE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF MATHEMATICS TEACHING: A CASE STUDY

Mehmet Emin DURMUŞ

Bayburt University, Institute of Social Sciences, Department of Primary Education,
Division of Classroom Education, Master's Degree, April / 2019

Advisor: Assist. Prof. Dr. Yusuf ERGEN

In this study, it was aimed to determine the experiences for inclusive students of primary school teachers in the context of mathematics teaching. In this study, phenomenological design is used. Participants were determined by the criteria-based sampling method. The participants of the study consisted of 21 primary school teachers who have inclusive students in classroom. The data were collected over a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis technique was used in the analysis of the data. In the study, it was concluded that the received support from counselors in the preparation of Individualized Education Plan (BEP) for the mathematics course and that the inclusive students were evaluated according to BEPs. In mathematics course learning, teaching and evaluation processes; it was seen that some problems such as lack of time, incongruity students could not express themselves, not being accepted by their peer and families' disinterest were experienced and most of the participants could not deal with inclusive students. It has been determined that primary school teachers have enough time for inclusive students in the support education room for mathematics teaching and they have a positive opinion about the use of support education room.

Key Words: Primary School Teacher, Inclusive Education, Mathematics Teaching

TABLolar LİSTESİ

Tablo Nr.	Tablonun Adı	Sayfa Nr.
1.	Türkiye’de İlköğretim ve İlkokul Düzeyindeki Kaynaştırma Eğitimi Öğrenci Sayısının Yıllara Göre Dağılımı.....	2
2.	BEP Yazma Süreci.....	12
3.	Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı.....	16
4.	İlkokulda Matematik Öğretiminde Öğrencilere Kazandırılacak Temel Beceriler ve Öğrenme Alanları.....	31
5.	Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri.....	51
6.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	55
7.	Olgubilim Veri Analiz Süreci.....	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil Nr.	Şekil Adı	Sayfa Nr.
1.	Araştırma Süreci.....	49
2.	İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Temalar.....	59
3.	BEP Hazırlama Süreci Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar ve Kategoriler.....	60
4.	Öğrenme-Öğretmen Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar, Kategoriler ve Kodlar.....	74
5.	Kullanılan Araç-Gereç ve Materyaller Alt Temasına İlişkin Ulaşılan Kategoriler ve Kodlar.....	75
6.	Uygulanan Öğretim Yöntemleri Alt Temasına İlişkin Ulaşılan Kategoriler ve Kodlar.....	80
7.	Sınıf Oturma Düzeni Alt Temasına İlişkin Ulaşılan Kategoriler ve Kodlar.....	84
8.	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Etkinlikler Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar ve Kategoriler.....	91
9.	Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Alt Temasına İlişkin Ulaşılan Kategoriler ve Kodlar.....	100
10.	Ölçme ve Değerlendirme Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Tema ve Kategoriler.....	120

KISALTMALAR LİSTESİ

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCTM: National Council of Teachers of Mathematics

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

GİRİŞ

Toplumlar duygusal, düşünsel, fiziksel, zihinsel, sosyal, politik vb. açıdan farklı bireylerden oluşmaktadır. Özellikle okul çağı çocuklarında bu farklılıkların önemi artmaktadır (Demir ve Açar, 2010: 751). Günlük yaşamda sosyal etkileşimde bulunmayı gerektiren her ortamda özel gereksinimi bireylere rastlanmaktadır (Yılmaz ve Batu, 2016: 248). Bu bireyler, toplumda kabul görmeye en fazla ihtiyacı olan ancak isteklerini ve sorumluluklarını yerine getirmekte zorlandıkları için bu kabule ulaşamayan bireylerdir (Yıldırım Erişkin ve diğerleri, 2012: 201).

Toplumun ayrılmaz bir parçası olan bireyin, yeteneklerini topluma faydalı kılmak, onun sağlıklı yetiştirilmesine ve iyi bir eğitim almasına bağlıdır (Esmer ve diğerleri, 2017: 1602). Okullardaki öğrenci profilleri göz önüne alındığında, tüm öğrencilerin aynı özelliklere sahip olmadığı, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin hemen hemen her okulda bulunduğu söylenebilir. Farklı gereksinimlere sahip bu bireylerin her birey gibi eğitim ihtiyaçları vardır ve toplumda birey olarak kabul görmelerinin eğitim gereksinimlerinin karşılanması ile mümkün olabileceği düşünülebilir (Yıldırım Erişkin ve diğerleri, 2012: 201). Dolayısıyla farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin öğrenim gereksinimlerinin bireysel farklılıklarına göre planlanması gerekmektedir (Akcan ve İlgar, 2016: 28).

Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı eğitim olanaklarına sahip olması, en az kısıtlayıcı ortam olan ve özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almasını sağlayan “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları” ile mümkündür (Cankaya ve Korkmaz, 2012: 2). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin aynı ortamda gerekli düzenlemeler yapılarak eğitilmeleridir (Acarlar, 2013: 23). Literatürdeki araştırmalar (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Eripek, 2004; Özak ve Diken, 2010), kaynaştırma eğitimi uygulamalarının zaman içerisinde eğitimde yaygınlaştığı göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2002-2018 yılları arasında kapsayan [MEB] Örgün Eğitim İstatistiklerine göre ülkemizdeki kaynaştırma öğrenci sayısı yıllara göre artmaktadır. Ülkemizdeki kaynaştırma öğrencisi sayılarının yıllara göre değişimi Tablo 1’ de belirtilmiştir.

Tablo 1: Türkiye’de İlköğretim ve İlkokul Düzeyindeki Kaynaştırma Eğitimi Öğrenci Sayısının Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim-Öğretim Yılı	Kaynaştırma Eğitimi (İlköğretim)	Eğitim-Öğretim Yılı	Kaynaştırma Eğitimi (İlkokul)
2002-2003	29. 684	2012-2013	66. 941
2003-2004	30. 960	2013-2014	66. 351
2004-2005	39. 921	2014-2015	72. 095
2005-2006	43. 535	2015-2016	81. 380
2006-2007	52. 745	2016-2017	94. 897
2007-2008	55. 866	2017-2018	105.098
2008-2009	68. 022		
2009-2010	71. 142		
2010-2011	84. 637		
2011-2012	137. 893		

Kaynak: (<https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30>’ den alınmıştır). MEB İstatistikleri (2002-2018), Erişim Tarihi: 09/02/2019

Tablo 1’e göre, ülkemizdeki 2002-2018 yılları arasında ilkokullarda kaynaştırma öğrenci sayısı genel olarak artmıştır. Kaynaştırma öğrenci sayısındaki artış kaynaştırma eğitimi uygulamalarının günümüzde önemsendiğini ve yaygınlaştığını göstermektedir (Akcamete ve diğerleri, 2012: 199). Bu bağlamda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerini belirlemeye yönelik araştırmaların artırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için ilkokul öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel özelliklerini, performanslarını, yeteneklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyerek sınıfın fiziksel düzenini, öğretim amaçlarını, öğretim yöntemlerini, öğretim materyallerini, öğretimin içeriğini ve ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bu öğrencilere göre uyarlamaları gerekir (Vural ve Yıkmış, 2008: 142). Kaynaştırma eğitimi sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için yapılan bu ek

düzenlemeler öğretimsel uyarlamalar olarak isimlendirilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006: 75).

İlgili literatür çerçevesinde, ülkemizde öğretmenlerin kaynaştırma eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini inceleyen sadece 1 tane araştırmaya (Esmer ve diğerleri, 2017) rastlanmış ve matematik öğretimi bağlamında ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen deneyimlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Akçin (2013; 325), özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin birçok temel akademik becerinin kazanımında sorun yaşadıkları gibi matematiksel becerileri ve kavramları öğrenmede de sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma eğitimi sürecindeki kaynaştırma öğrencilerine matematik öğretimine yönelik öğretmen deneyimlerinin belirlenmesinin alan için bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinde faaliyet gösteren Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyinin (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) yayınladığı *Principles and Standards for School Mathematics* (2000, 13) kitabında her öğrencinin matematiği öğrenebileceği ve öğrenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ülkemizde ise 2005 yılında yürürlüğe giren yeni ilköğretim matematik programında da “her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesi yer almakta, eğitim sürecinde tüm öğrencilerin aktif olarak katılım göstermesinin gerekliliği belirtilmektedir (MEB, 2009: 7).

Matematiğin zihin açtığı, ufku genişlettiği ve dünyada baktığımız her yerde olduğu bir gerçektir (Gün, 2013: 5). Matematik, normal ve özel gereksinimli çocukların yaşamlarını kolaylaştıran günlük yaşamın bir parçasıdır (Karabulut ve Yıkılmış, 2010: 104). Monei ve Pedro’ a (2007) göre, matematik becerilerinin kazanılması günlük yaşam kalitesi için önemlidir. Kırcaali-İftar ve diğerleri’ ne (2008) göre, zihinsel yetersizliği olan bireylere günlük yaşam etkinliklerinde yardımcı olan becerilerin kazandırılması, bu bireyleri bağımsız yaşama hazırlamada önemlidir. Günlük yaşam becerileri olan parayı kullanma, saati söyleme, dört işlem yapma vb. beceriler ve günlük yaşamda okuyup yazabilme becerileri işlevsel akademik beceriler olarak tanımlanır (Kırcaali-İftar, Ergenekon ve Uysal, 2008: 309). Özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma uygulamalarıyla genel eğitim içinde daha fazla yer verilmesiyle birlikte, işlevsel akademik becerilerin öğretimi önem kazanmıştır. (Erbaş, 2008: 35). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamlarında bağımsız yaşamaları için matematik becerilerinin

kazanımının önemli olduğu söylenebilir. İncelenen literatürde ise öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik öğretimi bağlamında deneyimlerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda ilkökul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerini belirlemek bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin normal akranları ile birlikte eğitimine ilişkin araştırmaların bazılarında “kaynaştırma” kavramı yerine, “bütünleştirici” (Akçamete ve diğerleri, 2012: 196; Pollock ve diğerleri, 2014: 5) ve “kapsayıcı” (Çağlar, 2012: 554; Everett, 2017: 11; Bottge ve diğerleri, 2018) terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Sucuoğlu (2007: 219), özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki aldıkları eğitimi “kaynaştırma” ya da “bütünleştirme” olarak ifade edilebileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada ise kaynaştırma kavramının kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırma 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde özel gereksinimli öğrencilere, kaynaştırma eğitime ve matematik eğitime ilişkin kavramsal çerçeve açıklanmıştır. İkinci bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu bölümde, araştırmada nitel bir araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanıldığından, araştırmanın katılımcılarından, veri toplama aracından, veri toplama ve veri analizi sürecinden bahsedilmiştir. Ayrıca bu bölümde araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ilkökul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimleri ve karşılaştıkları sorunlar BEP hazırlama süreci, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme başlıkları etrafında betimlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın son bölümünde araştırmanın sonuçlarına ve sorun belirlenen alanlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, “İlkökul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaşadıkları deneyimler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bireysel farklılıklar eğitim-öğretim sürecinde göz önüne alınması gereken en önemli konulardan biridir ve öğrencilerin de bireysel özelliklerine göre eğitim alma hakkının en temel koşulunu oluşturur (Akalin, 2015: 2016). Özel gereksinimli öğrenciler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak akranlarından farklı gereksinimlere sahiptirler (Kargın, 2004: 1). Bireysel farklılıkları dikkate alan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının gerçekleştirildiği ortamlar ülkemizde ve dünyada en az kısıtlayıcı ortamlar olarak gösterilmektedir (Diken ve Batu, 2010: 6).

Özel eğitimin temel amaçlarından biri, özel gereksinimli çocukların toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2006: madde 5). Temel yaşam becerileri; günlük yaşam becerileri, toplumsal uyum becerileri, iş ve meslek becerileri, işlevsel akademik beceriler, vb. becerilerdir (Karabulut ve Yıkılmış, 2010: 104). Temel yaşam becerileri arasında sayılan işlevsel akademik beceriler ise günlük yaşam etkinliklerini yerine getirirken kullanılan, okuma-yazma ve matematik yapma gibi becerilerdir (Yıkılmış ve Çetin, 2010: 70). Literatürdeki araştırmalarda (Erbaş, 2008; Özak ve Diken, 2010; Snell ve Brown, 2000; Yıkılmış ve Çetin, 2010) kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik öğretiminde işlevsel akademik becerilerin önemli olduğu, günlük yaşamı kolaylaştırmak ve toplum içinde bağımsız yaşamayı sağlamak amacıyla bu becerilerinin öğreniminin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Gün' ün (2013) araştırmasında da özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamlarında matematiği sürekli olarak kullanmaya ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerine matematik becerilerinin kazandırılması bu öğrencilerin günlük yaşamda bağımsız yaşayabilmeleri için önemli görülmektedir (Karabulut ve Yıkılmış, 2010: 104). Öğrencilere matematik becerilerinin kazandırılmasında birincil rolü olan öğretmenlerin bu konuda kaynaştırma öğrencileri ile olan deneyimlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamalara ışık tutacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin matematik eğitimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Kaynaştırma eğitim ortamları özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmalı, öğretim düzeni, öğretim yöntemi, öğretim programı ve değerlendirmede özel

gereksinimli öğrencilere yönelik uyarlamalar yapılarak tüm öğrencilerin sosyalleşeceği ortamlar oluşturulmalıdır (Akcamete ve diğerleri, 2012: 196; Batu, 2000: 42). Westwood (2004: 117) öğrenme ortamlarının öğrenci gelişiminde önemli olduğunu ve öğretmenin rolünün uygun öğrenme ortamları oluşturmak olduğunu belirtmiştir. Yıkmiş ve diğerleri (2013: 39) ise ülkemizde kaynaştırma öğrencileri için ayrı bir matematik programının olmadığını ve program hazırlanmamasının öğrencilerin işlevsel akademik becerileri kazanmada sorun yaşamalarına sebep olduğunu belirtmiştir. Voinea ve Purcaru (2015: 192) ise araştırmasında yapısalcı yaklaşımlardan faydalanılarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının matematiği öğrenmede sorun yaşayan çocuklara matematik öğretilmede çözüm olabileceğini belirtmiştir. Matematik öğrenmede sorun yaşayan öğrencilerin gereksinim duyduğu alanlarda desteklenmesi ve öğretmenlerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayacak şekilde öğretimi planlamaları ve gerekli uyarlamaları yapmaları kaynaştırma öğrencilerinin matematik öğreniminde önemli görülmektedir (Kumaş ve Ergül, 2017: 7). Bu bağlamda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında ilkökul öğretmenlerinin deneyimlerinin belirlenmesinin öğrenciler için daha anlamlı, kaliteli eğitim ortamlarının hazırlanmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünüldüğü için bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimleri incelenmiştir.

Literatürde özel gereksinimli öğrencilere farklı öğretim yöntemlerinin matematik öğretiminde etkisini inceleyen araştırmalar (Erbaş, 2008; Everett, 2017; Karabulut ve Yıkmiş, 2010; Kırcaali İftar ve diğerleri, 2008; Skibo ve diğerleri, 2011; Yıkmiş ve Çetin, 2010; Yıkmiş ve diğerleri, 2005) bulunmasına rağmen, matematik öğretimi bağlamında ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin deneyimlerini inceleyen yeterli sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle de önemli olduğu düşünülmektedir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Veri toplama araçları ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları tespit edebilecek niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler sorulara güvenilir yanıtlar vermişlerdir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşmelerde içtenlikle ve objektif bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

1. **İlkokul Öğretmeni:** İlkokulların birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde görev yapan şube öğretmenidir.
2. **Kaynaştırma eğitimi:** Özel gereksinimi olan öğrenciye veya ilkokul öğretmenine destek eğitim hizmetleri sağlanarak normal eğitim ortamlarında yapılan eğitimidir (Kırcaali-İftar, 1992: 45)
3. **Destek Eğitim Hizmetleri:** Özel gereksinimli bireylerin tıbbi ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanmasıdır (ÖEHY, 2006: madde 4)
4. **Normal Eğitim Ortamı:** Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin normal okullardaki genel eğitim sınıflarında ve gerek görüldüğü takdirde normal okullardaki özel eğitim sınıflarında karşılandığı ortamlardır (MEB, 2010a: 10).
5. **Özel Eğitim Sınıfı:** Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflardır (ÖEHY, 2006: madde 4).
6. **Destek Eğitim Odası:** Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamlardır (ÖEHY, 2006: madde 4)
7. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP):** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Özel Gereksinimli Çocuklar

ÖEHY'nin (2006) 4. maddesine göre özel gereksinimli çocuklar, çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren çocuklardır.

Özel gereksinimli çocuklar grup olarak kendi içlerinde önemli bireysel farklılıklar gösterirler (Akçamete, 2016: 32). Özel gereksinimli çocuklar gösterdikleri farklılıklara göre; zihinsel yetersizliği olan çocuklar, öğrenme güçlüğü olan çocuklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar, dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklar, duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklar, işitme yetersizliği olan çocuklar, görme yetersizliği olan çocuklar, ortopedik yetersizliği olan çocuklar, otizmi olan çocuklar, serebral palsili olan çocuklar, süregen hastalığı olan çocuklar, üstün yetenekli olan çocuklar olarak sınıflandırılırlar (Çuhadar, 2013: 6; ÖEHY: 2016: madde 4). Tüm özel gereksinimli çocuklar yasalar gereğince akranlarıyla beraber genel eğitim sınıflarında eğitim alma hakkına ve iyi düzenlenmiş eğitim ortamlarından ve bireyselleştirilmiş programlarından faydalanabilme imkanlarına sahiptirler. (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 76).

1.2. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alma Hakları

Bireysel farklılıklar eğitim-öğretim sürecinde önemlidir ve bireysel özelliklere göre eğitim alma hakkının temelini oluşturmaktadır (Diken ve Batu, 2015: 2). Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitim alma haklarına bakıldığında; 1982 anayasamızın 42. maddesinde yer alan “Kimse eğitim-öğretim hakkından yoksun bırakılamaz” hükmü, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 8.maddesinde belirtilen “Eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır” ve “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için gerekli tedbirler alınır” hükümleri ve 6518 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'un (2014) 73. maddesinde “Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, yaşam boyu eğitim imkanından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her

seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünlendirici planlamalara yer verilir” hükümlerinin kaynaştırma eğitimine temel oluşturduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Kaynaştırma/ Bütünlendirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesinde (MEB, 2017a) özel gereksinimi olan bireylerin eğitime yönelik, “ ... Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tebdirleri alır ...” ve “Özel eğitim alan bireyler içinde zorunlu eğitim 12 yıl olmuştur” hükümleri yer almaktadır. Bu hükümlerle özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarının güvence altına alındığı söylenebilir.

Özel gereksinimli olduğu düşünülen çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılanmalarına yönelik işlemler; 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun’un 16. maddesi hükümleri gereği ÖEHY’ nin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin hükümleri doğrultusunda Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki [RAM] özel eğitim değerlendirme kurullarınca yapılır ve bu kapsamda tanı konulan bireylerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir. (MEB, 2015: 2). Bu bireylerin eğitim gereksinimleri MEB’e bağlı kurumlar tarafından, özel program, özel yetişmiş personel ve özel eğitim materyalleri ile karşılanır (Yılmaz ve Batu, 2016: 248).

1.3. Özel Eğitim ve Özel Eğitimin Amaçları

Dünyada özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerine yönelik ilk yazılı dokümanların 16. yüzyıla ait olmasına karşın yapılan arkeolojik kazılar bu bireylerle yönelik çabaların neolitik döneme kadar ulaştığını gösterir (Sucuoğlu, 2016: 18). Ülkemizde ise özel eğitime yönelik kayda değer gelişmeler 1950’li yıllarda özel eğitim hizmetlerinin Sağlık Sosyal Bakanlığı’ndan Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilmesiyle başlamaktadır (Özyürek, 2014: 4).

Özel eğitim; en genel anlamıyla özel gereksinimli olan bireylerin bireysel farklılıklar ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitilmeleridir (Güven, 2015: 45). Kırcaali- İftar (1998: 3) özel eğitimi; özel gereksinimli öğrencilere sunulan, bireysel olarak hazırlanan ve bireylerin en üst düzeyde bağımsız yaşamalarını amaçlayan eğitim hizmetleri olarak tanımlamıştır. Ataman (2005: 19) ise özel eğitimi; özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün yetenekli çocukları yetenekleri doğrultusunda geliştiren, yetersizliğin engele dönüşmesini önleyen, özel gereksinimli çocuğu kendine yeter hale getirerek toplumla kaynaşmasını ve bağımsız birey olarak yaşamasını sağlayacak becerileri kazandırmayı

amaçlayan eğitim olarak tanımlamıştır. Özel eğitimin amaçları ÖEHY' nin 5. maddesinde aşağıdaki gibi belirtilmektedir.

- Özel gereksinimli bireylerin toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmeleri
- Özel gereksinimli bireylerin toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmeleri
- Özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve yaşama hazırlanmaları amaçlanır.

1.4. En Az Kısıtlayıcı Ortam

Bryant ve diğerlerine (2008) göre özel eğitimin en temel ilkelerinden biri özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almalarıdır. En az kısıtlayıcı ortam, özel eğitim ihtiyacı olan bireyin, toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerilerini kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır (ÖEHY, 2006: madde 4). Eripek'e (2007) göre en az kısıtlayıcı ortamlar özel gereksinimli çocukların gereksinimleri göz önüne alınarak gerekli düzenlemeler yapılan genel eğitim sınıflarıdır ve çocukların sadece fiziksel olarak değil, sosyal ve eğitimsel olarak da kaynaştırmak amaçlanır. En az kısıtlayıcı ortam olan genel eğitim sınıflarının temel mantığını; özel gereksinimli çocuğun akranları ile aynı sınıfa gittiğinde etiketlenmeyecek olması ve akranlarının sergiledikleri doğru davranışları model olarak öğrenmesidir (Sucuoğlu, 2016: 219)

Amerika'da özel gereksinimli öğrencilerin haklarını korumak ve ek özel eğitim hizmetlerini sağlamak amacıyla çıkarılan *Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]* (2004) kanununda, bu öğrencilerin eğitimini sağlamak için en az kısıtlayıcı ortamlar temel alınmaktadır. Engelli Çocukların Eğitimi Yasasında özel gereksinimli çocuklara genel eğitim okullarında eğitim görme hakkı verilmiştir (Akçamete, 2016: 50). En az kısıtlayıcı ortamlar özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile birlikte mümkün

olduğu kadar fazla vakit geçirmesine imkan sağlar ve bu ortamlar öğrencilerin en st düzey başarı göstereceği ortamlardır (Kargın, 2004: 5; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006: 10).

1.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

BEP, “zel eğitime ihtiyaı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır” (ÖEHY, 2006: madde 69). Kargın’ a (2004) göre BEP, zel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla eğitimlerinin nerede, ne kadar süreyle, hangi amaçla ve kimler tarafından gerçekleşeceğini yasallaştıran belgedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini ölçülebilir, sistematik ve amaca uygun bir programla devam ettirilmeleri gereklidir ve bu amaçla hazırlanan BEP’ ler kaynaştırma eğitiminin en temel unsurlarından biri olarak özel gereksinimli öğrenciler için büyük önem arz etmektedir (Yılmaz ve Batu, 2016:251).

BEP’ in temel amacı özel gereksinimli bireyin öğrenme amaçlarını oluşturmak, bireyin gereksinimi olan diğer hizmetler ve bu hizmetlerin nereden alınacağını belirlemek ve ailenin çocuğuyla çalışan uzmanlarla ilişimini kolaylaştırmaktır (Sucuoğlu, 2016: 216). Bu amaç doğrultusunda özel gereksinimli bireyin sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel gelişim özelliklerini belirlenmekte ve eğitim ortamını bu özelliklere göre düzenlenmektedir (uhadar, 2006: 10).

Kaynaştırma eğitimi uygulaması yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerin bulunduğu okullarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi oluşturulmaktadır. (MEB, 2017a: madde 4). Bu birim, okul/kurum müdürü veya onun görevlendirdiği bir müdür yardımcısı başkanlığında; gezerek özel eğitim görevi yapan ğretmen, rehber ğretmen, eğitim programı hazırlamakla görevli ğretmen, genel eğitim sınıf ğretmeni, alan öğretmenleri, ğrenci velisi ve öğrenciden oluşturulabilmektedir (ÖEHY, 2006; madde 72). Özel eğitim ğretmeni, ilkokul ğretmeni, rehber ğretmen, aile ve ğrenci BEP’ in oluşturulmasında önemli role sahip unsurlardır (Kargın, 2007: 7).

BEP’ hazırlanırken dikkat edilmesi gereken unsurlar aşağıda belirtilmektedir (ÖEHY, 2006: madde 69).

- Eğitsel performans düzeyi
 - Uzun ve kısa dönemli hedefler
 - Hedeflerin başlama ve bitiş tarihleri
 - Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntemler, araç-gereç ve materyaller
 - Eğitim ortamının düzeni
 - Davranış problemlerine yönelik tedbirler ve uygulanacak yöntemler
 - Destek hizmetlerin, nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceği ve özel gereksinimli çocuğun normal programa ne ölçüde katılacağı
- BEP' ler hazırlanırken dikkat edilmesi gereken unsurlardır.

1.5.1. BEP Yazma

BEP yazarken dikkat edilmesi gereken unsurlar aşağıda belirtilmiştir (Avcıoğlu, 2013: 81-99).

Tablo 2: BEP Yazma Süreci

BEP Yazma
Çocuğun Eğitsel Durumu
Değerlendirme ölçütü, değerlendirme sıklığı, ve değerlendirme süreci belirlenir.
Amaçlar
Yıllık amaçlar ve kısa dönemli amaçlar belirlenir (Amaç geliştirme süreci öğretmen sorumluluğundadır ve amaçlar performans düzeyine göre belirlenir. Performans belirlemede RAM tarafında belirlenen BEP formu kullanılabilir.
Eğitim Programları ve Yerleştirme
Öğrenci için uygun olduğu düşünülen program ve ortamlardır.
Destek Hizmetler
Doğrudan ve dolaylı özel eğitim hizmetlerini, destek hizmetleri, geçiş hizmetleri, destekleyici teknolojik hizmetler, zaman çerçevesi ve personeli, genel eğitim hizmetleri ve eğitsel olmayan etkinlikleri içerir.
Müfredat, Metodoloji vb.

Tablo 2' ye göre, BEP hazırlama sürecinin; çocuğun eğitsel durumunu belirleme, BEP' in amaçlarını belirleme, eğitim programı ve ortamını hazırlama, destek hizmetlerini sağlama, müfredat ve öğretim yöntemlerini belirleme süreçlerinden oluştuğu görülmektedir.

1.6. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı

Literatürdeki araştırmalarda, kaynaştırma eğitimi ile ilgili birbirine benzer tanımlara rastlanılmaktadır. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 3. maddesinde kaynaştırma eğitimi; "Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları" olarak tanımlanmıştır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların aynı ortamda gerekli düzenlemeler yapılarak eğitilmeleridir (Acarlar, 2013: 23). Odom' a (2000) göre kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile birlikte aynı ortamda eğitim almaları ve ihtiyaçlarına göre destek eğitim hizmetlerinden faydalanmalarıdır. Gökdere' ye (2012) göre kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının genel eğitim sınıflarında giderilmesini sağlayan en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarıdır. Başka bir tanıma göre ise kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan öğrenciye veya sınıf öğretmenine destek eğitim hizmetleri sağlanarak normal eğitim ortamlarında yapılan eğitimidir (Kırcaali-İftar, 1992: 45).

Kaynaştırma eğitimi, engeli olan öğrencilerin engel derecelerine göre ailelerinin desteği sağlanarak normal okullarda akranları ile beraber aldığı eğitimidir (Sarı, 2002: 5). Gürgür' e (2005) göre kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamlarda tam veya yarı zamanlı olarak, destek eğitim hizmetleri dahilinde akranları ile beraber aldığı eğitimidir. Başka bir tanıma göre ise kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle beraber etkinliklere katıldığı, mümkün olabildiğince aynı ortamda buldukları eğitimidir (Spodek ve diğerleri, 1983: 61).

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili tanımlar göz önüne alındığında kaynaştırma eğitiminin, hem özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitilmesi anlamına geldiği, hem de eğitim sırasında öğretmene ve özel gereksinimli

öğrencilere sağlanan özel eğitim destek hizmetlerini içerdiği görülür (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 29).

1.7. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri ayrı ve birlikte eğitim olmak üzere 2 farklı şekilde gerçekleşir. Ayrı eğitim; bireylerin özrüne göre belirlenen program dahilinde özel eğitim uzmanlarıyla birlikte yapılan eğitim, birlikte eğitim ise; özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin aynı sınıfta, ilkokul öğretmeni tarafından gördüğü eğitimdir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005: 7). Ayrı eğitim olarak nitelendirilen özel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi Yatılı Özel Eğitim Okulları ve Gündüzlü Özel Eğitim Okulları'nda karşılanırken birlikte eğitim olarak bilinen normal eğitim okullarında ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi normal okullardaki genel eğitim sınıflarında ve gerek görüldüğü takdirde normal okullardaki özel eğitim sınıflarında karşılanır (MEBa, 2010: 10). Özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile beraber aynı sınıfta mı yoksa kendileri gibi olan akranlarıyla mı eğitim almalarının gerekliliği araştırmacılar arasında tartışma konusu olmuş, akranları ile beraber alacakları eğitimin daha verimli olacağı görüşü ağır basmıştır (Demir ve Açar, 2010: 752).

1974'te çıkarılan ve Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education For All Handicapped Children Act) ile özel gereksinimli çocukların akranları ile aynı eğitim ortamlarında eğitim görmeleri zorunlu hale gelmiştir. En son 1997 yılında değişiklik yapılan bu yasada özel gereksinimli çocukların eğitimleri için gerekli ilkeler; Ücretsiz ve Uygun Eğitim, Uygun Değerlendirme, BEP, En Az Sınırlayıcı Ortam, Karar Verme Sürecine Öğrenci ve Anne Babanın/Ebeveynin Katılımı ve Sürece İlişkin Koruma olmak üzere açık ve net bir şekilde belirtilmiştir (Sucuoğlu, 2016: 215-216).

Özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçları özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu, evde eğitim, hastanede eğitim ve kaynaştırma eğitimi şeklinde karşılanabilmektedir (MEB, 2017b: 12-14). Fakat özel eğitim sınıflarının ve destek eğitim odalarının az olması nedeniyle kaynaştırma eğitimi bu çocukların eğitiminde daha çok kullanılmaktadır (Yılmaz ve Batu, 2016: 249). Orakçı ve diğerlerine (2016) göre de özel gereksinimi olan çocukların eğitim gereksinimlerini karşılayacak en uygun eğitim uygulamalarından biri kaynaştırma eğitimi uygulamalarıdır. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, RAM klavuzunda “Özel

eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2017b: 12).

Temel amacı herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinime sahip olan bireylerin akranlarıyla ile birlikte eğitim almaları olan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının, ilk olarak 1970’lerde İskandinav ülkelerinde ortaya çıktığı, daha sonra aynı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde çıkarılan yasa ile uygulanmaya başladığı ve diğer ülkelere yayıldığı görülmektedir (Özokçu, 2002: 25; Sucuoğlu, 2004: 15).

Türkiye’de ise kaynaştırma eğitimi uygulamaları 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010a: 26; Özokçu, 2013: 88-89). Ülkemizde 1983 yılından itibaren yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamaları incelendiğinde yasal düzenlemelerin yeterli olduğu fakat kurumlarda programı yürütecek öğretmenlerin nitelik ve niceliklerinin sınırlı olduğu ve özel eğitim destek hizmetlerinin olmadığı anlaşılmaktadır (MEB, 2013: 4).

Her tür ve kademedede kaynaştırma eğitimi uygulamaları yapılmaktadır ve özel gereksinimli bireyler eğitimlerini genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilmektedirler (ÖEHY, 2006: madde 25). MEB (2010) Yönetici, Öğretmen, Aile Klavuzu’ na göre, kaynaştırma eğitimi uygulanış biçimine olarak; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

1.6.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli öğrencilerin kaydının genel eğitim sınıfında bulunduğu ve öğrencinin tam gün boyu genel eğitim sınıfında eğitim aldığı kaynaştırma eğitimidir (MEB, 2010b: 18). Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenciler, kayıtlı buldukları genel eğitim sınıflarındaki eğitim programını takip ederler ve takip ettikleri program temel alınarak bireysel ihtiyaçlarına göre kendilerine BEP hazırlanır (MEB, 2010b: 18). ÖEHY’ ne (2006) göre, Türkiye’deki

kaynaştırma yoluyla yapılan eğitim uygulamalarının büyük bir çoğunluğu tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları şeklinde yapılmaktadır.

Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminin uygulandığı genel eğitim sınıflarındaki olması gereken özel gereksinimli öğrenci sayısı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3: Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Sınıflarında Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı

Sınıf Mevcutları	Eğitim Kademeleri	
	Okul Öncesi	Diğer Kademeler
	Olması Gereken Sınıf Mevcudu	Olması Gereken Sınıf Mevcudu
Özel gereksinimli öğrenci sayısı en fazla 1 ise	20	35
Özel gereksinimli öğrenci sayısı en fazla 2 ise	10	25

Kaynak: MEB, (2015a: 2)

Tablo 3' e göre, okul öncesi kademesinde sınıf mevcudu; 1 tane kaynaştırma öğrencisi bulunan genel eğitim sınıflarında en fazla 20, 2 tane kaynaştırma öğrencisi bulunan genel eğitim sınıflarında ise en fazla 10 olmaktadır (MEB, 2015a: 2). İlkokullarda sınıf mevcudu; 1 tane kaynaştırma öğrencisi bulunan genel eğitim sınıflarında en fazla 35, 2 tane kaynaştırma öğrencisi bulunan genel eğitim sınıflarında ise en fazla 25 olmaktadır.

1.6.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları kapsamında özel eğitim ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olamayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler (MEB, 2017a: 2). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yolu ile gerçekleşir (ÖEHY, 2006: madde 23). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminde; özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfında bulunur ve öğrenci başarılı olabileceği derslerde genel eğitim sınıfına dahil edilir. (Battal, 2007: 43).

Özel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencinin başarısı ile genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencinin başarısı eşit olmayacağından özel gereksinimli öğrencinin başarılı olabileceği derslerde genel eğitim sınıfına dahil edilmesi en çok sosyal olarak gelişmesine imkan sağlar (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011: 9). Bu uygulama kapsamında özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfında bulunması gereken derslere özel eğitim sınıfında en fazla iki öğrenci dahil edilebilir (MEB, 2010b: 19).

1.6.2.1. Özel Eğitim Sınıfı

Özel eğitim sınıfları, okul ve kurumlarda durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren özel gereksinimli öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özellikleri göz önünde bulundurularak, özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulan sınıflardır (MEB, 2015b: 3). Özel eğitim sınıflarının mevcudu ilköğretimde en fazla 10 özel gereksinimli öğrenciden, otistik öğrencilerin bulunduğu sınıflar ise en fazla 4 öğrenciden oluşmaktadır (ÖEHY, 2006: 26).

Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulaması kapsamında yürütülen özel eğitim sınıfı hizmeti, özel gereksinimli öğrencilerin bazı becerileri normal akranlarını model alarak öğrenmelerine, onlarla arkadaşlık kurmalarına, bazı etkinlikleri birlikte yapmalarına ve toplumsal yaşamın içine daha kolay katılmalarına fırsat sağlarken diğer öğrencilerin de özel gereksinimli bireyleri tanımalarına, bireysel farklılıkları anlamalarına ve toplum yaşamında her an karşılaşılabilecekleri bu bireylere karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (MEB, 2015b: 3). Özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi ise okuldaki eğitim programını takip edenler için buldukları okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre, BEP' i takip edenler için ise BEP' teki amaç ve kazanımlara göre yapılmaktadır (MEB, 2015b: 4).

1.6.3. Tersine Kaynaştırma

Tersine kaynaştırma eğitimi; yetersizliği olmayan bireylerin istekleriyle, çevrelerinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları yapan özel eğitim okullarındaki sınıflara kayıt yaptırabildikleri eğitimidir ve bu uygulama ile normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yardım etmesi ve model olması sağlanır (Yazıcıoğlu, 2018: 42). Tersine kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflar, 5'i özel gereksinimli öğrenci olmak

üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde en fazla 20, yaygın eğitimde ise en fazla 10 öğrenciden oluşmaktadır (ÖEHY, 2006: madde 23).

1.8. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı

Kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2017a). Özel gereksinimli çocukların normal akranlarıyla ve toplumla bütünleşmesinin sağlanması kaynaştırma eğitiminin gereklerindedir (McCay ve Keyes, 2001: 71). Cankaya ve Korkmaz'a (2012) göre kaynaştırma eğitiminde genel eğitim sınıfındaki tüm çocukların öğrenmelerine yardımcı olmak ve her çocuğu potansiyeli doğrultusunda geliştirmek amaçlanır.

Kaynaştırma eğitiminde destek eğitim hizmetleri de sağlanarak özel gereksinimli öğrencilere öz bakım, günlük yaşam, sosyal, dil ve iletişim alanlarında beceriler ile akademik ve mesleki alana ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması, eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirerek özel gereksinimli bireyin bağımsız ve üretken olarak yaşamını sürdürebilmesi hedeflenir (MEB, 2015a: 2). “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Kaynaştırma Eğitimi” modülünde ise kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli çocuğun kendi gerçeğini benimsemesini ve toplum içinde yaşayabilmesi kolaylaştırmak, normal çocuklarla iletişimlerini ve normal çocukların da onlara karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamak, özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların ise çocuklarının başarılı yönlerini görmelerini sağlamak olduğu belirtilmiştir (MEB, 2013: 4). Kaynaştırma eğitiminin amaçları, engel durumuna bakılmaksızın bireyin kendi yeteneklerini fark etmesini sağlamak ve toplumsal yaşama her alanda katılımına yardımcı olmak olarak özetlenebilir (Atıcı, 2014: 283).

1.9. İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli çocuklar ile ilgili çalışmaların çoğu ilköğretim kademesi ağırlıklı araştırmalardır (Yılmaz ve Batu, 2016: 251). Ülkemizdeki araştırmaların çoğunun (Batu, 2000; Diken ve Sucuğlu, 1999; Kargın ve diğerleri, 2005; Kayaoğlu, 1999) kaynaştırma eğitime görüş belirlemeye yönelik gerçekleştirildikleri görülmüştür. Bu bağlamda

kaynaştırma eğitim sürecindeki öğretmen uygulamalarının belirlenmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 2. maddesine göre 2012 yılında 4+4+4 olarak değişen yeni eğitim sistemiyle birlikte ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul kademelerine ayrılmıştır. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesinde “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” ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 7. maddesinde “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır” hükümleri yer alır. Bu bağlamda ilköğretim programlarının uygulandığı özel eğitim okul ve kurumlarında; özel gereksinimli çocukların normal akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alma imkanları bulunduğu gibi bu çocukların okul bünyesinde ayrı bir sınıfta eğitim alması da sağlanabilir (MEB, 2015a: 3).

Özel gereksinimli çocuklar, ilköğretimlerini özel eğitim okulları ve/veya diğer ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi şeklinde sürdürürler. İlköğretim programında bulunan amaçları gerçekleştiremeyecek durumda olan özel gereksinimli çocuklar için ise performans düzeyleri dikkate alınarak eğitim programlarının uygulanabileceği kurumlar açılır (Cavkaytar ve Diken, 2006: 80). İlköğretim programını takip eden özel eğitim sınıfındaki öğrenciler ile tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimi sürdüren öğrencilerin velisinin yazılı talebi ve BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda ilkokulda bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yaptırılabilir (MEB, 2017a: madde 2). Çeşitli nedenlerle ilköğretim kademesini tamamlayan ve mecburi ilköğretim çağı dışına çıkan çocuklar ise Milli Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Ortaokulunda eğitimlerini sürdürebilirler. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olduğunu Özel Eğitim Hizmetleri Kurulundan alınacak belge ile belgelendiren öğrencilerde yaş kaydı aranmaz (ÖEHY, 2012: madde 30).

Türkiye’ de kaynaştırma eğitimi uygulamalarının 1980’li yıllarda ilköğretim okulları bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarıyla başladığı görülür (MEB, 2010a: 4; Gürgür ve diğerleri, 2012: 691). Ülkemizdeki ilkokul düzeyinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarından yararlanan öğrenci sayısı yıllara göre artış göstermektedir (MEB İstatistikleri, 2002-2018). Bu artış ülkemizde kaynaştırma eğitimi açısından önemli bir gelişmedir (Akcamete ve diğerleri, 2012: 199).

1.10. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Başarıyı Etkileyen Unsurlar

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşmasında; ilkökul öğretmenleri, okul yönetimi, okul psikolojik danışmanı, özel eğitim öğretmeni, öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilerin velileri arasındaki işbirliği çok önemlidir (Batu- Kırcaali-İftar, 2006: 23; Esmer ve diğerleri, 2017: 1603; Kwapy, 2004: 42). Kargın (2004) araştırmasında, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının olumlu sonuçlanmasında; özel gereksinimli öğrencinin kendini bulunduğu gruba ait hissetmesinin, öğrencilerinin gereksinimlerinin belirlenmesinin ve ona göre program hazırlanmasının, sınıf yönetiminin ve öğretimin etkili olmasının, personelin desteğinin ve işbirliğinin büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında başarı ile kaynaştırılabilmeleri halinde mezun olduklarında çevrelerine karşı daha az bağımlı bireyler olarak yaşamlarını sürdürecektir (Demir ve Açar, 2010: 755).

Literatürdeki araştırmalara (Batu- Kırcaali-İftar, 2006: 23; MEB, 2010a; MEB, 2011; Özokçu, 2016: 96-99) göre kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşmasına sağlayan etkenler; ilkökul öğretmenlerinin tutumu, özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması, okul yönetimi ve personelinin kaynaştırmayı benimsemesi, öğrenci aileleriyle işbirliği, fiziksel düzenleme, eğitim ortamı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmesi başlıkları altında aşağıda verilmiştir.

1.10.1. İlkokul Öğretmeni

Kaynaştırma eğitimi uygulamaların başarıya ulaşmasında en önemli etkenlerden biri, ilkökul öğretmenin kaynaştırma eğitime yönelik tutumudur (Gökdere, 2012: 2081). Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı bir sınıfta özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenin olumlu tutumunu hissetmesi gerekir (Ataman, 1996: 382). Olumlu bir tutum için ise öğretmene gereksinim duyduğu zamanın, eğitimin ve personel ve materyal desteğinin sağlanması ve kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı bir sınıfta öğrenci sayısının mümkün olduğunca az tutulması gerekir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 54).

İlkokul öğretmeni, sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin eğitim programını planlamak, uygulamak, gelişimlerini takip etmek ve başarılarını değerlendirmekle

sorumludur (Kargın, 2004: 15). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı olması için ilkokul öğretmenlerinin normal gelişim gösteren öğrencilerle ilişkisi de çok önemlidir. İlkokul öğretmenlerinin normal gelişim gösteren öğrencilerle toplantılar düzenlemesi, onları özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirmesi, kendilerini özel gereksinimli öğrencilerin yerine koyarak düşünmelerini sağlaması, sınıfa konuk konuşmacı getirerek deneyimlerini aktarmasını sağlaması gibi etkinlikler kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısında etkilidir (Batu, 2000: 41).

Kaynaştırma eğitiminde uygulamaların hedefe ulaşması için birinci dereceden uygulayıcı olan ilkokul öğretmenlerinin bu alanda yetkinliklerinin tam olması gerekir (Akcan ve Ilgar, 2016: 28). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için ilkokul öğretmenin yapması gerekenler şu şekilde sıralanabilir; özel gereksinimli öğrenciyi ve kaynaştırma sınıfını hazırlama, özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerini ve mevcut düzeyini belirleme, özel gereksinimli öğrenci için eğitsel amaçları belirleme, özel gereksinimli öğrenci için öğretim planlama ve uygulama, özel gereksinimli öğrenci için eğitimi destekleyici ve kolaylaştırıcı etkinliklerden faydalanma, özel gereksinimli öğrenci ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında etkileşim sağlama ve öğretimin etkililiğini değerlendirme (Battal, 2007: 48).

1.10.2. Destek Eğitim Hizmetleri

Destek eğitim hizmetleri, ÖEHY' nin (2016) 4. maddesine göre, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbi ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri” olarak belirtilmektedir. Akçamete (2016) ise destek eğitim hizmetlerini; özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerini giderebilmesi için ilkokul öğretmenleri ile uzmanların bir arada, işbirliği içerisinde çalışmasını gerektiren hizmetler olarak tanımlamıştır.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili tanımlar incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla beraber genel eğitim sınıflarında eğitim alması ve özel eğitim destek hizmetlerinden faydalanması ön plana çıkmaktadır (Kargın, 2004: 2). Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta yer almalarından ibaret değildir. Sınıflarda gerekli düzenlemeler yapılarak özel eğitim destek

hizmetlerinin de sağlanması gerekir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 65). Kaynaştırma eğitiminde amaca ulaşmak için destek eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesinin önemli bir unsurdur (Akcan ve İlgar, 2016: 29).

Destek eğitim hizmetleri özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmenlerine özel eğitim desteği sağlanmasıyla gerçekleşir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008: 29). Destek eğitim hizmetleri; Kaynak Oda Eğitimi (Destek Eğitim Odası), Sınıf İçi Yardım ve Özel Eğitim Danışmanlığı olmak üzere 3 şekilde sağlanabilir (Batu, 2000: 36).

1.9.3.1. Kaynak Oda Eğitimi (Destek Eğitim Odası)

Kaynak oda eğitimi hizmeti, özel gereksinimli öğrencilere okul içerisinde belirlenen program dahilinde eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gereksinim duyduğu derslerde bireysel destek eğitiminin sağlanmasıdır (Güven, 2015: 50). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında ihtiyaçlarının karşılanamadığı zamanlarda kaynak oda öğretmeni veya uzman özel eğitimi öğretmeni tarafından bireysel veya grup şeklinde eğitim sağlanır ve ilkökul öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin uyumu, genel eğitim sınıfıyla kaynak oda arasındaki eğitimin paralelliği kaynaştırmanın amacına ulaşmasında çok önemlidir (Kargın, 2004: 13). Kaynak oda eğitiminin amacı, kaynaştırma öğrencisine ve ilkökul öğretmenine destek olmaktır ve kaynak oda öğretmeni çocuğun eğitiminden sorumlu diğer kişilere de danışmanlık yapmakla sorumludur (Sucuoğlu, 2017: 225). Kaynak oda eğitimi, kaynak odada öğrencilerin etiketlenme ihtimalinin fazla olması görüşünden dolayı eleştirilir (Özokçu, 2013: 93).

1.9.3.2. Sınıf İçi Yardım

Sınıf içi yardımın uygulandığı sınıflar, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam ettiği ve ilkökul öğretmenlerinin destek eğitim uzmanlarından yardım aldığı sınıflardır. Destek eğitimi veren uzmanların genel eğitim sınıfında ne kadar süreyle bulunacağı ise özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine bağlıdır (Kargın, 2004: 12).

Bu hizmet türünde destek eğitim uzmanı, özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıfla ilgili plan yapmada, özel gereksinimli öğrencinin sınıfa uyumunu sağlamada, tüm öğrenciler arasında olumlu etkileşim oluşturmada, öğretim-değerlendirme aşamasında ve

sınıfın kontrolünü sağlamada ilkokul öğretmenine yardımcı olur (Batu, Kırcaali-İftar, 2005: 44). Sınıf içi yardımda amaç, destek eğitim uzmanının sınıfta özel gereksinimli öğrenci ile ilgilenirken ilkokul öğretmenin sınıfı ile ilgilenmesi veya destek eğitim uzmanının sınıf ile ilgilenirken ilkokul öğretmenin özel gereksinimli öğrenci ile ilgilenmesidir (Özokçu, 2013: 92).

1.9.3.3. Özel Eğitim Danışmanlığı

Bu hizmet türünde özel gereksinimli öğrenci, eğitimini genel eğitim sınıfında sürdürür ve özel eğitim öğretmeninden eğitim desteği alır (Özokçu, 2016: 92). Özel eğitim danışmanlığının diğer destek eğitim hizmetlerinden farkı dolaylı yoldan sağlanmasıdır ve özel eğitim danışmanlığı hizmeti “danışman, danışan ve hakkında danışılan” olmak üzere 3 temel öğeden oluşur. Burada hakkında danışılan özel gereksinimli öğrenci, danışan ilkokul öğretmeni, danışman ise özel eğitim veya rehber öğretmendir. Bu hizmet türünde ilkokul öğretmeni; derslerdeki güçlükleri ve davranış sorunlarını giderme, bireysel eğitim programı hazırlama ve değerlendirme yapma gibi konularda danışmanlık hizmetinden yararlanabilir (Batu, 2000: 37-38).

1.10.3. Okul Yönetimi ve Personeli

Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmelerinde ilkokul öğretmenin tutumu kadar okul yönetiminin tutumu da önemlidir (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013: 225). Okul yönetiminin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olumlu tutumu tüm okul personeline, diğer öğrencilere ve ailelere de olumlu şekilde yansıtacağı düşünülebilir (Kaya, 2013: 37). Atıcı’ ya (2014) göre, okul yönetimi kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inanmalı, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici olmalıdır. Okul yönetiminin öğretmenlerin ders planlarını uygun şekilde planlama, öğretmenleri ihtiyaçları olduğu alanlarda hizmet içi eğitim sağlama ve gerekli araç-gereç ve materyalleri sağlama gibi sorumlulukları vardır (Özokçu, 2016: 101).

Batu ve Kırcaali-İftar (2005: 39) ise kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin sorumluluklarını;

- Özel gereksinimli öğrenciler için fiziksel ortamın hazırlanması
- Gerekli olan araç-gerecin sağlanması

- Sınıflarda yer alacak özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sayılarının belirlenmesi
- Öğretmenlerin ve okul personelinin bilgilendirilmesi
- Okul içinde bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesi

olarak belirtmiştir.

Kaya' a (2013) göre, okulda öğrencilerle sürekli iletişim halinde olan personelin, öğrenciler okula servis ile geliyorsa servis şoförlerinin ya da görevli personelin de özel gereksinimli öğrencilerle ilgili önemli bilgilere sahip olmaları gerekir. Personelin öğrenciler hakkında bilgi sahibi olması ve karşılaşabileceği durumları bilmesi, öğrencilerin eğitimine ve sosyal ilişkilerine olumlu etki edeceği düşünülebilir.

1.10.4. Öğrenci Aileleriyle İşbirliği

Kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşmak için aile ile etkili bir iletişim kurulması gerekir (Demir ve Açar, 2010: 757; Sucuoğlu ve Kargin, 2006: 64). Okul personeli ve aile arasında kurulacak iletişim öğrencinin okul içi ve okul dışı gelişiminde önem taşımaktadır (Berkant ve Atılğan, 2017: 15).

İlkokul öğretmeni, özel gereksinimi olan öğrenci velileriyle işbirliğini sağlamak amacıyla velilerle düzenli toplantılar yaparak iletişim kurabilmeli, bu öğrencilerin neleri sevdiğini sevmediğini, yemek ve uyku saatlerini, ev ödevlerine karşı tutumlarını, evdeki problem davranışlarını öğrenmeli ve sınıfında öğrencilerin özelliklerine göre öğretimsel uyarlamalar yapmalıdır (Güzel Özmen, 2005: 75). Özel gereksinimli öğrencinin velisiyle etkili iletişimin sağlanması kaynaştırma öğrencilerinin edindikleri bilgi ve becerilerin ailesi tarafından evde pekiştirilmesine olanak sağlayabilir.

1.10.5. Fiziksel Düzenleme ve Sınıf Ortamı

Kaynaştırma eğitiminde sınıfın fiziksel ortamını; öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü, sınıfın aydınlatılması ve havalandırılması gibi etkenler oluşturmaktadır ve bu etkenler okul içerisinde kaynaştırma eğitiminden sorumlu herkesin işbirliği içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta rahat edebileceği, kendini güvende hissedebileceği şekilde düzenlenmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005: 41). Başka bir ifadeyle, ilkokul öğretmeni

sınıfın düzenlemesini yaparken; sınıfın fiziksel çevresini, programını ve öğretim yöntemlerini dikkate alarak farklı gereksinimlere göre uyarlamalar yapmalıdır. (Kargın, 2004: 15).

1.10.6. Normal gelişim gösteren öğrencilerin Bilgilendirilmesi

Batu' nun (1998) araştırmasında, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranları hakkında bilgilendirilmesinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısında önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sucuoğlu ve Kargın (2006) da normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak onların sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini ve bu amaçla yapılacak bilgilendirme çalışmalarının özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim sınıflarına kabullerini kolaylaştıracağını belirtmiştir.

Kırcaali-İftar'a (1998) göre de kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısında normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri kabul etmesi çok önemlidir ve bu kabulün gerçekleşmesi için normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerin de kendileriyle aynı haklara sahip olduğunu bilmesi gerekir.

1.10.7. Okul Psikolojik Danışmanı (Rehber Öğretmen)

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yürütülmesinde özel eğitimle ilgili birçok uygulama okul rehber öğretmenleri tarafından yürütülür (Kaya, 2016: 48). Okul rehber öğretmenin özel gereksinimli bireyin kendisi, ailesi ve öğretmenleri ile görüşmeler yapması, gözlemlerde bulunması, bireyi tanıma çalışmaları yaparak bilgi toplaması ve süreci koordine etmesi öğrenci açısından büyük önem taşımaktadır (MEB, 2015a: 5). "Türkiye' de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu" raporuna göre kaynaştırma okullarında görev yapan psikolojik danışmanların görevleri aşağıdaki belirtilmiştir (MEB, 2011: 14).

Psikolojik danışmanlar;

- Buldukları okuldaki öğretmenlere, öğrencilere, okul yönetimi ve personeline özel gereksinimli bireylerin engel türleri ve özellikleri konusunda bilgilendirme yapmalı,

- Sürekli olarak hizmet-içi eğitimlerine katılmalı, özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmalı,
- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerle düzenli toplantılar yaparak onları davranış ve sınıf yönetimi hakkında bilgilendirmeli, yaşadıkları sorunlara çözüm getirmelerine yardımcı olmalıdır.

1.10.8.Özel Eğitim Öğretmeni

Hallahan ve Kauffman' a (2003) göre özel eğitim öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli iki özellik sabırlı ve umutlu olmaktır. Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili beklentilerini performanslarına bağlı olarak gerçekçi ama aynı zamanda en yüksek seviyede tutmalı ve teknolojiyi takip ederek yasalarla ilgili güncel bilgilere sahip olmalıdır (Kaya, 2013: 34-35). Özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli bireyi gerektiğinde ilgili diğer kurumlara yönlendirmeli ve kaynaştırma eğitimine uygun öğretim ortamları hazırlamak için ilköğretim öğretmenine ve ilgili diğer kişilere yardımda bulunmalıdır (Berkant ve Atılgan, 2017: 154).

1.11. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Ölçme ve Değerlendirme

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocukların eğitim ve öğretimden en iyi şekilde faydalanabilmesi için öğretimin planlanması ve uygulanmasının yanı sıra değerlendirme sürecinde yapılacak uyarlamalar ve değişiklikler de büyük önem taşımaktadır ve değerlendirme süreci öğretimin vazgeçilmez bir ögesidir (Güven ve Gürsel, 2014: 110).

Matematik başarısının değerlendirilmesi, aritmetik becerilerin gösterilmesiyle sınırlandırılmamalı, öğrencilerin matematik bilgilerinin yanında duyuşsal ve eleştirel becerileri ve arkadaşlarıyla iletişimi de değerlendirilmelidir (Polloway, 2014: 202)

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrenciler değerlendirilirken müfredattaki programı takip edebilen öğrenciler sınavın süresi, sunum formatı ve ortamı ile ilgili yardımlar sağlanarak normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınava dahil edilebilmekte; müfredattaki programı takip edemeyen öğrenciler ise bireyselleştirilmiş eğitim programlarına göre hazırlanan alternatif değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 336). BEP' e göre değerlendirme

söz konusu olduğunda öğrencinin gelişim durumuna bakılır, programda değişikliğin gerekli olup olmadığına karar verilir ve hizmetlerin planlı bir şekilde yürütülmesinin kontrolü sağlanır (Kargın, 2007: 10). ÖEHY' nin (2006) 24. maddesinde kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

- Değerlendirmede öğrencilerin BEP' leri dikkate alınır.
- Yazma güçlüğü olan öğrenciler ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesi sözlü, sözlü ifadede güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi ise yazılı olarak yapılır. Yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinde yetersizliği olan bireyler ise davranışlarının gözlemlenmesi yoluyla değerlendirilir.
- Yazılı sınavlar öğrencilerin yetersizlik türüne, eğitim performanslarına ve gelişim özelliklerine göre çeşitlendirilir. Sınavlar kısa cevaplı ve az sorulu olarak düzenlenir.
- Öğrenciler, yetersizliklerinden kaynaklanan güçlüklerini gidermek amacıyla sınavlarda uygun araç-gereç, cihaz ve yöntemlerden yararlandırılır. İhtiyacı olan bireyler için yazılı sınavlarda refakat etmek üzere bir öğretmen görevlendirilir.
- Görme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı sınavlarda Braille yazı olarak verdiği cevaplar sınavdan hemen sonra öğretmenin öğrenciye okutmasıyla değerlendirilir. Bu öğrenciler, çizimli ve şekilli sorulardan muaf tutulurlar. Az gören öğrenciler için sınav soruları kalın ve büyük puntolu hazırlanır.
- İşitme ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ilköğretim ve ortaöğretimde, istekleri doğrultusunda yabancı dil programlarındaki bazı bilgi ve becerilerin öğretiminden veya dersin tamamından muaf tutulurlar (ÖEHY, 2012).
- Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler; dikkat, bellekte tutma ve hatırlama güçlükleri dikkate alınarak daha sık aralıklarla değerlendirilirler.
- Otistik bireyler ile duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin değerlendirilmesi, iletişim özellikleri ile sosyal-duygusal hazır bulunuşlukları dikkate alınarak yapılır.

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin değerlendirilmesi, bu öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak daha sık aralıklarla ve kısa süreli sınavlarla yapılır.
- Kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliği olan öğrenciler motor beceri gerektiren derslerin uygulamalı bölümlerinden istekleri doğrultusunda muaf tutulurlar.

1.12. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Yararları

İlgili literatür incelendiğinde (Acarlar, 2016; Cheng ve Beigi, 2011; Kırcaali-İftar, 2006; Demir ve Açar, 2010) kaynaştırma eğitimi uygulamalarının özel gereksinimli öğrencileri için yararları aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

1.12.1. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yararları

- Özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle farklı şekillerde etkileşim kurmaları sağlanarak onlara sosyal ve akademik alanlarda gelişme imkanı sunulur (Demir ve Açar, 2010: 755; Diken ve Sucuoğlu, 1999: 25; Salend, 2005).
- Toplum içerisinde yaşama hazırlayacak nitelikte gerçek yaşam deneyimlerinin kazanımı sağlanır (Acarlar, 2016: 26).
- Öz saygıyı geliştirmede yardımcı olunur (Cheng ve Beigi, 2011: 239).
- Özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma uygulamaları ile yaşamdaki gerçeklerle karşılaşma imkanı bulurlar ve birlikte yaşamayı öğrenirler (Reganick, 1995: 12).
- Özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları yerde toplumla bütünleşmelerine yardımcı olunur (Kırcaali- İftar, 2006: 59).
- Özel gereksinimli öğrenciler normal arkadaşlarının davranışlarını model almaları sağlanır (Kırcaali- İftar, 2006: 59).
- Özel gereksinimli öğrencilerin kendine güven, takdir edilme, işe yarama, cesaret, sorumluluk gibi değerlerini kazanmalarına, olumlu davranışları artırıp özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kendi aralarında uyum sağlayabilmelerine yardımcı olunur (Yılmaz, 2013: 114).

1.12.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Yararları

- Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları daha iyi tanımalarına ve anlamalarına imkan sağlanır (Cheng ve Beigi, 2011: 239).

- Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı önyargıdan uzak ve hoşgörülü olma bilincinin yanında güven duyma, örnek olma, paylaşma, iş birliği yapma ve yardım etme duygularının kazanımı sağlanır (Demir ve Açar, 2010: 755).
- Normal gelişim gösteren çocuklar farklı özelliklere sahip olan çocuklarla yaşamayı, onlara yardım etmeyi, onlarında birçok üstün özellikleri olduğunu ve onları aşağılamamayı öğrenir (Özbey, 2009: 187).
- Tüm öğrenciler arasındaki iletişimin ve sosyal becerilerin daha etkili olarak gelişmesine imkan sağlanır ve özel gereksinimli öğrencilerle birlikte normal gelişim gösteren öğrencilerin de özsaygılarının artmasına yardımcı olunur (Peck ve diğerleri, 1990: 247).

1.12.3. Öğretmenler İçin Yararları

Bazı araştırmacılar ise kaynaştırma eğitiminin ilkökul öğretmenlerini olumlu olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Kırcaali- İftar (2006: 59), kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkökul öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi sayesinde öğretmenlik bilgi ve becerilerini geliştirme ve diğer personelle olan iş birliğini artırma imkanı bulduklarını, Acarlar (2016: 26) ise öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve sınıf ortamını ve öğretim programını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirleme becerisi kazandıklarını belirtmişlerdir.

1.12.4. Aileler İçin Yararları

Kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin ailelerini de olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların aileleri normal gelişimi öğrenirler ve kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissederler. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ilişkilerini karşılıklı olarak geliştirme fırsatı bulurlar (Acarlar, 2016: 26).

1.13. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Akçamete ve diğerleri (2012) ve Demir ve Açar (2010) araştırmalarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları; kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların mevcudunun fazla olması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için

kullanılabilecek araç-gereçlerin yetersiz olması, okullarda BEP birimlerinin oluşturulamaması veya işlevini yerine getirememesi, okul yönetimi, öğretmen ve velilerin kaynaştırma eğitime yönelik yasal haklarını bilmemesi, sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye yönelik uygulanabilecek yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tepkileri ve destek eğitim hizmetlerinin eksikliği olarak belirtmişlerdir.

Gökdere (2012) ise araştırmasında kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları; okulların kaynaştırma eğitimi için uygun fiziki koşullara sahip olmaması, öğretmenlerin ve okul personelinin özel gereksinimli bireyler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, destek hizmetlerin uygun şekilde sunulmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Sucuoğlu ve Kargın (2006) ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları; olumsuz öğretmen tutumları, uygun personel ve destek servislerinin olmayışı, genel ve özel eğitimin farklı algılanışı ve fiziksel çevrenin yetersizliği olarak özetlemiştir.

Araştırmacıların kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları ortak sorunların; sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği olduğu söylenebilir.

1.14. İlkokulda Matematik Öğretimi

Matematik; nicelikler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir ve evrensel bir dildir (Ramaa ve Gowramma, 2002: 67). Matematik öğretimi bireylerin fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamlandırılmalarına yardımcı olarak bireylerin problem durumlarında başarıya ulaşmalarını sağlar ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir (MEB, 2009: 8). Amerika Birleşik Devletlerinde faaliyet gösteren Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyinin (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) yayınladığı *Principles and Standards for School Mathematics* (2000: 13), kitabında her öğrencinin matematiği öğrenebileceği ve öğrenmesi gerektiği bu nedenle de her öğrenciye kaliteli bir eğitimin verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Ülkemizde 2005 yılında yürürlüğe giren yeni ilköğretim matematik programında da “her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesi yer almakta, eğitim sürecinde tüm öğrencilerin aktif olarak katılım göstermesi gerekliliği

belirtilmekte ve matematik öğrenmenin zengin bir süreç olduğu belirtilmektedir (MEB, 2009: 7).

Günlük yaşantımızda problem çözmeye, mantıksal akıl yürütme, kavramları sınıflayabilmede matematik çok önemlidir (Ramaa ve Gowramma, 2002: 67) ve matematik becerileri yaşamımızda birçok alanda kullanılmakta olan becerilerdir (Bülbül ve diğerleri, 2012: 2; Voinea ve Purcaru, 2015: 190). Özellikle çocukların akademik başarı ve yaşam becerilerinin gelişiminde matematik merkezi bir rol üstlenir (Sousa ve diğerleri, 2017: 204). Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilere ilkökul matematik dersi öğretim programında yer alan beceri ve kavramlar öğretilirken; bazı özel gereksinimli öğrenciler için ilkökul programında uyarlanmış beceriler öğretilmeli, bazı özel gereksinimli öğrenciler için ise ilkökul programından farklı olarak öğrencinin günlük etkinliklerine bakılarak işlevsel akademik becerileri belirlenmeli ve kolaydan zora doğru olacak şekilde öğrencinin matematik öğrenme programı oluşturulmalıdır (Erbaş, 2008: 36). Gürsel’ in (2016: 445) ilkökulda öğrencilere yönelik kazandırılması gereken matematik becerilerine ve matematik öğrenme alanlarına ilişkin görüşleri aşağıda tablo biçiminde verilmiştir.

Tablo 4: İlkokulda Matematik Öğretiminde Öğrencilere Kazandırılacak Temel Beceriler ve Öğrenme Alanları

Beceriler	Problem çözüme
	İletişim sağlama
	Akıl yürütme
	İlişkilendirme
	Duyuşsal özellikler
	Psikomotor beceriler
Öğrenme Alanları	Sayılar ve İşlemler
	Geometri (Uzamsal İlişkiler)
	Ölçme
	Veri

Tablo 4’ e göre, ilkökul öğrencilerine yönelik matematik becerilerinin “problem çözüme, iletişim sağlama, akıl yürütme, ilişkilendirme, duyuşsal özellikler ve psikomotor

beceriler” olarak; matematik öğrenme alanlarının ise “sayılar ve işlemler, uzamsal ilişkiler, ölçme ve veri” olarak sınıflandırıldığı görülmüştür.

1.15. Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Matematikğin Önemi ve İşlevsel Akademik Beceriler

Matematik gerek normal gerekse özel gereksinimli öğrencilerin yaşamlarında birçok alanda yer alır ve onların yaşamlarını kolaylaştırır. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylere matematik becerilerinin kazandırılması gereklidir (Karabulut ve Yıkılmış, 2010: 104). Monei ve Pedro (2017), sayısal yetkinliğin kazanılmasının yaşam kalitesini artırılması için zorunlu olduğunu ve matematik öğrenme güçlüğü olan çocukların yaratıcı ve esnek düşünebilmeleri için matematiksel düşünme becerilerinin gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik uygulanan matematik programının temel amacı çocukların bağımsız yaşamlarını sağlayacak yaşam becerilerini kazandırmak ve yaşam kalitelerini yükseltmektir (Benz ve diğerleri, 2000: 510; Karabulut ve Yıkılmış, 2010: 104). Zihinsel yetersizliği olan çocukların bağımsız olarak yaşayabilmeleri için işlevsel akademik becerilerin edinimi büyük önem taşımaktadır (Snell ve Brown, 2000: 497). Günlük yaşam becerileri olan parayı kullanma, saati söyleme, dört işlem yapma vb. beceriler ve günlük yaşamda okuyup yazabilme becerileri işlevsel akademik becerilerdir (Kırcaali-İftar, Ergenekon ve Uysal, 2008: 309). Temel matematik ve okuma-yazma becerileri tüm çocuklar için işlevsel akademik becerilerdir (Snell ve Brown, 2000: 497). Ülkemizdeki eğitim sisteminde işlevsel akademik beceriler sınıf geçme için temel beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2009: 11). Özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma uygulamalarıyla genel eğitim içinde daha fazla yer verilmesiyle birlikte, işlevsel akademik becerilerin öğretimi önem kazanmıştır. (Erbaş, 2008: 35).

1.16. Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

Özel gereksinimli çocuklara yeni bir beceri kazandırmak amacıyla uygulanacak yöntem veya yaklaşımlar başarının sağlanmasında büyük önem arz etmektedir (Yıkılmış, 1999). Yıkılmış (2005) araştırmasında, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimindeki yaklaşımları 3 başlıkta incelemiştir. Bunlar doğrudan öğretim yaklaşımı, yaratıcı yaklaşım ve basamaklandırılmış (etkileşim ünitesi) yaklaşımıdır.

1.16.1.Yaratıcı Yaklaşım

Bu öğretim yaklaşımı öğretmenin yardım ve rehberlik rolünü üstlendiği çocuk merkezli bir yaklaşımdır. Bu öğretim yaklaşımını destekleyen bilimciler öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin öğrenme için bir ya da daha fazla yetenek noksanlığına sahip olduklarına inanmaktadırlar (Sinoplu, 2009: 9). Arter ve Jenkins' e (1979) göre, yaratıcı yaklaşım aşağıdaki varsayımlara dayandırılmaktadır.

1. Eğitim bakımından ölçülebilir ve önemli yetenekler vardır
2. Öğrenme problemlerini farklı biçimlerde belirlemek için kullanılan testler güvenilir ve geçerlidir
3. Zayıf yetenekler geliştirilebilirler
4. Zayıf yeteneklerin gelişmesi akademik performansı artırır
5. Akademik performans öğretimin öğrencilere göre uyarlanmasıyla geliştirilebilir

1.16.2.Doğrudan Öğretim Yaklaşımı

Doğrudan öğretim yaklaşımı; zihinsel yetersizliği olan çocuklara bilişsel becerilerin öğretimini hedefleyen (okuma-yazma, matematik, kavram ve iletişim becerileri), davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramına dayanan ve öğretmenin sürecin başından sonuna kadar aktif olduğu öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımıdır (Özbey, 2009: 175). Bu yaklaşımda; içeriğin ardışık bir şekilde sıralanması, öğrencinin tam katılımı, öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, ipuçlarının uygulanması ve geri çekilmesi gibi basamaklar izlenir (Eliçin ve diğerleri, 2013: 120). Silbert ve diğerleri (1990) ise doğrudan öğretim yaklaşımıyla etkili bir ders oluşturmak için sekiz basamaklı bir sıra önermişlerdir:

1. Gözlenebilir ve ölçülebilir hedefler belirleme
2. Problem çözme stratejileri planlama
3. Gerekli ön becerileri belirleme
4. Becerileri uygun bir şekilde sıralama
5. Öğrenciden istenen üç görev türüyle ilgili öğretim yöntemini belirleme
6. Öğretmenlerin yaptıklarını, söylediklerini, düzeltme yöntemlerini ve öğrenci tepkilerini içeren öğretim biçimleri tasarlama

7. Öğrencilerin öğrendiklerine dair örnekler verme
8. Bağımsız uygulama içeren alıştırmalar ve gözden geçirme.

Yıkılmış' a (2005) göre doğrudan öğretim yaklaşımı yanlışsız öğretim yöntemlerini de kapsar. Yanlışsız öğretim yöntemlerinde, kazanımları çocuğun gerçekleştirmesini sağlamak amacıyla ipuçları verilir ve ipuçlarının etkili olması için sistemli bir plan çerçevesi gerekir (Özbey, 2009: 179). İlgili literatürde (Tekin, 1999: 89; Özbey, 2009: 179) rastlanan yanlışsız öğretim yöntemleri şu şekildedir: sabit bekleme süreli öğretim yöntemi, artan bekleme süreli öğretim yöntemi, davranış öncesi ipucu ve sınav yöntemi, davranış öncesi ipucu ve silikleştirme yöntemi, aşamalı yardım, eş zamanlı ipucu öğretim yöntemi, ipucunu giderek artırma yöntemi, ipucunu giderek azaltma yöntemi.

Tekin'e (1999) göre bu yöntemler öğretmen-öğrenci arasında olumlu etkileşimlere sebep olur, öğretme- öğrenme sürecini zevkli hale getirir ve hata payı düşük olduğu için öğrencinin engellenme duygusunun en aza inmesini sağlar. Bu bağlamda yanlışsız öğretim yöntemlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek uygun yöntemler olduğu söylenebilir.

1.16.3. Basamaklandırılmış (Etkileşim Ünitesi) Yaklaşım

Yıkılmış' a (2016) göre, basamaklandırılmış öğretim yaklaşımı özel gereksinimli öğrencilere matematik öğretiminde kullanılan, etkileşimi temel alan ve öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğrenci-materyal etkileşimine dayanan bir yaklaşımdır (Yıkılmış, 2016). Basamaklandırılmış öğretim yaklaşımında matematiksel problem ve işlemler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere öğretmenler tarafından sunulur ve öğrenciye cevap seçeneği olanağı verilerek somuttan soyuta bir sıra izlenir ve süreç 4 ana basamakta tamamlanır. Bu dört basamak aşağıda verilmiştir. (Özbey, 2009: 176-179)

- Yap Basamağı

Eğitimci, işlem ve becerilerin öğretiminde gerçek nesnelere yer verir ve yanıtlar da çocuklar tarafından gerçek nesnelere verilir. Bu basamak “Yap-yap, yap-göster, yap-söyle, yap-yaz” olmak üzere dört alt basamak şeklinde uygulanmaktadır.

- Göster Basamağı

Bu basamakta işlem ve becerilerin öğretiminde resimli kartlar kullanılmaktadır ve eğitimci, çocuğa görsel uyaran vererek dönütünü beklemektedir. Bu basamak “Göster-yap, göster-göster, göster-söyle, göster-yaz” olarak dört alt basamak şeklinde uygulanmaktadır.

- Söyle Basamağı

Bu basamakta işlem ve becerilerin öğretimde sözlü ifadeler kullanılmaktadır ve eğitimci, sembolik uyaranı sözel olarak vererek dönütünü beklemektedir. Bu basamak “Söyle-yap, söyle-göster, söyle-söyle, söyle-yaz” olarak dört alt basamak şeklinde uygulanmaktadır.

- Yaz Basamağı

Bu basamakta işlem ve becerilerin öğretiminde rakamlar kullanılmaktadır ve eğitimci, çocuğa sembolik uyaranı yazılı olarak vererek doğru dönütte bulunmasını beklemektedir. Son aşama olan bu basamak “Yaz-yap, yaz-göster, yaz-söyle, yaz-yaz” olarak dört alt basamak şeklinde uygulanmaktadır.

1.17. Zihinsel Yetersizlik

Luckasson ve diğerlerine (2002) göre zihinsel yetersizlik; zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde görülen uyumsal davranışlardaki anlamlı sınırlılıklardır. Çağlar (1979) ise zihinsel yetersizliği; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası gelişim sürecinde çeşitli nedenlerle bireyin bazı fonksiyonlarında sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme sonucu olarak akranlarından dördte bir ve daha yüksek oranda gerilik oluşturan sürekli durum olarak tanımlamıştır. Bireyin zihinsel yetersizliğinden dolayı performans düzeyinin ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi ise zihinsel öğrenme yetersizliği durumunu oluşturmaktadır (Sinoplu, 2009: 2). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim programları; ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar için gelişimsel ve işlevsel programlar, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar için ise yaşam merkezli model, süreç öğretimi modeli ve akademik model olarak sıralanabilir (Sucuoğlu, 2016: 237).

Zihinsel yetersizliği olan birey, “Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey” olarak tanımlanır (ÖEHY, 2006: madde 4).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların öğretim programları üç başlık altında sıralanır (Çıkılı, 2013: 201). Bunlar ;

- Zihinsel yetersizliği olan çocuğun devam ettiği okulda uygulanmakta olan öğretim programı
- MEB tarafından hazırlanan denkliği kabul edilmiş öğretim programı (Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar için ilkokul ve ortaokul programı, Eğitim Uygulama Okulu programı, İş Eğitim Okulu programı)
- Zihinsel yetersizliği olan çocukların ihtiyaçlarına göre hazırlanan BEP.

1.18. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme, bilginin kazanılması olarak tanımlanırsa, bireyin bilgi kazanırken güçlük yaşaması öğrenme güçlüğü olarak tanımlanabilir (Korkmazlar; 2015:105). ÖEHY (2006: madde 4), özel öğrenme güçlüğü olan bireyi, “Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre ise öğrenme güçlüğü; yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmadaki süreçte ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplar yapmadaki güçlüklerdir (IDEA, 2004: 8). Özel gereksinimli öğrencilerin büyük bir bölümü öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden oluşur (Büttner ve Hasselhorn, 2011: 75). Tutak ve Gün’e (2004) göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere matematik eğitimi vermenin amacı, bu öğrencilere yaşamlarında gerekli olan temel matematik becerilerini ve matematik düşünme becerisini kazandırarak onları yaşama hazırlamaktır.

1.19. Matematik Öğrenme Güçlüğü

Matematik öğrenme güçlüğü ise zeka geriliği, duyu ve duygusal bozukluk, kültürel yoksunluk ve eğitim yetersizliği durumlarının olmamasına rağmen öğrencinin matematik dersinde düşük performans göstermesidir (Büttner ve Hasselhorn, 2011: 76). Sousa ve diğerleri (2017) ise matematik öğrenme güçlüğü'nün belirli bir öğrenme özrürlülüğü ve heterojen bilişsel bir bozukluk olduğunu belirtmişlerdir. Gathercole ve diğerlerine (2016) göre matematik öğrenme güçlüğü olan çocuklar dikkat, öğrenme ve hafıza sorunu yaşamaktadır. Kumaş ve Ergül (2017) araştırmalarında matematik öğrenme güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yavaş çözdükleri, doğru cevaplarının daha az olduğu ve daha fazla hata yapma eğiliminde olduklarını belirtmiştir.

Matematik öğrenme güçlüğü olan çocukların sahip olduğu özellikler (kapsayıcı kriter); matematiksel bilgi ve becerileri edinim yetilerinde yetersizliklere sahip olmak, sayı kavramlarını, sayma ilkelerini ya da aritmetiği öğrenmede kalıcı bir zorluğa sahip olmak ve yaşitlarını yaklaşık iki yıl geriden takip etmek olarak sıralanabilir (Mutlu ve Akgün, 2017: 1155). Matematik öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimleri de kaynaştırma eğitimi uygulamaları bünyesinde özel eğitim destek hizmetlerinin de sağlanmasıyla tam zamanlı kaynaştırmanın benimsendiği genel eğitim sınıflarında gerçekleştirilir (Mutlu, 2016: 891).

1.20. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine ilişkin deneyimleri ve kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.20.1. İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Deneyimleri ile İlgili Araştırmalar

İlgili literatürde, ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerinin matematik öğretimi bağlamında incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmıştır. Araştırma ile ilgili olduğu düşünülen araştırmalar aşağıda belirtilmiştir.

1.20.1.1. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

İlkokul rretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimleri ile ilgili olarak literatürde, Türkiye’ de yapılan sadece 1 çalışmaya (Esmer ve diğerleri, 2017) rastlanmış, matematik ğretimi bağlamında ise bu konunun ele alınmadığı görülmüştür. Literatürde zel gereksinimli öğrencilere matematik becerilerini kazandırmaya yönelik yöntemlerin uygulandığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Çalışmalarda, zel gereksinimli öğrencilere matematik ğretimi amacıyla geleneksel ğretim yöntemleri dışında özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenen yöntemler kullanılmıştır. Bu çalışmalardan araştırma ile ilgili olduğu dşnlen bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Esmer ve diğerleri (2017), nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanarak sınıfta kaynaştırma ğrencisi bulunan 10 ilkokul ğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, ilkokul ğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerini belirleme amaçlanmış, ilkokul öğretmenleri ile diğer paydaşlar arasında iş birliğinin olmadığı ve ilkokul ğretmenlerinin kişisel ve mesleki sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncer (1994) dönüşümlü uygulamalar modelini kullandığı araştırmada, 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşun 5 görme engelli öğrenciye basamak kavramını ve toplama işlemine öğretmek amacıyla basamaklandırılmış ğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmif ğretim materyalini ve geleneksel yöntemle sunulan ğretim materyalini karşılaştırmış, basamaklandırılmış ğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmif ğretim materyalinin basamak kavramı ve toplama işlemi ğretiminde daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Yıkmiş ve diğerleri (2005) tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelini kullandıkları araştırmada, zihinsel engeli olan 3 öğrenciye etkileşim nitesi yöntemiyle para öğretimini amaçlamış, etkileşim nitesi yönteminin zihinsel engelli ğrencilere YTL ve YK ğretiminde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Erbaş (2008) araştırmada, özel gereksinimi olan öğrencilere para kullanımını öğretmek amacıyla para kartı yöntemi ile ders planı hazırlamış, özel gereksinimli

öğrencilere para kullanımını öğretmek amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim planı yapılmasının etkili olacağını belirtmiştir.

Kırcaali-İftar ve diğerlerinin (2008) tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu başlama modelini kullandıkları çalışmada, zihinsel engeli olan 1 öğrenciye sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle toplama ve çıkarma öğretimi yapma amaçlanmış, sonuç olarak öğrencinin toplama ve çıkarma işlemi becerilerini edindiği ve sürdürdüğü görülmüştür.

Sinoplu (2009) tek denekli deneysel yöntemlerden denekler arası çoklu yoklama modelini kullanarak yaşları 10 olan 3 zihinsel yetersizliğe sahip birey üzerinde yaptığı çalışmada, zihinsel yetersizliği olan çocuklara matematik öğretiminde basamaklandırılmış öğretiminin etkisini incelemiş, sonuç olarak zihinsel yetersizliği olan bireylere temel toplama ve çıkarma işlemi öğretiminde basamaklandırılmış öğretim yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karabulut ve Yıkılmış (2010) tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama yöntemini kullanarak 3 denek üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, zihinsel engelli öğrencilere eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemiyle saat söyleme becerisini kazandırmayı amaçlamış, zihinsel engelli öğrencilere saat söyleme becerisi kazandırmada eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yıkılmış ve Çetin (2010) tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelini kullanarak hafif düzeyde zihinsel engelli 3 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, zihinsel engelli öğrencilere sabit bekleme süreli öğretimle bölme işlemi öğretimi yapmayı amaçlamıştır ve 4 saniye sabit bekleme süreli öğretimin bölme işlemi becerilerinin kazanımında etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Ünay (2012), kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılarak deney grubunu ilköğretimde kaynaştırma eğitimi alan 8, kontrol grubunu ise yine ilköğretimde kaynaştırma eğitimi alan 9 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarına etkisini incelemiş ve kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim odasında verilen eğitimin onların matematik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Bülbül ve diğerleri (2012), görme engelli öğrencilere matematik öğretimi amacıyla kullanabilecekleri bir materyal oluşturmayı amaçladıkları araştırmada, basit malzemeler kullanarak “İğneli Sayfa” ismini verdiği materyali tasarlamış, materyali hazırlama basamaklarını açıklamış ve bu materyalin ilköğretim matematik öğretiminde kullanılabilceğini belirtmiştir.

Eliçin ve diğerleri (2013), zihinsel engelli tanısı konmuş 3 öğrenci üzerinde, denekler arası çoklu yoklama modelini kullanarak desenlediği araştırmasında, zihinsel engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işleminin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkililiğini araştırmış ve zihinsel engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işleminin öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ünay (2015) deney grubunun 8, kontrol grubunun ise 9 kaynaştırma öğrencisinden oluştuğu ve kontrol gruplu ön test-son test desenini kullandığı araştırmasında, destek eğitim odasının kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarına etkisini incelemiş ve destek eğitim odasının genel eğitim sınıfına göre kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını anlamlı bir şekilde artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Tufan ve Aykut’ un (2018) tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan denekler arası çoklu yoklama modelini kullanarak hafif düzeyde zihinsel engelli 3 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında, şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin sözel matematik problemleri çözme performansına etkisini incelenmiş ve şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli 2 öğrencinin sözel problem çözme hızlarını ve doğruluğunu artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ülkemizdeki araştırmalar (Bülbül ve diğerleri, 2012; Eliçin ve diğerleri, 2013; Esmer ve diğerleri, 2017; Karabulut ve Yıkılmış, 2010; Kırcaali-İftar ve diğerleri, 2008; Sinoplu, 2009; Tufan ve Aykut, 2018; Tuncer, 1994; Yıkılmış ve diğerleri, 2005; Yıkılmış ve Çetin, 2010) incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilere matematik öğretimine yönelik yanlışsız öğretim yöntemleri çoğunlukta olmak üzere farklı yöntemler kullanıldığı ve olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Erbaş’ ın (2008) araştırmasında BEP hazırlamanın, Ünay’ ın (2012; 2015) araştırmasında ise destek eğitim odasının kaynaştırma eğitimi sürecinde başarıya etkisi incelenmiş ve olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

1.20.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

İlgili literatürde, özel gereksinimli öğrencilere matematik becerilerini kazandırmaya yönelik yöntemlerin uygulandığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Çalışmalarda, özel gereksinimli öğrencilere matematik öğretimi amacıyla geleneksel öğretim yöntemleri dışında özel gereksinimli öğrencilere göre uyarlanan yöntemler kullanılmıştır. Bu çalışmalardan araştırma ile ilgili olduğu düşünülen bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Morton ve Flaynt' ın (1977) sabit bekleme süreli öğretim ve ipuçlarının silikleştirilmesiyle öğretim yöntemlerinin çarpım tablosunun öğretimine etkisini inceledikleri çalışmada, belirtilen yöntemler öğrenme gücünü olan 4 öğrenci üzerinde karşılaştırılmış, 4 saniye sabit bekleme süreli öğretim ve ipuçlarının silikleşmesiyle öğretim yönteminin çarpım tablosu öğretiminde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Cybriwsky ve Schuster (1990) hafif düzeyde zihinsel engelli ve davranış problemi olan 1 öğrenci üzerinde çoklu yoklama modelini kullanarak sabit bekleme süreli öğretiminin etkililiğini inceledikleri çalışmada, 4 saniye bekleme süreli öğretim yönteminin çarpma işlemi öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Glomb ve Morgan (1991) ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada, destek eğitim öğretmenlerinin genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin başarısını artırmak için hangi stratejileri kullandıklarını ve bu stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyen değişkenleri saptamayı amaçlamış, sonuç olarak 10 yıl üzerinde tecrübeye sahip öğretmenlerin destek eğitim stratejilerini 10 yıldan az tecrübeye sahip öğretmenlere göre daha etkili kullandıkları ve genel olarak öğretmenlerin bu stratejileri orta derecede kullandıkları bulgularına ulaşmışlardır.

Wisniewski ve Smith (2002) kaynak odada 14 hafta boyunca sürdürdükleri çalışmada, Touch-Math'ın (matematiği kolay öğretme seti) özel gereksinimli üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemişler sonuç olarak Touch-Math'ın bu öğrencilerin matematik başarılarını artırdığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Kroesbergen ve Van Luit (2003) bir meta-analiz çalışması olan ve grup deneysel modelinin kullanıldıkları araştırmada, zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencileri için hazırlanan matematik öğretiminde yapılan müdahalelerin sonuçlarını incelemeyi amaçlamış ve bu amaçla alandaki 58 çalışmayı incelenmiştir. Araştırmalarda temel matematik becerilerinin öğretiminde önemli olduğu, doğrudan öğretim ve kendi kendine öğretim yönteminin de zihinsel yetersizliği olan çocuklara matematik öğretiminde en etkili yaklaşımlardan olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kroesbergen ve Van Luit (2005) ilköğretime devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 48'i kız, 24'ü erkek 72 öğrenci üzerinde deneysel yöntem kullanarak yaptıkları araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocuklara matematik öğretiminde doğrudan öğretim yöntemini ve oluşturmacı matematik müdahalelerini karşılaştırmış, sonuç olarak iki öğretim yönteminin de matematik öğretiminde çok etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ruth ve Joan (2007) matematik dersinde öğrenme güçlüğü yaşayan üçüncü sınıfta bulunan 6 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, sezgisel bilgiye dayalı yöntemleri kullanarak özel gereksinimli öğrencilere eşitlik ve denk kavramlarının öğretimini amaçlanmış ve sezgisel bilgiye dayalı yöntemlerin eşitlik ve denklik kavramlarının öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fahsl (2007) araştırmasında, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflardaki tüm öğrencilere yönelik matematik öğretilerini bağlamında materyal uyarlamaları yapmış ve hazırladıkları materyallerin matematik öğretilerini ve matematik başarısının değerlendirilmesinde öğretmenlerin kolaylıkla kullanabileceğini ve hazırlanan materyallerin kullanılmasının öğrencilerin matematikte yaptığı hataları azaltacağını belirtmiştir.

Fletcher ve diğerleri (2010) orta düzey ve birden fazla engeli olan 3 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, orta düzeyde zihinsel engelli olan bireylere toplama işlemlerinin öğretiminde sayı doğrusu stratejisi ve nokta belirleme tekniği kullanımının etkisini karşılaştırmayı amaçlamış ve nokta belirleme tekniğinin sayı doğrusu stratejisine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Skibo ve diğeri, (2011) zihinsel engel tanısı olan 3 ilkokul öğrencisi üzerinde denekler arası çoklu yoklama modelini kullanarak yaptıkları araştırmada, yanıt kartı ve ipuçların giderek azaltılması öğretim yöntemlerinin zihinsel yetersizliği olan çocuklara sayıları tanımada ve matematik işlem bilgilerini artırmada etkisini araştırmış, öğrencilerin yanıtları ile ipuçlarının giderek azaltılması yöntemi arasında işlevsel bir ilişkinin olduğunu ve her iki yöntemde birlikte kullanıldığında zihinsel yetersizliği olan bireylerin sayıları tanımada ve matematik işlem bilgilerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Voinea ve Purcaru (2015) matematikte öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bulunduğu 3 ilkokuldan seçilen 3 (iki erkek bir kız) öğrenci üzerinde nitel araştırma yöntemini kullanarak yaptıkları araştırmada, matematik öğrenmede zorluk çeken çocukların öğrenmelerinde bireyselleştirilmiş eğitim planlarının rolünü araştırmış ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının matematik öğrenmede zorluk çeken çocukların matematik performanslarını ve sosyal becerilerini artırdığı bulgusuna varmışlardır.

Everett' in (2017) araştırmasında, genel eğitim sınıfında matematik öğretimi bağlamında özel gereksinimli öğrencilere matris konusunun müzik yöntemi kullanılarak öğretimi amaçlanmış ve müzik, görsel ipuçları ve anımsatıcıların özel gereksinimli öğrencilere matematik öğretiminde kullanılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bottge ve diğeri (2018) teknoloji tabanlı öğrenme yaklaşımlarından referans noktalı eğitim yöntemini kullandıkları araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında ve destek eğitim odasındaki matematik başarılarının incelenmesi amaçlanmış ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Yurt dışındaki araştırmalar (Bottge ve diğeri, 2018; Cybriwsky ve Schuster, 1990; Everett, 2017; Fletcher ve diğeri, 2010; Kroesbergen ve Van Luit, 2003; 2005; Morton ve Flaynt, 1977; Ruth ve Joan, 2007; Skibo ve diğeri, 2011) incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilere matematik öğretimi amacıyla yanlısız öğretim yöntemleri başta olmak üzere farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ve olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Glomp ve Morgan (1991) araştırmasında destek eğitim hizmetlerinin, Fahsl (2007) araştırmasında matematik öğretiminde kullanılan materyal uyarlamalarının ve

Voinea ve Purcaru (2015) ise araştırmasında BEP' in kaynaştırma eğitimi sürecine etkisini incelemiş ve olumlu sonuçlara ulaşmışlardır.

1.20.2. İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Araştırmalar

İlgili literatürde, gerek yurt dışında gerekse yurt içinde kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlarla ilgili birçok çalışmaya rastlanmasına rağmen karşılaşılan sorunların matematik öğretilimi bağlamında ele alındığı çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Araştırma ile ilgil olduğu düşünölen çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

1.20.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye' de kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin birçok çalışmaya rastlanmasına rağmen kaynaştırma uygulamaları sürecinde karşılaşılan sorunları matematik öğretilimi bağlamında inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Türkiye' de araştırma ile ilgili olduğu düşünölen bazı çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Cankaya ve Korkmaz' ın (2012) nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelini kullanarak genel eğitim sınıflarında görev yapan 200 ilkokul öğretmeni üzerinde yürüttükleri araştırmada, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik ilkokul öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş ve karşılaştıkları sorunların; sınıfların kalabalık olması, sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisinin olması ve eğitimsel materyallerin yetersiz olmasında kaynaklandığı bulgularına ulaşılmıştır.

Saraç ve Çolak' ın (2012) nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanarak 19 ilkokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiğı araştırmada, kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecinde ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler araştırılmış, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında ilkokul öğretmenlerinin isteklerinin göz ardı edildiğı, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının uygun olmayan fiziksel şartlarda gerçekleştirildiğı ve ilkokul öğretmenlerinin sorunlarının çözümünde okuldaki

diğer personelden yardım almasına karşın yapılan yardımların yeterli ve işlevsel olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Yıldırım Erişkin ve diğerleri (2012) tarama modelinde betimsel olarak tasarladıkları, katılımcıları MEB'in düzenlediği 30 saatlik Özel Eğitim Kursu alan 1500 ilkokul öğretmeninden oluşan araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamış; ilkokul öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere olumlu yaklaştıkları ancak eğitim ortamlarının kaynaştırma uygulamaları için yeterli olmadığı, ilkokul öğretmenlerinin hem kendilerinin hem de okul yönetiminin kaynaştırma, BEP ve özür türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve kaynaştırma uygulamalarında gerekli önlemlerin alınmadığı belirlenmiştir.

Sadioğlu ve diğerleri (2013) nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemi kullanarak 23 ilkokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yaşadıkları sorunları ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamış; ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel itibarıyla olumsuz görüşe sahip oldukları, kendilerini bu konuda yetersiz gördükleri ve desteğe ihtiyaç duydukları ve fiziki koşullardan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları bulgularına ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenler kendilerine özel eğitim alanında kurs açılmasını ve materyal desteği sağlanmasının gerekliliğini belirtmişlerdir.

Yılmaz ve Batu' nun (2016) ilkokul öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve İngilizce öğretmenlerinden oluşan örneklem grubu üzerinde gerçekleştirdikleri nitel araştırmada, kaynaştırma eğitimi sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunların; sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik düzenlenmemesi, eğitsel değerlendirme, tanılama, ve yerleştirmede problemlerin olması, süreç içerisindeki kişilerin yeterince bilgilendirilmemesi, velilerin çocukların özel durumlarını kabul etmemeleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri bulgularına ulaşılmıştır.

Berkant ve Atılgan (2017) nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemini kullanarak sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik

yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamış ve ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve BEP hazırlama konusunda kendilerini yetersiz gördükleri, uzman desteğine ihtiyaç duydukları, sınıfların fiziki koşullarından kaynaklı problem yaşadıkları, yeterli materyalin bulunmadığı ve ailelerden de yeterli desteğin alınmadığına dair sorunlar yaşadıkları bulgularına ulaşmışlardır.

Sazak Pınar ve Güner Yıldız (2017) 72 ilkokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, genel eğitim sınıfındaki kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarını ve ilkokul öğretmenlerinin tepkilerini incelemişler, sonuç olarak öğrencilerin problem davranışları en fazla dersin 11. ve 20. dakikalarında gösterdiklerini, en sık problem davranışların ise izinsiz sınıfta gezinme, ve arkadaşları ile konuşma olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye’ de yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunların çoğunlukla; sınıf mevcudunun öğrenciye göre düzenlenmemesi (Cankaya ve Korkmaz, 2012; Yılmaz ve Batu, 2016), materyal eksikliği (Berkant ve Atılgan, 2017; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Sadioğlu ve diğerleri, 2013), sınıfın fiziksel ortamının uygun olmaması (Berkant ve Atılgan, 2017; Sadioğlu ve diğerleri, 2013; Saraç ve Çolak, 2012; Yıldırım Erişkin ve diğerleri, 2012), ilkokul öğretmenlerinin yeterli yardımı alamaması (Berkant ve Atılgan, 2017; Sadioğlu ve diğerleri, 2013; Saraç ve Çolak, 2012), ilkokul öğretmenlerinin ve okul yönetiminin kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamasından (Berkant ve Atılgan, 2017; Sadioğlu ve diğerleri, 2013; Yıldırım Erişkin ve diğerleri, 2012; Yılmaz ve Batu, 2016) kaynaklandığı görülmektedir.

1.20.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin araştırma ile ilgili olduğu düşünülen bazı çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Lewis (2008) kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmaları incelediği araştırmasında, kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar arasında; eğitim programının katı olduğu, uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmadığı, aile ve toplum katılımının yetersiz olduğu, eğitim ortamında hijyen ve güvenliğe dikkat edilmediği, özel ortamın yetersiz olduğu ve öğretmen niteliğinin yetersiz olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Horne ve Timmons (2009) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımlarını 20 öğrenci üzerinde incelediği nitel araştırmalarında, öğretmenlerin zamanı yönetmede ve özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta sorun yaşadıkları bulgularına ulaşmışlardır.

Yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların; eğitim programının ve öğretim yöntemlerinin kaynaştırma öğrencilerinin seviyelerine uygun olmaması, kaynaştırma öğrencisine yönelik yeterli desteğin sağlanmaması, eğitim ortamının yetersiz ve güvenli olmaması, öğretmenlerin kaynaştırma alanında yeterliliklerinin zayıf olması ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine zaman ayıramamasından kaynaklandığı söylenebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

1. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu doğrultuda, katılımcıların demografik özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmış, görüşme formu oluşturma, veri toplama ve verileri analiz etme süreci açıklanmıştır.

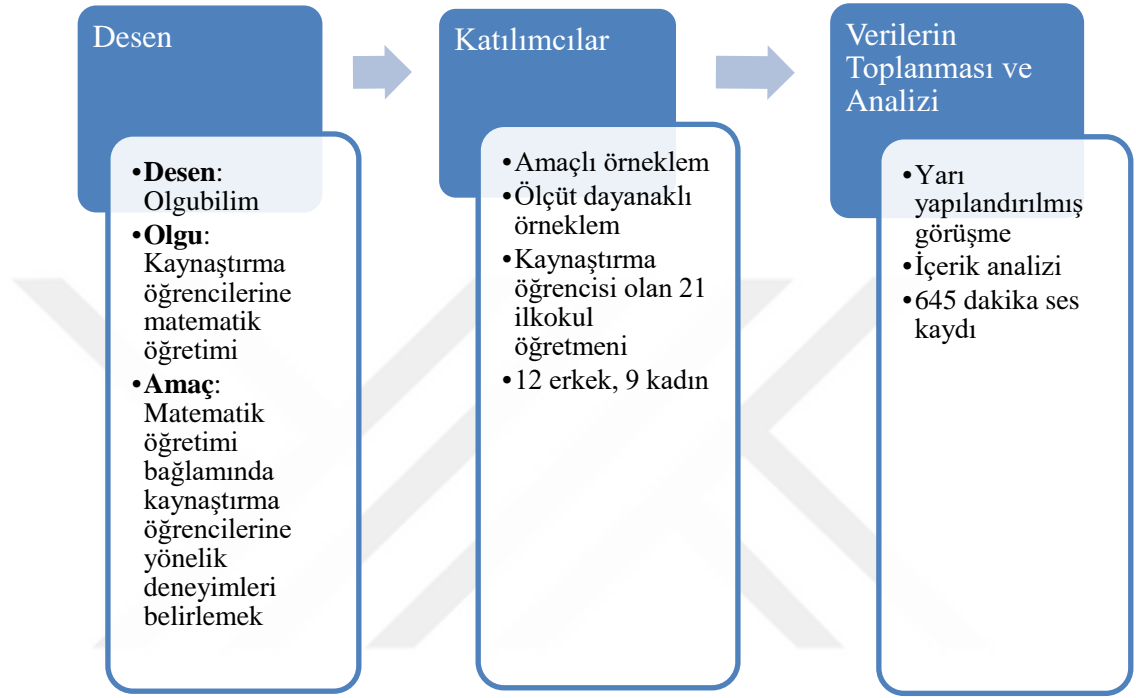
2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkökul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninde bir araştırmadır. Fenomen (olgu), dünyanın sosyal olduğunu varsayarak beliren olaylar ve nesnelere (Akturan ve Esen, 2008: 85). Olgubilim ise insanların kendi yaşam dünyalarının bilinçli deneyimi; yani günlük yaşam ve sosyal eylemidir (Schram, 2003: 71). Olgubilim araştırmaları bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Ersoy, 2016: 55). Olgubilim deseni bir olguyu deneyimleyen tüm katılımcıların ortak özelliklerinin tanımlanmasını temel alır (Creswell, 2013: 77). Yıldırım ve Şimşek (2008), olgubilim deseninin farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklandığını belirtmektedir. Fenomenologların ilgi alanı bizim “yaşanmış deneyimlerimiz” dir (Van Manen, 1990: 9). Olgubilim, insanların olguları nasıl tecrübe ettiklerinin özenli ve derinlemesine bir şekilde betimlenmesidir (Patton, 2014: 104).

Olgubilim araştırmalarında, araştırmacılar olguyla ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplar ve bütün bireylerin deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyarlar (Creswell, 2013: 77). Buna ek olarak Van Manen (1990) olgubilimin yalnızca bir betimleme olmadığını ve olgubilimin araştırmacının yaşanmış deneyimlerin anlamına ilişkin yorum yaptığı yorumsal bir süreç olduğunu belirtmektedir. Ersoy (2016) olgubilim araştırmalarında olguların 4 (dört) boyutta ortaya koyulması gerektiğini belirtmiştir. Bu boyutlar şu şekildedir: Olgu ya da deneyimin tanımlanması, bu tanımlamalardaki değişmeyen temaların ortaya çıkarılması, bu temalara ilişkin öznel

yansımaların belirlenmesi ve öznel yansımalar ile temaların esaslarının betimlenmesi. Fenomenoloji deseni bağlamında bu araştırmada izlenen araştırma süreci Şekil 1’ de verilmiştir.

Şekil 1: Araştırma Süreci



2.2. Katılımcılar

Araştırmaya katılan öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt dayanaklı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların derinlemesine araştırılmasına imkan tanır ve belirlenen durumlar bağlamında olguları anlamaya ve olgular arasındaki ilişkileri keşfederek açıklamaya çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016: 90). Araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt dayanaklı örnekleme tekniğindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 112). Olgubilim araştırmalarında, katılımcılar araştırılan olguya yönelik deneyimli kişileri temsil eden bireylerden oluştuğunda ölçüt dayanaklı örnekleme tekniğinin tercih edilmesi uygun görülmektedir (Creswell, 2013: 155; Yıldırım ve Şimşek; 2008: 74).

Katılımcıların belirlenmesinde “ilkokul öğretmenin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunması”, yani ilkokul öğretmenin kaynaştırma deneyimi olması ölçüt olarak

alınmıştır. Olgubilim deseninde bütün katılımcıların çalışılan olguya yönelik deneyimlerinin olması şarttır (Creswell, 2013: 155). Olgubilim deseninin başlangıç noktasını kişisel tecrübeler oluşturduğundan bu tecrübeleri yaşamış ya da yaşamakta olan kişiler araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır (Akturan ve Esen, 2008: 90). Bu desende katılımcıların sayısının çokluğundan ziyade daha fazla bilgiye ulaşmak önemlidir (Sanders, 1982: 356). Polkinghorne (1989) fenomenoloji deseninde katılımcıların 5 ile 25 kişi arasında olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Bayburt ilinde, ilçelerinde ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan sınıfta kaynaştırma öğrencisi/öğrencileri bulunan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sadece biri MEB' e bağlı özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenleri belirlemek amacıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezinden kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okulların listesi alınmıştır. Araştırma için MEB' den gerekli izin belgeleri (EK 1) alınarak tespit edilen okul müdürleriyle görüşüldükten sonra sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan toplamda 25 ilkokul öğretmeni belirlenmiştir. Öğretmenlerin 4' ü araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemediklerinden araştırmanın katılımcılarını, sınıfta kaynaştırma öğrencisi/öğrencileri bulunan 21 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 5' de belirtilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin ve Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem (Yıl)	Kaynaştırma Alanında Eğitim Alma Durumu	Sınıf Mevcudu Erkek (E) Kız (K)	Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	Yetersizlik Durumu (Durumları)	Sınıf Düzeyi	Kaynaştırma Öğrencisiyle Deneyim Süresi
Emine (Özel Okul)	K	Lisans	0-5	Almadı	12 6E-6K	1E	Hafif Düzeyde Zihinsel Engel (HDZE)	1.	6 ay
Fatma	K	Lisans	6-10	Almadı	23 13E-10K	1K	Özel Öğrenme Güçlüğü (Disleksi)	2.	1 yıl 6 ay
Mustafa	E	Lisans	6-10	Özel Eğitim Kursu	32 19E-13K	1K	HDZE	3.	2 yıl 6 ay
Rukiye	K	Lisans	0-5	Almadı	23 10E-13K	1E	Özel Öğrenme Güçlüğü	3.	2 ay
Naim	E	Lisans	16-20	Hizmet İçi Eğitim	23 11E-12K	1E	HDZE	3.	2 yıl 6 ay
Buğra	E	Lisans	20+	Almadı	24 13E-11K	1E	HDZE	1.	6 ay
Enes	E	Lisans	6-10	Özel Eğitim Kursu	16 17E-9K	1K	HDZE	3.	1 yıl 6 ay
Bade	K	Lisans	20+	Özel Eğitim Kursu	30 7E-23K	1E	HDZE	4.	3 yıl 6 ay
Murat	E	Lisans	6-10	Almadı	23 11E-12K	1E	HDZE	3.	2 yıl 6 ay
Arif	E	Lisans	6-10	Almadı	25 9E-16K	1K	HDZE	1.	6 ay
Serdar	E	Lisans	11-15	Almadı	16 9E-7K	2E	HDZE	4.	3 yıl 6 ay
Ayla	K	Lisans	6-10	Hizmet İçi Eğitim	11 8E-3K	1E	Özel Öğrenme Güçlüğü	3.	2 yıl 6 ay
Elanur	K	Lisans	6-10	Almadı	15 9E-6K	1E	HDZE	1.	6 ay
Ayşen	K	Lisans	6-10	Hizmet İçi Eğitim	20 10E-10K	1E	Özel Öğrenme Güçlüğü	3.	1 yıl 2 ay
Büşra	K	Lisans	16-20	Hizmet İçi Eğitim	19 10E-9K	1E	Özel Öğrenme Güçlüğü	4.	3 yıl 6 ay

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem (Yıl)	Kaynaştırma Alanında Eğitim Alma Durumu	Sınıf Mevcudu	Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	Yetersizlik Durumu (Durumları)	Sınıf Düzeyi	Kaynaştırma Öğrencisiyle eneyim Süresi
Atilla	E	Lisans	6-10	Almadı	15 9E-6K	1K	HDZE ve Fiziksel Engel	2.	1 yıl 6 ay
Vedat	E	Lisans	6-10	Almadı	20 12E-8K	1K	HDZE	3.	2 yıl 6 ay
Ahmet	E	Lisans	6-10	Hizmet İçi Eğitim	16 8E-8K	2K	Orta Düzeyde Zihinsel-Ağır Düzeyde Zihinsel Engel	2.	6 ay
Kadir	E	Lisans	20+	Almadı	18 12E-6K	1E	Ağır Düzeyde Zihinsel Engel	2.	1 yıl 6 ay
Oğuz	E	Lisans	0-5	Almadı	21 11E-10K	1E 1K	HDZE – HDZE ve Fiziksel Engel	1.	6 ay
Dilek	K	Lisans	6-10	Almadı	16 8E-8K	1E 1K	Özel Öğrenme Güçlüğü ve HDZE-Otizm (Sınırdaki)	2.	6 ay

Tablo 5' deki verilere göre:

Öğretmenlerin 12' si erkek, 9' u kadındır. Öğretmenlerin sadece 1' i özel okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin tamamının eğitim durumu lisans düzeyindedir. Öğretmenlerin çoğu 6-10 yıl arası kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 8' i kaynaştırma eğitimi alanında bir eğitim almış, 13' ü ise kaynaştırma eğitimi alanında herhangi bir eğitim almamıştır.

Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların mevcudu 11 ile 32 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Erdal öğretmen, Ahmet öğretmen, Oğuz öğretmen ve Dilek öğretmenin sınıflarında 2' şer özel gereksinimli öğrenci bulunduğu ve sınıf mevcutlarının 25' ten az olduğu; diğer öğretmenlerin sınıflarında ise 1' er özel gereksinimli öğrenci bulunduğu ve sınıf mevcutlarının 35' ten az olduğu görülmektedir. İlkokullarda sınıf mevcudu; 1 kaynaştırma öğrencisi bulunan genel eğitim sınıflarında en fazla 35, 2 kaynaştırma öğrencisi bulunan genel eğitim sınıflarında ise en fazla 25 olmaktadır (MEB, 2015a: 2). Dolayısıyla sınıf mevcutlarının kaynaştırma eğitimine uygun olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin çoğunluğun yetersizlik durumunun HDZE olarak tanılandığı, bir kısmının ise özel öğrenme güçlüğü olarak tanılandığı görülmektedir. Ayrıca 1' er özel gereksinimli öğrencinin ise ağır düzeyde zihinsel engel, orta düzeyde zihinsel engel ve otizme sahip olduğu belirlenmiştir. Bazı özel gereksinimli öğrencilerin ise 1' den fazla yetersizlik türüne birden sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerle deneyim sürelerine bakıldığında; 2 öğretmenin 7 ay, 7 öğretmenin 6 ay, 1 öğretmenin 1 yıl 2 ay, 4 öğretmenin 1 yıl 6 ay, 5 öğretmenin 2 yıl 6 ay ve 2 öğretmenin ise 3 yıl 6 ay deneyime sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma eğitimi hakkında deneyimli olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri gizli tutulmuş ve cinsiyetlerine uygun takma isimler kullanılmıştır. Kadın katılımcılar K, erkek katılımcılar ise E olarak kodlanmıştır.

Ayrıca Mustafa öğretmen, Naim öğretmen, Bade öğretmen, Murat öğretmen, Arif öğretmen, Serdar öğretmen, Ayla öğretmen, Büşra öğretmen, Vedat öğretmen ve Ahmet öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik öğretimini matematik dersi haricinde destek eğitim odasında da verdikleri bilinmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmış ve araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın

odaklandığı olguyu yaşayan ve yansıtabilecek olan bireyler ya da gruplardır ve bu olgularla ilgili yaşantıları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016: 21). Deneyimin anlamının altında yatan temel yapıyı ya da gerçeği elde etmek için görüşme, olgubilim deseninde öncelikli veri toplama metodudur (Merriam, 2013: 25: Yıldırım ve Şimşek, 2008: 74). Olguya ilişkin katılımcıların deneyimlerinin zengin bir biçimde ortaya konulması etkin bir görüşme sürecinin gerçekleştirilmesini gerektirir. Olgubilim görüşmelerinde katılımcılar görüşme sürecini ilgilerine göre yönlendirebilirler ve bu durum araştırmacıya önceden sezemediği birçok bilgiyi öğrenme imkanı verebilir (Ersoy, 2016: 83).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken iç geçerliği sağlamak amacıyla önce ilgili literatür taranmış ve kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin de bulunduğu formun ilk hali 6 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla sınıf eğitimi alanında uzman 3 akademisyenin, 2 rehber öğretmenin, 3 özel eğitim öğretmenin ve 4 ilkökul öğretmenin görüşleri alınmıştır. Formu inceleyen rehber öğretmenler, özel eğitim öğretmenleri ve ilkökul öğretmenleri formun sorularını araştırmanın amacına uygun bulmuş, akademisyenler ise kapsam geçerliğine ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir. Akademisyenler, kapsam geçerliliğini sağlamaya yönelik bazı soruların araştırmanın amacı dışına çıktığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Alınan görüşler doğrultusunda görüşme formunun sorularının sayısı 3' e düşürülerek kapsam netleştirilmiştir. Hazırlanan form ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 3 ilkökul öğretmeniyle pilot uygulama yapılmış, pilot uygulamada alınan dönütlere dayalı olarak araştırma sorularında herhangi bir değişiklik yapılmaya gerek duyulmamıştır. Yani formun son hali 3 sorudan oluşturulmuştur (EK 2).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı görüşmeye başlamadan önce okul müdürü ve çalışmanın yürütüleceği öğretmenlere kendisini tanıtmıştır. Katılımcılara çalışmanın amacından ve öneminden bahsedilerek yanıtların kesinlikle başka bir amaçla kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmış ve önemli görülen kısımlarda yazılı notlar alınarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler “Emine, Fatma, Mustafa,” şeklinde kodlanmıştır. Görüşmelerin tümü okul

saati sonrasında belirlenen saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yapıldığı yer, görüşmelerin tarihi ve görüşmelerin süresi Tablo 6' de belirtilmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (Dakika)	Görüşülen Yer
Emine	26/03/2018	25	Kafe
Fatma	29/03/2018	26	Öğretmenler Odası
Mustafa	02/04/2018	20	Öğretmenler Odası
Rukiye	02/04/2018	18	Öğretmenler Odası
Naim	09/04/2018	22	Öğretmenler Odası
Buğra	11/04/2018	26	Öğretmenler Odası
Enes	17/04/2018	17	Öğretmenler Odası
Bade	17/04/2018	26	Öğretmenler Odası
Murat	27/04/2018	20	Öğretmenler Odası
Arif	30/04/2018	17	Öğretmenler Odası
Serdar	02/05/2018	19	Öğretmenler Odası
Ayla	02/05/2018	18	Öğretmenler Odası
Elanur	02/05/2018	21	Öğretmenler Odası
Ayşen	03/05/2018	19	Öğretmenler Odası
Büşra	07/05/2018	32	Öğretmenler Odası
Atilla	08/05/2018	29	Kafe
Vedat	14/05/2018	32	Öğretmenler Odası
Ahmet	14/05/2018	20	Öğretmenler Odası
Kadir	14/05/2018	17	Öğretmenler Odası
Oğuz	14/05/2018	20	Öğretmenler Odası
Dilek	22/05/2018	21	Öğretmenler Odası

Tablo 6' ya göre, görüşmeler 2 aylık süreç içerisinde tamamlanmıştır. Bazı günlerde 1 katılımcıyla görüşme yapılırken, bazı günlerde 2, bazı günlerde 3, bazı günlerde ise 4 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Görüşme süreleri 17 dakika ile 32 dakika arasında

değişiklik göstermektedir. 21 katılımcı ile toplamda 465 dakika görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, 2 katılımcıyla kafede, diğer katılımcılarla ise öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin analizinde Moustakas' ın (1994) önerdiği olgubilim veri analiz tekniği temel alınarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ersoy (2016: 92), Moustakas' ın (1994) önerdiği veri analiz sürecini aşağıdaki gibi tablo haline getirmiştir.

Tablo 7: Olgubilim Veri Analiz Süreci

Adım	Eylem
Önemli ifadelerin belirlenmesi	Öncelikle katılımcıların olguya ilişkin önemli ifadeleri belirlenir. Bu süreçte birbirini tekrar eden ve ilgisiz ifadeler çıkartılır.
Ortak ifadelerin gruplanması	Ortak ifadelerin tamamı bir araya toplanır.
Anlam kümelerinin temalandırılması	Ortak ifadeler belirli temaları oluşturacak biçimde tasniflenir.
Yapısal ve dokusal betimlemelerin oluşturulması	Katılımcıların neyi deneyimlediğine ilişkin dokusal ve nasıl deneyimlediğine ilişkin yapısal tanımlamalar oluşturulur.
Yapısal ve dokusal betimlemelerin birleştirilmesi	Yapısal ve dokusal betimlemelerin oluşturduğu ortak anlam çıkarılır.

Olgubilim araştırmalarında kullanılan muhakeme süreci algısal olarak parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturmayı gerektirmektedir (Akturan ve Esen, 2008: 85). İçerik analizi; birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizinde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlemesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Olgubilim araştırmalarında veri analizi yapılırken araştırma soruları ile ilgili veri elde edildikten sonra doğrudan veriye (örneğin mülakat dökümleri) gidilebilir ve katılımcıların olguyu nasıl deneyimlediğini anlamayı sağlayan önemli açıklamalar, cümleler ve alıntılar kullanılabilir. Bu önemli ifadelerden daha sonra temalar içinde anlam kümeleri/grupları oluşturulur. Önemli açıklamalar ve temalar da katılımcıların deneyimlerine ilişkin betimleme yaparken kullanılır (Creswell, 2013: 77).

İçerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması amaçlanır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Ayrıca ortaya çıkan temalar ve örüntüler etrafında elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 75).

Olgubilim araştırmalarında katılımcı sayısı az olduğunda bireysel deneyimlerin derinlemesine incelenmesi; çok olduğunda ise katılımcıların deneyimlerinin ve anlamlarının temalar bağlamında incelenmesi önerilmektedir (Ersoy, 2006: 94-95). Bu araştırmada, katılımcıların deneyimleri ve anlamları temalar bağlamında açıklanmış, her tema altında katılımcıların çoğunluğu/bazıları ifadeleri kullanılmış ve farklı görüş belirten katılımcıların görüşleri ise bireysel olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın veri analiz süreci şu şekildedir:

Görüşmeler gerçekleştirildiği gün içerisinde ya da gerçekleştirildiği günden 1 gün sonra bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Görüşmelerin tamamı bilgisayar ortamında yazıya geçirildikten sonra çalışılan olgu ile ilgili kısımlar alınıp olgu ile ilgisi olmayan kısımlar çıkarılmıştır. Daha sonra katılımcıların görüşleri her soru başlığı altında ayrı olarak incelenmiştir. Böylece katılımcıların aynı soruya ilişkin görüşlerini bir araya toplayarak çıkarımda bulunabilmeyi kolaylaştırmak ve derinlemesine analiz yapabilmek amaçlanmıştır. Daha sonra katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevapların benzer yönleri belirlenerek ortak ifadelere ulaşılmıştır. Bu bağlamda görüşme sırasında alınan notlar da göz önünde bulundurulmuştur. Ulaşılan ortak ifadelerden kodlar, kategoriler, alt temalar ve ana temalar belirlenmiştir. Daha sonra katılımcıların deneyimledikleri olgular ve bu olguları nasıl deneyimledikleri ulaşılan kodlar, kategoriler, alt temalar ve ana temalar çerçevesinde sık sık doğrudan alıntılar kullanılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Son olarak ise yapılan betimlemelerden genelleme yapılmış ve ortak anlama ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri ana temalar, ana tema

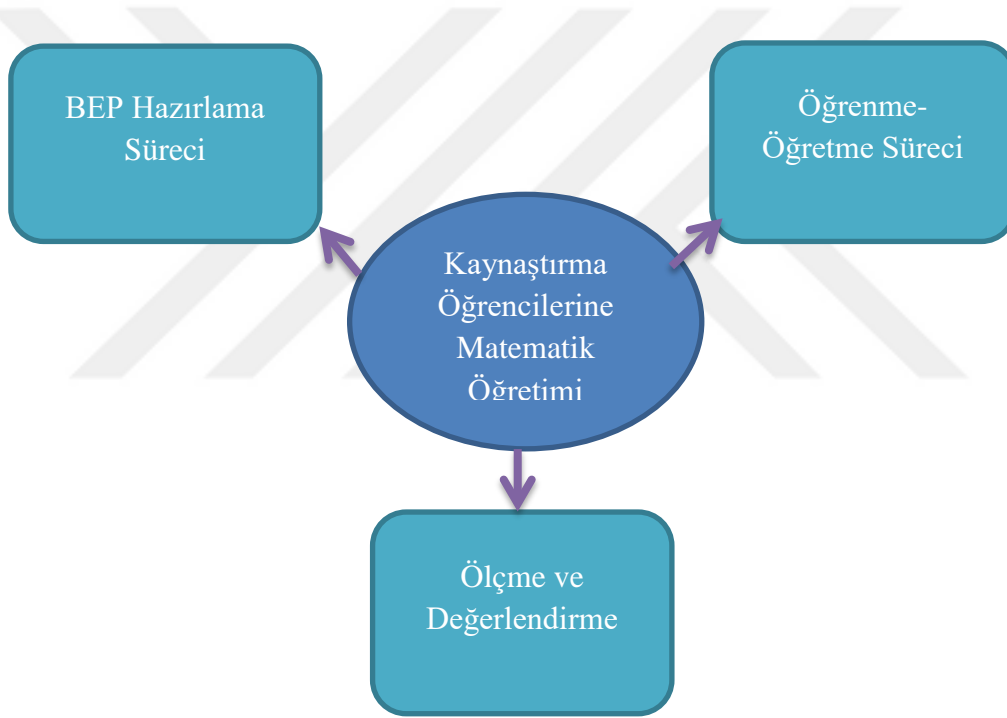
çerçevesindeki alt temalar, kategoriler ve kodlar başlıkları altında sunulmuştur. Araştırmada ulaşılan deneyimler ve anlamlar temalar çerçevesinde benzer özelliklerine göre incelenmeye çalışılmış ve katılımcıların farklılık gösterenlerin görüşleri bireysel olarak ele alınmıştır.

Görüşme sorularına verilen cevaplar araştırmacı ve sınıf eğitimi alanında uzman 1 akademisyen tarafından birkaç defa okunmuş ve gözden geçirilmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından verilerdeki cümle ve paragraf yapılarından kodlar oluşturulmuş ve daha sonra oluşturulan kodlar karşılaştırılmıştır. Farklı düşünülen kodlamalarda uzlaşmaya varılmıştır. Oluşturulan kodlar benzer özelliklerine göre sınıflandırılarak kategorilere, alt temalara ve temalara ulaşılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerine ilişkin bulguları açıklarken elde edilen veriler doğrultusunda kodlama yapılmış, kategoriler, alt temalar ve temalar belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan temalar Şekil 2’ de sunulmuştur. Bulguların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla temalara ilişkin bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Şekil 2: İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Deneyimlerine İlişkin Temalar

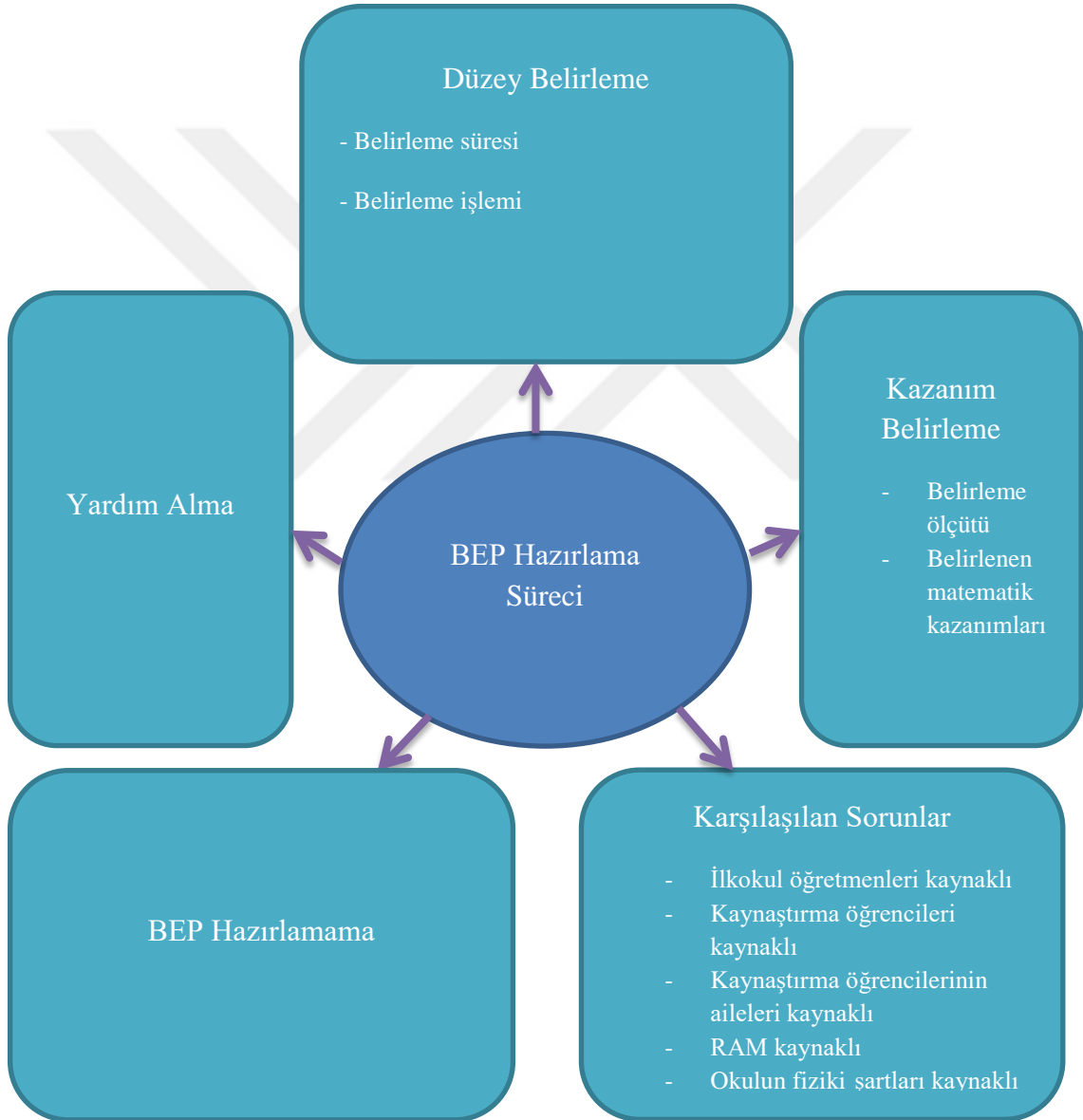


Şekil 2 incelendiğinde, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerinin “BEP Hazırlama Süreci”, “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Ölçme ve Değerlendirme” olmak üzere 3 (üç) ana tema etrafında toplandığı görülmektedir.

Tema 1. BEP Hazırlama Süreci

Katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerinin belirlenmesine ilişkin ulaşılan ilk tema “BEP Hazırlama Süreci” temasıdır. Bu tema altında ulaşılan alt temalar Şekil 3’ de sunulmuştur.

Şekil 3: BEP Hazırlama Süreci Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar ve Kategoriler



Şekil 3’ e göre, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlama süreci; “düzy belirleme”, “kazanım belirleme”, “yardım alma”, “karşılaşılan sorunlar” ve “BEP hazırlamama” olmak üzere 5 (beş) alt tema

etrafında toplanmıştır. Düzey belirleme alt temasının; belirleme süresi ve belirleme işlemi kategorilerinden, kazanım belirleme alt temasının; kazanım belirleme ölçütü ve belirlenen kazanımlar kategorilerinden; karşılaşılan sorunlar alt temasının ise; ilkökul öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlar, kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunlar, kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden kaynaklanan sorunlar, RAM' dan kaynaklanan sorunlar ve okulun fiziki şartlardan kaynaklanan sorunlar kategorilerinden oluştuğu görülmüştür.

Düzey Belirleme

Matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlama sürecine ilişkin ulaşılan ilk alt tema “düzey belirleme” alt temasıdır. Bu başlık altında “belirleme süresi” ve “belirleme işlemi” kategorileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ilkökul öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin düzeylerinin belirlenmesinin ne kadar zaman aldığı ve düzey belirleme işleminin nasıl yapıldığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Düzey Belirleme Süresi: Katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerinin düzey belirlemelerini çoğunlukla 1 (bir) ile 3 (üç) hafta arasında olmak üzere, 3 (üç) ile 4 (dört) hafta ve 4 (dört) ile 8 (sekiz) hafta aralığında gerçekleştirdikleri görülmüştür. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerini düzey belirleme süresine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“ Zaten 1. sınıftan beri öğrencimizdi. Yani 2 haftada birçok şeyini tanıyabiliyorum (Mustafa öğretmen).”

“İlk önce üç dört hafta çocukları bi gözlemledik, ne düzeyde hani kalem tutmasından derslerine kadar bi gözlem yaptık, gözlem yaptıktan sonra kendi seviyeleri uygulduğunda bi BEP hazırladık (Ahmet öğretmen).”

“Bir ön tanısı olmadığı için, yani RAM' dan bize bir şey gelmediği için hani bi ne yapacağımı bilemedim en başta... Ben de zaten geçen yıl olmadığım için çocuğu tam olarak şey yapamadım, önce çocuğu tanıma sürecimiz oldu, yani neyi yapar neyi yapamaz bunları belirledik. Bir iki ayı buldu yani öyle hemen hazırlamadık (Ayşen öğretmen).”

Mustafa öğretmen kaynaştırma öğrencisinin daha önce tanıdığını ve öğrencinin düzeyini 2 (iki) haftada belirlediğini ifade etmiştir. Ahmet öğretmen kaynaştırma öğrencisini yaklaşık olarak 4 (dört) hafta gözlemledikten sonra kazanımları belirlemiştir. Ayşen öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin düzeyinin belirlenmesini 8 (sekiz) haftaya yakın sürede tamamladığını ifade etmiştir. Ayşen öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin düzeyini belirleme süresinin uzun zaman almasında RAM’ dan yardım alamamasının ve sınıftaki kaynaştırma öğrencisine yönelik deneyime sahip olmamasının etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların çoğunun matematik öğretimi bağlamında BEP hazırlarken kaynaştırma öğrencilerinin düzeylerini belirlemek amacıyla 1(bir) ile 3 (üç) hafta aralığında; bazı katılımcıların ise 3 (üç) ile 4 (dört) hafta aralığında zaman ayırdıkları görülmüştür. Sadece Ayşen öğretmen düzey belirleme işlemini 4 ile 8 (yedi) hafta aralığında gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Ayşen öğretmenin BEP hazırlama sürecinin uzun zaman almasında, RAM ile iletişimin kuramamasının ve herhangi bir kaynaktan yardım alamamasının etkili olduğu söylenebilir.

Düzyer Belirleme işlemi: Katılımcıların çoğu kaynaştırma öğrencilerinin düzeylerini belirlerken, kazanımları belirlemek amacıyla RAM’ dan alınan kaba değerlendirme formlarını kullanmışlardır. Bazı katılımcılar ise kazanımları Erbaa RAM’ ın internet sayfasındaki kazanım belirleme programından belirlediklerini ve farklı internet sitelerinden de yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ayşen öğretmen ve Büşra öğretmen ise herhangi bir kaynaktan yararlanmadan kendileri BEP hazırlamışlardır. Katılımcıların bazılarının matematik öğretimi bağlamında BEP oluştururken kaynaştırma öğrencilerinin düzeylerini belirleme sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Önce öğrenciye bir seviye belirlemesi yaptık hani RAM’ dan istediğimiz bazı anketler falan oluyor kaba değerlendirme de diyoruz hani çocuğun mesela bilişsel, sosyal özellikleri bulunuyor, önce bir ön tanılama yaptık çocuğa, bunu rapor halinde zaten okulumuzun BEP kurulu var bunu sunduk. (Vedat öğretmen).”

“Ben daha doğrusu şeyden Erbaa RAM sitesinden oradan program hazırlama şeyi var oradan yaptım (Arif öğretmen).”

“Öğrenciyi tanıyorum çünkü 1. sınıftan beri okutuyorum hani ön bilgilerini bildiğim için ona göre kendi düzeyine uygun kazanımlar hazırladım... Zaten programdaki kazanımları bildiğimiz için öğrencinin düzeyine göre kendimiz belirledik (Ayşen öğretmen).

“Şöyle söyleyeyim hem internet ortamından araştırma yaptım hem de bir ilin milli eğitiminin kazanımları vardı (Erbaa RAM mı?), evet onlardan bakındım ama tam yararlandım diyemeyeceğim ve genel olarak kendim uyarlayarak kazanımlar belirledim... Herhangi bir form doldurmadım birebir çocuğun durumunu zaten görüyorum, etkinlikleri beraber yapıyoruz ve süreç içerisindeki sonuca bakarak bir sonraki kazanımı belirliyorum... Benim için gerçekten zor bir süreçti, biraz düşünmem lazımdı, yıllık plan olarak hazırladım ama şöyle söyleyeyim bence doğru olan aylık planlamalar, yani öğretmen sene sonu öngörüsünden ziyade temel matematik becerilerini vermeyi planlayıp aylık takipler yapmalı, aylık planlamalar yapmalı (Büşra öğretmen).”

Vedat öğretmen kaynaştırma öğrencisinin düzey belirleme işlemini kaba değerlendirme formu kullanarak yaptığını ve bu formu RAM’ dan temin ettiğini belirtmiştir. Arif öğretmen kaynaştırma öğrencisine yönelik kazanımları *Erbaba-RAM* internet adresini kullanarak belirlemiştir. Ayşen öğretmen programdaki kazanımlardan haberdar olduğunu ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik kazanımları *kendisinin* belirlediğini ifade etmiştir. Yani Ayşen öğretmen kazanımları belirlerken herhangi bir *dokümandan yararlanmamıştır*. Büşra öğretmen kaynaştırma öğrencisinin kazanımları BEP hazırlarken herhangi bir *doküman kullanmadığını* belirtmiştir. Ayrıca *Erbaa-RAM* ve farklı *internet siteleri* aracılığıyla kazanımlara göz gezdirdiğini ve kendi bilgisi düzeyinde BEP hazırladığını belirtmiştir. Ayrıca Büşra öğretmen matematik öğretimine yönelik BEP’lerin yıllık plan yerine aylık plan şeklinde hazırlanmasının ve matematik kazanımlarının aylık takibinin yapılmasının kaynaştırma süreci için daha uygun olacağını ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların çoğunun matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerinin düzeylerini belirlemek amacıyla çoğunlukla kaba değerlendirme formu kullandıkları; bazılarının ise *Erbaa-RAM* ve benzeri internet sitelerinden faydalandıkları görülmüştür. Ayşen öğretmen ve Büşra öğretmen ise kazanımları herhangi bir doküman kullanmadan kendi bilgileri düzeyinde oluşturduklarını belirtmişlerdir.

Kazanım Belirleme

BEP hazırlama süreci temasına ilişkin ulaşılan ikinci alt tema “kazanım belirleme” alt temasıdır. Kazanım belirleme başlığı altında katılımcıların matematik öğretimi bağlamında BEP’ de yer alan “kazanımları belirlemelerindeki ölçütlere” ve “belirlenen matematik kazanımlarına” yer verilmiştir.

Kazanımları belirlemedeki ölçütler: Katılımcıların tamamı matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik kazanımları belirlerken kaynaştırma öğrencilerinin günlük yaşamında en çok işlerine yarayacak kazanımları seçmeyi ölçüt aldıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise kazanımların kaynaştırma öğrencileri tarafından kolay anlaşılır olmasına ve matematik kazanımlarının ilişkili bir şekilde birbirlerine temel oluşturmasına dikkat etmişlerdir. Katılımcıların matematik öğretimi bağlamında BEP hazırlarken kazanım belirlemedeki ölçütlerine ilişkin ifadeleri, anlam bütünlüğünü bozmamak amacıyla belirlenen matematik kazanımları başlığı altında verilmiştir.

Belirlenen matematik kazanımları: Belirtilen ölçütler doğrultusunda katılımcıların çoğu kazanım olarak basit düzeyde toplama ve çıkarma işlemi ile ilgili kazanımları belirlemişlerdir. Bazı katılımcıların ise belirlenen kazanım sayısının çokluğuna göre sırasıyla; ritmik sayma, dört işlem becerileri, rakamlar, basit düzeyde problem çözme becerileri, uzamsal ilişkiler, basamak değerleri ve uzunluk ölçüleri ile ilgili kazanımlara yer verdikleri görülmüştür. Katılımcıların bazılarının matematik öğretimi bağlamında kazanımları belirlemelerindeki ölçütlere ve belirledikleri kazanımlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Tabi ki çocuk için önemli olan günlük hayatta kullanabileceği, işine yarayacağı kazanımlar, ben onları genelde seçiyorum, en azından bir dört işlemi yapabilsin bu çocuk (Ayla öğretmen).”

“Hayatı boyunca o lazım olacak bizim amacımız o çocuğu yaşama hazırlamak, o yüzden dört işlem becerisini geliştirmeye çalıştık, problemleri anlaması, problem çözebilmesi önemli (Ayşen öğretmen).”

“Bir kere rakamları kesinlikle bilecek, basit toplama ve çıkarmayı yapacak... Çünkü günlük yaşamda kendini ifade edebilsin işini görebilsin diye (Bade öğretmen).”

“Özellikle temel matematik becerisi işlem becerisi, bir de bazı basit kavramlar, işte büyük küçük kavramı gibi, işte uzakta yakında kavramları gibi onlara daha çok ağırlık veriyoruz... Sebebi hayatı boyunca işine en çok bunlar yarayacak bunlarla karşılaşacak çünkü (Mustafa öğretmen).”

“Ağırlık verdiğimiz matematik dersinde işte toplama çıkarma ritmik saymalar, başka şey var basamak değerleri, sıra bildiren sayılar üzerine yoğunlaştık günlük hayatını kolaylaştırması için hani çocuğun (Murat öğretmen).”

“Ben ona önce ritmik saymalardan başladım zaten ben geldiğimde toplamaları geçmişlerdi, ritmik sayma yaptırmaya çalıştım yapamadı destek eğitimi hocasıyla kavradılar ritmik saymaları, onun dışında şey var metre-santimetre dönüşümleri var onları işte yapmaya çalıştık ama çok zor oluyor... Çünkü hayatı boyunca bunlarla karşılaşacak çocuk, bu bilgiler ona hayatında lazım olacak (Rukiye öğretmen).”

“Çocuğun akranları ile beraber hani en azından derse katılabileceği kadar kendini geri kaldığı hissini yaşamaması için yeteri düzeyde toplama-çıkarma, ritmik saymalar, özellikle toplama çıkarma işlemi, çarpma ve bölme, problemlerde şu şekilde daha basit problemler okuduğunu anlamakta sıkıntı yaşadığı için öğrenci, bunlara ağırlık verdim (Vedat öğretmen).”

“Şuan toplama ve çıkarma verebilsem sayıları öğrense benim için baya olumlu olacak, mesela bunları verdikten sonra diğer üst kazanımlara da geçebilmem gerekli bunlar temel olduğu için en önemli basamak (Enes öğretmen).”

Ayla öğretmen, Ayşen öğretmen, Bade öğretmen, Mustafa öğretmen, Murat öğretmen ve Rukiye öğretmen kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik kazanımlarını belirlerken, *günlük yaşamda kaynaştırma öğrencilerinin işine yarayabilecek, ona günlük yaşamında kolaylık sağlayacak kazanımları tercih etmişlerdir.* Bu bağlamda, Ayla öğretmen dört işlem becerileri; Ayşen öğretmen dört işlem becerileri ve problem çözme becerileri; Bade öğretmen rakamlar ve basit toplama-çıkarma işlemleri; Mustafa öğretmen uzamsal işlem becerileri; Murat öğretmen ritmik sayma, toplama-çıkarma işlemleri ve

basamak değerleri ve Rukiye öğretmen ise ritmik sayma ve uzunluk ölçüleri ile ilgili kazanımları belirlemişlerdir. Vedat öğretmen kaynaştırma öğrencisine yönelik kazanımları *basit* olarak verdiğini ifade etmiştir. Yani Vedat öğretmenin öğrencinin kazanımı *anlamasını kolaylaştırmayı* önemseydiği söylenebilir. Vedat öğretmen bu bağlamda kazanım olarak dört işlem becerileri, ritmik sayma ve problem çözme becerileri ile ilgili kazanımları belirlemiştir. Enes öğretmenin *kazanımların birbirine temel olmasını* önemseydiği anlaşılmaktadır. Enes öğretmenin kazanım olarak toplama-çıkarma işlemi kazanımlarını ve doğal sayılar ile ilgili kazanımları belirlemiştir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik en çok günlük yaşam becerilerine ilişkin kazanımları belirledikleri söylenebilir. Yani katılımcıların çoğu, kaynaştırma öğrencisinin günlük yaşamını kolaylaştıracak, günlük yaşamda sürekli olarak ihtiyaç duyacağı becerileri kazandırmayı önemsemişlerdir. Katılımcıların bazılarının ise kazanımların kaynaştırma öğrencileri tarafından anlaşılmasını ve birbirine temel olacak şekilde belirlenmesini dikkate aldıkları söylenebilir. Katılımcıların en fazla tercih ettikleri kazanımların ise basit toplama ve çıkarma işlemi ile ilgili kazanımlar olduğu söylenebilir.

Yardım Alma

Matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlama sürecine ilişkin ulaşılan üçüncü alt tema “yardım alma” alt temasıdır. Katılımcıların çoğunun BEP hazırlama sürecinde yardıma ihtiyaç duydukları görülmüştür. Katılımcıların BEP hazırlamak amacıyla başta rehber öğretmenler olmak üzere farklı kaynaklardan yardım aldıkları görülmüştür. Katılımcıların bazılarının BEP hazırlama sürecinde yardım aldıkları kaynaklara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciyi bu rapora göre (RAM raporu) değerlendirip okul rehber öğretmeninden de yardım alarak BEP’ imi hazırlıyorum (Elanur öğretmen).”

“İnternet üzerinden yardım aldım, RAM’ dan bize birşey gelmedi hani çocuğun şu şekilde bir BEP hazırlanacak şekilde bir rapor gelmedi, orada RAM müdürüyle çocuğun durumu hakkında sözlü bir görüşme yapmıştım informal bir görüşme, o şekilde internet üzerinden yardım aldım (Murat öğretmen).”

“Öğrenciyi daha yeni tanyordum idareden bu anlamda destek aldım idareyle görüştüm hani öğrenciyi gözlemledim, rehber öğretmenimizle aynı şekilde görüştüm ardından BEP hazırlamaya yönelik belgeleri araştırınca işte bir öğrencide olabilecek durumlara göre aileyle görüştüm hani onların gördükleri eksiklikler, bu şekilde idare, rehber öğretmen, aile iş birliği oldu (Emine öğretmen).”

“Zümrelerle konuştuk hani, zaten zümreden destek eğitim veren hoca var ders çıkışlarında. Dedim ki hocam ben BEP hazırlayacağım dedi ki beraber yapalım (Rukiye öğretmen).”

“Bazen rehberlik servisinden alıyoruz, RAM’ dan bazen öneri geliyor raporla birlikte çocuğa ne yapılabilecek diye başka yok (Mustafa öğretmen).”

“RAM’ dan gelen şeyle öğrencinin daha çok yapabildikleri verilmişti yani birkaç madde zaten öğrencimin yapabildiği şeylerdi, öğrencimin ileri düzeyde bir engeli yok, çocuk için daha geniş bir zamana ihtiyaç olduğunu fark ettim, yüzde yüz bir kaynaktan yararlandım diyemeyeceğim bakındım, genel olarak da kendime uyarlayarak, herhangi bir form doldurmadım birebir çocuğun durumunu zaten görüyorum, etkinlikleri beraber yapıyoruz ve süreç içerisindeki sonuca bakarak bir sonraki kazanımı belirliyorum (Büşra öğretmen).”

Elanur öğretmen matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencisine yönelik BEP hazırlama sürecinde okuldaki rehber öğretmenden, Murat öğretmen internet sitelerinden, Emine öğretmen okul idaresi, rehber öğretmen ve kaynaştırma öğrencisini ailesinden, Rukiye öğretmen destek eğitim odasında eğitim veren zümresinden ve Mustafa öğretmen RAM’ dan yardım aldığını belirtmiştir. Ayrıca Murat öğretmen RAM müdürüyle informal bir görüşme yaptığını ifade etmiştir. Murat öğretmen ve Mustafa öğretmenin BEP hazırlarken RAM’ dan yeterince yardım alamadığı söylenebilir.

Büşra öğretmen ise BEP’ i yardım almayarak hazırladığını belirten tek öğretmendir. Büşra öğretmenin RAM’ dan gelen dokümanlardan yararlanmadığını belirtmiştir. Büşra öğretmen kaynaştırma öğrencisinin yapabileceği kazanımları zaten bildiğini ve matematik öğreniminde öğrencinin yetersizliğinin hafif düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Büşra öğretmenin kaynaştırma öğrencisini iyi tanmasının ve öğrencinin

yetersizliğin hafif düzeyde olmasının Büşra öğretmenin BEP hazırlarken yardım almamasında etkili olduğu düşünülebilir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlarken yardıma ihtiyaç duydukları ve en çok yardımı rehber öğretmenlerden aldıkları söylenebilir. Ayrıca sırasıyla internet kaynaklarından, okul idaresinden, destek eğitimi öğretmenlerinden, RAM' dan ve kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden yardım alındığı söylenebilir. Ayrıca Murat öğretmen, Mustafa öğretmen ve Büşra öğretmenin BEP hazırlama sürecine ilişkin görüşleri doğrultusunda RAM' ın BEP hazırlama sürecindeki işlevine yönelik olumsuz görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Karşılaşılan Sorunlar

BEP hazırlama ve uygulama sürecine ilişkin ulaşılan son alt tema “karşılaşılan sorunlar” alt temasıdır. Katılımcıların bazıları matematik öğretimi bağlamında BEP hazırlama sürecinde bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Karşılan sorunların çoğunun “ilkokul öğretmenlerinden” kaynaklandığı görülmüştür. Katılımcıların bazıları ayrıca “kaynaştırma öğrencilerinden”, “kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden”, “RAM’ dan” ve “okulun fiziki şartlardan” da kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

İlkokul Öğretmenlerinden Kaynaklanan Sorunlar: Araştırmada, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlama sürecinde ilkokul öğretmenlerinden kaynaklanan bazı sorunların yaşandığı görülmüştür. Kendilerinden kaynaklı sorun yaşayan ilkokul öğretmenlerinin çoğu kaynaştırma öğrencilerinin akademik seviyesine uygun kazanım belirleyemediklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise BEP hakkında kendilerini tecrübesiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Büşra öğretmen ise bilgisayarı etkin kullanamadığından BEP hazırlamada sorun yaşadığını belirtmiştir. Katılımcıların bazılarının BEP hazırlama sürecinde kendilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Şöyle koyduğumuz kazanımın çoğu öğrenci tarafından bazen anlaşılmıyor, başarıya ulaşamıyoruz yani kazanımı sadece koymuş gibi oluyoruz orada problem yaşadığımız oluyor yani çocuğun durumuna göre kazanım koymaya çalışıyoruz ama yine de bazılarını iyi başarırken bazılarını başaramayabiliyor, başaramadıklarını ertesi sene yine plana sokuyoruz (Mustafa öğretmen).”

“Aslında benim ilk defa kaynaştırma öğrencim oluyor biraz kafamıza göre hazırladık, ilk olduğu için birazcık doğaçlama gibi bir şey oldu (Ayşen öğretmen).”

“Ben şöyle söyleyeyim benim bilgisayarda elim hızlı değil bu benim için zahmetli bir süreç bu tür sıkıntım oldu yoksa öğrencimi iyi tanıdığımı düşünüyorum (Büşra öğretmen).”

Mustafa öğretmen kaynaştırma öğrencisinin kazanımları anlayamadığını belirtmiştir. Mustafa öğretmen bu nedenle kazanım belirlerken kaynaştırma öğrencinin *akademik seviyesine uygun kazanımları* belirlemede sorun yaşadığını ifade etmiştir.. Ayşen öğretmen matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencisine yönelik ilk defa BEP hazırladığını ve ne yapacağını bilemediğini belirtmiştir. Yani Ayşen öğretmenin BEP hazırlama konusunda kendisini *tecrübesiz* gördüğü söylenebilir. Büşra öğretmen ise *bilgisayarı etkin olarak kullanamadığından* BEP hazırlama sürecinde sorun yaşadığını belirtmiştir.

Bu bağlamda matematik öğretiminde kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlama sürecinde katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin akademik seviyelerine uygun kazanım belirleyemedikleri ve kendilerini BEP hazırlama sürecinde tecrübesiz gördükleri söylenebilir. Ayrıca Büşra öğretmenin bilgisayarını etkin olarak kullanamaması, bilgisayar kullanım becerisinin BEP hazırlama sürecini etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Kaynaştırma Öğrencilerinden Kaynaklanan Sorunlar: Araştırmada, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlama sürecinde kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan bazı sorunların yaşandığı görülmüştür. Kaynaştırma öğrencisinden kaynaklanan sorun yaşadığını ifade eden katılımcıların çoğu kaynaştırma öğrencilerinin matematik kazanımlarına ilişkin bildiklerini ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bazılarının BEP hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“En zoru şu oldu benim için bu öğrenci çok değişken bir çocuk yani çok farklı neyi öğrendiğini neyi öğrenmediğini anlayamıyorum şöyle oluyor aynı konu içinde ilk sorduğunuzda cevap veriyor ikinci sefer sorduğunuzda cevap veremiyor yani anı anını tutmuyor, kazanımları belirleyemiyorum çünkü bir yapıyor bir yapamıyor... Bazen hiç vermediğimiz şeyi de yapıyor bazen çok öğrettiğimizi bile yapamıyor biraz karışık bir

durum, toplama mesela eldeli toplama yapıp yapamadığını anlayamıyordum çağırdım yanıma iki üç tane yazdım hadi beraber yapalım izliyorum onu nasıl yapıyor diye bir taneyi yapıyorsa bir taneyi yapamıyor karışık bir durumu var yani (Rukiye öğretmen).”

“Kazanımları tespit etmede biraz sıkıntı yaşadık çocuk hangi kazanımları gösterebilir hangilerini gösteremez gibi bazen tutarsızlık oluyor bugün gösterdiğini ertesi gün gösteremiyor, geriye doğru saymayı bir gün iki gün yapıyor üçüncü gün sanki hiç yapmamış gibi yapamıyor (Murat öğretmen)”

Rukiye öğretmen kaynaştırma öğrencisinin bildiği bir matematik kazanımını bazı durumlarda ifade edemediğini, yani kaynaştırma öğrencisinin hedef kazanımı bazen yapabiliş bazen yapamadığını belirmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin kazanımlar hakkında bildiklerini ifade edememesinin Rukiye öğretmenin BEP hazırlama sürecini olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Murat öğretmen de Rukiye öğretmenin görüşüne benzer görüş bildirmiş ve kaynaştırma öğrencisinin bildiklerini ifade etmede tutarsızlık gösterdiğini ifade etmiştir.

Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin kazanımlar hakkında bildiklerini ifade edememelerinin ve bildikleri hakkında tutarsızlık göstermelerinin BEP hazırlama sürecini olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Ailelerinden Kaynaklanan Sorunlar: Araştırmada, sadece Buğra öğretmen BEP hazırlama sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin ailesinden kaynaklanan bazı sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Buğra öğretmenin BEP hazırlama sürecine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Öğrencinin ailesinin verdiği bilgiler ne kadar doğru olabilir, aile ile işbirliği kuramıyorum, aile katılımı yeterli seviyede olmuyor (Buğra öğretmen).”

Buğra öğretmen kaynaştırma öğrencisinin ailesiyle iletişim kuramadığını belirtmiştir. Buğra öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin düzeyini belirlemek amacıyla kaynaştırma öğrencisinin ailesinden yeterli bilgi toplayamadığı ve öğrencinin ailesinden destek alamadığı söylenebilir.

Bu bağlamda Buğra öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yönelik kazanımların belirlenmesinde karşılaştığı sorunun kaynaştırma öğrencisinin ailesinden yeterli katkı alamaması olduğu söylenebilir.

RAM' dan Kaynaklanan Sorunlar: Katılımcılardan Vedat öğretmen matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlama sürecinde RAM' dan kaynaklı sorun yaşadığını ifade eden tek öğretmendir. Vedat öğretmenin RAM' dan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Karşılaştığımız güçlük şu oldu, RAM' ın bu konuda (BEP hazırlama) bizi maalesef yönlendirmemesi. Talep fazla. Taşrada olduğumuz için bizim de mesela onlarla sürekli görüşmemiz de zor oluyor. Hani bize açıkçası form veriyorlar gerisi bize kalıyor (Vedat öğretmen).”

Vedat öğretmen RAM' dan BEP hazırlamaya yönelik bir *yönlendirme yapılmadığını* belirtmiştir. Bunun nedeni ise RAM' a talebin fazla olması ve taşrada olunmasına bağlamıştır. Yani Vedat öğretmenin RAM ile iletişim kurulamamasından kaynaklı sorun yaşadığı söylenebilir.

Kazanım Belirlemeye İlişkin Yeterli Doküman Bulamama: Araştırmada, Buğra öğretmen ise matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP oluştururken kazanımları belirlemek amacıyla yeterli doküman bulmakta sorun yaşadığını ifade etmiştir. Buğra öğretmenin BEP oluşturma sürecinde yaşadığı soruna ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Ayrıca BEP hazırlarken yeterli doküman da bulamıyorum çocukla ilgili uzun zamanda gözlem yapmam gerekiyor.(Buğra öğretmen).”

Buğra öğretmen BEP oluştururken kazanımların belirlenmesinde *yeterli doküman bulamadığını* belirtmiştir. Buğra öğretmen bu doğrultuda kaynaştırma öğrencisinin düzeyinin belirlenmesinin uzun zaman aldığını belirtmiştir. Yani Buğra öğretmenin kazanımları belirlemeye yönelik yeterli doküman bulamamasının BEP oluşturma sürecini olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

BEP Hazırlamama

Katılımcılardan Atilla öğretmen, Kadir öğretmen, Fatma öğretmen ve Oğuz öğretmen kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. BEP hazırlamayan katılımcıların BEP hazırlamama nedenlerine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“BEP’ imiz yok, çünkü 1 ay önce raporu geldi bize, çocuğu 1 senedir okutuyorum, RAM’ dan raporu yeni geldi (Atilla öğretmen).”

“Mesela doktora gittiğinde doktor şunu demiş: Türkçe yapabilir ama matematikte hiçbir şey olmayacak yani matematikte çok çok çok alt düzey kazanımları olacak... Çocuk neyi yapar neyi yapamaz mekanikleştirdiğini düşünüyorum... Benim için BEP sadece sembolik olacak çünkü ben BEP’ zaten işliyorum sınıfta (Fatma öğretmen).”

“BEP hazırlamıyordum ama çocuğun da sosyalleşmesi için veya arkadaşlarından kendini soyutlamaması için onun da seviyesine uygun sorular soruyorum. Bu çocuğun düzeyi çok ağır olduğundan dolayı matematikle uğraşmak yerine sosyalleşsin istedim (Kadir öğretmen).”

“BEP’ i var ama ben hazırlamadım destek eğitimi veren öğretmeni hazırladı, ben karışmadım (Oğuz öğretmen).”

Atilla öğretmen kaynaştırma öğrencisinin tanılama raporunun RAM tarafından zamanında gönderilmediğini, Fatma öğretmen doktorun ifadelerine binaen kaynaştırma öğrencisinin akademik seviyesinin BEP hazırlamaya gerek olmayacak kadar düşük olduğunu, kaynaştırma öğrencisini yeterince tanıdığını, öğrencinin gerçekleştirebileceği kazanımları tahmin edebildiğini ve BEP’ i sadece sembolik olarak düşündüğünü, Kadir öğretmen kaynaştırma öğrencisinin matematik dersine yönelik akademik seviyesinin düşük olduğunu ve Oğuz öğretmen kaynaştırma öğrencisinin BEP’ inin okuldaki destek eğitimi veren öğretmen tarafından zaten hazırlandığını belirtmişlerdir.

Bu bulgulara göre, Fatma öğretmen ve Kadir öğretmenin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlamamalarında kaynaştırma öğrencilerinin matematik yeterliliklerinin düşük olmasının etkili olduğu söylenebilir. Atilla

öğretmen ve Oğuz öğretmen ise BEP hazırlamama nedenlerini BEP hazırlama sürecindeki diğer kurum ve öğretmenlere bağladıkları söylenebilir.

Tema 2. Öğrenme-Öğretme Süreci

Katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerini belirleme amacıyla ulaşılan ikinci tema “Öğrenme-Öğretme Süreci” temasıdır. Öğrenme-Öğretme Süreci başlığı altında ulaşılan alt temalar, kategoriler ve kodlar Şekil 4’ de sunulmuştur.



Şekil 4: Öğrenme-Öğretme Süreci Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar, Kategoriler ve Kodlar



Şekil 4' e göre, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğrenme-öğretme süreci; “kullanılan araç-gereç ve materyaller”, “uygulanan öğretim yöntemleri”, “sınıf oturma düzeni”, “kaynaştırma öğrencisine yönelik etkinlikler” ve “karşılaşılan sorunlar” olmak üzere 5 (beş) alt tema etrafında toplanmıştır.

Kullanılan Araç-Gereç ve Materyaller

Kaynaştırma öğrencilerine matematik öğretimi bağlamında öğrenme öğretme sürecine ilişkin ulaşılan ilk alt tema “Kullanılan Araç-Gereç ve Materyaller” alt temasıdır. Matematik öğretiminde kaynaştırma öğrencilerine yönelik kullanılan araç-gereç ve materyaller alt teması başlığı altında ulaşılan kategoriler Şekil 5' de sunulmuştur.

Şekil 5: Kullanılan Araç-Gereç ve Materyaller Alt Temasına İlişkin Ulaşılan Kategoriler



Şekil 5' e göre, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kullandıkları araç-gereç ve materyaller alt teması; “araç-gereç ve materyalleri belirleme ölçütleri” ve “temin etme biçimleri” olmak üzere 2 (iki) kategori etrafında toplanmıştır. Katılımcıların kullandıkları araç-gereç ve materyallere ilişkin örnekleri anlam bütünlüğünü sağlamak amacıyla araç-gereç ve materyalleri belirleme ölçütleri başlığı altında verilmiştir.

Araç-gereç ve Materyal Belirleme Ölçütleri: Katılımcılar matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik kullandıkları araç-gereç ve materyalleri bazı ölçütlere göre belirlemişlerdir. Katılımcıların tamamına yakınının matematik öğretimi bağlamında kullandıkları araç-gereç ve materyalleri belirlerken araç-gereç ve materyallerin matematik kazanımlarını somutlaştırmasını temel ölçüt aldıkları görülmüştür.

Katılımcıların ayrıca kullandıkları araç-gereç ve materyallerin belirleme sıklığına göre sırasıyla; basit (kolay anlaşılır) olmasını, kaynaştırma öğrencilerinin akademik düzeylerine uygun olmasını, dikkat çekici olmasını, kolay ulaşılabilir olmasını, kullanışlı olmasını, sade olmasını ve güncel olmasını önemsedikleri görülmüştür. Katılımcıların bazılarının matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyal kullanımında belirledikleri ölçütlere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Birinci sınıf olmamız münasebetiyle zaten bütün kazanımlar, işlediğimiz dersler buna matematik de dahil somutlaştırmam gerekiyor. Çocuklar somut işlemler döneminde oldukları için ve ağırlık olarak derslerimi materyalle işliyorum, bunlar gerek işte kullandığım matematikte diyelim farklı renkte legolar, rakamlar, çubuklar, fasulyelerle birlikte benim geliştirdiğim işte gerek toplamada gerek çıkarmada oluşturduğum materyalleri kullanıyorum, bu materyaller normal her okulda bulunan işte küpler, farklı şekiller artı benim oluşturduğum materyaller oluyor... Çocuklar en ufak bir saymayı bile öğretirken somut olarak görmeyi istedikleri için çoğunlukla somutlaştırmayı kullanıyorum (Emine öğretmen).”

“Daha çok böyle eliyle tutabileceği basit şeyler, eliyle tutup gözüyle görebileceği kağıtlardan kartonlar, işte kendi boyayıp kendi yapabileceği şeylerde olabilir, yani amaç eliyle tutup gözüyle görebilsin... Somutlaşması gerekiyor, mesela rakamları öğretirken rakamların içinde olduğu küçük kartonlar kendi boyayabileceği veya kesebileceği (Enes öğretmen).”

“Onluk taban bloklarını bu normal derste kullandığımız blokları kullanıyoruz daha çok böyle şeyler yani kalemligindeki boyalar diyelim bir şeyler saydırırsak, şöyle elle tutulur en yakınındaki şeyleri kullanıyorum... Dışardan hazırlanmış bir materyali kavraması geç oluyor ilgisi de dağılıyor, yani elindeki tanıdığı şeylerle öğretmeye çalışıyorum kalem mesela çıkarma işlemini anlatırken kalemlerini geri geri saydırıyorum böyle daha iyi anlamış oluyor (Mustafa öğretmen).”

“Çubuk çalışması yaptırdım, somut olsun diye fasulye çalışması yaptırdım, fasulyeyi 20'ye kadar falan saydırıyorum, daha sonra tek basamaklı sayılarda basit toplama çıkarma işlemi yapıyorum, işte diyelim 3 artı 2 fasulye daha kaç fasulye yapar...”

Dikkat çekmesi hakeza önemli, bir de güncel ve çocuğun ulaşabileceği, hayatta karşılaşılabileceği materyalleri daha çok kullanmaya çalışıyorum (Oğuz öğretmen).”

“Basit olması gerekiyor, çünkü diğer öğrencilere yaptığımız materyalleri ona uygulayamıyorsun, sade olacak, karışık olmayacak... Kendi elinin altında olan, evde bulunabilen, mesela toplama işlemi yaparken en basitinden evdeki fasulyeler, evdeki mercimek taneleri, nohut taneleri bu tarz ürünleri kullanmaya çalışıyoruz. Zaten kaynaştırma öğrencisine hadi ben evde materyal yapayım getireyim onu kullandırayım ona biraz karşıyım öğrenci ile birlikte yapmak her zaman en doğrusu (Ahmet öğretmen).”

“Magnet yapıştırıcılar, hani rakam kartları, hatırlamaya çalışıyorum bu tarz aynı zamanda onluk yüzlük ve binlik bloklar yani sayı eğitiminde çok fazla kullandım, basit araç gereçler, fasulye gibi onları kullandım sınıfta... Kullanışlı olmalı, yani çocuk sevmeli, yani biraz çocuğa çalıştığımızı göre (Büşra öğretmen).”

Emine öğretmen, Enes öğretmen, Mustafa öğretmen ve Oğuz öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine matematik öğretiminde kullandığı araç-gereç ve materyallerin matematik kazanımlarını *somutlaştırmasını* önemsedikleri söylenebilir. Emine öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisine yönelik kendisinin hazırladığı materyalleri de kullandığını belirtmiştir. Emine öğretmenin araç-gereç olarak renkli legolar, rakamlar, çubuklar, şekiller ve fasulyeleri kullandığı söylenebilir. Enes öğretmenin kazanımları belirlerken kaynaştırma öğrencisinin tek başına kullanabileceği *basit* araç-gereç ve materyalleri tercih ettiği söylenebilir. Enes öğretmen kullandığı materyallere örnek olarak renkli rakam boyama kağıtlarını belirtmiştir. Mustafa öğretmen araç-gereç ve materyal olarak kaynaştırma öğrencisinin *tanıdığı* materyalleri tercih ettiğini ifade etmiştir. Mustafa öğretmenin araç-gereç ve materyal belirlerken kaynaştırma öğrencine yönelik *bilindik* materyalleri kullandığı söylenebilir. Mustafa öğretmen kullandığı materyallere örnek olarak ise onluk-yüzlük blokları, kalem ve boya gibi öğrencinin bildiği materyalleri kullandığını belirtmiştir. Oğuz öğretmenin kullandığı araç-gereç ve materyallerin kaynaştırma öğrencisinin *dikkatini çekmesini, kolay ulaşılabilir ve güncel* olmasını önemseddiği söylenebilir. Oğuz öğretmen kullandığı araç-gereç ve materyallere örnek olarak fasulyeleri kullandığını belirtmiştir.

Ahmet öğretmenin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerinin kullanabileceği *basit, sade* ve öğrencinin *kolay ulaşabileceği* materyalleri tercih ettiği görülmüştür. Ahmet öğretmen belirlediği ölçütlere neden olarak kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlarının kullandığı materyalleri kullanmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda Ahmet öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin *akademik seviyesine uygun* materyallerin tercih etmeye çalıştığı söylenebilir. Ahmet öğretmen kullandığı araç-gereç ve materyallere fasulyeler, mercimek taneleri ve nohut gibi ulaşılması kolay olan ürünleri örnek göstermiştir. Büşra öğretmen matematik öğretimi amacıyla kaynaştırma öğrencisine yönelik araç-gereç ve materyalleri belirlerken, araç-gereç ve materyallerin kaynaştırma öğrencisi tarafından *kullanılabilir olmasını* önemseydiğini belirtmiştir. Büşra öğretmenin ayrıca kaynaştırma öğrencisinin *hoşuna gidecek* ve *basit* materyalleri tercih ettiği söylenebilir. Büşra öğretmen kullandığı araç-gereç ve materyalleri, magnet yapıştırıcılar, rakam kartları ve onluk-yüzlük blokları olarak örneklendirmiştir.

Bu bulgulara göre, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyallerin belirlenmesindeki ölçütlerin çoğunlukla matematik kazanımlarının somutlaştırılması ölçütü etrafında toplandığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların ayrıca araç-gereç ve materyallerin basit (kolay anlaşılır) olmasına, kaynaştırma öğrencilerinin akademik düzeylerine uygun olmasına, dikkat ve ilgi çekici olmasına, kolay ulaşılabilir olmasına, kullanışlı olmasına, sade olmasına ve güncel olmasına dikkat ettikleri söylenebilir. Katılımcıların kullandıkları araç-gereç ve materyallerin çoğunlukla; fasulyeler, onluk-yüzlük bloklar, legolar ve çubuklar gibi hazır alınan materyaller olduğu söylenebilir. Katılımcılardan sadece Emine öğretmen ve Ahmet öğretmen kaynaştırma öğrencilerine yönelik materyal hazırlamışlardır. Bu bağlamda matematik dersinde çoğunlukla hazır alınan araç-gereç ve materyallerin kullanıldığı söylenebilir.

Temin Etme Biçimleri: Araştırmada katılımcıların araç-gereç ve materyalleri farklı kaynaklardan temin ettikleri görülmüştür. Katılımcıların tamamına yakını kullandıkları araç-gereç ve materyalleri kendilerinin temin ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların ise kullandıkları araç-gereç ve materyalleri okul idaresi ve öğrenciler aracılığıyla temin ettikleri görülmüştür. Katılımcıların bazılarının kullandıkları araç-gereç ve materyalleri nasıl temin ettiklerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Yani daha çok çocuğun veya benim hazırda bulunan materyalleri kullanıyoruz, dışardan almıyoruz (Mustafa öğretmen).”

“Kendim temin ediyorum, ya işte varsa okuldan, okulda bulunuyor da matematikle alakalı şey bulunmuyor... Onları da kaynaştırmalarda pek kullanmıyoruz (Naim öğretmen).”

“Araç-gereçleri çocuktan istiyoruz veya okulda mevcut olan matematik materyalleri var bunlardan temin ediyoruz veya ben kendim temin ediyorum kırtasiyeden, ben kendim hazırlıyorum atık maddelerden falan bu şekilde temin ediyoruz (Serdar öğretmen).”

“Şuan da bir materyalim yok, bazen oyun oynatıyorum ritmik sayma var ya... Bana zaten onun sadece kaynaştırma olduğunu söylediler hani sen dersini işle alabildiği kadar dediler (Kim söyledi? – Okul idaresi) bana ben de öyle yapıyorum (Rukiye öğretmen).”

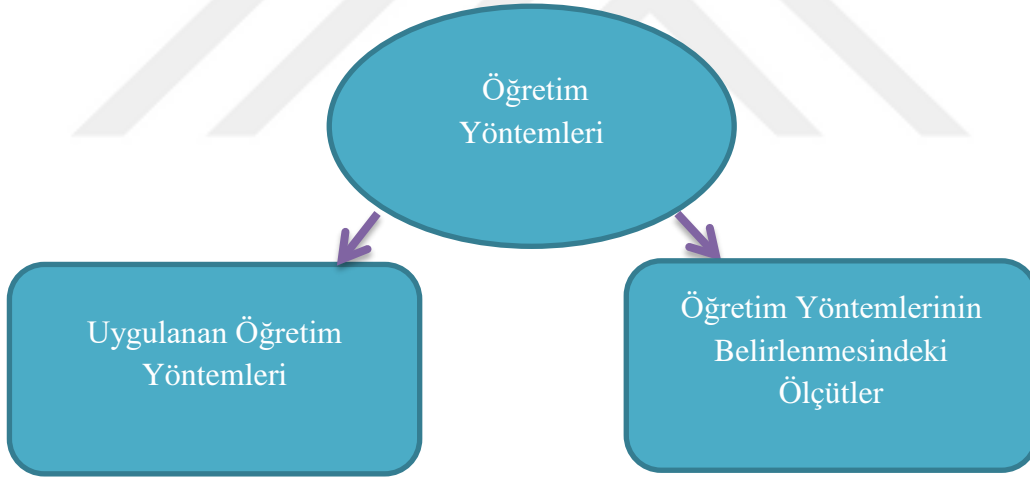
Mustafa öğretmen materyalleri çoğunlukla kendisinin ve öğrenciler aracılığı ile temin ettiğini belirtmiştir. Naim öğretmen de araç- gereç ve materyalleri kendisinin temin ettiğini ayrıca okuldan destek aldığını belirtmiştir. Serdar öğretmen araç-gereç ve materyalleri öğrencilerden ve okuldan temin ettiğini ayrıca Mustafa öğretmen ve Naim öğretmen gibi kendisinin temin ettiğini belirtmiştir. Rukiye öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin matematik öğretimi bağlamında herhangi bir araç-gereç ve materyal kullanmadığını belirtmiştir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların kullandıkları araç-gereç ve materyalleri kendilerinin temin ettikleri ve araç-gereç ve materyallere kendilerinin ulaşamadıkları durumlarda ise okul idaresi ve öğrenciler yardımıyla ulaştıkları söylenebilir. Rukiye öğretmenin ise matematik öğretiminde kaynaştırma öğrencisine yönelik araç-gereç ve materyal hazırlamadığı söylenebilir. Rukiye öğretmen bu duruma neden olarak okul idaresinin herhangi bir şey hazırlamasına gerek olmadığını belirtmesini ifade etmiştir. Okul idaresinin belirttiği görüşün, okul idaresinin kaynaştırma öğrencisine yönelik gerekli ilgiyi yeterince göstermediği biçiminde yorumlanabilir.

Uygulanan Öğretim Yöntemleri

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğrenme-öğretme sürecinde ulaşılan ikinci alt tema “uygulanan öğretim yöntemleri” alt temasıdır. Katılımcılar matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik uyguladıkları öğretim yöntemlerini bazı ölçütlere göre belirlemişlerdir. Ayrıca katılımcıların bazılarının ise destek eğitim kapsamında kaynaştırma öğrencilerine okul çıkış saatinden sonra 1 (bir) saat destek eğitim odasında eğitim verdikleri görülmüştür. Katılımcıların tamamı görev yaptıkları okulda destek eğitim odası bulunmaması nedeniyle destek eğitimi amacıyla öğretmenler odasını kullandıklarını belirtmişlerdir. Uygulanan öğretim yöntemleri alt teması başlığında ulaşılan kategoriler ve kodlar Şekil 6’ da sunulmuştur.

Şekil 6: Öğretim Yöntemleri Alt Temasına İlişkin Ulaşılan Kategoriler



Şekil 6’ a göre, öğretim yöntemleri alt teması başlığı altında, “uygulanan öğretim yöntemleri” ve “öğretim yöntemlerinin belirlenmesindeki ölçütler” kategorilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan 2 (iki) kategori doğrudan alıntılardaki uyumu bozmamak amacıyla bir başlık altında sunulmuştur.

Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Yöntemlerinin Belirlenmesindeki Ölçütler: Katılımcılar, matematik öğretiminde kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntemlerini bazı ölçütlere göre belirlemişlerdir. Katılımcıların çoğunun matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik uyguladıkları öğretim yöntemlerini

belirlerken kaynaştırma öğrencilerinin matematik kazanımlarını gerçekleştirebilme seviyelerini ölçüt aldıkları görülmüştür. Öğretim yöntemi olarak ise çoğunlukla gösterip yaptırma, oyunla öğretim ve drama yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Katılımcıların bazılarının matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntemlerini belirlemede belirledikleri ölçütlere ve öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Soru cevap, yanıma alıyorum anlatıyorum, ya daha çok sunuş yoluyla öğretim yapıyorum... Anlatıyorum mesela önce sunuş yolunu kullanıyorum çocuğa anlatıyorum ondan sonra çocuktan istiyorum, kazanımı çocuğun yapabilmesini istiyorum, başarılı oluyorsa tamam eğer başarılı olamıyorsa kendinin öğrenmesi için ipuçları veriyorum kendinin ulaşmasını sağlıyorum (Fatma öğretmen).”

“ Ekstra bir yöntem yok ama daha çok birebir olduğu için göstererek yaptırma daha çok kullandığımız yöntem. (Peki bu yöntemleri belirleme nedeniniz nedir?). Çocuğun anlama seviyesine göre, bazıları çizerek görseller üzerinden diyelim daha iyi anlıyor, matematikte sembollerle daha iyi anlıyorsa sembollerle yani çocuğun anlama düzeyine göre, ilgisine göre, şekil ve resimden anlıyorsa öyle video izlemesi gerekiyorsa videoyla yani mesela telefondan açıp bir şeyler izliyoruz o şekilde oluyor, daha çok görsel (Mustafa öğretmen).”

“ Materyal destekli yan yana veya karşı karşıya arkadaşlarıyla sınıf içerisinde gösterip yaptırma, inceleme de yaptırıyorum mesela ders içinde yaptığımız etkinlikleri... Yöntem olarak ihtiyacına bakıyorum tabi ki öğrencimin, öğrencim onlara ihtiyaç duymasa bende bir alıştırma kağıdıyla işi çözerim yani (Büşra öğretmen).”

“Canlandırma, dramaları kullanma, yeri gelir dediğim gibi oyunlaştırma eğitsel oyunlar en çok zaten bizim yardım aldığımız burada eğitsel oyunlar çünkü çocuk normalde sıkılmış bıkmış burada (Vedat öğretmen).”

“Problem çözme, gösterip yaptırma yapıyoruz, ondan sonra problemi yaparak yaşayarak öğrenme, hikayeleştirme bunları kullanıyoruz. (Peki bu yöntemleri belirleme nedeniniz nedir?). Çocuğun seviyesine göre, çocuğun kapasitesine göre belirliyoruz (Naim öğretmen).”

“Bireysel bir öğrenci, yani kendi başına oyun kuran kimseyle iletişim kurmayan bir çocuk, bu drama etkinlikleri işte gerek matematikte gerek diğer derslerde onun sınıfla kaynaşmasına da sebep oldu çünkü ister işitemez bu bireysel farklılığını diğer arkadaşları da fark etti onun farklı olduğunu gördüler onunla ilk başta iletişim kurmak istemediler ama bunu oyun ve etkinliklerle aştık.... Genel olarak kullanılan yöntemler sözel anlatım, drama, bilgisayar destekli öğretim oldu ve dramanın içinde yine grup çalışmaları ve etkinlikleri de yaptık (Emine öğretmen).”

“ Yaparak yaşayarak, geçici destekler sağlayarak canlandırma, drama yöntemlerini, doğrudan anlatım yöntemini kullanıyorum, hani verilecek kazanıma göre yöntemimi belirliyorum (Buğra öğretmen).”

“En çok gösterip yaptırma zaten materyallerin amacı o yani hem sunuş da yapıyoruz aynı zamanda çocuğun kendisine de gösterip yaptırma birebir yaptırma yapıyoruz. (Peki bu yöntemleri belirleme nedeniniz nedir?) Çocukta kalıcılığı sağlasın diye yani tam öğrenme gerçekleşsin diye, çocuk gördüğünü hatırlasın hani yaptığı zaman hani duyduklarını belki unuttur ama gördüklerini hatırlar (Serdar öğretmen).”

“ Yok, yani matematik adına bir öğretim yöntemim var diye bir şey diyemem zaten yeni geldim tanıyamıyorum halen daha tanımakta güçlük çekiyorum (Rukiye öğretmen).”

Fatma öğretmenin kaynaştırma öğrencisine matematik öğretiminde *soru-cevap ve sunuş yoluyla* öğretim yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Fatma öğretmen kaynaştırma öğrencisinin kazanımı gerçekleştirilme durumuna göre öğrencisine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Fatma öğretmenin öğretim yöntemlerini kullanırken kaynaştırma öğrencisinin *kazanımı gerçekleştirilme durumunu* önemseydiği söylenebilir.

Mustafa öğretmen, Büşra öğretmen, Naim öğretmen ve Serdar öğretmenin ağırlıklı olarak *gösterip yaptırma yöntemini* kullandıkları görülmüştür. Mustafa öğretmen kaynaştırma öğrencisinin matematik kazanımını anlayabilmesine ve ilgisine göre bazen görselleri, bazen sembolleri, bazen ise videoları kullandığını belirtmiştir. Mustafa öğretmenin bu bağlamda öğretim yöntemi belirlerken kaynaştırma öğrencisinin *konuyu anlamlandırma biçimini ve ilgilerini* dikkate aldığı söylenebilir. Büşra öğretmen gösterip yaptırma yöntemini kullanarak uyguladığı etkinlikleri öğrencisinin *ihtiyaçlarına* göre hazırladığını ifade etmiştir. Naim öğretmen gösterip yaptırma yöntemine ek olarak

problem çözme ve hikayeleştirme yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. Naim öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerini kaynaştırma öğrencisinin *akademik seviyesine* göre belirlediği söylenebilir. Serdar öğretmen gösterip yaptırma yöntemini kullanarak materyallerden faydalandığını ve öğrencinin gördüğü şeyleri hatırlamasının daha kolay olacağını belirtmiştir. Serdar öğretmenin *kalıcılığı sağlamak* amacıyla materyaller desteğiyle gösterip yaptırma yöntemini kullandığı söylenebilir.

Vedat öğretmen, Emine öğretmen ve Buğra öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik çoğunlukla *drama ve oyun yöntemlerini* kullandıkları görülmüştür. Vedat öğretmen bu yöntemleri öğrencilerin sıkıldıkları için kullandığını belirtmiştir. Vedat öğretmenin oyun ve drama gibi etkinliklerini kaynaştırma öğrencilerinin *sıkılmamaları* amacıyla kullandığı söylenebilir. Emine öğretmen iletişim becerileri zayıf olan öğrencisine yönelik oyun ve etkinliklerin öğrencinin iletişim sorununa çözüm getirdiğini belirtmiştir. Emine öğretmenin drama, oyun gibi yöntemlerle öğrenciler arasındaki *iletişimi kurabilmeyi* önemseydiği söylenebilir. Ayrıca Emine öğretmenin drama yöntemini kullanmasının kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrenciler tarafından kabulünü kolaylaştırdığı söylenebilir. Buğra öğretmen ise uyguladığı öğretim yöntemlerini *kazanımlara göre* belirlediğini ifade etmiştir.

Rukiye öğretmen ise matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencisine yönelik öğretim yöntemi belirlemediğini ve öğrenciyi tanıyamadığını belirtmiştir.

Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik gösterip yaptırma, oyunla öğretim ve drama yöntemlerini kullandıkları söylenebilir. Katılımcıların öğretim yöntemlerini belirlerken ölçüt olarak; kaynaştırma öğrencilerinin matematik kazanımlarını gerçekleştirebilme seviyelerini, ilgileri ve ihtiyaçlarını, kaynaştırma öğrencilerinin akademik seviyelerini, tüm öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamayı, öğretim yöntemlerinin kazanımlara uygunluğunu ve öğretim yöntemlerinin kalıcılığı sağlamasını önemseydikleri söylenebilir. Rukiye öğretmenin ise kaynaştırma öğrencisine yönelik herhangi bir öğretim yöntemi uygulamadığı anlaşılmaktadır. Rukiye öğretmenin bu tutumunda kaynaştırma öğrencisini tanımada sorun yaşamasının etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf Oturma Düzeni

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik öğretimi bağlamında öğrenme-öğretme sürecinde ulaşılan bir diğer alt tema “Sınıf Oturma Düzeni” alt temasıdır. Sınıf oturma düzeni alt teması kapsamında ulaşılan kategoriler ve kodlar Şekil 7’ de sunulmuştur.

Şekil 7: Sınıf Oturma Düzeni Alt Temasına İlişkin Ulaşılan Kategoriler ve Kodlar



Şekil 7’ ye göre, ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında oluşturdukları sınıf oturma düzeni alt teması etrafında, “sıra düzeni”, “oturma düzeninde kaynaştırma öğrencisinin yeri ve yerinin belirlenme nedeni” ve “yardım alma” olmak üzere 3 (üç) kategoriye ulaşılmıştır. Kaynaştırma öğrencisinin yeri ve yerinin belirlenme nedeni kategorisinin; öğretmene en yakın yer, sınıfın orta kısmı, sınıfın arka kısmı ve sabit yeri

yok kodlarından ve yardım alma kategorisinin ise akran yardımı kodundan oluştuğu görülmüştür.

Sıra Düzeni: Katılımcıların çoğu matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik sıra düzeni olarak klasik düzeni oluşturduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ayrıca kullanma sıklığına göre sırasıyla küme düzenini ve U şeklinde sıra düzenlerini kullandıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar ise klasik düzeni ve küme düzenini öğrencilerin yerlerini sürekli değiştirerek kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazılarının oluşturdukları sıra düzenlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Sıra düzeni klasik düzen, kalabalık olduğu için öyle farklı sistem yapamıyoruz (Mustafa öğretmen).”

“Klasik düzende ikişerli oturtturuyorum her hafta mesela pazartesi günü öndeki sıra arkaya geçer öndeki arkaya öndeki arkaya en arkadaki ise öne geçer, her hafta değişir, bir çocuk bir yıl boyunca sınıfın bütün köşelerinde oturmuş oluyor (Bade öğretmen).”

“Ben de dedim ki grup yapacağız, gruplar sürekli dönecek, herkes herkesle oturacak yani onu yaptım oturma düzeni olarak çünkü onu oturtamıyordum hiçbir yere koyamıyordum (Rukiye öğretmen).”

“Genelde U düzeni yapıyoruz, yani sınıfın durumuna göre ve tahtanın, güneşin, ışığın gelişine göre çoğu zaman U düzeni kullanıyoruz (Serdar öğretmen).”

“Birkaç oturma düzeni sağladık... Mesela U düzeni yaptığım zaman bana en yakın noktada oturtturuyorum, ya da küme yaptığım zaman öğretmen masasına en yakın kümeye oturtturuyorum (Emine öğretmen).”

Mustafa öğretmen ve Bade öğretmen sıra düzeni olarak *klasik düzeni* kullanmışlardır. Bade öğretmen klasik düzende öğrencilerin yerini sürekli olarak değiştirdiğini belirtmiştir. Rukiye öğretmen ise *küme düzenini* kullandığını belirtmiştir. Rukiye öğretmen ayrıca kümeler arasında sürekli öğrenci değişiklikleri yaparak kaynaştırma öğrencisinin tüm öğrencilerle oturmasını amaçladığını belirtmiştir. Serdar öğretmen sınıfın fiziki şartlarına göre genellikle *U şeklini* kullandığını ifade etmiştir.

Emine öğretmen ise *farklı sıra düzenlerini* kullandığını belirtmiştir. Yani değişken sıra düzenleri oluşturmuştur.

Bu bulgulara göre, katılımcıların sıra düzeni olarak sırasıyla klasik düzen, küme düzeni ve U şeklini kullandıkları ve Emine öğretmenin ise değişken sıra düzenleri oluşturduğu söylenebilir.

Oturma Düzeninde Kaynaştırma Öğrencisinin Yeri ve Düzendeki Yerinin Belirlenme Nedeni: Katılımcıların çoğu matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik oluşturdukları oturma düzenlerinde kaynaştırma öğrencilerine öğretmene en yakın olan yeri (klasik düzende en ön, küme düzeninde en yakın küme, U şeklinde ortada) belirlemişlerdir. Katılımcılardan sadece Naim öğretmen kaynaştırma öğrencisine sınıfın orta kısmını ve sadece Arif öğretmen kaynaştırma öğrencisine sınıfın en arka kısmını belirlediğini ifade etmiştir. Bazı katılımcıların ise kaynaştırma öğrencileri için sabit bir yer belirlemedikleri görülmüştür. Katılımcılar sınıf oturma düzeninde kaynaştırma öğrencilerine belirledikleri yerler ve katılımcıların bu yerleri tercih etme nedenleri aşağıda sunulmuştur.

Öğretmene En Yakın Yer: Kaynaştırma öğrencilerini kendilerine en yakın yerlerde oturtan katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerinin oturma düzenindeki yerlerine ve bu yerlerin belirlenmesindeki nedenlere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencimi ben en önde tek oturtuyorum diğer sıralardan biraz uzakta bana yakın, arkadaşlarıyla çok iyi uyum sağlayamadığı için benle daha çok ilgilenin, benle vakit geçirsin, daha hakim olabileyim diye... Zaten tek başına kaldığında dışlanmışlık şeyi var ya uzakta olsa kesinlikle dinlemiyor, saymıyor yani bir de birebir ilgilenildiğinde ben varım diyor çocuk sevgisizlik ilgisizlik var çocukta birebir ilgilenince hani varlığından daha çok şey olunca özgüveni de artıyor hani daha çok bir şeyleri yapmak istiyor (Ayşen öğretmen).”

“Sınıfın önünde, nedeni dikkati zaten çabuk dağılıyor hani arka sıralarda olduğu zaman bu sefer çocuk başka şeylerle uğraşabiliyor, arkadaşlarının hareketlerini izlemeye başlayabiliyor ya da hayallere dalabiliyor ama önde olduğu zaman çocuğun en ufak bir dalgınlığında onu sesli yarabiliyorum yani ismini söylemem yani birkaç dakikalık da olsa tekrar derste toparlanmasını sağlayabiliyor... Bir de yaptığını hani daha rahat takip

edebilmek için hani önde olunca ders anlatırken bir taraftan da onun defterini görebiliyorum bu çocuk ne yapıyor nerede kaldı takip edebiliyorum bu şekilde (Vedat öğretmen).”

“En önde oturuyor, çok dikkati dağılıyor daha kolay kontrol edebiliyorum göz temasını çok kolay kurabiliyorum çocukla, arkada hani çok kontrol edemiyorum... Göz göze geliyoruz dalmışsa toparlanıyor (Fatma öğretmen).

“Ben genelde yani yedinci yılım hep U şeklini kullanıyorum iletişim daha iyi oluyor, çocukla birebir göz kontağı kurabiliyoruz ben onu daha çok seviyorum veya küme çalışması şeklinde yapıyorum... Genelde kaynaştırma öğrencisin karşıma ve yanıma alıyorum, daha gözümün önünde oluyor bir de diğerlerini dağıtma olasılığı çok fazla yani kendisi dersle ilgilenmiyor diğerlerini uğraştırıyor ondan dolayı elimin altında olursa daha iyi olur diye (Ayla öğretmen).”

“ Tam karşıda oturuyor, yani nasıl diyeyim öğretmenin masasına daha yakın hani daha yakın olması, orada oturmasının birçok sebebi var, kontrol altında tutma, dikkatleri dağınık olduğu için (Serdar öğretmen).”

“Kaynaştırma öğrencisi masanın önündeki sırada, o masanın önünde en önde oturuyor... Daha sık göz önünde olsun, birebir ilgileneyim diye hani arka sıradayken bazen öğrenciler soruyor işte neden işte toplayamıyor bazen dalga geçiyorlar işte çıkarma işlemini yapamadığı zaman falan, o yüzden gözümün önünde sürekli olsun diye en önde sabit tutuyorum onu (Murat öğretmen).”

Ayşen öğretmen, Vedat öğretmen, Fatma öğretmen, Ayla öğretmen, Murat öğretmen ve Serdar öğretmen oturma düzeninde kaynaştırma öğrencileri için kendilerine en yakın olan yeri belirlemişlerdir. Ayşen öğretmen kaynaştırma öğrencisinin kendisine uzak bir yerde oturduğunda kendisini dinlemediğini, öğrencinin ilgiye ihtiyacı olduğunu ve öğrenci üzerinde hakimiyet kurmak istediğini belirtmiştir. Vedat öğretmen ve Serdar öğretmen kaynaştırma öğrencisinin dikkatinin çok erken dağıldığını ve öğrencinin kontrolünü sağlamayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Fatma öğretmen de kaynaştırma öğrencisinin dikkatinin erken dağıldığını ve göz teması kurarak öğrencinin dikkatini canlı tutmayı amaçladığını belirtmiştir. Ayla öğretmen kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlarının dikkatini dağıttığı için kendine yakın bulundurduğunu belirtmiştir. Yani Ayla öğretmen de

Fatma öğretmen gibi öğrencinin dikkatini canlı tutmayı amaçlamıştır. Murat öğretmen ise diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini rahatsız ettiğini ve kaynaştırma öğrencisiyle *ilgilenebilmek* amacıyla onu en öne oturttuğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda, katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin kontrolünü sağlamak, dikkatlerini canlı tutmak ve onlarla *ilgilenebilmek* amacıyla kaynaştırma öğrencilerini kendilerine en yakın yerlere oturttukları söylenebilir.

Sınıfın Orta Kısmı: Naim öğretmen oturma düzeninde kaynaştırma öğrencisine sınıfın *orta kısmını* belirleyen tek öğretmendir. Naim öğretmenin oturma düzeninde kaynaştırma öğrencisinin yerine ve yerini belirleme nedenine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Ön sıranın bir arkasında, şimdi birinci öncelik sınıf disiplinini sağlamak, sınıf disiplinin sağlayamazsan bu sefer kaynaştırma değil ötekilerde olumsuz etkileniyor (Naim öğretmen).”

Naim öğretmen kaynaştırma öğrencilerine sınıfın orta kısmını belirlemesinin nedeninin sınıfta *disiplini sağlamak* olduğunu belirtmiştir. Bu durum Naim öğretmenin kaynaştırma öğrencisini diğer öğrencilerden ayırt etmek istememesi biçiminde yorumlanabilir. Naim öğretmen aksi takdirde disiplinin sağlanmadığında diğer öğrencilerin olumsuz olarak etkilendiklerini belirtmiştir.

Sınıfın Arka Kısmı: Arif öğretmen oturma düzeninde kaynaştırma öğrencisine sınıfın *arka kısmını* belirleyen tek öğretmendir. Arif öğretmenin oturma düzeninde kaynaştırma öğrencisinin yerine ve yerini belirleme nedenine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Normal sıra düzeni, öğrenci en arkada, orada kendisini daha rahat hissediyor önde oturduğu zaman diğer arkadaşlarıyla konuşma, dersin huzurunu bozma şeyine girebiliyor (Arif öğretmen).”

Arif öğretmen kaynaştırma öğrencisine sınıfın en arka kısmını belirleme amacını, kaynaştırma öğrencisinin *kendisini rahat hissetmesini sağlamak* ve diğer *arkadaşlarının dikkatini dağıtmasını önlemek* olarak belirtmiştir. Yani Arif öğretmen, Naim öğretmenin

uygulamasının aksine kaynaştırma öğrencisini diğer arkadaşlarından ayrı bir yere, sınıfın en arkasına oturtmuştur.

Sabit Yer Belirlenmiyor: Oğuz öğretmen ve Ahmet öğretmen kaynaştırma öğrencisinin arkadaşları tarafından kabulünü sağlamak amacıyla oturma düzeninde kaynaştırma öğrencisine sabit bir yer belirlememişlerdir. Oğuz öğretmen ve Naim öğretmenin oturma düzeninde kaynaştırma öğrencisinin yerine ve yerini belirleme nedenine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“En önde de oturdu, ortada da oturdu, arkada da oturdu yani öyle kesin burada oturacak dediğim bir yer yok değişiyor, ilk aldığım da çocukları düzeylerinden dolayı arkadaşlarından da ayırdılar, oyunlarına almıyordular birbirleriyle kavga ediyordular, birlikte oturtmamın sebebi özellikle sınıf içi uyumu sağlamak hani kendilerine sınıfa ait olduklarını hissetmelerini istediğim için akranlarıyla bir oturturdum (Oğuz öğretmen).”

“Sabit bir yeri yok, sabit bir yeri olunca daha önce yaşadığım bir dezavantaj sınıfa giren ilk kişi kaynaştırma öğrencisinin yerini hemen biliyor en arka sırada en kuytu köşede oluyor o biraz daha kırılınsın diye en azından sınıfta kırılınsın diye haftada bir yerini değiştiriyorum ve her hafta farklı bir kişiyle oturuyor o şekilde yönlendiriyorum (Ahmet öğretmen).”

Oğuz öğretmen ve Ahmet öğretmen kaynaştırma öğrencilerine yönelik *sabit bir oturma düzeni belirlemediklerini* ifade etmişlerdir. Oğuz öğretmen kaynaştırma öğrencisinin *sınıfa uyumunu sağlamak* amacıyla diğer arkadaşlarıyla beraber oturttüğünü belirtmiştir. Ahmet öğretmen de kaynaştırma öğrencisini tüm öğrencilerle oturttüğünü ifade etmiştir. Ahmet öğretmenin bu uygulamasının kaynaştırma öğrencisinin oturduğu yerin arkadaşları tarafından *mimlenmesini önlemeye* yönelik olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda, Ahmet öğretmen ve Oğuz öğretmenin kaynaştırma öğrencilerinin diğer arkadaşları tarafından kabulünü sağlamayı amaçladığı söylenebilir.

Yardım Alma: Katılımcıların yarısına yakını matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik oturma düzeninde kaynaştırma öğrencilerinin akranlarından yardım alabilmesini önemsediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerini; ona yardım edebilecek, onunla anlaşabilecek

arkadaşları ile oturttuklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik oluşturdukları oturma düzeninde kaynaştırma öğrencilerinin akranlarından yardım almamalarına ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Yanıdakine tabi dikkat ediyoruz hani sık arkadaşlık ettiği ya da ihtiyacı olan bir konuda o konuda bilgili olan arkadaşını yanını oturtturuyoruz o şekilde, bir de öyle yardımcı olamaya istekli öğrenciler oluyor o şekilde yanına oturttuklarımız var (Mustafa öğretmen).”

“Zaman zaman tek oturttuğum da oluyor ama olabildiğince biriyle oturtmaya çalışıyorum çünkü arkadaşından aldığı şey belki benden daha fazla yararlı oluyor (Enes öğretmen).”

“Yanına daima daha iyi öğrencileri oturtturuyorum, gerektiğinde yardım alabilmesi için. 1. sınıftan beri vicdanlı olmayı, yardımsever olmayı aşıyorum bu çocuklar benim için birer materyal farkında değiller ama bu çocuklar üzerinden benim sınıf birbirine kenetledir kimse diğeriyle alay etmez mesela (Bade öğretmen).”

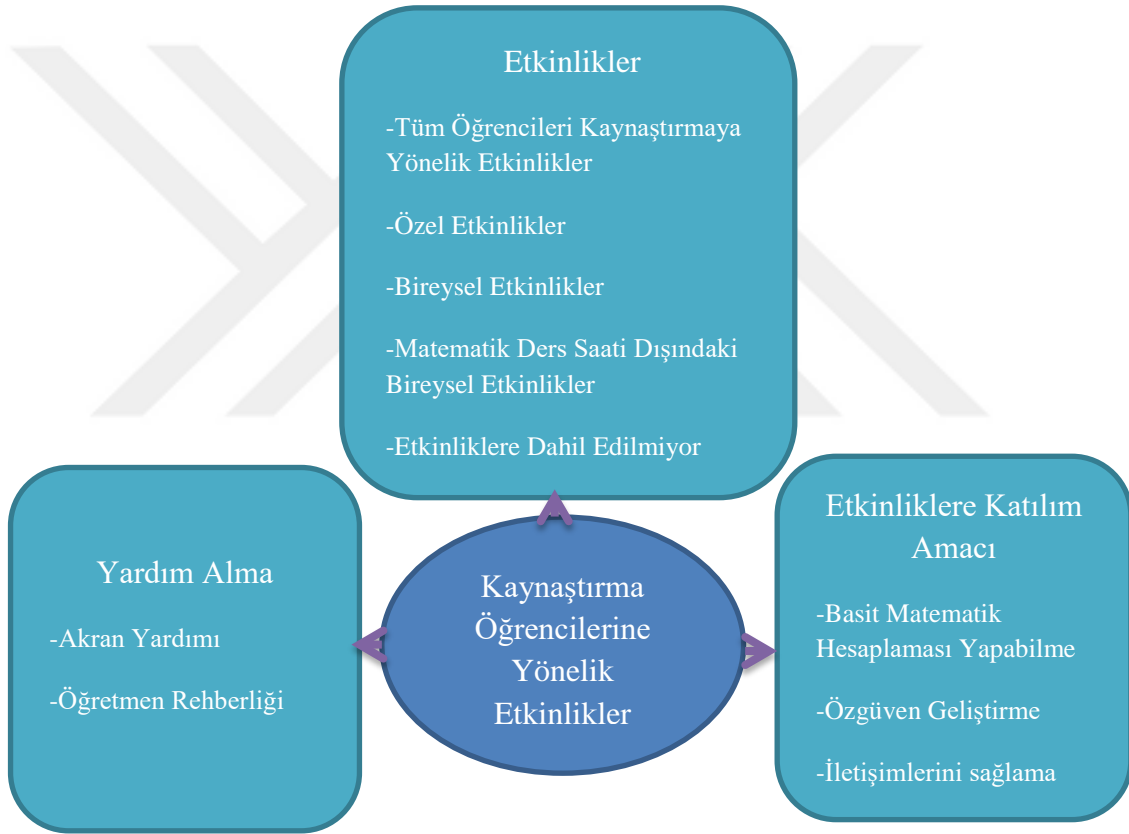
Mustafa öğretmen, Enes öğretmen ve Bade öğretmenin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerini diğer arkadaşları ile *beraber oturttuğu* ve *yardımlaşmalarını* sağladıkları söylenebilir. Mustafa öğretmen kaynaştırma öğrencisini anlayabileceği ve onu akademik olarak destekleyecek arkadaşları ile oturtmuştur. Enes öğretmen kaynaştırma öğrencisinin arkadaşından alacağı yardımın önemli olduğunu ve mümkün olduğunca kaynaştırma öğrencisini arkadaşları ile oturttuğunu belirtmiştir. Bade öğretmenin ise Mustafa öğretmen ve Enes öğretmenin görüşlerini desteklemekle birlikte akran yardımına yönelik farklı bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Çünkü Bade öğretmen kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran yardımının bazı değerlerin kazandırılmasında tüm öğrenciler için gerekli olduğunu belirtmiştir. Yani Bade öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin durumunu diğer arkadaşları için avantaja çevirdiği söylenebilir.

Bu bağlamda katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine akran yardımını önemsedikleri ve akran yardımından faydalandıkları söylenebilir. Ayrıca akran yardımının etkili kullanılmasının değerlerin kazandırılmasına yönelik tüm öğrencileri olumlu olarak etkileyeceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Etkinlikler

Araştırmada matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğrenme-öğretme sürecinde ulaşılan bir diğer alt tema “kaynaştırma öğrencilerine yönelik düzenlenen etkinlikler” alt temasıdır. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlikler alt teması başlığı altında ulaşılan kategoriler ve kodlar Şekil 8’ de sunulmuştur.

Şekil 8: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Etkinlikler Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Temalar ve Kategoriler



Şekil 8’ e göre, ilkokul öğretmenlerin matematik öğretimi bağlamında öğrenme-öğretme sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinliklerin; “etkinlikler”, “etkinliklere katılım amacı” ve “yardım alma” kategorileri etrafında toplanmaktadır. Etkinlikler kategorisinin; tüm öğrencileri kaynaştırmaya yönelik etkinlikler, özel etkinlikler, bireysel etkinlikler, matematik ders saati dışındaki bireysel etkinlikler ve etkinliğe dahil edilmiyor kodlarından, etkinliklere katılım amacı kategorisinin; basit matematik hesaplaması yapabilme, özgüven geliştirme ve iletişimlerini sağlama

kodlarından ve yardım alma kategorisinin ise akran yardımı ve öğretmen rehberliği kodlarından oluştuğu görülmüştür.

Etkinlikler: Katılımcıların tamamına yakını matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerini etkinliklere dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan sadece Kadir öğretmen kaynaştırma öğrencisine herhangi bir etkinlik yaptırmadığını ifade etmiştir. Etkinlikler kategorisi etkinliklerin uygulanış biçimine göre; “tüm öğrencileri kaynaştırmaya yönelik etkinlikler”, “özel etkinlikler”, “bireysel etkinlikler” ve “matematik ders saati haricindeki bireysel etkinlikler” olmak üzere 4 (dört) başlıkta incelenmeye çalışılmıştır.

Tüm öğrencileri kaynaştırmaya yönelik etkinlikler: Kaynaştırma öğrencilerini etkinliklere dahil eden katılımcıların çoğunluğu, kaynaştırma öğrencileri için özel bir etkinlik planlamadıklarını ve bu öğrencileri tüm öğrencilere yönelik etkinliklere dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların çoğunluğunun kaynaştırma öğrencileri ile akranlarını kaynaştırmak amacıyla oyun etkinliklerini kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların bazıları ise grup çalışmaları şeklinde etkinlikler yaptırmışlardır. Ayrıca Murat öğretmenin drama, Rukiye öğretmenin yarışma ve Büşra öğretmenin ise istasyon ve altı şapka tekniklerini kullandığı görülmüştür. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerini akranlarıyla kaynaştırmaya yönelik etkinliklere dahil etmelerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Normalde çocuk o soruyu yapamaz biliyoruz ama sırası geldiği zaman diğer öğrenciler gibi o da tahtaya kalkar soru kendisi tarafından çat pat da olsa okunur sonra cevap işte şudur budur falan güya kendi yapmış gibi arkadaşlarıyla beraber bulunur ve işaretlenir yani o çocuğa sıra geldiği zaman aa sen dur arkadaki cevaplasın şeklinde olmaz... Etkinliklere muhakkak katılır çok da mutlu oluyor gelip yani onun tahtaya şöyle bir dokunması onu çok mutlu ediyor mesela (Bade öğretmen).”

“Mesela yarışma yaptık, şimdi gruba dahil ettiğim için onu oynayıp oynamadığı diğerleri tarafından pek anlaşılmıyor ben anlıyorum ama diğerlerine bunu aksettirmiyorum (Rukiye öğretmen).”

“Oyunlarda genelde sınıfın geneline yaptığımız hani bir drama oluyor veya işte herhangi bir öğrencileri tahtaya kaldırıp bir canlandırma yaptığımız şeylerde falan bu

öğrencimi dahil ediyorum hani dışlanmış hissetmesin diye hani ilgili soruyla veya konuyla bu öğrencimin hiç alakası olmamasına rağmen o canlandırmaya, dramaya kalkıyor (Murat öğretmen).”

“Mesela istasyon çalışması, altı şapka ondan sonra ve serbest grup çalışmaları... Her öğrenciyi derse katmak istiyorsanız öğrencilerinizi buna alıştıracaksınız tahtaya çıkıp sunum yapacaklarsa küme şeklinde yapılacak dediğinizde herkes bir şey söyleyecek herkes ürünün içinde olacak (Büşra öğretmen).”

“Sayısal yönergesi fazla olmayıp da daha çok böyle matematik içindeki sözel kısımlarda işte örüntüdür veya görsel zekaya hitap eden kısımlarda diğer akranları ile birlikte onu da derse kattım (Oğuz öğretmen).”

Bade öğretmen matematik öğretimi bağlamındaki etkinliklerde kaynaştırma öğrencisini arkadaşlarından *ayirt etmediğini* ve kaynaştırma öğrencisinin başarılı olamasa da *akranları ile birlikte etkinliklere dahil ettiğini* belirtmiştir. Bade öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisinin bu durumdan mutlu olduğunu ifade etmiştir. Rukiye öğretmen öğrencilerine *gruplar* oluşturarak *yarışmalar* yaptırdığını ve kaynaştırma öğrencisinin başarı gösteremese de *yarışmalara dahil olduğunu* belirtmiştir. Murat öğretmen kaynaştırma öğrencisinin kendini dışlanmış hissetmemesi amacıyla, işlenen konuya ilişkin bilgisi yetersiz olsa da onu *drama* etkinlikleri gibi *tüm öğrencilere yönelik etkinliklere dahil ettiğini* ifade etmiştir. Büşra öğretmenin kaynaştırma öğrencisini *istasyon* ve *altı şapka teknikleri* ile *etkinlere dahil ettiği* ve tüm öğrencilerin etkinliklere katılmasını önemseydiğini anlaşılmaktadır. Oğuz öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin gerçekleştirebilecekleri etkinliklere onu da *arkadaşları ile birlikte dahil ettiğini* belirtmiştir.

Bu bulgulara göre; Bade öğretmen, Rukiye öğretmen, Murat öğretmen, Büşra öğretmen ve Oğuz öğretmenin kaynaştırma öğrencilerini arkadaşları ile kaynaştırmaya yönelik etkinliklere dahil ettikleri söylenebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin etkinliklere kazanımı gerçekleştirebilmekten ziyade arkadaşlarından dışlanmamak amacıyla dahil edildikleri görülmüştür. Yani matematik dersindeki kaynaştırma öğrencilerinin dahil olduğu etkinliklerin matematik öğretiminden ziyade kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşlarıyla iletişimini sağlamaya yönelik olduğu söylenebilir. Katılımcıların kaynaştırma öğrencilerini

akranları ile kaynaştırmak amacıyla yarışma, drama ve grup çalışması gibi etkinlikleri ve isyasyon ve altı şapka tekniklerini kullandıkları söylenebilir.

Özel etkinlikler: Bazı katılımcılar ise kaynaştırma öğrencilerini akranları ile kaynaştırmak amacıyla özel etkinlikler hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Özel hazırlanan etkinliklerin oyun uyarlamaları biçiminde olduğu görülmüştür. Ahmet öğretmenin konuya ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Mesela bazen matematik derslerinde oyunlar oynuyoruz mesela nasıl diyim sek sek oyunu var mesela ritmik saymalarla ilgili sınıfa tebeşirle yerleri çiziyorum, sek sek oyununu çizerken normalde bireysel oynuyor her çocuk ikişer ikişer sekerek gidiyor, kaynaştırma öğrencisi için o grubu ikili yapıyorum işte o da onlarla en azından ritmik saymanın ne olduğunu anlatsın diye bazen böyle şeyler uyguluyorum (Ahmet öğretmen).”

Ahmet öğretmen öğrencilerin *bireysel olarak oynayabileceği* oyunlara kaynaştırma öğrencisini de bir öğrenciyle *grup yaparak oyuna dahil ettiğini* belirtmiştir. Bu bağlamda Ahmet öğretmenin etkinliği kaynaştırma öğrencisine göre *uyarladığı* söylenebilir. Ahmet öğretmen bu şekilde konuyu kaynaştırma öğrencisine basit düzeyde kavratmayı amaçladığını ifade etmiştir. Ahmet öğretmenin kaynaştırma öğrencisini etkinliğe dahil etmesindeki amaç diğer katılımcılarla farklılık göstermektedir. Çünkü katılımcılar ağırlıklı olarak kaynaştırma öğrencilerini etkinliğe dahil etmelerindeki amaçlarının kaynaştırma öğrencisinin dışlanmasını önlemek olduğu yönündedir.

Bireysel etkinlikler: Katılımcıların bazıları ise kaynaştırma öğrencileri ile bireysel etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bireysel etkinliklerin sınıf içerisinde diğer öğrencilere ödevlendirme yapıldığında gerçekleştirildiği görülmüştür. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik uyguladıkları bireysel etkinliklere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela diğer çocuklara etkinlik dağıttığımda onlar onları çözene kadar alıyorum birebir çözüyoruz vakit buldukça, onlar yapana kadar beraber yapıyoruz (Ayşen öğretmen).”

“Diğer çocukları ödevlendirirken bunlarla birebir ilgilenme yapıyoruz (Serdar öğretmen).”

“Diğer öğrencileri ödevlendirdiğim vakitlerde ilgilenabiliyorum... Kaynaştırma olmasına gerek yok normal gelişim gösteren öğrenciye bile yeri geliyor farklı zamanlar oluşturmak zorundasın nasıl işte diğer öğrencileri farklı bir etkinliğe dahil ediyorsun, o öğrenciyi sen birebir bir köşede eğitime almaya devam ediyorsun (Vedat öğretmen).”

Ayşen öğretmen ve Serdar öğretmen ve Vedat öğretmen diğer öğrencilere *etkinlik ödevleri* verdiklerinde kaynaştırma öğrencileri ile *bireysel* olarak ilgilenabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların sadece diğer öğrencilere *etkinlik ödevleri* verildiğinde kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenabildikleri söylenebilir.

Matematik ders saati haricindeki bireysel etkinlikler: Bireysel etkinliklerin ayrıca ders saatleri haricinde sırasıyla destek eğitim odasında, resim, oyun ve fiziki etkinlikler gibi sosyal etkinlik derslerinde ve ders veya öğlen aralarında da gerçekleştirildiği görülmüştür. Katılımcıların yarıya yakını matematik eğitimini destek eğitim odasında verdiklerini ifade etmişlerdir. Oğuz öğretmen ve Fatma öğretmen haricindeki diğer katılımcı öğretmenler destek eğitimi odasındaki matematik eğitimini kendileri verdiklerini belirtmişlerdir. Oğuz öğretmen ve Fatma öğretmen ise destek eğitim odasının özel eğitim alanında kurs almış ilkokul öğretmenleri tarafından verildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencileri ile matematik dersi haricindeki saatlerde bireysel olarak matematik eğitimi yapmalarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Elimden geldiğince vakit ayırmaya çalışıyorum ama program üçüncü sınıf olduğu için yoğun ama ben yine de diğer derslerde resim dersinde falan elimden geldiğince diğer derslerde de ona o kabul ettiği sürece yardımcı oluyorum (Ayşen öğretmen).”

“Ama nedir öğlenden sonraları yani böyle zaman oldukça teneffüslerde, teneffüslerde çok ilgileniyorum başka türlü bazen resim dersinde çağırıyorum yoksa matematik dersinde mümkün değil... Okuldan sonra destek eğitimi veriyoruz ancak burada ilgilenabiliyorum oyunlaştırıyorum işte getiriyorum eşleştirme yaptırıyorum işte bazen değişik bulmacalar getiriyorum, bulmaca gibi yani bulmacalaştırıyorum, bulmaca gibi boşluk bırakıyorum buraya hangi sayı gelecek bunlarla çalışıyorum yani (Naim öğretmen).”

“Sınıfta ilgilenmemiz gereken belirli bir süre var, işte bazen resim dersine alabiliyoruz bazen öyle oyun ve fiziki etkinlik derslerinde kısa süreli de olsa ya da çocuğun

akranları ile birlikte resim dersini yapmasına engel olmadan, kısa bir süre de olsa teneffüs aralarında kısa süreli olsa da çocukla ilgilenmeye çalışıyoruz (Serdar öğretmen).”

“Daha fazla zaman ayırmak lazım özellikle yeteri bir zaman ayıramıyor mecbur işte destek eğitim odalarıyla yeteri bir şekilde bu eksikliği tamamlamaya çalışıyoruz... Ya da bizim öğle aramız geniş, o öğrencileri öğle arasında çalıştırıyoruz kendimiz hani fedakarlık yapıp öğrenciler de fedakarlık yapıp çalıştırıyoruz bu şekilde (Vedat öğretmen).”

Ayşen öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile ancak matematik dersi haricindeki derslerde ilgilenbildiği görülmüştür. Ayşen öğretmen özellikle *resim* dersi başta olmak üzere *matematik dersi dışındaki saatlerde* kaynaştırma öğrencisinin isteğine bağlı olarak kaynaştırma öğrencisine matematik eğitimi verdiğini ifade etmiştir. Naim öğretmen kaynaştırma öğrencisi ile ancak *destek eğitim odasında, teneffüs ve öğren aralarında ve resim dersinde* ilgilenbildiğini belirtmiştir. Ayrıca Naim öğretmen destek eğitim odasında *oyun, bulmaca* gibi etkinlikleri kullandığını ve bu etkinlikleri çok fazla derinleştiremediğini belirtmiştir. Serdar öğretmen de kaynaştırma öğrencisi ile matematik dersinde ilgilenemediğini ve *teneffüs aralarında, resim ve oyun ve fiziki etkinlik derslerinde* ilgilenmeye çalıştığını ifade etmiştir. Vedat öğretmen de *destek eğitim odasında ve öğle aralarında* kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenmeye çalıştığını ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların bazılarının matematik eğitimini; destek eğitim odası, öğlen ve teneffüs araları ve resim, oyun ve etkinlik dersleri gibi matematik dersi haricindeki saatlerde yaptıkları anlaşılmaktadır. Özellikle destek eğitim odalarının kaynaştırma öğrencisine bireysel olarak yeterli zamanı ayırma imkanı sağlama bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Etkinliklere dahil edilmiyor: Kadir öğretmen kaynaştırma öğrencisini etkinliklere dahil etmediğini belirtmiştir. Kadir öğretmenin kaynaştırma öğrencisini etkinliklere dahil etmemesine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Sonuçta çocuğun seviyesi yani diğer arkadaşlarına yakın olmadığından hem sınıftaki kontrolü zor oluyor hem zaman ayırma zor oluyor diğerlerini ihmal ediyorsun ona ayrı bir etkinlik yapma şansın yok, seviyesi çok ağır olduğundan dolayı zor oluyor yani

bunlar baya problem başlı başına, o yüzden etkinliklere katmaya gerek görmüyorum onu. Keşke imkan olsa da bu çocuklara ait özel eğitim sınıfı oluşturulsa, özel eğitim öğretmenleri onlara girse (Kadir öğretmen).”

Katılımcılardan sadece Kadir öğretmen kaynaştırma öğrencisine yönelik *herhangi bir etkinlik uygulamadığını* belirtmiştir. Kadir öğretmen bu durumun nedenini, kaynaştırma öğrencisinin *akademik seviyesinin çok düşük olması, öğrenciyi kontrol etmede sorun yaşamaması ve öğrenciye zaman ayıramaması* olarak ifade etmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisine zaman ayırdığında diğer öğrencilerin ihmal edildiğini belirtmiştir. Kadir öğretmen bu duruma çözüm olarak matematik derslerinin özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim öğretmenleri tarafından verilmesini önermiştir. Naim öğretmen ve Vedat öğretmen de kaynaştırma öğrencisine ancak destek eğitim odasında yeterli zamanı ayırabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda destek eğitim odalarının kaynaştırma öğrencilerinin matematik öğrenimini olumlu olarak etkilediği söylenebilir.

Etkinliklere Katılım Amacı: Katılımcıların çoğu matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerini tüm öğrencilere yönelik etkinliklere dahil ederken kaynaştırma öğrencilerine basit matematik hesaplaması yapabileceği görevler vererek onların özgüven duygularını geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşlarıyla iletişimlerini sağlamak amacıyla onları etkinliklere dahil ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerini matematik öğretimi bağlamındaki etkinliklere dahil etmelerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bir etkinlik vardır etkinliğin zaten bir ağırlık dağılımı vardır zor sorular kolay sorular kolayları ona sorarım hatta zor soruları diğer arkadaşları yapar yapar beraber kalkarlar son kısım geldiğinde o en son kendi beceriye sahip olunca toplama çıkarma o son kısmı o yapar, ben bir şeyi başardım duygusunu yaratmak yani sınıfta ben de varım duygusunu oluşturmak, yeri gelir sorulara yanlış cevap verse de her zaman ona söz hakkı vermeye çalışırım dersin ahengini bozmayacak şekilde (Vedat öğretmen).”

“O da her şeyi biliyormuş gibi davranarak diğer öğrencilerle onu ezmeden onu dışlamadan öyle gruba katıyoruz, matematikte grup içi görev dağılımında birileri daha üst düzey bir şey yaparken o sadece çizimde yardımcı oluyor (Mustafa öğretmen).”

“Bazı kolay etkinliklerde veya da dersin bu hazır bulunuşluk kısmında diğer arkadaşlarından eksik tutmuyorum çünkü onları da benimsesin, ben onlara kavuşabileyim desin diye bazı derslerde onları beraber tutuyorum... (Atilla öğretmen).”

Vedat öğretmen etkinliklerin en basit ve kaynaştırma öğrencisinin yapabileceği kısımlarda kaynaştırma öğrencisini etkinliğe dahil ettiğini belirtmiştir. Vedat öğretmen bu bağlamda amacının kaynaştırma öğrencisine *özgüven kazandırmak* ve onu sınıftan *dışlanmasını önlemek* olduğunu ifade etmiştir. Mustafa öğretmenin de kaynaştırma öğrencisine *basit görevler* vererek onu etkinliklere kattığı ve *özgüveninin kırılmamasını* amaçladığı söylenebilir. Atilla öğretmen de kaynaştırma öğrencisini matematik öğretimi bağlamındaki kazanımları gerçekleştirememesine rağmen arkadaşlarından *dışlanmaması* ve derse *isteğinin artması* amacıyla etkinliklere dahil ettiğini ifade etmiştir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların etkinliklerde kaynaştırma öğrencilerinin öz güven kazanmalarını, arkadaşlarıyla iletişim kurabilmelerini ve derse isteklerini arttırmalarını amaçladıkları söylenebilir. Katılımcıların bu bağlamda kaynaştırma öğrencileri için onların basit matematik hesaplarını gerçekleştirebileceği matematik etkinliklerini kullandıkları söylenebilir.

Yardım Alma: Araştırmada, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerini arkadaşları ile kaynaştırmaya yönelik düzenlenen etkinliklerde katılımcıların yarısına yakını kaynaştırma öğrencilerinin etkinlikleri gerçekleştirirken akran yardımı aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise kaynaştırma öğrencisine kendilerinin rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir. Yardım alma kategorisi “akran yardımı” ve “öğretmen rehberliği” olmak üzere 2 (iki) başlık altında incelenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların bazılarının düzenlenen etkinliklerde kaynaştırma öğrencilerinin yardım almalarına ilişkin görüşlerinin şu şekildedir:

“Bazen mesela hani çok iyi anlaştığı arkadaşlarının yanına gönderiyorum beraber hani o sana anlatabilir, yardımcı olabilir, genelde ben anlatmayı deniyorum ama bazen onlardan da daha farklı alacağı şeyler de olduğunu düşünüyorum bazen anlaşacağı arkadaşlarının yanına gönderiyorum (Ayşen öğretmen).”

“Çocuk benim rehberliğime bir defa gösterip yaptırmam lazım rehberliğimi ihtiyaç duyuyor ama ileri düzeyde bir sıkıntısı yok öğrencimin, o yüzden benim gösterdiğim

örnekler ona yeterli oluyor, ona alıştırma çözdürüyorum bu çok önemli (Büşra öğretmen).”

Ayşen öğretmen kaynaştırma öğrencisine çok iyi anlaştığı arkadaşlarıyla beraber etkinlik yaptırdığını belirtmiştir. Büşra öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin kendi rehberliğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin etkinliklerde akranlarından ve ilkokul öğretmenlerinden yardım aldıkları söylenebilir.

Öğrenme- Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmada matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğrenme-öğretme sürecinde ulaşılan bir diğer alt tema kaynaştırma öğrencilerine yönelik “karşılaşılan sorunlar” alt temasıdır. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerine yönelik karşılaşılan sorunlar alt teması başlığı altında ulaşılan kategoriler ve kodlar Şekil 9’ da sunulmuştur.

Şekil 9: Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Alt Temasına İlişkin Ulaşılan Kategoriler ve Kodlar



Şekil 9' a göre, ilkokul öğretmenlerin matematik öğretimi bağlamında öğrenme-öğretme sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik karşılaştıkları sorunların; “araç-gereç ve materyallere ilişkin sorunlar”, “öğretim yöntemlerine ilişkin sorunlar”, sınıf oturma düzenine ilişkin sorunlar” ve “etkinliklere ilişkin sorunlar” olmak üzere 4 (dört) kategoriden oluştuğu görülmüştür.

Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Karşılaşılan Sorunlar: Katılımcıların tamamına yakını matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyal hazırlama ve uygulama sürecinde bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan temin etme sürecinde ise sadece Buğra öğretmen bazı sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Araç-gereç ve materyallere ilişkin karşılaşılan sorunlar kategorisi, “temin etme sürecinde karşılaşılan sorunlar” ve “hazırlama ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar” olmak üzere 2 (iki) başlık altında incelenmeye çalışılmıştır.

Temin Etme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar: Buğra öğretmen matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencisine yönelik araç-gereç ve materyal temin etmede sorun yaşadığını belirten tek öğretmendir. Buğra öğretmenin araç-gereç ve materyal temin etme sürecine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Matematik dersinde ki bu öğrencilere uygun materyalleri bulmakta sıkıntı yaşıyorsunuz, her kazanım için ayrı bir materyal yapamıyorsunuz (Buğra öğretmen).”

Buğra öğretmen matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine uygun materyal bulma konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda Buğra öğretmenin materyal temin etmede sorun yaşadığı söylenebilir.

Hazırlama ve Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar: İlkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyalleri hazırlama ve uygulama sürecinde; karşılaşılan sıklığına göre başta kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygun materyal hazırlayamama olmak üzere, materyal hazırlama sürecinin uzun zaman alması, materyalleri uygulama sürecinin uzun zaman alması ve kaynaştırma öğrencinin psikomotor becerilerinin gelişmemiş olması gibi bazı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Katılımcıların bazılarının araç-gereç ve materyal hazırlama ve uygulama sürecine karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Hazırladığım bazı materyaller çocuğa ağır gelebiliyor ya da amacına uygun olmayabiliyor, bu iş biraz özel bir alan yani özel eğitim öğretmenlerinin yapması aslında en sağlıklısı, biz sınıfçılar ne kadar bunun eğitimini alsak da normal çocuklarla devam ettiğin için o çocuğun farklı olduğunu unutabiliyorsun (Vedat öğretmen).”

“Yani zaman sıkıntımız oluyor hani sınıfla ilgilenirken materyal kullanmak için ekstra da bir zaman ayırmak zor oluyor bazen, bazen hazırladığımız materyal öğrencinin düzeyi ile alakasız oluyor hedeflediğiniz kazanıma ulaşmada çocuğun hiç ilgisini çekmiyor veya hiç işe yaramayacak bir şey oluyor (Murat öğretmen).”

“Bir de kaynaştırma öğrencilerimin de genelde psikomotor becerileri gelişmediği için bir şey kes, katla, yapıştır olayını pek yapamıyoruz... Toplama kutusunu yapmamız 3 hafta falan sürmüştü, öğrenci ile birlikte materyal yapmamız bu yüzden zor oluyor. Sınıfta zaman ayırma konusunda çok büyük problem oluyor. Çünkü 14 tane daha öğrencim kalıyor geride 14 öğrenciyle ilgilenmeyip sadece onların ikisi ile ilgilenmek biraz haksızlık oluyor (Ahmet öğretmen).”

Vedat öğretmenin kaynaştırma öğrencisine uygun materyal hazırlamada sorun yaşadığını belirtmiştir. Vedat öğretmen ayrıca, kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyallerin özel eğitim alanında uzman kişilerce hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Murat öğretmen kaynaştırma öğrencisine yönelik hazırlanan materyalleri sınıf içinde uygulamaya zaman ayıramadığını belirtmiştir. Murat öğretmenin ayrıca Vedat öğretmen gibi kaynaştırma öğrencisine yönelik uygun materyal hazırlamada sorun yaşadığı söylenebilir. Ahmet öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin psikomotor becerilerinin gelişmemesi nedeniyle onunla beraber materyal hazırlayamadığını belirtmiştir. Ahmet öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisine yönelik materyal hazırlamanın uzun zaman aldığını, materyali öğrenciye uygulamak için zaman ayıramadığını ve aksi takdirde diğer öğrencilerin ihmal edildiğini ifade etmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik bazı sorunlar nedeniyle materyal hazırlamadıkları ve hazır materyaller kullandıkları söylenebilir. Katılımcıların materyal hazırlamama nedenlerinin; kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygun materyal hazırlayamama, materyal hazırlama ve uygulama sürecinin fazla zaman alması ve kaynaştırma öğrencilerinin psikomotor becerilerinin gelişmemiş olmasından kaynaklı olduğu görülmüştür.

Öğretim Yöntemlerine İlişkin Karşılaşılan Sorunlar: Öğretim yöntemlerine ilişkin karşılaşılan sorunlar kategorisi başlığı altında “zamanın yetersizliği”, “kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunlar”, “ilkokul öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlar”,

“kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden kaynaklanan sorunlar” ve “destek eğitim odasında karşılaşılan sorunlar” olmak üzere 5 (beş) adet koda ulaşılmıştır. Katılımcılar karşılaştıkları en önemli sorun olarak kaynaştırma öğrencilerine öğretim yöntemlerini uygulamak amacıyla yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Destek eğitim odasında birebir eğitim yapılması nedeniyle katılımcı öğretmenlerin destek eğitim odasında karşılaştıkları sorunlar ayrı olarak analiz edilmiştir.

Zamanın Yetersizliği: Katılımcılar matematik öğretiminde karşılaştıkları en önemli sorun olarak öğretim yöntemlerini uygulamak amacıyla kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerine öğretim yöntemlerini uygulamak amacıyla yeterli zaman ayıramamalarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Zaten sınıf içerisinde sınıfla birlik olarak bir şey yapmamız imkansız... Ben bu kaynaştırma öğrencilerimi çocukları için içine çok fazla katamıyorum açıkçası, derse katmak istesem bu sefer bireysel ilgiye dönüyor diğer çocuklarla dersi işlememde sıkıntı çıkıyor, ben tahtada anlatırken şurası olmuş mu burası olmuş mu sürekli sorular soruyor yani zorlanıyorum zaman yetişmiyor ki (Oğuz öğretmen).”

“Sınıfta yöntemleri uygulamak zaman olarak çok zaman alıyor, kavrama düzeyleri düşük olduğu için uğraşyoruz (Naim öğretmen).”

“Destek odasında birebir ilgilenebiliyorum, sınıf içerisinde yani çok kısa bir süre yanında durabiliyorum ona daha çok ödevlendirme yaparak veriyorum şeyi (Mustafa öğretmen).”

“Destek eğitim sınıfında beraber olduğumuz için zamanımız bol olduğu için orada yapabiliyoruz... Zaten bu çocukların en büyük sıkıntısı şu yeterli zaman ayıramamak. Çünkü bu çocuklar normal arkadaşları gibi aynı zaman aralığında öğrenemiyor, bunların artı zamana ve birebir eğitime ihtiyacı var, kaynaştırma öğrencilerinin yüzde sekseni aslında birebir eğitimle düzelebiliyor. Ben mesela destek eğitim odasında birebir eğitim yapmasam mümkünatı yok şuan ki konuları öğrenemez çünkü çocuk bilmiyor bir şeyler dinlemiş ama eksik (Vedat öğretmen).”

“Aslında böyle öğrencilerimize farklı bir sınıf açmamız lazım destek eğitim sınıfı, yeterince ilgilenemiyorsun çünkü (Atilla öğretmen).”

Oğuz öğretmen kaynaştırma öğrencisi ile matematik dersinde yeterince ilgilenemediğini yani kaynaştırma öğrencisine zaman ayırmada sorun yaşadığını ifade etmiştir. Naim öğretmen, Mustafa öğretmen, Vedat öğretmen ve Atilla öğretmen de sınıflarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik zaman ayırmada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mustafa öğretmen, Vedat öğretmen ve Atilla öğretmen kaynaştırma öğrencilerine ancak destek eğitim odasında zaman ayırabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların sınıf içerisinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik zaman ayırmada sorun yaşadıkları ve destek eğitim odasının kaynaştırma öğrencileri ile birebir eğitim fırsatı sağlaması bakımında matematik öğretiminde önemli olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma Öğrencilerinden Kaynaklanan Sorunlar: Katılımcılar matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntemlerini uygularken kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan bazı sorunlarla karşılaşmışlardır. Katılımcılar karşılaştıkları sorunları başta kaynaştırma öğrencilerinin erken unutulması ve öğretmenin sürekli tekrar yapma durumunda kalması olmak üzere, kaynaştırma öğrencilerinin içine kapanık ve derse isteksiz olması, erken sıkılması, akademik seviyesinin düşük olması ve dikkatini canlı tutamaması olarak ifade etmişlerdir. Naim öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin davranış problemlerinin olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi çocukların zihinsel durumuna bağlı çoğu zaman eve gidip unutmama durumu oluyor yani yöntemi ne kadar iyi uygulardanız uygulayın. Diyelim hafta sonu unutuyor pazartesi yeniden başlıyoruz bir hafta mücadele bir dahaki hafta sonu hiç bir şey kalmamış oluyor (Mustafa öğretmen).”

“Ne kadar anlatırsak anlatalım çocuk bazen kazanımı hiç alamıyor, çocuk biraz içine kapanık mesela bir şey sorduğum zaman cevap alamıyorum, öyle sıkıntılar yaşıyoruz, bazen de söylediğimi anlıyor çabuk unutuyor böyle de bir sıkıntımız var (Murat öğretmen).”

“Sadece öğrencinin isteksizliği güçlükler yaşamamıza sebep oluyor bazen çok çabuk sıkılıyorlar diğer öğrencilere nazaran sıkılma oranları yüksek, öğrenci biraz istekli olursa yöntemler daha iyi bir şekilde uygulanabilir (Arif öğretmen).”

“En büyük problem şu oluyor, bu kaynaştırma öğrencilerinin genelinde var, çocuk belirli bir düzeyde olduğu için ona o seviyenin üzerine çıkamayıp sürekli o seviyenin altına tutmamız gerekiyor anlattıklarımızı, seviyenin üstüne çıkarsak çocukta bir şey kalmıyor kalıcılığını gideriyor, bu şekilde bilişsel seviyesi çok düşük olduğu için sorunlar yaşıyoruz, ta ki dördüncü sınıfta anlattıklarımızı anlamaya başlıyorlar (Ahmet öğretmen).”

“Hiperaktif olduğu için kalemle oynama işte eline geçen pipetle oynama ya da işte kulağıyla oynama gibi farklı hareketleri var dolayısıyla odak noktası onlar oluyor takımın yaptığı etkinlikten kopuyordu (Emine öğretmen).”

“Bir de şöyle ilgisini çekmediği zamanlarda erken sıkılıyor bir de yöntemlerde en büyük sıkıntı kendini noksanmış gibi görüp kendini derse vermiyor, dikkatini toplamada sıkıntı yaşıyorum, alınganlığı çok (Atilla öğretmen).”

“Şimdi bir de sınıfta davranış bozukluğu olan çocuk var ona arkasını dönemiyorsun, bir tane davranış bozukluğu olan öğrenci olduğu zaman sınıfa arkasını dönemiyorsun şimdi ben oraya gitsem o orada bakıyorsun sınıfın düzenini bozuyor yani aile de anlayışlı olmuyorsa öğretmen sıkıntı çekiyor (Naim öğretmen).”

Mustafa öğretmen kaynaştırma öğrencisinin matematik kazanımları hakkındaki öğrendiklerini kısa sürede unuttuğunu ve sürekli aynı kazanımı tekrar ettiğini belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin öğrendiklerini evde tekrar etmemesinin bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Murat öğretmen de Mustafa öğretmenin ifadesine benzer olarak öğrencisinin *unutkan olduğunu* ve *içine kapanık bir öğrenci* olması nedeniyle sorun yaşadığını belirtmiştir.

Arif öğretmen kaynaştırma öğrencilerinin akranlarına göre *erken sıkıldığını* ve *isteksiz* olduğunu belirtmiştir. Emine öğretmen de kaynaştırma öğrencisinin dikkatinin çok *erken dağıldığını* ve *odaklanma* sorunu yaşadığını belirtmiştir. Atilla öğretmen de Emine öğretmenin görüşüne benzer olarak öğrencisinin *dikkatini canlı tutamadığını* ve

öğrencisinin *erken sıkıldığını* belirtmiştir. Atilla öğretmenin öğrencisinin kendisinin yeterliliğine ilişkin olumsuz tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Ahmet öğretmen matematik öğretiminde kaynaştırma öğrencisinin belirli bir seviyede olduğunu ve bu seviyeyi aşmadığını belirtmiştir. Ahmet öğretmenin ifadeleri doğrultusunda kaynaştırma öğrencisinin *akademik seviyesinin düşük* olmasının öğrencinin anlamasını güçleştirdiği ve öğretim yöntemlerini uygulamada sorunlar yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca Ahmet öğretmen kaynaştırma öğrencilerinin dördüncü sınıfta anlatılanları anlamaya başladıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla bu durum öğrencinin bulunduğu gelişim dönemi ile de ilişkilendirilebilir.

Naim öğretmen sınıfındaki kaynaştırma öğrencisinde davranış problemlerinin olduğunu ve öğrencinin sınıfın düzenini bozduğunu belirtmiştir. Sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisinin *problem davranışlarından* olumsuz etkilendiğini söylenebilir.

Bu bağlamda katılımcıların matematik dersinde öğretim yöntemlerini uygularken kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunların; kaynaştırma öğrencilerinin erken unutma, içine kapanık ve isteksiz olma, erken sıkılma, akademik olarak yetersiz olma, kendilerini yetersiz görme, dikkatlerini canlı tutamama ve davranış problemlerine sahip olma gibi özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Ailelerinden Kaynaklanan Sorunlar: Araştırmada, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntemlerinin uygulanmasında kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin çocukları ile ilgilenmemelerinin ve okuma-yazma bilmemelerinin de dolaylı olarak süreci olumsuz etkilediği görülmüştür. Katılımcıların bazılarının öğretim yöntemlerinin uygulanmasında kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Diyorum ki oğlum defterine çıkart diyor ki öğretmenim defterim yok annem bana defter almadı, arıyorum annesini diyorum, olur mu çantasına koydum diyolar bakıyoruz defteri yok mesela (Rukiye öğretmen).”

“Ailenin ilgisizliği güçlük oluşturuyor, aile okuma yazma bilmiyor ve aynı şekilde bunu matematik için de söyleyebiliriz ne alıyorsa okuldan alıyor mesela 1’ den 20’ ye

kadar rakamları yazıp getirmesi lazım ama bakıyorsun yapamadım diyor çocuk, aile de destek vermeyince çocuğa kalıyor çocuk da zaten kaynaştırma sonuçta çok fazla soramıyorsun niye nasıl niçin diye (Enes öğretmen).”

Rukiye öğretmenin konuya ilişkin verdiği örnek, ailenin öğrenciden *haberdar olmadığı biçiminde* yorumlanabilir. Yani kaynaştırma öğrencisinin *ailesinin öğrenci ile yeteri kadar ilgilenmediği* söylenebilir. Enes öğretmen kaynaştırma öğrencisinin ailesinin öğrenciye karşı *ilgisiz* olduğunu ve öğrencinin okul dışında öğrendiklerini evde tekrar edemediğini belirtmiştir. Enes öğretmen bu duruma ilişkin *ailede okuma yazma bilen birey olmamasının da* etkili olduğunu düşünmektedir.

Bu bağlamda ailenin çocukla yeterince ilgilenmemesinin ve ailenin okuma yazma bilmemesinin öğretim yönteminin uygulanma sürecini olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

İlkokul Öğretmenlerinden Kaynaklanan Sorunlar: Vedat öğretmen ise matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntemlerini uygulamada kendisinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını ifade eden tek öğretmendir. Vedat öğretmenin karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Bir bizim açık söyleyeyim eksikliklerimiz olabiliyor o yöntemi çok iyi kullanmayı yapıyoruz, hani tamamen aslında deneme yanılma ile bitiyor iş, maalesef deneme yanılmayı çok yapıyoruz (Vedat öğretmen).”

Vedat öğretmen öğretim yöntemini uygulamada kendisinin de yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Vedat öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntemlerini uygulamada *kendini tecrübesiz gördüğü* söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine matematik öğretimi bağlamında öğretim yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunların; kaynaştırma öğrencilerine ders içerisinde yeterli zaman ayıramamasından, kaynaştırma öğrencilerinin erken unutma ve erken sıkılmalarından, içine kapanık olmalarından, dikkatlerini toplayamamalarından, akademik olarak yetersiz olmalarından ve kendilerini yetersiz görmelerinden, ailelerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik ilgisiz olmalarından,

okuma-yazma bilmemelerinden ve ilkokul öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini uygulamaya yönelik yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Destek Eğitim Odasında Karşılaşılan Sorunlar: Katılımcılar kaynaştırma öğrencilerine matematik öğretimi bağlamında öğretim yöntemlerini uygularken destek eğitim odasında da bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Destek eğitim odası hizmetinin okul saatinden sonra verilmesinin bazı olumsuz durumlara neden olduğu görülmüştür. Katılımcıların bazılarının destek eğitim odasında¹ öğretim yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi altıncı saatten sonra devlet destek eğitim kursları da veriyor ama açıkça söylemek gerekirse altıncı saatten sonra bu işler çok yorucu bir hal alabiliyor gün boyu uğraştığının üzerine bir de bunu koyuyorsun bunu söyleyebilirim zaten çok yorgun hissediyorum, öğrenci de yoruluyor (Büşra öğretmen).”

“Destek eğitim çok faydalı birebir eğitim ama çocuk isteksiz, sıkılıyor, sıkıldığı zaman hırçınlaşıyor, destek eğitim odasındaki öğretmenini öğretmen olarak saymıyor, aynı davranışları normal sınıfta göstermiyor ama. Kendi sınıfında hiçbir uyumsuz davranışını göremezsiniz öğrencimin ama destek eğitiminde öğretmen arkadaşları çok zorlamış. Sıkıldı, gitmek istemiyor, okuldan sonra okulda kalmak istemediği için arkadaşları gittiği için hırçınlaşıyor o da gitmek istiyor (Bade öğretmen).”

Büşra öğretmen destek eğitim odasında kendisi eğitim vermektedir. Büşra öğretmen destek eğitim odasında verilen eğitimin okul saatinden sonra gerçekleştirilmesi nedeniyle kendisinin ve kaynaştırma öğrencisinin *yorulduğunu* belirtmiştir. Bade öğretmen ise destek eğitim odasında kaynaştırma öğrencisinin *isteksiz olduğunu, sıkıldığını*, arkadaşları gittiği için *tek başına kalmak istemediğini* belirtmiştir. Bade öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisinin sınıfta yapmadığı *olumsuz bazı davranışları* destek eğitim odasındaki öğretmene karşı yaptığını ve öğretmeni dinlemediğini ifade etmiştir. Bade öğretmenin öğrencisinin bu davranışları sergilemesinde destek eğitim odasında *arkadaşlarından ayrı olmasının* etkili olduğu söylenebilir.

¹ Destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin tamamı destek eğitim odası olarak öğretmenler odasını kullanmaktadır.

Bu bağlamda destek eğitim odası hizmetinin okul saatinden sonra gerçekleştirilmesinin bazı sorunlara neden olduğu söylenebilir. Destek eğitim odasında karşılaşılan sorunların; kaynaştırma öğrencisinin ve ilkokul öğretmenin yorulması, öğrencinin isteksiz olması ve tek başına sıkılması olduğu söylenebilir.

Sınıf Oturma Düzenine İlişkin Karşılaşılan Sorunlar: Sınıf oturma düzenine ilişkin karşılaşılan sorunlar kategorisinin; “normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklanan sorunlar”, “kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunlar”, “sınıfın fiziki şartlarından kaynaklanan sorunlar” ve “normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlar” kodlarından oluştuğu görülmüştür. Katılımcıların bazıları ise karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözümler üretmiş; normal gelişim gösteren öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerini kaynaştırma öğrencilerinin farklılıklarına ilişkin bilgilendirilmiş, kurallar koyarak tüm öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile oturması sağlamışlardır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar ve Öğretmen Müdahaleleri: Katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf oturma düzeni oluştururken karşılaştıkları sorunların çoğunun normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklandığı görülmüştür. Katılımcıların çoğu bu bağlamda normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile anlaşamamalarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bazılarının normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ve sorunlara yönelik yaptıkları müdahalelere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“İlk etapta kaynaştırma öğrencimle oturmak istemeyen öğrencilerim oldu hani onun farklılıklarından ötürü ama bunu da işte hayat bilgisi dersinde bireysel farklılıkları işleyince kısmen aştık yani onları bunu anlatıp, onun farklı olduğunu işte ona saygı göstermesi gerektikleri üzerinde durunca, başta evet problem yaşadık ama aştık diyebilirim (Emine öğretmen).”

“Hani bazı öğrenciler grup olmak istemedi. Bu sefer ne yaptım belli başlı kurallar koydum mesela şu sürede mecbursun oturacaksın o arkadaşınla anlaşma yolunu bulacaksın ondan sonra baktım ki bir ders iki ders üçüncü ders anlaşabiliyorlar yani (Vedat öğretmen).”

“Diğer çocuklar da önde oturmak istediler hani sadece ona özgü olunca şimdi birazcık çocuklara da anlatmak zorunda kaldım. Sonra kabullendiler yani şuan bir sıkıntı yok... Diğer çocukları bilgilendirdikten sonra ilk başta çok sıkıntılar oldu çocuklara da çok hırçın davranıyordu karşılıklı birbirlerine hırçın davranıyordular ama sonradan alıştılar (Ayşen öğretmen).”

“Hani arka sıralarda iken bazen öğrenciler soruyor işte neden o hala toplayamıyor bazen dalga geçiyorlar işte basit toplama-çıkarma işlemini yapamadığı zaman falan, neden o hala 1. sınıf görüyor şeklinde sorular geliyor, bende çocuk sınıfta yokken konuştum arkadaşlarıyla sürekli yanında neden yapamıyor diye üstüne düşmeyin diye, aradan birkaç şey çıkıyor yine (Murat öğretmen).”

“Daha önce yaşadığım bir dezavantaj sınıfa giren öğrenci kaynaştırma öğrencisinin yerini hemen biliyor en arka sırada en kuytu köşede oluyor o biraz daha kırılсын diye en azından sınıfta kırılсын diye haftada bir yerini değiştiriyorum ve her hafta farklı bir kişiyle oturuyor o şekilde yönlendiriyorum (Ahmet öğretmen).”

“Tabi bu çocukla oturmak istemiyor çocuklar, bu sorunu çok aştığım söylenemez yani kim otursa memnun kalmıyor. Çünkü çocuğun farklı türlü de şeyleri oluyor mesela öğrenim düzeyi ile ilgili değil de davranış problemleri de olduğu için bu çocuğun diğer öğrenciler kendisine verilmiş bir ceza gibi düşünüyor onu (Enes öğretmen).”

Emine öğretmen, Vedat öğretmen ve Enes öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile oturmak istemediklerini belirtmişlerdir. Emine öğretmen hayat bilgisi dersi bağlamında normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencilerinin farklılıklarına ilişkin bilgilendirmiş ve olumlu sonuç almıştır. Yani hayat bilgisi dersinin dolaylı biçimde matematik dersini olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Vedat öğretmen ise bu sorunu oturma düzeninde kurallar koyarak çözdüğünü ifade etmiştir. Enes öğretmenin ise öğrenciyi farklı öğrenciler ile oturttuğu fakat öğrencinin davranış problemlerinden dolayı yaşadığı sorunu çözemediği anlaşılmaktadır.

Ayşen öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi ile anlaşamadığını belirtmiştir. Ayşen öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile bireysel ilgilenmesinin normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kıskanmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca Ayşen öğretmenin de Emine öğretmen gibi normal

gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencisinin farklılıklarına ilişkin *bilgilendirerek* bu soruna çözüm getirdiği söylenebilir. Murat öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi ile *alay ettiklerini* belirtmiştir. Yani normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile *anlaşamadıkları* söylenebilir. Murat öğretmenin de normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencinin farklılıklarına ilişkin *bilgilendirerek* karşılaştığı sorunu büyük oranda çözdüğü söylenebilir. Ahmet öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin yeri sabit olduğunda arkadaşları tarafından *mimlendiğini* ve *dışlanabileceğini* ifade etmiştir. Ahmet öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulünü kolaylaştırmak amacıyla kaynaştırma öğrencisinin *yerini sürekli değiştirdiği* ve *tüm öğrencilerle oturmasını sağladığı* söylenebilir.

Bu bulgulara göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile oturmak istemedikleri, onlarla alay ettikleri ve onları öğretmenin gösterdiği ilgi nedeniyle kıskandıkları söylenebilir. Yani bu bulgular normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile uyum sağlamada sorun yaşadıkları ve anlaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Emine öğretmen, Ayşen öğretmen ve Murat öğretmenin karşılaştıkları sorunları normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencilerinin farklılıklarına ilişkin bilgilendirerek en aza indirdikleri söylenebilir. Ayrıca Vedat öğretmenin oturma düzenine kurallar koyarak, Ahmet öğretmenin ise kaynaştırma öğrencisinin tüm öğrencilerle oturmasını sağlayarak karşılaştıkları sorunları büyük oranda çözdükleri söylenebilir. Katılımcılardan sadece Enes öğretmen aldığı önlemlere rağmen oturma düzeninde karşılaştığı sorunları çözemediğini ifade etmiştir.

Kaynaştırma Öğrencilerinden Kaynaklanan Sorunlar ve Öğretmen Müdahaleleri: Katılımcıların sınıf oturma düzeninde kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan bazı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Yaşanan sorunların temelinde kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencileri rahatsız etmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar ise yaşadıkları sorunlara yönelik bazı çözüm yolları geliştirdiklerini belirtmişleridir. Katılımcıların bazılarının oturma düzeninde kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunlara ve sorunlara yönelik yapılan müdahalelere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“İlk başlarda kimse onunla oturmak istemiyordu şey hareketlerinden dolayı burnunu karıştırma durumundan falan dolayı kimse oturmuyor, ben de dedim ki grup

yapacağız, gruplar sürekli dönecek, herkes herkesle oturacak yani onu yaptım oturma düzeni olarak çünkü onu oturtamıyordum hiçbir yere koyamıyordum.... Oturmak istemiyor çocuk midem bulanıyor öğretmenim diyor ağzına koyuyor diyor oturmak istemediler yani sonra ben onlara deyince arkadaşınızın farklı bir durumu var falan birazcık yumuşadılar (Rukiye öğretmen)”

“ Davranış bozukluklarını yok etmeye yönelik de yerlerini değiştirdiğim oluyor yani bazen önde oturur bazen arkada oturur yani sürekli aynı yerde oturunca arkadaşlarını rahatsız edebiliyor, öğrenci sürekli bir hareket halinde aşırı olmasa da arkadaşları ile konuşma ihtiyacı duyuyor (Serdar öğretmen).”

Rukiye öğretmen kaynaştırma öğrencisinin *davranış problemlerinin* olduğunu ve *arkadaşlarını rahatsız ettiğini* belirtmiştir. Rukiye öğretmen tüm öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile oturacağı biçimde küme düzeni oluşturarak ve normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencisinin farklılığına ilişkin *bilgilendirerek* bu sorunu çözmeye çalışmıştır. Rukiye öğretmenin müdahalelerinden olumlu sonuca ulaştığı söylenebilir. Serdar öğretmen de Rukiye öğretmenin görüşüne benzer olarak kaynaştırma öğrencisinin *diğer arkadaşlarını rahatsız ettiğini* ve kaynaştırma öğrencisinin *yerini sürekli değiştirdiğini* ifade etmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin *davranış problemlerine* sahip olmalarının sınıf oturma düzeninde arkadaşları tarafından kabullenmemelerine neden olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda Rukiye öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin davranış problemleri nedeniyle, Serdar öğretmenin ise kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlarını rahatsız etmesi nedeniyle sorun yaşadıkları söylenebilir. Rukiye öğretmen ve Serdar öğretmenin karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak ise kaynaştırma öğrencisinin oturduğu yeri sürekli değiştirme ve normal gelişim gösteren öğrencileri bilgilendirme gibi uygulamalar yaptıkları ve olumlu sonuç elde ettikleri söylenebilir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin Ailelerinden Kaynaklanan Sorunlar ve Öğretmen Müdahaleleri: Bade öğretmen ve Naim öğretmen ise matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf oturma düzeni oluştururken normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden de kaynaklanan bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bade öğretmen ve Naim öğretmenin, oturma düzeni oluştururken normal

gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlara ve sorunların çözümüne yönelik müdahalelerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bazen bırakın çocuğu velilerden öyle bir şey geliyor, işte benim çocuğum onunla oturmasın falan hayır öyle bir şey yok oturacak açıklıyorsun güzelce konuşuyorsun ondan sonra halloluyor (Bade öğretmen).”

“Bazen veliler işte benim çocuğumu şuraya koy, buraya koy o şekilde veliler bazen öyle müdahale ediyorlar (Naim öğretmen).”

Bade öğretmen ve Naim öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin, çocuklarının kaynaştırma öğrencileri ile oturmamalarına yönelik *isteklerde bulduklarını, oturma düzenine müdahale etmek istediklerini* belirtmişlerdir. Bade öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerini kaynaştırma öğrencisinin farklılıkları hakkında *bilgilendirerek* bu sorunu çözdüğünü belirtmiştir.

Sınıfın Fiziki Şartlarından Kaynaklanan Sorunlar: Katılımcı öğretmenlerin bazıları ise matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf oturma düzeni oluştururken sınıfın fiziki şartlarından kaynaklanan bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bazılarının oturma düzenini oluştururken sınıfın fiziki şartlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Sınıf çok kalabalık olduğu için U düzenine geçemiyorum sırlarım sığmıyor çünkü yapmayı çok istediğim halde yapamıyorum (Bade öğretmen).”

“Işık ve tahtanın görüş açısı bizi zorluyor, dışardan gelen ışık (Serdar öğretmen).”

Bade öğretmen sınıfının mevcudunun *kalabalık olması* nedeniyle istediği düzenleri kullanamadığını belirtmiştir. Serdar öğretmen ise *güneş ışığının geliş açısının* oturma düzenini olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir.

Bu bağlamda Bade öğretmenin sınıfın kalabalık olması, Serdar öğretmenin ise güneşin rahatsız etmesi nedeniyle sorun yaşadıkları söylenebilir.

Etkinliklerde Karşılaşılan Sorunlar

Katılımcılar matematik öğretimi bağlamında öğrenme-öğretme sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlikleri uygularken karşılaşılan sorunlar; “kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunlar”, “zamanın yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar”, “normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklanan sorunlar”, “kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden kaynaklanan sorunlar” ve “öğretmen müdahaleleri” olmak üzere 5 (beş) başlık çerçevesinde betimlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda karşılaşılan sorunların en fazla kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklandığı görülmüştür. Büşra öğretmen ise yaşadığı sorunu etkinliklerde fazla gürültü olması şeklinde ifade etmiştir. Fatma öğretmen, Ayşen öğretmen ve Murat öğretmen karşılaştıkları sorunlara ilişkin bazı müdahalelerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Fatma öğretmen ve Ayşen öğretmen olumlu dönütler aldığını, Murat öğretmen ise müdahalesinin olumlu sonuçlanmadığını belirtmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunlar: Katılımcılar, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerini akranlarıyla kaynaştırmaya yönelik düzenledikleri etkinlikleri uygularken kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklı en fazla karşılaştıkları sorun olarak, kaynaştırma öğrencilerinin akademik olarak arkadaşlarından geride olduklarını ifade etmişlerdir. Ahmet öğretmen kaynaştırma öğrencisinin psikomor becerilerini gerçekleştirmediğini, Emine öğretmen kaynaştırma öğrencisinin etkinlik kurallarını yerine getiremediğini, Ayşen öğretmen kaynaştırma öğrencisinin etkinliklere katılmak istemediğini, Atilla öğretmen kaynaştırma öğrencisinin fiziksel yetersizliğinin olduğunu ve Oğuz öğretmen kaynaştırma öğrencisinin kendisini arkadaşlarıyla karşılaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerini akranları ile kaynaştırmaya yönelik düzenledikleri etkinliklerde kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Daha doğrusu kendiliğinden etkinlik dışında kalıyor, grup çalışması yapıyorsun e bu çocuğu da herhangi bir grubun içine sokuyorsun illaki ama sadece çocuk bakmakla yetiniyor diğerleri de çocuğun kapasitesini bildikleri için görev vermiyorlar aslında amaçları ona yardımcı olmak ama çoğu zaman görev alamayabiliyor (Bade öğretmen).”

“Sınıfa dahil ettiğimizde bazen akademik başarısının üzerinde şeyler çıkınca algılama sorunu yaşıyor hani tam dahil olamıyor etkinliğin içerisine, bir de işte bildiği bir şeyi ifade ederken utangaçlık tam diyemiyorum içe kapanıklık da değil ama cevabı

vermiyor bir şey soruyorum yanlış da olsa söyle diyorum ama cevabı vermiyor susmayı tercih ediyor (Murat öğretmen).”

“Birçok şeye katamıyoruz sınıfla arasındaki seviye farkı çok fazla olduğu için, sek sek oyunu oynatacağım zaman psikomotor becerileri gelişmediği için zor oluyor, ip çekme yaparken bile onda bile zorlanıyor (Ahmet öğretmen).”

“Güçlük noktasında dediğim gibi çok kurallı, çok kural gerektiren oyunlarda oynayamıyor. Yani oynadığında ama kurallarını yerine getirmediği zaman da kimse o çıksın gibisinden bir tepki göstermiyor (Emine öğretmen).”

“Bazen etkinliklere katılmayı kabul etmek istemiyor ben de zorlamıyorum hiçbir şekilde (Ayşen öğretmen).”

“Etkinlikleri uygularken rakamları öğretirken saymayı öğretirken bu öğrencimizin çok sevdiği sek sek oyunu vardır atlıyor üstünde falan, bir etkinlikte zorlamadan zıplamasını ayaktaşı oynamasını istedim hani sayarak falan düşme gibi bir sorunu oldu (Atilla öğretmen).”

“Ne kadar kaynaştırma öğrencisi olsa da zihinsel olarak ben bir problemi olduğunu düşünmüyorum çocuk akranlarından farkını çok rahat hissedebiliyor, öğretmenim neden biz bunları yapıyoruz diğerleri yapmıyor gibi ya da neden onlar çözüyor bize onlardan vermediniz gibi durumlarla karşılaşabiliyorum (Oğuz öğretmen).”

Bade öğretmen kaynaştırma öğrencisinin arkadaşlarına göre *akademik olarak geride olması* nedeniyle grup etkinliklerinde arkadaşlarının onu görevlendirmediklerini yani kaynaştırma öğrencisinin arkadaşları ile beraber *etkinliklere dahil olamadığını* belirtmiştir. Murat öğretmen de kaynaştırma öğrencisinin *akademik olarak yeterli olmaması* nedeniyle öğrencinin *etkinliklere dahil olamadığını* belirtmiştir. Murat öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisinin kendisini ifade edemediğini belirtmiştir. Ahmet öğretmen de kaynaştırma öğrencisinin matematik bağlamında arkadaşlarına göre *akademik olarak geride olduğunu* ifade etmiştir. Ahmet öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisinin *psikomotor becerilerinin gelişmemesi* nedeniyle oyun gibi etkinliklere katılmadığını belirtmiştir. Emine öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin çok *kurallı oyunları* oynayamadığını fakat arkadaşlarının onu oyunlardan dışlamadığını belirtmiştir.

Kaynaştırma öğrencisinin *oyun kurallarını anlamada* sorun yaşadığı söylenebilir. Ayşen öğretmen kaynaştırma öğrencisinin bazen etkinliklere *katılmak istemediğini* ifade etmiştir. Atilla öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin *fiziksel yetersizliği* nedeniyle matematik öğretimi bağlamındaki oyun gibi etkinliklere katılmadığını belirtmiştir. Oğuz öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin kendi yetersizlik durumunun farkında olduğunu ve arkadaşlarıyla farklı eğitim görmesinin nedenlerini sorguladığını belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin kendisini arkadaşlarıyla *karşılaştırdığı* söylenebilir.

Bu bulgular doğrultusunda, kaynaştırma öğrencilerinin matematik dersinde akademik olarak arkadaşlarından geride olmalarının arkadaşları ile birlikte etkinliklere katılmalarını engellediği söylenebilir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin isteksiz olmalarının, kendilerini ifade edememelerinin, fiziksel ve psikomotor becerilerinin zayıf olmasının, oyun kurallarını yerine getirememelerinin ve kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırmalarının kaynaştırma öğrencilerinin etkinliklere dahil olamamalarında kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan diğer sorunlar olduğu söylenebilir.

Zaman yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar: Katılımcıların bazıları matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerini akranlarıyla kaynaştırmaya yönelik düzenledikleri etkinliklerin uygulanmasında zamanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Elanur öğretmen bireysel etkinlik hazırlamanın fazla zaman aldığını ifade etmiştir. Katılımcıların bazılarının düzenledikleri etkinliklerde zamanın yetersizliğinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Yani kimse zannetmiyorum zaman ayıramaz çünkü dersin var bir sınıfın var, onunla ilgilenmeye kalkarsan bu sefer diğerleri şey yapıyor (Naim öğretmen).”

“Kaynaştırma öğrencime mutlaka farklı etkinlikler hazırlamak zorunda kalıyorum bu artı zamanımı alıyor, bazen yaptığımız etkinlikleri ona anlatmak da çok uzun sürüyor ve bu da diğer öğrencilerim için zaman kaybetmeme sebep oluyor (Elanur öğretmen).”

Naim öğretmen matematik dersinde kaynaştırma öğrencisine yönelik *zaman ayırmadığını* ve aksi takdirde diğer öğrencileri ihmal ettiğini ifade etmiştir. Elanur öğretmen ise kaynaştırma öğrencisine yönelik *etkinlik hazırlamanın* ve bu etkinlikleri kaynaştırma öğrencisinin *kavramasının fazla zaman aldığını* belirtmiştir. Bu bağlamda

Naim öğretmenin ve Elanur öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik zaman ayırmada sorun yaşadıkları söylenebilir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerinden kaynaklanan sorunlar: Katılımcılar matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerini akranlarıyla kaynaştırmaya yönelik düzenledikleri etkinlikleri uygularken normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklanan bazı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Serdar öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin akran yardımı yaparken sıkıldığını, Murat öğretmen ise normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine yönelik soruların basit olması nedeniyle rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerini akranları ile kaynaştırmaya yönelik düzenledikleri etkinliklerde normal gelişim gösteren öğrencilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Tabi ki güçlükler oluyor, etkinliklerde bazen akranları da sıkılabiliyor (Serdar öğretmen).”

“Bu öğrencim mesela gülücüğü(başarı simgesi) kolay soruya verdim diye işte öğretmenim çok kolaydı niye gülücük veriyorsunuz diye soruyorlar (Murat öğretmen).”

Serdar öğretmen kaynaştırma öğrencisine akran yardımı yapan normal gelişim gösteren öğrencinin bazen *sıkılabildiğini* ifade etmiştir. Murat öğretmen kaynaştırma öğrencisine basit sorular sorduğunu ve gülücük sembolünü kaynaştırma öğrencisine basit soruları doğru cevapladığında verdiğini ifade etmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler ise kendilerine göre basit sorulara gülücük sembolü verilmesinden rahatsız olmuşlardır. Başka bir deyişle normal gelişim gösteren öğrenciler kendilerini kaynaştırma öğrencileri ile *karşılaştırmışlardır*.

Bu bağlamda normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklanan sorunların; öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine akran yardımından sıkılmaları ve kendilerini kaynaştırma öğrencileriyle karşılaştırmaları olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden kaynaklanan sorunlar: Atilla öğretmen kaynaştırma öğrencisinin ailesinin kaynaştırma öğrencisine yönelik aşırı düşkün olduğunu ve öğrencinin bu durumdan psikolojik olarak olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Atilla

öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin ailesinden kaynaklanan karşılaştığı soruna ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Ailesi hep üzerine titremiş bu zamana kadar ailesiyle hani psikolojik durumuyla ve ya da arkadaşlarıyla ilgili bir sorun oluyor bunu da hemen derse yansıtıyor, çünkü velisiyle görüştüğümde biz onun bir dediğini iki etmedik durumundan dolayı diyor, ne istiyorsa yapıyor bu seferde bunu derste de bekliyor (Atilla öğretmen).”

Atilla öğretmen kaynaştırma öğrencisinin ailesinden kaynaklanan bir sorun yaşadığını belirten tek öğretmendir. Atilla öğretmen kaynaştırma öğrencisinin ailesinin kaynaştırma öğrencisine fazlasıyla ilgi gösterdiğini ve öğrencinin her isteğinin ailesi tarafından yapıldığını ifade etmiştir. Başka bir deyişle kaynaştırma öğrencisi ailesi tarafından yoğun ilgi görmektedir ve bu ilgiye alışmış durumdadır. Atilla öğretmen bu bağlamda kaynaştırma öğrencisini ailesi ile yaşadığı olumsuz bir durumu okula da yansıttığını belirtmiştir. Yani öğrencinin aynı ilgiyi okuldan da beklediği söylenebilir. Bu durumun sınıftaki etkinliklerin uygulanmasını da dolaylı olarak etkilediği söylenebilir.

Gürültü olması: Büşra öğretmen ise etkinliklerde fazla gürültü olduğunu ifade etmiştir. Büşra öğretmenin karşılaştığı soruna ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Bazen aşırı gürültü oluyor ona da katlanmak gerekir, öğretmenin stiliyle alakalı biraz bende gürültü oluyor katlanmak lazım normal de görmek lazım (Büşra öğretmen).”

Büşra öğretmen etkinliklerde karşılaştığı tek sorunu, bazı durumlarda yaşadığı aşırı gürültü ortamı olarak ifade etmiştir.

Karşılaşılan sorunlara ilişkin müdahaleler: Fatma öğretmen, Ayşen öğretmen ve Murat öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmek amacıyla bazı müdahalelerde buldukları görülmüştür. Fatma öğretmen sınıf içerisinde disipline sağlamak amacıyla kaynaştırma öğrencisine yönelik kurallar koyduğunu ve ödülleri vererek sevgiyle yaklaşmaya çalıştığını belirtmiştir. Ayşen öğretmen kaynaştırma öğrencisini isteğine bağlı olarak etkinliğe dahil ettiğini ve Murat öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin başarısına dönüt olarak sürekli gülücük sembolü verdiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bazılarının etkinliklerde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela, bak teneffüse çıkmayacaksın bu etkinlik yapılmazsa teneffüs yok gibi ya da işte ödevini yapmayan beden eğitimine gelmeyecek gibi şeyler yoksa ceza hiç kullanmam ama bu tarz sevdiği şeylerden mahrum etme, kurallar ile düzeni sağlarını sınıfımda... Teşekkür ederim ödül veririm çocukları daha çok severim. Hani böyle şekerle, çikolatayla değil de daha çok severek o şekilde etkilerim (Fatma öğretmen).”

“O kendisi kabul ettiği zaman dahil ediyorum etkinliklere, kabul etmediğinde daha kötü oluyor kaçma eğilimi olduğu için ben de kabul ettiğinde şey yapıyorum (Ayşen öğretmen).”

“Mesela ben başarı tablosu oluşturdum belirli davranışları gösterenler belirli gülücük alıyor işte, her öğrencinin düzeyine göre veriyorum işte başarılı öğrenci zor soru çözünce alıyor düzeyi düşük öğrenci de kolay soruyu çözünce alıyor (Murat öğretmen).”

Fatma öğretmenin kaynaştırma öğrencisine etkinlik yaptırmak amacıyla öğrenciyi sevdiği şeylerden mahrum bıraktığını belirtmiştir. Fatma öğretmenin öğrenciyeye farklı kurallar uygulayarak etkinlikleri yaptırdığı söylenebilir. Fatma öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisine ödüller vererek sevgiyle yaklaştığını ifade etmiştir. Ayşen öğretmen ise kaynaştırma öğrencisini kendi isteği dahilinde etkinliklere dahil ettiğini belirtmiştir. Ayşen öğretmen aksi takdirde öğrencinin kaçma eğiliminde bulunduğunu belirtmiştir. Murat öğretmen kaynaştırma öğrencisine verilen gülücük sembollerinin basit sorulara verilmesi nedeniyle diğer öğrencilerin rahatsız olduğunu belirtmiştir. Yani öğrenciler kendilerini kaynaştırma öğrencisi ile karşılaştırdıkları söylenebilir.

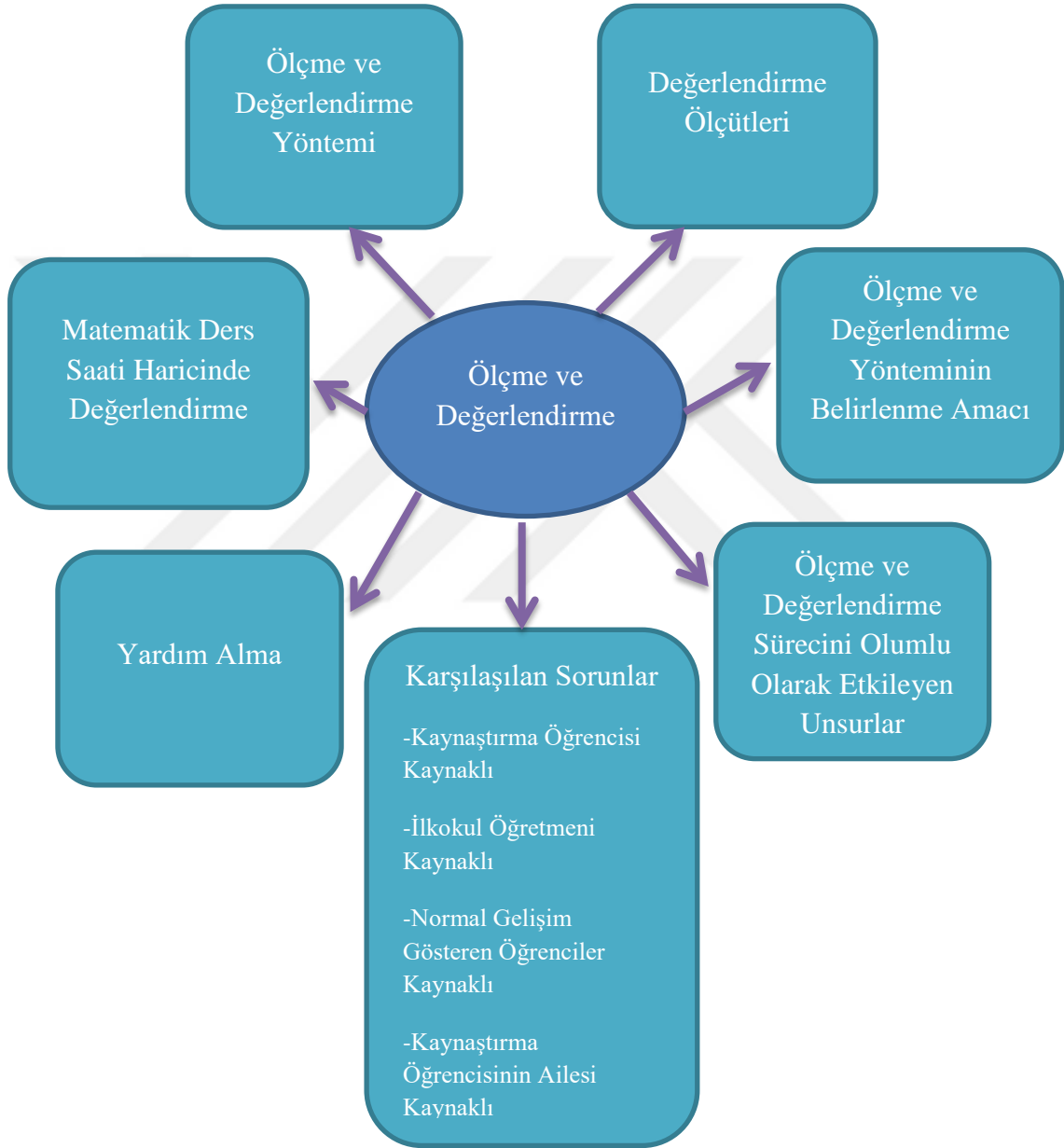
Bu bulgulara göre, katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunlara; kurallar koyarak, sevgiyle yaklaşarak, etkinliğe katılımında öğrencinin isteğini gözeterek ve öğrenciyeye sembollerle pekiştireçler vererek çözmeye çalıştıkları söylenebilir. Sembol biçimindeki pekiştireç kullanımı haricinde yapılan diğer müdahalelerden olumlu sonuca ulaşıldığı söylenebilir.

Tema 3. Ölçme ve Değerlendirme

İlkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerini belirlemek amacıyla ulaşılan son tema “Ölçme ve Değerlendirme”

temasıdır. Ölçme ve değerlendirme teması başlığı altında ulaşılan alt temalar Şekil 10’ da sunulmuştur.

Şekil 10: Ölçme ve Değerlendirme Temasına İlişkin Ulaşılan Alt Tema ve Kategoriler



Şekil 10’ a göre, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin; “ölçme ve değerlendirme yöntemi”, “matematik ders saati haricinde değerlendirme”, “değerlendirme ölçütleri”, “ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenme amacı”, “ölçme ve değerlendirme sürecini

etkileyen unsurlar”, “yardım alma” ve “karşılaşılan sorunlar” olmak üzere 7 (yedi) alt temaya ulaşılmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme Yöntemi

Katılımcıların, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle belirledikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu, kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını soru cevap biçiminde sözel olarak belirlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca başarının ölçülmesinin belirtilme sıklığına göre sırasıyla, görsel destekli yazılı sorularla, sosyal etkinliklerde öğrenciyi gözlemleyerek ve kaynaştırma öğrencisi ile ayrı bir ortamda birebir görüşme biçiminde gerçekleştirildiği görülmüştür. Büşra öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin başarısını onu akranları ile aynı yazılı sınava dahil ederek değerlendirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların bazılarının matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının ölçülmesinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Genelde benim yapmış olduğum şey sözel olarak kendisini ifade etmesi yönünde değerlendirmeye çalışıyorum, mesela toplama nedir kızım toplama çoğalmaktır, toplama iki şeyin bir araya gelip artmasıdır şeklinde sözel ifadelerle değerlendirmeye çalışıyorum... Matematiğin belirli kazanımlarını vermişim onları ifade etmesi gerekiyor bu yüzden sözel değerlendirme yapıyorum (Ahmet öğretmen).”

“İşte ritmik saymaları yapabiliyor yapamadığına bakıyoruz genelde yaptırdığım etkinliklerde işte sözlü olarak sorduğum zaman konuşarak vesayre değerlendirmeyi yapıyorum. Tamamen sınıf içi etkinliklerle değerlendiriyoruz bir yazılı sınav zorunluluğu olmadığı için üçüncü sınıfta (Murat öğretmen).”

“Sınav yok, peki nasıl yapıyoruz? Oyunlar aslında birer sınav, bu bazen kağıt oyunları da oluyor, klasik bir toplama probleminde de var. Şöyle büyük bir hikaye vardır, bu hikaye içinde olaylar vardır, bunlarla ilgili toplama çıkarma çarpma becerileri ölçeriz ya da hazırladığımız materyal vardır grup oluştururuz yarışma şeklinde, ben yarışmayı yaparken grubu değerlendirirken hem de izlediğim için sınıfı hangi öğrenci ne yapıyor nerede takılıyor bunun farkına tabi ki varabiliyorsun (Vedat öğretmen).”

“Ona özel sorular sorarak, yazılı şekilde sorular. Daha çok görsel sorular oluyor mesela 2 tane elma 3 tane elma daha kaç tane elma yapar gibi, ona zaten özel yazılı hazırlanması gerekiyor (Arif öğretmen).”

“Hem sözlü hem yazılı değerlendirme yapıyorum (Bade öğretmen).”

“Tüm sınıfa verdiğim kağıdı ona da veriyorum, diyelim ki 10 soru var uyduracağım şimdi, 5 tanesini yaparsa normal puan baremi ne diyelim ki 10, 50 puan eder ben o 5 soru üzerinden değerlendiriyorum öğrencimi, aynı sınava giriyor değerlendirmesi farklı oluyor neyi yapabildiğini görmek istiyorum, çünkü gayet ilerledi bu öğrencim (Büşra öğretmen).”

Ahmet öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin başarısını soru cevap biçiminde *sözel* olarak ölçtüğü anlaşılmaktadır. Murat öğretmen de kaynaştırma öğrencisinin başarısını *sözel* olarak soru cevap biçiminde ölçtüğünü belirtmiştir. Murat öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisine yönelik yazılı sınav zorunluluğunun olmadığı için öğrencinin başarısını *etkinlikleri gözlemleyerek* belirlediğini ifade etmiştir. Vedat öğretmen de Murat öğretmen gibi kaynaştırma öğrencisinin yazılı sınav zorunluluğunun olmadığını ve öğrencisinin başarısını öğrenciyi *etkinliklerde gözlemleyerek* ölçtüğünü ifade etmiştir. Vedat öğretmen kaynaştırma öğrencisini etkinliklerde gözlemleyerek öğrencinin yapabildiklerini ve yapamadıklarını tespit edebildiğini belirtmiştir. Vedat öğretmen etkinliklere örnek olarak ise oyun, yarışma ve materyal etkinlikleri yaptıklarını belirtmiştir.

Arif öğretmen kaynaştırma öğrencinin başarısını görsellerle desteklenen *yazılı sorularla* ölçtüğünü belirlemiştir. Bade öğretmen matematik dersinde kaynaştırma öğrencisinin başarısını *hem sözlü hem de yazılı* olarak ölçtüğünü belirtmiştir. Büşra öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin başarısını arkadaşları ile *aynı yazılı sınava* tabi tutarak ölçtüğünü belirten tek öğretmendir. Büşra öğretmen kaynaştırma öğrencisinin sadece puanlamasında uyarılama yaptığını ifade etmiştir. Büşra öğretmenin kaynaştırma öğrencisini normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte değerlendirmesinde kaynaştırma öğrencisinin matematik dersinde başarılı olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının ölçülmesini sözel olarak, yazılı sınav biçiminde ve gözleme dayalı olarak gerçekleştirdikleri söylenebilir. Büşra öğretmenin diğer katılımcılardan farklı olarak

kaynaştırma öğrencisini arkadaşları ile aynı sınavla değerlendiği ve sadece puanlama sisteminde uyarlama yaptığı görülmüştür.

Değerlendirme Ölçütleri

Katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını bazı ölçütlere göre değerlendirmişlerdir. Katılımcıların çoğu kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ölçüt olarak kaynaştırma öğrencilerinin BEP' lerini temel aldıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise kaynaştırma öğrencilerinin okuma-yazma seviyesine göre matematik etkinlikleri hazırladıklarını belirtmişlerdir. Buğra öğretmen ölçme ve değerlendirme yöntemini belirlerken değerlendirme yönteminin farklı duygulara hitap etmesini ve BEP geliştirme biriminin önerilerini dikkate aldığını belirtmiştir. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme işleminde belirledikleri ölçütlere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Değerlendirmeyi yapma konusunda yani belirlediğimiz BEP' e göre hareket ediyoruz (Arif öğretmen).”

“BEP planında hazırladığım kazanımlara göre değerlendirme yapıyorum (Elanur öğretmen).”

“Şimdi onu yapabilecekleri üzerinden değerlendiriyoruz normal bir öğrenci gibi değil de bu öğrenci diyelim 6' şar ritmik sayabilir yani o potansiyel var eğer saydıysa başarılı ama işte normalde diyelim o sınıfta olanların hepsi 7' şer ritmik sayabiliyor ama o ne yaparsa yapsın sayamaz sayamadı diye ona düşük not ya da değerlendirmede kötü bir durumla karşılaşması söz konusu bir durum değil, neyi yapabiliyorsa ona göre BEP' i ne diyorsa ona göre değerlendiriyoruz, işte bugün başka bir şey yarın başka bir şey yaparız bunu düzelttik şuna geçelim zihinde tutmak çok zor yani BEP' e göre ilerlerseniz daha doğru ve kolay olur (Mustafa öğretmen).”

“Bu öğrencim için belirlediğim kazanım, örnek veriyorum 1' den 10' a kadar rakamları yazabiliyor muyuz yazamıyor muyuz, bunla alakalı etkinlik veriyorum onu yaptırıyorum, hani tek başına yapabiliyor mu yapamıyor mu? Bu şekilde kazanımı

kazandırabildim mi öğretimi sağlayabildim mi, onu tüm sınıfın değerlendirmesine katmıyorum kendi özel durumuna göre değerlendiriyorum (Emine öğretmen).”

“Başarılarını değerlendirirken BEP’ lerini dikkate alıyoruz, yani başarıyı yöntem, teknik, ölçme araçları.. BEP geliştirme biriminin görüş ve önerileri doğrultusuna göre belirliyorum, yöntemi belirlerken özellikler tüm duyu organlarına hitap etmesi benim için önemli (Buğra öğretmen).”

Arif öğretmen, Elanur öğretmen ve Mustafa öğretmenin kaynaştırma öğrencilerini BEP’ leri temel alarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Mustafa öğretmen ayrıca değerlendirmede BEP’ in temel alınmasının sistemli olduğunu ve değerlendirme işlemini kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Emine öğretmen ve Buğra öğretmenin de kaynaştırma öğrencisinin başarısını BEP’ e göre değerlendirdikleri söylenebilir. Buğra öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisinin matematik başarısını değerlendirirken BEP geliştirme biriminin görüş ve önerilerini ve değerlendirme yönteminin farklı duygulara hitap etmesini önemsedğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre, katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarının ölçme ve değerlendirilmesinde BEP’ leri temel aldıkları, ayrıca öğrencilerin okuma-yazma seviyelerini, değerlendirme yönteminin farklı duygulara hitap etmesini ve BEP geliştirme biriminin önerilerini önemsedikleri söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Yönteminin Belirlenme Amacı

Bu başlık altında katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirlemelerindeki amaçlar incelenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların bazılarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerini; matematik kazanımlarının kaynaştırma öğrencileri tarafından gerçekleştirilebilme seviyesinin anlaşılmasını kolaylaştırmak, kaynaştırma öğrencinin ilgisini çekmek, kendini ifade edebilmesini sağlamak ve değerlendirme etkinliğinin öğrenci tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmak amaçlarıyla belirledikleri görülmüştür. Oğuz öğretmen ise ölçme ve değerlendirme yöntemini kaynaştırma öğrencisi ile ilgilendiğini belgelemek amacıyla belirlediğini ifade etmiştir. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının ölçülmesinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirleme amaçlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencimin anlama ve kendini ifade etme becerisi çok zayıf olduğu için kazanımın anlaşılıp anlaşılmadığını etkinliği yaparken daha iyi değerlendiriyorum (Elanur öğretmen).”

“Çocuk daha iyi anladığı için sorularda görsel olması önemli, anlaması için görsel olması önemli, hepsi için önemli ama onun için 2 kat daha faydalı (Arif öğretmen).”

“İlkokul olduğu için soru altına cevaplar böyle veremezsiniz. Görsellerle destekleyici olmalı, çoktan seçmeli olmalı veya kendisi yerleştirmeli yani bunlar çocukların çok hoşuna gidiyor, ilkokul seviyesine uygun olduğu için bunları tercih ediyorum (Ayla öğretmen).”

“Kendini daha net ifade edebilir daha net ortaya koyabilir yani mesela matematik dersi için ele alırsak 1 basamaklıdan 1 basamaklı sayıları çıkarıp çıkaramadığını nasıl anlayabilirim ben? Bir sözel, iki yazı (Bade öğretmen).”

“Aileler işte benim çocuğumla ne yapıyorsun, benim çocuğum orada ne yapıyor diye? Sırf bunu yapma sebebim ailelerden gelebilecek hani bir tepki, hani benim çocuğumla hiç mi ilgilenilmiyor dendiğinde hani elimde somut olarak onlara kanıtlayacağım bir şeylerin olmasını istediğim için değerlendirme yapıyorum (Oğuz öğretmen).”

Elanur öğretmen, kaynaştırma öğrencisinin kendisini ifade edemediğini ve öğrencinin kazanımın gerçekleşme seviyesini etkinlikler üzerinden daha kolay tespit ettiğini belirtmiştir. Yani Elanur öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin *kendisini ifade edebilmesi* ve *kazanımın gerçekleşme seviyesinin anlaşılmasını kolaylaştırmak* amacıyla etkinliklerden faydalandığı söylenebilir. Bade öğretmenin de belirlediği değerlendirme yöntemlerini kaynaştırma öğrencisinin *kendini ifade edebilmesi* ve *bildiklerini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesi* amacıyla tercih ettiği söylenebilir. Arif öğretmenin ise kullandığı değerlendirme yöntemini, değerlendirme sorularının *öğrenci tarafından anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak* amacıyla kullandığını belirtmiştir. Ayla öğretmen, belirlediği yöntemini kaynaştırma öğrencisinin *hoşuna gittiği* ve seviyesine uygun olduğu için kullandığını belirtmiştir. Ayla öğretmenin kullandığı değerlendirme yöntemini kaynaştırma öğrencisinin *ilgisini çekmek* amacıyla kullandığı söylenebilir. Oğuz öğretmen ise kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin çocukların eğitim sürecine ilişkin haberdar olmak

istediklerini belirtmiştir. Oğuz öğretmen bu bağlamda değerlendirme etkinliklerini *ailelere somut belgeler göstermek* amacıyla gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Bu bağlamda katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını değerlendirirken kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirleme amaçlarının; kaynaştırma öğrencilerinin matematik kazanımlarını gerçekleştirebilme seviyelerinin anlaşılmasını kolaylaştırmak, ilgilerini çekmek, kendilerini ve anladıklarını ifade edebilmelerini sağlamak ve değerlendirme etkinliğinin öğrenci tarafından anlaşılmasını sağlamak ve öğrenciler ile ilgilenildiğini belgelemek olduğu görülmüştür.

Matematik Ders Saati Haricinde Değerlendirme

Katılımcıların bazıları ise matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını ölçme ve değerlendirme işlemini matematik ders saati haricindeki okul saatlerinde yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların kaynaştırma öğrencilerini matematik dersi haricinde teneffüs aralarında, destek eğitimi odasında ve sosyal etkinlik derslerinde değerlendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını matematik ders saati haricindeki saatlerde belirlemelerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Genelde değerlendirmesini de çocukların olmadığı, işte teneffüslerde yapmaya çalışıyorum ki çünkü onu sınıf içerisinde kötü düşürdüğümde daha kötü oluyor (Rukiye öğretmen).”

“Mesela resimdi, müziği, görsel sanatları onlarda birebir olarak zaman ayırabilip değerlendirmesini de o şekil yapabiliyorum diğer derslere ağırlık verdiğim için işte Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal gibi konulara ağırlık verdiğim için müzik, resim, beden eğitimi derslerini çok az yapıyorum bu dersleri çok az yaptığım için de bu çocukla da ilgilenabiliyorum derste mümkün değil ilgilenmek, o yüzden bu destek eğitim odaları çok faydalı birebir eğitim verebiliyorsun (Bade öğretmen).”

“Özellikle destek eğitimi yapmamın getirmiş olduğu bir avantajım var benim birebir gözlem şansım daha yüksek artıyor, derste de bu öğrencimi mutlaka takip ediyorum (Büşra öğretmen).”

Rukiye öğretmen kaynaştırma öğrencisinin değerlendirmesini *teneffüs aralarında* yaptığını belirtmiştir. Bade öğretmen matematik dersinde kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenmeye *zaman ayıramadığını* ve kaynaştırma öğrencisinin başarısının ölçme ve değerlendirmesini resim, müzik ve görsel sanatlar derslerinde yaptığını belirtmiştir. Bade öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin başarısını belirlemek amacıyla *sosyal etkinlik derslerinden* yararlandığı söylenebilir. Bade öğretmen ayrıca *destek eğitimi odalarının* birebir eğitim yapabileme bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. Büşra öğretmen de kaynaştırma öğrencisine yönelik matematik eğitimini *destek eğitim odasında* yapmasının kaynaştırma öğrencisini birebir olarak gözlemleyebilme kolaylığı sağladığını belirtmiştir. Büşra öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin başarısını *destek eğitim odasında* birebir gözlemleyerek belirlediği söylenebilir.

Bu bağlamda katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını teneffüs aralarında, destek eğitim odasında ve sosyal etkinlik dersleri gibi matematik ders saati haricindeki saatlerde değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcıların başarıyı matematik dersi haricindeki saatlerde değerlendirmelerinde, ders içerisinde kaynaştırma öğrencisine zaman ayıramamalarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların matematik öğretiminde destek eğitim odasına ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları düşünülebilir.

Değerlendirme Sürecinde Destek Eğitim Odası: Araştırmada, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını belirten katılımcıların tamamına yakını, kaynaştırma öğrencisinin matematik eğitimini destek eğitim odasında da aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda destek eğitim odalarının değerlendirme süreci üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Katılımcıların “*Matematik Ders Saati Haricindeki Değerlendirme*” başlığı altındaki görüşleri destek eğitim odalarının değerlendirme süreci üzerindeki etkisini desteklemektedir. Kaynaştırma öğrencisine yönelik matematik eğitimini destek eğitim odasında gerçekleştiren katılımcıların bazılarının matematik öğretimi bağlamındaki ölçme ve değerlendirilme sürecinde herhangi bir sorun yaşamadıklarına ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

“Yani bir sorun olmuyor değerlendirmede, sadece bazen tekrar edilmesi gereken şeyler olursa ona bakarım. (Büşra öğretmen).”

“Güçlük yok, yani pek güçlükle karşılaşmıyoruz (Mustafa öğretmen).”

“Yok herhangi bir güçlük yaşanmıyor (Arif öğretmen).”

Büşra öğretmen, Mustafa öğretmen ve Arif öğretmen kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim odasında da eğitim veren öğretmenlerdir ve kaynaştırma öğrencisine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde *herhangi bir sorun yaşamadıklarını* belirtmişlerdir.

Yardım Alma

Katılımcıların bazıları matematik dersinde kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kaynaştırma öğrencilerine rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarının değerlendirilmesinde kaynaştırma öğrencisine rehberlik etmelerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Okuma yazması da zayıf şuan hecelemede yönergeyi okuyamadığı için ben yönergeyi veriyorum mesela buradaki nesnelere sayıp sayısını yanına belirteceğiz ben bir tanesi anlattıktan sonra o diğerlerini gayet kendi yapabiliyor (Emine öğretmen).”

“Soruları okuyamadığı yerde ben yardımcı oluyorum anlıyor çocuk sadece cevaplıyor (Oğuz öğretmen).”

“Bir tanesini örnek veriyorum, hadi diğerlerini sen yap diyorum (Bade öğretmen).”

“Mesela ben birazcık okurken falan yardımcı oluyorum anlamasında anlamlandırmasında (Ayşen öğretmen).”

Emine öğretmen kaynaştırma öğrencisinin okuma-yazma seviyesinin iyi olmadığını ve değerlendirme etkinliklerinde yönergeleri anlaması amacıyla *kaynaştırma öğrencisine yardımcı olduğunu* belirtmiştir. Oğuz öğretmen de kaynaştırma öğrencisinin değerlendirme sorularını okuyamaması nedeniyle ona *yardımcı olduğunu* belirtmiştir. Bade öğretmen değerlendirme etkinliklerinin ilk aşamasında kaynaştırma öğrencisine *yardımcı olduğunu* ve etkinliğin kalanını kaynaştırma öğrencisine yaptırdığını belirtmiştir. Ayşen öğretmen de kaynaştırma öğrencisini değerlendirirken problemleri anlama konusunda kaynaştırma öğrencisine *yardımcı olduğunu* ifade etmiştir.

Bu bağlamda katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik değerlendirme etkinliklerinde kaynaştırma öğrencilerine yardımcı oldukları söylenebilir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin yardıma ihtiyaç duymalarında kaynaştırma öğrencisinin okuma ve yazma kazanımını edinmemiş olmasının önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Olumlu Olarak Etkileyen Unsurlar

Katılımcılardan sadece Büşra öğretmenin ve Mustafa öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde bazı unsurlardan olumlu olarak etkilendikleri görülmüştür. Büşra öğretmen kaynaştırma öğrencisinin matematik dersindeki başarısının, Mustafa öğretmen ise BEP planına göre değerlendirme yapmasının değerlendirme sürecinde kendilerini olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecindeki unsurlardan olumsuz olarak etkilendiği anlaşılan katılımcıların görüşleri ise “karşılaşılan sorunlar” başlığı altında sunulmuştur. Büşra öğretmen ve Mustafa öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde etkilendikleri unsurlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Çünkü öğrencimde ilerleme gördüm ben yani ilerlemenin de ne kadar olduğunu anlamaya çalışıyorum, diyorumya çocukta zeka gerililiği yok özel öğrenme güçlüğü var, matematiği iyi, hani bana kalsa senenin sonu geldi ben dediğim gibi rehberlik araştırmaya bir yazı yollayıp acaba bu çocuk tekrar değerlendirmeye tabi tutulabilir mi derim yani, kaynaştırma eğitiminden çok büyük ihtimalle çıkacağını düşünüyorum (Büşra öğretmen).”

“Daha sistemli oluyor yani BEP’ e göre ilerlerseniz, başta BEP’ i iyi yapmak gerekir öğrenciyi iyi tanımak gerekir daha sistemli ilerliyor iş çünkü bu şey yani sınıf içinde başka bir sınıf gibi, bunu böyle plansız ilerletirseniz olmuyor dediğim gibi akılda tutmak da zor oluyor (Mustafa öğretmen). ”

Büşra öğretmen kaynaştırma öğrencisinin matematik bağlamında ilerleme kaydettiğini ve başarılı olduğunu belirtmiştir. Büşra öğretmenin değerlendirme sürecine ilişkin olumlu görüş bildirmesinde kaynaştırma öğrencisinin *matematik bağlamında başarılı olmasının* etkili olduğu düşünülebilir. Mustafa öğretmenin ise değerlendirme sürecine ilişkin olumlu görüş bildiren bir diğer öğretmendir. Mustafa öğretmen kaynaştırma öğrencisinin ölçme ve değerlendirme sürecinde *BEP’ e göre değerlendirme yapmasının sistemli bir şekilde ilerlemeyi sağladığını* belirtmiştir.

Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin matematik bağlamında başarılı olmalarının ve BEP' e göre ilerlemenin sistemli olmasının ise ölçme ve değerlendirme sürecini olumlu olarak etkilediği söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Karşılaşılan sorunlar alt teması başlığı altında; “zamanın yeterli olmaması”, “kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunlar”, “ilkokul öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlar”, “normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklanan sorunlar” ve “kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden kaynaklanan sorunlar” olmak üzere 4 (dört) kategoriye ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğu matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu doğrultuda en fazla karşılaştıkları sorunu kaynaştırma öğrencilerine yeterli zamanın ayıramama olarak ifade etmişlerdir. Karşılaşılan diğer sorunların belirtilme sayısına göre sırasıyla; kaynaştırma öğrencilerinden, ilkokul öğretmenlerinden, normal gelişim gösteren öğrencilerden ve kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Herhangi bir sorun yaşamadığını belirten katılımcıların tamamına yakını ise, öğrencisinin matematik eğitimini destek eğitim odasında da aldığını belirtmişlerdir.

Zamanın Yeterli Olmaması: Katılımcıların çoğunun matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunun zamanın yetersizliği olduğu görülmüştür. Katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarının değerlendirilmesinde zamanın yetersiz olmasına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Değerlendirirken sorun şu oluyor, zamanım kısıtlı sonuçta sürem belli kırk dakika ve o kırk dakikayı yirmi üç öğrenciye bölüyorum (Fatma öğretmen).”

“Bu çocuklara normal bir sürede yapmayı bekleyemiyoruz mesela ben 3 soru soruyorum diyorum tamam bunu 30 dakikada yapar öyle gün oluyor ki zil çalıyor dersimiz bitiyor normal derse geçmemiz lazım hala üçüncü soruya gelememiş bile o yüzden bu tip öğrencilerin değerlendirilmesi süreye tabi tutulmaması lazım gerekirse çok az soruyla yapabildiği kadar (Vedat öğretmen).”

“Yani fazla vaktimi alıyor, hani şöyle bir şey var kaynaştırma öğrencilerinin benim sınıfımda olması ve onlarla ilgilenmemin beklenilmesi aslında benim diğer öğrencilerimin aleyhine bir durum şuan ben konularda gerideyim, yani onlarla ilgilendiğim zamanlarda çocuklar ders düzeninden çıkıyor tamamıyla konu dışına çıkıp dağılıyorlar ve toplamak da çok güç oluyor, elimi ayağımı bağıyorlar öyle söyleyebilirim (Oğuz öğretmen).”

Fatma öğretmen, kaynaştırma öğrencini değerlendirmeye yönelik ayırabildiği zamanının az olduğunu belirtmiştir. Yani Fatma öğretmenin, ölçme ve değerlendirme sürecinde *öğrenciye yeterli zamanı ayıramadığı* söylenebilir. Vedat öğretmen, kaynaştırma öğrencisinin değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme süresinin değişkenlik gösterdiğini ve öğrencinin arkadaşlarına göre etkinliklerde *fazla zaman aldığı* belirtmiştir. Vedat öğretmenin Fatma öğretmenin görüşüne benzer olarak *zamanın yetersizliğinden* olumsuz etkilendiği söylenebilir. Vedat öğretmen bu bağlamda kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesinde *süre etkeninin* dikkate alınmaması gerektiğini önermiştir. Oğuz öğretmen de Fatma öğretmen ve Vedat öğretmenin görüşüne benzer görüş belirtmiş ve kaynaştırma öğrencisine *zaman ayıramadığını*, aksi takdirde sınıf disiplinin bozulduğunu ifade etmiştir.

Bu bağlamda, kaynaştırma öğrencilerine ayrılabilen zamanın yeterli olmamasının ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

Kaynaştırma Öğrencilerinden Kaynaklanan Sorunlar: Katılımcıların çoğunun matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları diğer sorunların ise en fazla kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklandığı görülmüştür. Katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunları sırasıyla; kaynaştırma öğrencisinin dikkatini canlı tutamaması, kendini ifade edememesi, okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmemesi biçiminde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazılarının matematik öğretimi bağlamında ölçme ve değerlendirme sürecinde kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Bizim çocuğumuzda şu var bıkkınlık, diyelim ki çalışma kağıdında on etkinlik olunca yapıyor ama yirmi tane var bu sefer sıkılıyor... Burada değerlendirmede en büyük

sıkıntımız kendisinin ilgisinin dağınıklığı var, ilgisi çok dağınık ve kağıt dolu olunca erken sıkılıyor (Atilla öğretmen).”

“Kendini ifade edememesi ve dikkatinin çok dağınık olmasından dolayı bazen bildiğini düşündüğüm konularda bile cevap alamıyorum, bu sefer tekrar başa dönüp aynı konuyu tekrar etmemiz gerekiyor (Elanur öğretmen).”

“İşte dediğim gibi sadece problemi anlamada biraz sıkıntılar olduğu için hani okuma hızında sıkıntılar olduğu için sıkıntı oluyor diğer türlü bir sıkıntı olmuyor değerlendirirken. Okuma hızı daha iyi olsa mesela o da diğerleri gibi testi çözebilir, şuan anlayamıyor yapamıyor yani testleri falan (Ayşen öğretmen).”

“Öğrencinin okuma yazma problemi var matematikle okuma yazma birlikte gittiği için zaten okuma yazma bilmiyor (Ahmet öğretmen).”

Atilla öğretmen kaynaştırma öğrencisinin az sorulu değerlendirme etkinliklerine dikkatini verebildiğini fakat soru sayısını artırdığında öğrencinin etkinliklere dikkatini veremediğini belirtmiştir. Atilla öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin *dikkatinin dağınık olmasından* ve *erken sıkılmasından* yakındığı söylenebilir. Elanur öğretmen de Atilla öğretmenin görüşünü destekler nitelikte kaynaştırma öğrencisinin *dikkatinin dağınık olduğunu* belirtmiştir. Elanur öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisinin *kendini ifade edemediğini* ve bu nedenle öğrencinin gerçekleştirebileceğini kazanımları gerçekleştiremediğini düşünmektedir. Ayşen öğretmen ise ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadığı tek sorunu kaynaştırma öğrencisinin *okuma ve okuduğunu anlama becerisini edinmemesi* olarak ifade etmiştir. Ayşen öğretmen kaynaştırma öğrencisini okuma becerisini edinebildiğinde matematik etkinliklerini gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Ahmet öğretmen de öğrencisinin *okuma yazma konusunda* sorun yaşadığını belirtmiş ve bu durumun matematik öğretimini etkilediğini ifade etmiştir. Yani okuma ve yazma becerisinin ediniminin matematik problemlerinin anlaşılması için önemli olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme değerlendirme sürecinde kaynaştırma öğrencilerinden kaynaklanan sorunların; kaynaştırma öğrencilerinin dikkatlerinin dağınık olması,

kendilerini ifade edememeleri ve okuma ve okuduklarını anlama becerisini edinmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

İlkokul Öğretmenlerinden Kaynaklanan Sorunlar: Matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunların bazılarının ise ilkokul öğretmenlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Katılımcıların bazıları kaynaştırma öğrencilerinin seviyelerine uygun ölçme ve değerlendirme etkinliği oluşturmada sorun yaşadıklarını, bazıları ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik tarafsız olabilme konusunda vicdanen rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Ayla öğretmen ise kaynaştırma öğrencisinin ilgisini çekebilecek ölçme ve değerlendirme etkinliği oluşturmada sorun yaşadığını ifade etmiştir. Matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilkokul öğretmenlerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

“ Çok basit yapamıyorsunuz, basit yaptığımız zaman yapabilirlik durumu yükseliyor bu defa evet anladı ya da anlamadığından emin olamıyorsunuz, çok zor sorular hazırlamıyorsunuz çünkü bu defa aşırı uca kaçmış oluyorsunuz yani bu çocuğun hem kazandığı davranışları hem planına göre soruları hazırlamakta güçlükler yaşıyoruz, bir de hassas bir durum öğrenci ile ilgili karar tamamen öğretmene bırakıldığı için bize kaldığı için hassas bir durum yaşadığım güçlük hakkaniyetli nasıl olabilirim yani gerçekten bu değerlendirme onun sonucunu verecek mi ya da aldığına emin olabilecek miyim bu gibi şeyler oluyor ister istemez (Emine öğretmen).”

“Bazen objektifliği kaçırabiliyoruz o da şundan dolayı, öğrenci ile sürekli beraber baş başa vakit geçirdiğin için ister istemez öğrenci ile aranda duygusal bir bağ oluyor diğer öğrencilere göre ve sürekli ona yardım etmeye de alıştığın için çocuk soruyu çözüyordur mesela gelmiştir sonuna kadar takılmıştır orada sabredemiyorsun mesela, çocuğa ister istemez farkında olmadan bilinçli değil bir anda çocuğa yardım ettiğini fark ediyorsun ama o anda ona hiç karışmaman lazım bu tür sıkıntılarımız oluyor bu da alışkanlıktan geliyor her şeyini denetliyorsun her şeyine yardımcı oluyorsun öyle bir hale geliyor ki öğrenci de alışıyor bazen buna öğrenci de yardım bekliyor yanlımız da burada (Vedat öğretmen).”

“Biraz da test çözmeye taraftarı değil testi sevmiyor onu pek yapmak istemiyor, ilgisini çekecek test hazırlamak soru hazırlamak zor oluyor (Ayla öğretmen).”

Emine öğretmen kaynaştırma öğrencisinin başarısını değerlendirmeye yönelik etkinlik hazırlarken etkinliğin basitlik-zorluk derecesini belirlemede sorun yaşadığını belirtmiştir. Yani Emine öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin *seviyesine uygun değerlendirme etkinliği hazırlamada* sorun yaşadığı söylenebilir. Emine öğretmen ayrıca kaynaştırma öğrencisinin seviyesine uygun değerlendirme etkinliği belirlerken *hakkaniyetli olma* konusunda tereddütleri olduğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle Emine öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yönelik sorumluluğunu yerine getirme konusunda *kendini sorguladığı ve vicdanen rahat olmadığı* söylenebilir. Vedat öğretmenin kaynaştırma öğrencisine destek eğitim odasında eğitim verdiği bilinmektedir. Vedat öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle fazla vakit geçirdiği için aralarında duygusal bir bağ oluştuğunu ve kaynaştırma öğrencisine yönelik tarafsız olabilme konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Yani Vedat öğretminde Emine öğretmen gibi kaynaştırma öğrencisine yönelik tarafsız olabilme konusunda *vicdanen rahatsızlık duyduğu* söylenebilir. Ayla öğretmen kaynaştırma öğrencisinin test etkinliklerini sevmediğini ve *onun ilgisini çekecek değerlendirme etkinliği hazırlamada* sorun yaşadığını ifade etmiştir.

Bu bağlamda, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde ilkökul öğretmenlerinden kaynaklanan sorunların; kaynaştırma öğrencilerinin seviyelerine uygun ölçme ve değerlendirme etkinliği oluşturamama, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tarafsız olabilme konusunda vicdanen rahatsızlık duyma ve kaynaştırma öğrencisinin ilgisini çekebilecek ölçme ve değerlendirme etkinliği oluşturamama olduğu söylenebilir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar: Katılımcıların bazılarının matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunların normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklandığı görülmüştür. Normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklı sorun yaşayan katılımcılar, normal gelişim gösteren öğrencilerin kendilerini kaynaştırma öğrencileri ile karşılaştırdıklarını belirtmişlerdir. Ahmet öğretmenin matematik öğretimi bağlamında ölçme ve değerlendirme sürecinde normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Değerlendirirken şöyle güçlük yaşıyorum sınıftaki diğer akranları tarafından oluyor bazen diyor ki öğretmenim bize bunu yapıyorsunuz bizimkisi zor onunki kolay ama onun da puanı yüksek gibi, yönetmelik gereği bu öğrencide belirli bir puanın altına inemiyoruz, onun notu kazanımına göre çünkü, biz onun notunu genelde gizli tutmaya çalışıyoruz ama bu tür sorunlar olabiliyor işte (Ahmet öğretmen).”

Ahmet öğretmenin kaynaştırma öğrencini BEP’ e göre değerlendirdiği ve bu nedenle kaynaştırma öğrencisinin değerlendirme etkinliklerinin diğer öğrencilere göre basit olduğu anlaşılmaktadır. Ahmet öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinin basit etkinliklerden yüksek puan almasından şikayetçi tavırlar sergilediklerini ve kendilerini onunla *karşılaştırdıklarını* belirtmiştir. Bu bağlamda normal gelişim gösteren öğrencilerin kendilerini kaynaştırma öğrencileri ile karşılaştırdıkları söylenebilir.

Kaynaştırma Öğrencilerinin Ailelerinden Kaynaklanan Sorunlar: Katılımcıların bazılarının ise matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunların kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden kaynaklı sorun yaşadıklarını belirten katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Fatma öğretmenin matematik öğretimi bağlamında ölçme ve değerlendirme sürecinde kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinde kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Değerlendirmede sıkıntı yaşamaktan ziyade, annesi kesinlikle ilgilenmiyor çocukla, şöyle ilgilenmiyor o yorulmasın, onu çok yormayalım boğulunca yapmak istemiyor onu işte sıkmayalım, sürekli bana öyle geliyor. Kendi de evde öyle yapıyor, bu çocuk evde ödev yapmaz. Mesela ona ödev yaptırmazsınız, annesi sürekli okula geç getirir, annesi uyanamaz hocam çocuk geç geldi işte hocam şu oldu çocuğu geç getirdim, komşuya gittim çocuğu geç getirdim, sürekli geç gelir ve okul bu çocuk için ikinci plandadır ailesi yüzünden (Fatma öğretmen).”

Fatma öğretmen kaynaştırma öğrencisinin ailesinin kaynaştırma öğrencine fazla etkinlik yaptırmamasına ilişkin isteklerde bulunduğunu ve öğrenci ile *yeterince ilgilenmediğini* belirtmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencisinin ailesinin kaynaştırma

öğrencisine yeterli ilgiyi göstermemesinin değerlendirme sürecini de dolaylı olarak olumsuz etkilediği söylenebilir.



SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlara, araştırma bulgularının literatürde yer alan ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmasına ve araştırma bulguları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir. Araştırmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimleri; BEP hazırlama süreci, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme süreci temaları altında gruplandırılmış ve incelenmeye çalışılmıştır. Aşağıda araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusundaki önerilere yer verilmiştir.

1. BEP Hazırlama Sürecine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların çoğunun matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlarken ilk olarak kaynaştırma öğrencilerinin düzeylerini belirlemeye çalıştıkları ve bu süreçte kaynaştırma öğrencilerine yönelik kazanımları belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bazıları kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik kazanımlarını belirlerken yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ihtiyaç duydukları yardımın çoğunlukla rehber öğretmenleri tarafından sağlandığı görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların tamamına yakınının matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırladıkları belirlenmiştir. Voinea ve Purcaru (2015) ve Everett' in (2017) araştırmalarında matematik öğretiminde kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlamanın öğrencilerin matematik performansı için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Friend ve Bursuck' ın (2006) araştırmasında da kaynaştırma eğitiminde başarıyı sağlayabilmek amacıyla öncelikli olarak kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlamanın gerekli olduğu savunulmuştur. Bu doğrultuda ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlamalarının kaynaştırma eğitiminde başarı için önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamındaki BEP Hazırlama Sürecinde Kaynaştırma Öğrencisinin Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların çoğunun kaynaştırma öğrencilerinin düzeylerini belirleme süresinde, BEP'lerinde yer alan kazanımları 1 (bir) ile 3 (üç) hafta arasında belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin sadece birinin kaynaştırma öğrencisinin düzey belirleme süresinin 8 (sekiz) haftaya yakın devam ettiği belirlenmiştir. Katılımcının ifadeleri doğrultusunda, katılımcının kaynaştırma öğrencisinin düzey belirleme süresinin uzun zaman almasının, kaynaştırma öğrencisinin düzeyini belirlerken yardım alamaması ve sınıfındaki kaynaştırma öğrencisine yönelik deneyime sahip olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada, katılımcıların çoğunun kazanımların belirlenmesine yönelik kaynaştırma öğrencilerinin düzey belirleme işlemini kaba değerlendirme formu ile gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Avcıoğlu (2013) da kaynaştırma öğrencilerine yönelik kazanım belirlerken RAM tarafından verilen kaba değerlendirme formunun (BEP formu) kullanılmasını önermiştir. Katılımcıların bazılarının ayrıca Erbaa RAM başta olmak üzere bazı internet programlarından faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamındaki BEP Hazırlama Sürecinde Kazanım Belirlemeye Yönelik Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, ilkokul öğretmenlerinin çoğu matematik öğretimi bağlamında kaba değerlendirme formlarındaki kazanımları belirlerken ölçüt olarak kazanımların kaynaştırma öğrencilerinin günlük yaşamlarında ihtiyaç duydukları ve günlük yaşamlarını kolaylaştıracak kazanımların belirlenmesine dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların çoğunun matematik öğretiminde kaynaştırma öğrencilerinin basit düzeyde toplama-çıkarma işlemleri ve problem çözme becerileri ile ilgili kazanımları öğrenmelerini diğer kazanımlara göre daha çok önemsedikleri belirlenmiştir. İlgili literatürde (Özsoy, 2002: 152; Snell ve Brown, 2000: 497) parayı kullanma, saati söyleme, dört işlem yapma gibi günlük yaşam becerilerinin zihinsel

yetersizliği olan çocukların bağımsız yaşayabilmeleri için büyük öneme sahip oldukları belirtilmektedir. Kumaş ve Ergül' ün (2017) araştırmasında matematik öğrenme güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerinin toplama ve çıkarma öğretiminde işlemleri normal akranlarına göre daha yavaş çözdükleri, daha az doğruya ulaştıkları ve daha fazla hata yaptıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik günlük yaşam becerinden (işlevsel akademik beceriler) toplama-çıkarma işlemi kazanımlarını önemsemelerinin doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamındaki BEP Hazırlama Sürecinde Yardım Alma Durumlarına İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların çoğunun matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlarken yardıma ihtiyaç duydukları ve en çok yardımı rehber öğretmenlerden aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bazılarının ayrıca sırasıyla internet kaynaklarından, okul idaresinden, destek eğitimi öğretmenlerinden, RAM' dan ve kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden yardım aldıkları belirlenmiştir. Katılımcıların bazılarının ifadeleri doğrultusunda göre RAM' ın BEP hazırlama sürecinde yeterince aktif olmadığı söylenebilir. Vural ve Yıkılmış' ın (2008) araştırmasında da okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde etkin rol almasının önemi vurgulanmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Saraç ve Çolak (2012) ve Yılmaz ve Batu' nun (2016) araştırmasında ise kaynaştırma eğitimi süresince ilkökul öğretmenlerinin sadece rehber öğretmenlerden yardım aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Pavri ve Luftig (2000), Atıcı (2014), Karadeniz ve diğerleri (2015) ve Akcan ve İlgar' ın (2016) araştırmasında ise kaynaştırma eğitimi sürecinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin yardım alamadığı belirlenmiştir. Sadioğlu ve diğerleri (2013), Akcan ve İlgar (2016) ve Esmer ve diğerlerinin (2017) araştırmasında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlanmasında ilk olarak uzman desteği olmak üzere okul yönetimi, aile, RAM ve rehber öğretmen işbirliğinin sağlanmasının gerekliliği savunulmuştur. Birçok araştırmada (Yıkılmış, 2010; Juliette ve diğerleri, 2010; Fletcher ve diğerleri, 2010; Yıkılmış ve diğerleri, 2013) kaynaştırma eğitimi sürecinde başarının sağlanması için matematik öğretimi bağlamında oluşturulan BEP' lerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir biçimde hazırlanmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda BEP' lerin amacına uygun hazırlanması için ilkökul öğretmenlerinin BEP' leri rehber

öğretmen, özel eğitim öğretmeni, aile ve RAM işbirliği ile hazırlamasının gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamındaki BEP Hazırlamama Nedenlerine İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlamayan katılımcılar ise BEP hazırlamama nedenlerine ilişkin; RAM' in sorumluluğunu zamanında yerine getirmediğini, kaynaştırma öğrencilerinin matematik becerilerine ilişkin gerçekleştirebileceği kazanımların sınırlı olduğunu, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri ile yeterli deneyime sahip olduklarını (öğrenciyi tanıdıklarını), BEP' in sembolik olduğunu ve BEP' in destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenler tarafından hazırlandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazılarının öğrencilerin matematik kazanımlarını algılamalarındaki yetersizlikleri nedeniyle BEP hazırlamadıkları, bazılarının ise BEP' in hazırlanmamasını diğer kurum ve öğretmenlere bağladıkları söylenebilir. Berkant ve Atılğan (2017), Gülyüz ve Özdemir (2015) ve Zeybek' in (2015) araştırmalarında ise ilkökul öğretmenlerinin ağırlıklı olarak BEP hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle BEP hazırlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamındaki BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların bazılarının matematik öğretimi bağlamındaki BEP hazırlama sürecinde bazı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Karşılaşılan sorunların; ilkökul öğretmenlerinden (kaynaştırma öğrencilerinin akademik seviyelerine uygun kazanım belirleyememe, BEP hakkında tecrübesiz olma, bilgisayarı etkin olarak kullanamama), kaynaştırma öğrencilerinden (kazanımlar hakkında bildiklerini ifade edememeleri, bildiklerini tutarsız olarak ifade etmeleri), kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden (aileden yeterli katkı sağlanamaması), RAM' dan (RAM ile iletişim kurulamaması) ve fiziki şartlardan (kazanımları belirlemeye yönelik yeterli doküman bulamama) kaynaklandığı görülmüştür. Karadeniz ve diğerlerinin (2015) araştırmasında sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan ortaokul öğretmenlerin BEP hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları, Yılmaz ve Batu' nun (2016) araştırmasında sınıfta kaynaştırma

öğrencisi bulunan ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin düzeylerinin belirlenmesinde sorun yaşadıkları ve öğrencinin kabullenmesinde aile tepkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

2. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların çoğunun kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik öğrenme-öğretme sürecinde bazı hazır araç ve gereçlerden faydalandıkları fakat çok az katılımcı haricinde katılımcıların materyal hazırlamadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunun matematik dersinde kaynaştırma öğrencilerine zaman ayırmada sorun yaşadıkları ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntemlerini ancak destek eğitim odasında uygulayabildikleri görülmüştür. Katılımcıların bazıları kaynaştırma öğrencilerine yönelik oturma düzeni oluştururken normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin anlaşamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, oturma düzeni oluştururken kaynaştırma öğrencilerin anlaşabilecekleri arkadaşları ile oturduklarında olumlu sonuçlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Yani katılımcıların akran yardımından faydalandıkları söylenebilir. Katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik düzenledikleri etkinliklerin ise çoğunlukla kaynaştırma öğrencilerini dışlanmamasına yönelik olduğu görülmüştür. Yani matematik dersindeki etkinliklerin kaynaştırma öğrencilerini akademik olarak geliştirmekten ziyade öğrencilerin akranlarıyla iletişimlerini sağlamaya yönelik olduğu söylenebilir.

Araştırmaya Katılan İkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Matematik Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullandıkları Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların kullandıkları araç-gereç ve materyalleri bazı ölçütlere göre belirledikleri, araç-gereç ve materyalleri farklı kaynaklardan temin ettikleri görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların tamamına yakını matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyalleri belirlerken matematik kazanımlarının somutlaştırılmasını temel ölçüt belirlediklerini ifade etmişlerdir. Belirlenen diğer ölçütlerin (kolay anlaşılır olma, kaynaştırma öğrencilerinin akademik

düzeylelerine uygun olma, dikkat ve ilgi çekici olma, kolay ulaşılabilir olma, kullanışlı olma, sade olma ve güncel olma) somutlaştırma ölçütü etrafında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Everett' in (2017) araştırmasında kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik öğretiminde görsel ipuçları ve anımsatıcıların kullanılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çilingir Altın ve Artut (2017) ve Duran' ın (2011) araştırmasında matematik öğretiminde öğrencilerin görsel problemleri daha kolay ve daha iyi anladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Literatürdeki bazı araştırmalarda (Friend ve Bursuck, 2006; Ginsberg ve Opper, 1967; Gün, 2013; Gürgür; 2008; Yıkılmış ve diğerleri, 2013; Yönter, 2009) da kaynaştırma öğrencilerinin etkili öğrenmelerini sağlamak amacıyla materyal ve etkinlikler kullanılarak somutlaştırma yapılması önerilmektedir. Bu bağlamda matematik öğretiminde kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyaller kullanılarak somutlaştırma yapılmasının kaynaştırma eğitim sürecini olumlu olarak etkileyeceği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların biri haricinde tamamının matematik öğretiminde kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyal kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu bağlamda genel olarak fasulyeler, onluk-yüzlük bloklar, legolar ve çubuklar gibi hazır alınan materyalleri kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların sadece ikisinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik materyal hazırladıkları belirlenmiştir. Yani katılımcılar çoğunlukla hazır alınan araç-gereç ve materyalleri kullanmışlardır. Herhangi bir araç gereç ve materyal kullanmayan katılımcıların ise belirttikleri görüşleri doğrultusunda, bu tutumlarında okul idaresinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin görüşlerinin etkili olduğu söylenebilir. Yönter' in (2009) araştırmasında ise kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda matematik dersinde materyal kullanımının çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, katılımcıların tamamına yakınının matematik öğretimi bağlamında kullandıkları araç-gereç ve materyalleri kendilerinin temin ettikleri, bazı katılımcıların ise okul idaresi ve öğrenciler aracılığıyla temin ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Uyguladıkları Öğretim Yöntemlerine İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların çoğu matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim yöntemlerini belirlerken ölçüt olarak kaynaştırma öğrencilerinin matematik kazanımlarını gerçekleştirebilme seviyelerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin ilgileri ve ihtiyaçlarını, zamanı etkili kullanabilmeyi, kaynaştırma öğrencilerinin akademik seviyelerini, tüm öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamayı, öğretim yöntemlerinin kazanımlara uygunluğunu ve öğretim yöntemlerinin kalıcılığı sağlamasını önemstedikleri görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların çoğunluğun gösterip yaptırma, oyunla öğretim ve drama yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Nitekim MEB (2013) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi modülüne göre; model olma, gösterip yaptırma, ödüllendirme, güdüleme, soru sorma, ipucu verme, grup çalışmaları ve buluş yoluyla öğrenme gibi öğretim yöntemlerinin kaynaştırma eğitiminde etkili olabileceği belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların tamamının matematik öğretimi bağlamında özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulanabilecek yanlışsız öğretim yöntemlerinden haberdar olmadıkları anlaşılmaktadır. Tuncer (1994), Yıkılmış (2005) ve Sinoplu' nun (2009) araştırmasında basamaklandırılmış öğretim yöntemi, Kırcaali-İftar ve diğerleri (2008) ve Yıkılmış ve Çetin' in (2010) araştırmasında sabit bekleme süreli öğretim yöntemi, Birkan (2005) ve Karabulut ve Yıkılmış' ın (2010) araştırmasında eş zamanlı ipucu yöntemi özel gereksinimli öğrencilere matematik öğretiminde uygulanmış ve uygulanan yanlışsız öğretim yöntemlerinin özel gereksinimli öğrencilerin matematik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Tekin' e (1999: 97) göre de özel gereksinimli öğrencilere matematik öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinin uygulanması önemlidir. Bu bağlamda yanlışsız öğretim yöntemlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik kullanılması ve ilkokul öğretmenlerinin yanlışsız öğretim yöntemleri hakkında bilgilendirilmesi önerilebilir. Yıkılmış ve diğerlerinin (2013) özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine matematik öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemleri incelediği araştırmasında ise özel eğitim öğretmenlerinin eşzamanlı ipucu ile öğretim, sabit bekleme süreli öğretim ve basamaklandırılmış öğretim gibi yanlışsız öğretim yöntemlerinden haberdar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, katılımcıların biri ise kaynaştırma öğrencisine yönelik herhangi bir öğretim yöntemi uygulamadığını belirtmiştir. Katılımcının bu tutumunda kaynaştırma öğrencini tanımada sorun yaşamasının etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Oluşturdukları Sınıf Oturma Düzenlerine İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf oturma düzeni oluştururken belirleme sıklığına göre sırasıyla klasik düzen, küme düzeni ve U şeklini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcıların ise klasik düzen ve küme düzenini kaynaştırma öğrencilerinin yerlerini sürekli değiştirerek kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların oturma düzeninde kaynaştırma öğrencilerinin kontrollerini sağlamak başta olmak üzere kaynaştırma öğrencilerinin dikkatlerini canlı tutabilmek ve kaynaştırma öğrencileri ile ilgilenebilmek amaçlarıyla kaynaştırma öğrencilerini kendilerine (ilkokul öğretmenlerine) en yakın yerlere oturttukları sonucuna ulaşılmıştır. Sucuoğlu ve Kargın' a (2006: 234) göre özel gereksinimli öğrencilerin öğretmene yakın bir yerde oturması bu öğrencilerin derse katılımları için önemlidir. Sazak Pınar ve Güner Yıldız' ın (2017) araştırmasında kaynaştırma öğrencilerinin ders içerisinde akranları ile konuşma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin öğretmene yakın yerlere oturtulması önerilebilir. Araştırma bulgularının aksine bazı araştırmalarda (Akalin, 2007; Güner Yıldız ve Sazak Pınar, 2012) ise öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin dikkatlerini çekmeye yönelik davranışları çok az düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ayrıca sınıfta disiplini sağlamak amacıyla kaynaştırma öğrencisinin normal gelişim gösteren öğrencilerden ayırt edilmeyerek sınıfın orta kısmına oturtulduğu; kaynaştırma öğrencisinin kendisini rahat hissetmesini sağlamak ve diğer arkadaşlarının dikkatini dağıtmasını önlemek amaçlarıyla sınıfın en arka kısmında oturtulduğu ve kaynaştırma öğrencisinin arkadaşları tarafından sınıfa kabulünü sağlamak amacıyla oturduğu yerin sürekli değiştirildiği (sabit bir yerinin olmadığı) belirlenmiştir.

Araştırmada, katılımcıların çoğunun matematik öğretimi bağlamında sınıf oturma düzeninde kaynaştırma öğrencisinin yanına ona akran yardımı sağlayabilecek, onunla anlaşabilecek arkadaşlarını oturttukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların çoğu, akran yardımının kaynaştırma öğrencisine faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların biri ise akran yardımının normal gelişim gösteren öğrencilere de faydalı olduğunu ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bazı değerleri öğrenmelerini sağladığını belirtmiştir.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Bağlamında Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Düzenlediği Etkinliklere İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların biri haricinde tamamının kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunun matematik dersinde kaynaştırma öğrencilerini diğer arkadaşlarıyla kaynaştırmaya yönelik etkinliklere dahil ettiği; bazılarının özel etkinlikler hazırladıkları ve bazılarının ise kaynaştırma öğrencileri ile bireysel etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bazı katılımcıların ise etkinlikleri matematik ders saati haricinde uygun saatlerde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Kaynaştırma öğrencisini etkinliklere dahil etmeyen katılımcı ise kaynaştırma öğrencisinin akademik seviyesinin çok düşük olduğunu, öğrenciyi kontrol etmede sorun yaşadığını ve öğrenciyi zaman ayıramadığını belirtmiştir.

Araştırmada, katılımcıların çoğunun kaynaştırma öğrencilerini arkadaşları ile kaynaştırma amacıyla basit görevler vererek onları etkinliklere dahil ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu, kaynaştırma öğrencilerini diğer arkadaşları ile beraber etkinliklere dahil etmelerindeki amacın matematik kazanımlarının öğretilmesinden ziyade kaynaştırma öğrencilerinin dışlanmalarını önlemek ve diğer arkadaşlarıyla iletişimlerini sağlamaya yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerinin etkinlikleri gerçekleştirememelerine rağmen katılım sağlamaktan mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların, kaynaştırma öğrencilerini akranları ile kaynaştırmak amacıyla yarışma, drama ve grup çalışması gibi etkinlikleri ve isyasyon ve altı şapka tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların birinin ise kaynaştırma öğrencisinin etkinliklere dahil etmek amacıyla materyal hazırlama etkinlikleri yaptığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların bazılarının ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel etkinlik oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bu bağlamda etkinlikleri kaynaştırma öğrencilerine göre uyarladıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada, bazı katılımcıların ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireysel etkinlikler gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel etkinliklerin ders içerisinde sadece normal gelişim gösteren öğrencilerin ödevlendirildikleri zamanlarda gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Araştırmada, katılımcıların bazılarının ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlikleri matematik dersi haricindeki saatlerde uyguladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların matematik öğretimini destek eğitim odası, öğle ve teneffüs araları, resim, oyun ve etkinlik dersleri gibi matematik dersi haricindeki saatlerde yaptıkları görülmüştür. Katılımcılar, özellikle destek eğitim odasının kaynaştırma öğrencilerine yeterli zamanı ayırma imkanı bakımından bireysel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ünay' ın (2012; 2015), bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarına etkisini incelediği araştırmalarında destek eğitim odasının genel eğitim sınıfına göre kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını anlamlı ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bottge ve diğerlerinin (2018) araştırmasında ise teknoloji tabanlı öğrenme yaklaşımlarından referans noktalı eğitim yöntemi kullanılarak kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında ve destek eğitim odasında matematik başarıları incelenmiş, kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında daha başarılı oldukları belirlenerek araştırmanın aksine bir sonucuna ulaşılmıştır. Fakat kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında destek eğitim hizmetlerinin gerekliliği gerek ülkemizdeki araştırmalarda (Akçamete ve diğerleri, 2009; Batu, 2000; Köse, 2009; Gürgür ve diğerleri, 2012; Karadeniz ve diğerleri, 2015; Ünay, 2012; Ünay, 2015) gerekse yurt dışındaki birçok araştırmada (Howard-Rose ve Rose, 1994; Baker ve Zigmond, 1995; Jones, 2002; Wisniewski ve Smith, 2002; McLeskey ve Waldron, 2002) vurgulanmıştır. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin matematik öğretimi bağlamında destek eğitim odalarında eğitim almalarının kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını olumlu olarak etkileyeceği söylenebilir.

Araştırmada, katılımcıların biri ise kaynaştırma öğrencisinin akademik seviyesinin çok düşük olması, öğrenciyi kontrol etmede sorun yaşaması ve öğrenciye zaman ayıramaması nedenleriyle kaynaştırma öğrencisini etkinliklere dahil etmediğini belirtmiştir. Katılımcı bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik eğitiminin destek eğitim odasında verilmesini önermiştir. Katılımcıların bazılarının da destek eğitim odasında kaynaştırma öğrencilerine zaman ayırabildiklerine ilişkin olumlu görüşleri matematik eğitiminin destek eğitim odalarında verilmesinin gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Araştırma bulguları göz önüne alındığında kaynaştırma öğrencilerine matematik öğretimi amacıyla yapılacak etkinliklerin destek eğitim odasında uygulanması önerilebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, kaynaştırma öğrencilerine etkinlikleri uygularken çoğunlukla akran yardımı sağlandığı, kaynaştırma öğrencilerinin akran yardımından olumlu olarak etkilendikleri ve bazı durumlarda da ilkökul öğretmeninin yardım sağlayarak yönlendirmelerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Brown ve diğerlerinin (1999) araştırmasında da özel gereksinimli öğrencilerin yönlendirilebildiklerinde normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte aynı etkinliğe katılabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Everett' in (2017: 6) araştırmasında özel gereksinimli öğrenciler için akran yardımı matematik dersinde uygulanabilecek ek stratejiler arasında yer almıştır. Batu'a (2000) göre, özel gereksinimli öğrencilerin öğrendiklerinin büyük çoğunluğu akran yardımı ile gerçekleşmektedir. Kaynaştırma öğrencilerine akran yardımı sağlanmasının ve öğretmen rehberliğinin kaynaştırma öğrencilerinin etkinliklere normal arkadaşlarıyla birlikte dahil edilebilmelerinde önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Karşılaşılan Sorunlar

Araştırma bulgularına göre, araç-gereç ve materyal temin etme sürecinde katılımcıların sadece birinin sorun yaşadığı (uygun materyal bulamama) sonucuna ulaşılmıştır. Cankaya ve Korkmaz (2012), Karadeniz ve diğerleri (2015) ve Yıkılmış ve diğerlerinin (2013) araştırmasında ise araştırma bulgularının aksine öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında araç-gereç ihtiyacı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmada, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyal hazırlama ve uygulama süreçlerinde ise katılımcıların bazı sorunlarla (kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygun materyal hazırlayamama, materyal hazırlama ve uygulama sürecinin fazla zaman alması, kaynaştırma öğrencilerinin psikomotor becerilerinin gelişmemiş olması) karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gökmen ve diğerlerinin (2016) araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında materyal kullanımından kaçınmalarının en önemli nedeninin zamanı yetersiz bulmaları olduğu görülmüştür. Bu bulgu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, katılımcıların bazıları kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyal belirleme ve uygulama süreçlerinde yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Gürgür ve diğerlerinin (2012) araştırmasında da kaynaştırma eğitimi sınıflarındaki öğretmenlerin ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, katılımcılardan biri kaynaştırma öğrencilerine yönelik araç-gereç ve materyallerin özel eğitim alanında uzman kişilerce hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim Batu ve Kırcaali-İftar (2005: 44), Berkant ve Atılgan (2017: 154), Comerford (1995), Sadioğlu ve diğerleri (2013) ve Will' in (1986) araştırmasında da özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde ilkokul öğretmenlerine yardım etmesinin önemi vurgulanmıştır.. Literatürdeki bazı araştırmalarda (Garrick ve Duhaney, 1999; Mcleskey ve Waldron, 2002) sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul öğretmenlerine öğretimsel ve fiziksel kaynaklar sağlama ve zamanı yönetme konularında destek verilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerine yönelik materyal hazırlama ve uygulama süreçlerinde ilkokul öğretmenlerine özel eğitim öğretmenleri tarafından yardım sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Öğretim Yöntemlerine İlişkin Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmada, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında öğretim yöntemlerini uygularken en fazla karşılaştıkları sorunun, ders içerisinde kaynaştırma öğrencilerine zaman ayıramamaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, kaynaştırma öğrencileri ile ilgilendiklerinde diğer öğrencileri ihmal ettiklerini ve öğretim yöntemlerini ancak destek eğitim odasında uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Literatürdeki bazı

araştırmalarda da (Horne ve Timmons, 2009; Gök, 2013; Esmer ve diğerleri, 2017) ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine zaman ayıramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, matematik öğretimi bağlamında karşılaşılan diğer sorunların ise kaynaştırma öğrencilerinden (erken unutma, içine kapanık ve isteksiz olma, erken sıkılma, akademik olarak yetersiz olma, kendini yetersiz görme, dikkati canlı tutamama ve davranış problemlerine sahip olma), kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden (ocukla ilgilenmeme, okuma-yazma bilmeme), ilkokul öğretmenlerinden (kendilerini tecrübesiz görmeleri) kaynaklandığı görülmüştür. Gün' ün (2013) araştırmasında benzer bulgulara ulaşılmış, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul öğretmenlerinin matematik dersinde yaşadıkları en önemli sorunun kaynaştırma öğrencilerinin erken unutmaları ve sürekli tekrar için yeterli vakit bulamadıkları belirlenmiştir. Kayaoğlu (1999), Babaoğlan ve Yılmaz (2010), Gün (2012), Yıldırım Erişkin ve diğerleri (2012), Sadioğlu ve diğerleri (2013), Güven ve Gürsel (2014), Berkant ve Atılđan' ın (2017) araştırmasında ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz gördükleri, Gürgür ve diğerlerinin (2012) araştırmasında kaynaştırma öğrencilerinin çok yavaş öğrendikleri, Atıcı' nın (2014) araştırmasında kaynaştırma öğrencilerinin içine kapanık ve isteksiz oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir ve araştırmaların çoğunda karşılaşılan sorunlara çözüm olarak destek eğitim odası ve uzman desteği önerilmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik öğretiminin destek eğitim odasında verilmesi önerilebilir.

Araştırmada, destek eğitim odalarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik öğretim yöntemlerinde yeterli zaman ayrılabilmesine rağmen bazı sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Destek eğitim odasında verilen eğitimin okul saatinden sonra yapıldığı için öğrencilerin yorulmalarına, isteksiz olmalarına neden olduğu, arkadaşlarının eve giderken kaynaştırma öğrencilerinin okulda kalmasının kaynaştırma öğrencilerinde davranış problemleri meydana getirdiği ve destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin de bu durumdan olumsuz olarak etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Destek eğitim odasında eğitim veren katılımcıların çoğunluğu destek eğitim odasının okul saatlerinden sonra olması nedeniyle yorulduklarını belirtmişlerdir. Gün' ün (2012) araştırmasında da benzer bulguya

ulaşmış, kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitimi odasında tek başına olduklarından dolayı isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf Oturma Düzenine İlişkin Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmada, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf oturma düzeni oluşturulurken; normal gelişim gösteren öğrencilerden (kaynaştırma öğrencileri ile oturmamak istememe, kaynaştırma öğrencisi ile alay etme, kaynaştırma öğrencisini öğretmenin ilgisi nedeniyle kıskanma), kaynaştırma öğrencilerinden (davranış problemlerinin olması, arkadaşlarını rahatsız etme), normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden (oturma düzenine yönelik isteklerde bulunmaları) ve sınıfın fiziki şartlarından (sınıfın kalabalık olması, güneşin rahatsızlık vermesi) kaynaklanan bazı sorunların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabullenmede sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gök (2013) ve Yılmaz ve Batu' nun (2016) araştırmasında da araştırma bulgularına paralel olarak, kaynaştırma eğitiminde karşılan sorunlar arasında normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tavırları olduğu ve onları kabullenmedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada, sınıf mevcudları belirtilen yönetmeliklere (MEB, 2015a: 2) göre kaynaştırma eğitimine uygundur. Buna rağmen bazı katılımcı öğretmenlerin sınıfın kalabalık olmasından yakındığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ifadeleri sınıfların alanlarının küçük olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürdeki çoğu araştırmada (Kamen Akkoyun, 2007; Vural ve Yıkılmış, 2008; Cankaya ve Kormaz, 2012; Sadioğlu ve diğerleri, 2013; Gök, 2013; Yılmaz ve Batu, 2016) ise, kaynaştırma öğrencilerine sınıf oturma düzenini belirlerken sınıfın kalabalık olmasının karşılan genel sorun olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, oturma düzeni oluştururken karşılan sorunların çoğunluğunun kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sucuoğlu ve Kargın' a (2006: 257) göre kaynaştırma öğrencilerinin davranış bozukluklarının engellenmesinde sınıf oturma düzeni çok önemli bir etkidir. Cornelius-White (2007) ve Güleç-Aslan' ın (2013) araştırmasında özel gereksinimli öğrencilerin

davranış bozuklukları ile öğretmen davranışları arasında sıkı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin oturma düzenindeki yerlerini belirlerken kaynaştırma öğrencileri ile iletişim sağlayabileceği yerlere oturtmaları önerilebilir.

Araştırmada, katılımcıların karşılaştıkları sorunlara yönelik bazı çözümler ürettikleri görülmüştür. Katılımcıların bazılarının, oturma düzeninde kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından kabullenilmesini sağlamak amacıyla normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencilerinin farklılıkları hakkında bilgilendirdiği, bazılarının kurallar koyarak kaynaştırma öğrencilerinin normal arkadaşları ile oturmasını sağladığı ve bazılarının ise kaynaştırma öğrencisinin oturduğu yeri sürekli olarak değiştirdikleri belirlenmiştir. Bazı katılımcılar ise normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin oturma düzenine yönelik isteklerinden rahatsız olmuşlar ve çözüm olarak aileleri kaynaştırma öğrencilerinin farklılıklarına ilişkin bilgilendirmişlerdir. Katılımcıların biri haricinde tamamı karşılaştıkları sorunları çözmeye ilişkin olumlu dönütler almışlardır. Olumsuz dönüt alan katılımcı ise normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri ile oturmayı bir ceza olarak algıladığını belirtmiştir.

Araştırmada, katılımcıların bazıları normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgilendirilmesinin normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranışlarını olumlu olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Saraç ve Çolak (2012), Karadeniz ve diğerlerinin (2015) araştırmasında da öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgilendirdiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Kırcaali-İftar (1998: 20) normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgilendirilmesinin gerekliliği ve normal gelişim gösteren öğrencilere de faydalı olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda ilkökul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında oturma düzeninde kaynaştırma öğrencileri ve normal akranları arasındaki uyumu sağlayabilmek için normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmesinin kaynaştırma eğitimi sürecini olumlu olarak etkileyeceği ve oturma düzeninde yaşanabilecek sorunları azaltacağı söylenebilir. Sazak Pınar ve Güner Yıldız' ın (2017) araştırmasında ise ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin problem

davranışlarına sözel uyarma (sessiz ol, dersi dinle, yerinde otur, konuşma, parmak kaldır, vb.) ile dönüt verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Etkinliklere İlişkin Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmada, katılımcıların çoğunun matematik dersindeki etkinliklerin uygulanmasında kaynaştırma öğrencilerine zaman ayırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğu normal gelişim gösteren öğrencileri ihmal etmemek için kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel etkinlikler hazırlayamadıklarını belirtmişlerdir. Literatürdeki birçok araştırmada (Vural ve Yıkılmış, 2008; Rakap ve Kaczmarak, 2010; Saraç ve Çolak, 2012; Karadeniz ve diğerleri, 2015) matematik dersinde öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle zaman problemi nedeniyle ilgilenemedikleri ortaya konulmuştur. Gün' ün (2013) araştırmasında da ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayırmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlikleri uygularken zamanın yetersizliği yanında kaynaştırma öğrencilerinden (akademik olarak arkadaşlarından geride olmaları, isteksiz olmaları, kendilerini ifade edememeleri, fiziksel ve psikomotor becerilerinin zayıf olmasının, oyun kurallarını yerine getirememelerinin ve kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırmalarının), normal gelişim gösteren öğrencilerden (akran yardımından sıkılma, kaynaştırma öğrencileri ile kendilerini karşılaştırma) ve kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden (aşırı ilgi) kaynaklanan bazı sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Spinelli (2002) de araştırma bulgularını destekler nitelikte, öğrencilerin psikomotor becerilerinin yetersiz olmasının matematik öğretime engel olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlikleri belirleme ve uygulama süreçlerinde sorun yaşadıkları ve yardıma ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda (Pavri ve Luftig, 2000; Atıcı, 2014; Karadeniz ve diğerleri, 2015; Akcan ve İlgar, 2016) da ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim sürecinde yardım alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki etkinlik belirleme ve uygulama sürecinde ilkokul öğretmenlerine uzman desteği

sağlanarak yardım edilmesinin gerekliliği birçok araştırmada (Sadioğlu ve diğerleri, 2013; Akcan ve İlgar, 2016; Esmer ve diğerleri, 2017) vurgulanmaktadır.

Araştırmada, katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlikleri uygularken karşılaşılan sorunları, etkinlik kuralları belirleyerek ve ödüller vererek çözmeye çalıştıkları ve yapılan müdahalelerin olumsuz davranışları azalttığı belirlenmiştir.

3. Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını ölçme ve değerlendirme süreçlerinde farklı yöntemler kullandıkları ve kaynaştırma öğrencilerini bazı ölçütlere göre değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcıların ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme amaçlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bazı katılımcılar ise ölçme ve değerlendirme işlemi matematik dersi haricindeki uygun saatlerde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazılarının ölçme ve değerlendirme sürecinde kaynaştırma öğrencilerine rehberlik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme sürecinde bazı sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarının Belirlenmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların çoğunun kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını ölçme ve değerlendirme sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yeterli zaman ayıramaması, okuma-yazma kazanımının edinilememesi ve yazılı sınav zorunluluğunun olmaması nedenleriyle kaynaştırma öğrencilerini süreç içerisinde sözel olan soru cevaplarla gözlemleyerek başarılarını belirledikleri görülmüştür. Vural ve Yıkılmış' ın (2008) araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin başarılarını sözlü sınav, test ve gözlem yoluyla belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, katılımcıların bazılarının matematik kazanımlarının kaynaştırma öğrencileri tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla ölçme ve değerlendirme

işlemini basit görsellerle desteklenen yazılı sorularla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Nitekim Everett' in (2017) araştırmasında, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda matematik öğretimi için görsel ipuçlarının kullanılmasının önemli olduğu ve Clements' in (1999) araştırmasında, öğrenilmesi istenilen kavramların somutlaştırılması ve görselleştirilmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve öğrenmenin daha kalıcı olacağı savunulmuştur. Bazı araştırmalarda (Mercer ve Mercer, 2005; Miller ve Hudson, 2006) öğrencilerin matematik dersindeki anlama düzeylerini belirlenmesinde somut düzeyden soyut düzeye doğru gösterim yapılması önemli görülmüştür. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarının ölçme ve değerlendirilmesinde görsel etkinliklerden faydalanılmasının öğrencilerin etkinlikleri anlamasını kolaylaştıracağı söylenebilir.

Araştırmada, katılımcıların bazıları ise kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını oyun etkinliklerini gözlemleyerek değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar oyun etkinliklerinde kaynaştırma öğrencilerinin kazanımları gerçekleştirebilme seviyelerinin tespitinin kolaylaştığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada, katılımcıların birinin ise kaynaştırma öğrencisini arkadaşları ile aynı yazılı sınavla değerlendiği ve sadece puanlama sisteminde uyarılma yaptığı görülmüştür. Katılımcı bu duruma neden olarak kaynaştırma öğrencisinin matematik kazanımlarını gerçekleştirebildiğini ve akademik seviyesinin iyi olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarının Belirlenmesinde Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme işlemini kaynaştırma öğrencilerinin BEP' lerini temel alarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Katılımcılar ayrıca kaynaştırma öğrencilerine yönelik değerlendirme etkinliklerinde kaynaştırma öğrencilerinin okuma-yazma seviyelerini, etkinliklerin birden fazla duyuya hitap etmesini ve BEP geliştirme biriminin önerilerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları BEP' e göre değerlendirme yaparak diğer kazanımlara geçmenin değerlendirmeyi sistemli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Yıkılmış ve diğerlerinin (2013) araştırmasında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarını kaba değerlendirme

formlarını temel alarak belirlediklerine ulaşılmıştır. Thompson ve Thurlov (1999) ve Güven ve Gürsel' in (2014) araştırmasında da araştırmaya paralel olarak öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin başarısını ölçme ve değerlendirme işleminde BEP' lerdeki kazanımlarına göre yaptıkları ve olumlu sonuçlar aldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Silvia ve diğerlerinin (2005) araştırmasında da kaynaştırma öğrencilerinin başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin BEP' lerdeki kazanımlara göre yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. ÖEHY' nin kaynaştırma öğrencilerinin ölçme ve değerlendirilmelerine ilişkin 4. maddesinde “ Program temel alınarak BEP hazırlanır ve bireylerin başarılarının değerlendirilmesinde öğrencinin BEP' inde yer alan amaç ve davranışlar dikkate alınır” ifadesi yer almaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin matematik öğretimi bağlamında başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde BEP' lerin temel alınmasının planlı bir ilerleme sağlayacağı ve kaynaştırma öğrencilerinin seviyelerine göre değerlendirilmelerine olanak vereceği söylenebilir.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarının Belirlenmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Belirlemelerindeki Amaçlarına İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların bazılarının matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirlerken; kaynaştırma öğrencilerinin matematik kazanımlarını gerçekleştirebilme seviyelerinin anlaşılmasını kolaylaştırmayı, ilgilerini çekmeyi ve kendilerini ve anladıklarını ifade edebilmelerini sağlamayı amaçladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların biri ise değerlendirme etkinlikleri yapmaktaki amacının kaynaştırma öğrencisi ile ilgilendiğini belgelemek olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarını Ölçme ve Değerlendirmelerine İlişkin Matematik Ders Saati Haricindeki Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların bazılarının matematik dersinde kaynaştırma öğrencilerine zaman ayıramamaları nedeniyle kaynaştırma öğrencilerinin matematik

başarılarını; teneffüs aralarında, destek eğitim odasında ve sosyal etkinlik dersleri gibi matematik ders saati haricindeki saatlerde değerlendikleri belirlenmiştir.

Araştırmada, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını belirten katılımcıların tamamına yakını, kaynaştırma öğrencilerinin matematik eğitimini destek eğitim odasında da aldığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin matematik öğretimi bağlamında destek eğitim odasından faydalanmasının katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini olumlu olarak etkilediği söylenebilir.

Araştırmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarını Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Yardım Almalarına İlişkin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların bazılarının ölçme ve değerlendirme sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yardım ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar, kaynaştırma öğrencilerine yardım etmelerinin nedenini ise çoğunlukla kaynaştırma öğrencilerinin okuma-yazma becerisinin zayıf olması biçiminde ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu bu bağlamda çoğunlukla kaynaştırma öğrencisine ölçme araçlarındaki matematik problemlerini anlama kısmında yardım ettiklerini belirtmişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme Sürecini Olumlu Etkileyen Unsurlar ve Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların bazılarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik başarılarının ölçme ve değerlendirilmesinde bazı unsurlardan olumlu olarak etkilendikleri belirlenmiştir. Katılımcılar bu bağlamda, kaynaştırma öğrencilerinin matematik bağlamında başarılı olmalarının ve BEP' e göre ilerlemenin sistemli olmasının ölçme ve değerlendirme sürecini olumlu olarak etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre, kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarılarının ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunların; zamanın yeterli olmamasından, kaynaştırma öğrencilerinden (dikkatlerinin dağınık olması, kendilerini ifade edememeleri, okuma ve okuduklarını anlama becerisini edinememeleri), ilkokul öğretmenlerinden

(kaynaştırma öğrencilerinin seviyelerine uygun ölçme ve değerlendirme etkinliği oluşturamama, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tarafsız olabilme konusunda vicdanen rahatsızlık duyma ve kaynaştırma öğrencisinin ilgisini çekebilecek ölçme ve değerlendirme etkinliği oluşturamama), normal gelişim gösteren öğrencilerin kendilerini kaynaştırma öğrencileri ile karşılaştırmalarından ve kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin ilgisizliğinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Spinelli (2002), öğrencilerin dikkatsiz olmasını ve okuma yazma becerilerinin zayıf olmasını matematik öğretimine engel unsurlar arasında göstermiştir. Güven ve Gürsel' in (2014) araştırmasında, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kaynaştırma öğrencilerinin davranış problemleri nedeniyle sorunlar yaşadıkları fakat kaynaştırma öğrencilerinin okuma ve yazma problemi yaşamadıkları ve dolayısıyla öğretmenlerin yazılı sınav yapabildikleri belirlenmiştir. Ancak aynı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin yazılı sorularına verdikleri cevapları anlamada sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Everett' in (2017) matematik dersindeki deneyimlerini anlattığı çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda tüm öğrenciler arasında objektif olabilme konusunda zorlandığına ilişkin benzer bulgulara ulaşılmıştır. Akcan ve İlgar' in (2016) çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınav süresini uzatma gibi bazı kolaylıklar sağladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Sanır (2009), Berkant ve Atılğan' in (2017) çalışmasında araştırma bulgusuna benzer olarak kaynaştırma eğitiminde ailenin ilgisiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sorani-Villanueva ve diğerlerinin (2014) çalışmasında kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle iş birliğinin kaynaştırma eğitiminde önemli faktörlerden biri olduğu ve öğretmenlerin bu iş birliği sayesinde öğrencideki davranış sorunlarını çözdükleri ortaya konulmuştur. Bilen (2007) ve Güven ve Gürsel (2014) ve Rakap ve Kaczmarep' in (2010) çalışmasında da kaynaştırma öğrencilerinin başarılı olmasında aile ile işbirliğinin önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile işbirliğinin kaynaştırma eğitiminde değerlendirme sürecini dolaylı olarak etkileyeceği düşünülebilir.

ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- İlkokul öğretmenleri, matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerini izleme ve değerlendirme işlemlerinin sistemli bir biçimde gerçekleştirilmesi amacıyla kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlamalıdır.
- İlkokul öğretmenlerine BEP hazırlama sürecinde gerekli yardımcı sağlayacak kaynaklar sağlanmalıdır. Özellikle RAM' lerin BEP hazırlama sürecinde ilkökul öğretmenleriyle iletişimlerinin sağlanması gerekli görülmektedir.
- Matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun araç-gereç ve materyal hazırlanmasında özel eğitim öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine yardımcı olması sağlanmalıdır.
- Matematik öğretimi bağlamında belirlenen öğretim yöntemlerinin uygulanmasında yeterli zamanı sağlamak amacıyla destek eğitim odaları yaygınlaştırılmalıdır.
- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkökul öğretmenlerine matematik öğretimi bağlamında uygulanabilecek yanlısız öğretim yöntemlerine ilişkin kurslar verilmelidir.
- Matematik dersinde oturma düzeni belirlenirken kaynaştırma öğrencilerinin anlayabileceği arkadaşlarından yardım alması sağlanmalıdır.
- Matematik öğretimine yönelik etkinlikler destek eğitimi odasında bireysel olarak uygulanmalıdır. Ayrıca etkinliklerin oluşturulmasında özel eğitim öğretmenlerinin yardımının gerekli olduğu düşünülmektedir.

İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma Bayburt ili ile sınırlıdır ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik matematik deneyimlere ilişkin ülkemizde çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik deneyimlere ilişkin araştırmaların sayısı artırılabilir.
- Kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitimi odaları ve genel eğitim sınıflarındaki matematik başarıları karşılaştırılabilir.

- Özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine matematik öğretimine yönelik hazırladıkları materyaller araştırılabilir.
- Araştırmada Bayburt ilinde matematik öğretimine destek eğitim odası hizmetinin okuldan sonra ve ilkokul öğretmenleri tarafından verildiği görülmüştür. Ayrıca okullarda destek eğitim odası bulunmadığı için katılımcı öğretmenler çoğunlukla öğretmenler odasını kullanmışlardır. Diğer çalışmalarda destek eğitim odalarının kim tarafından, nerede ve nasıl sağlandığı araştırılabilir.



KAYNAKÇA

Acarlar, Funda (2016), “Kaynaştırma Modeli ve Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Özellikleri” , Bülbin Sucuoğlu ve Hatice Bakkaloğlu (Ed.), **Okul Öncesinde Kaynaştırma**, 2. Baskı içinde (21-73), Ankara: Kök Yayıncılık.

Akturan, Ulun ve Atakan, Esen (2008), “Fenomoloji”, Türker Baş ve Ulun Akturan (Ed.), **Nitel Araştırma Yöntemleri: NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi**, 1. Baskı içinde (83-89), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Akalın, Selma (2007), **İlköğretim Birinci Kademedeki Sınıf Öğretmenleri ile Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akcan, Emrullah ve İlgar, Lütfü (2016), “Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Konusundaki Yeterliliklerinin Araştırılması”, **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13 (25), 27-39.

Akçamete, Gönül ve diğerleri (2009), **Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi**, Yayınlanmamış Araştırma Projesi, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.

Akçamete, Gönül ve diğerleri. (2012), “Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel ve Özel Eğitim”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 11 (22), 191-208.

Akçamete, Gönül (2016). “Özel Gereksinimi Olan Çocuklar” , Gönül Akçamete (Ed.), **Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim**, 6. Baskı içinde (29-74), Ankara: Kök Yayıncılık.

Akçin, Nur (2013), “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar”, Sezgin Vuran (Ed.), **Özel Eğitim**, 2. Baskı içinde (323-360), Ankara: Maya Akademi.

Anılan, Hüseyin ve Kayacan, Gamze (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. **Bartın University Journal of Faculty of Education**

Special Issue on XIV. International Participation Symposium of Primary School Teacher Education, 74 – 90.

Arter, Rudith A. ve Jenkins Roseph R. (1974), “Differential Diagnosis-Prescriptive Teaching: A Critical Appraisal”, **Review of Educational Resaarch**, 49 (4), 517-555.

Ataman, Ayşegül (1996), “Öğretmen Yetiştiren Eğitim Fakültelerine Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi ve Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, **Yeni Türkiye (Eğitim özel Sayısı)**, 2 (7), 382-389.

Ataman, Ayşegül (2005), “Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim”, Ayşegül Ataman (Ed.), **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**, 2. Baskı içinde (9-30), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Atıcı, Meral (2014). Examination of School Counselors’ Activities: From the Perspectives of Counselor Efficacy and Collaboration with School Staff. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 14(6), 2107-2120.

Atıcı, Recep (2014), Kaynaştırma Öğretmenlerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. **International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 9 (5), 279-291.

Avcıoğlu, Hasan (2013), “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)”, Hasan Avcıoğlu (Ed.), **İlköğretimde Özel Eğitim**, 3. Baskı içinde (65-139), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Babaoğlu, Emine ve Yılmaz, Şahika (2010), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri”, **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, 346-354.

Baker, Janice M. ve Zigmond, Naomi (1995), “The Meaning and Practice of Inclusion for Students with Learning Disabilities: Themes and Implications From the Five Cases”, **The Jornal of Special Education**, 29 (2), 163-180.

Batu, Emine Sema (1998), **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.

Batu, Emine Sema (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. **Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi**, 2 (4), 35-45.

Batu, Sema ve Kırcaali-İftar, Gönül (2005), **Kaynaştırma**, 1. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, Sema ve Kırcaali-İftar, Gönül (2006), **Kaynaştırma**, 2. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, Sema ve Kırcaali İftar, Gönül (2011), **Kaynaştırma**, 5. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.

Battal, İbrahim (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyunkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Benz, Michael R. ve diğerleri (2000), “Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities: Predictive Factors and Student Perspectives” **Exceptional Children**, 66 (4), 509-529.

Berkant, Hasan Güner ve Atılgan, Gökay (2017), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **The Journal of Educational Reflections**, 1 (1), 13-25.

Bilen, Ebru (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Birkan, Bünyamin (2005), “Using Simultaneous Prompting For Teaching Various Discrete Tasks to Students with Mental Retardation” **Education and Training in Developmental Disabilities**, 40 (1), 68-79.

Bottge, Brian A. ve diğerleri (2018), “Comparisons of Mathematics Intervention Effects in Resource and Inclusive Classrooms”, **Exceptional Children**, 84 (2), 197-212.

Brown, William H. ve diğlerleri (1999), “Ecobehavioral Assessment in Early Childhood Programs: A Portrait of Preschool Inclusion”, **The Journal of Special Education**, 33 (3), 138-153.

Bryant Diane P. ve diğlerleri (2008). **Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms**. New York, NY: Pearson Education, İnc.

Bülbül, M. Şahin ve diğlerleri (2012), “Görme Engelliler için Matematik Öğretim Materyali Tasarımı: İğneli Sayfa” **Elementary Education Online**, 11(4), 1-9.

Büttner, Gerhard ve Hasselhorn, Marcus (2011),” Learning Disabilities: Debates on Definitions, Causes,Subtypes and Responses” **International Journal of Disability, Development and Education**, 58 (1), 75-87.

Cankaya, Özlem ve Korkmaz, İsa (2012), “ İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13 (1), 1-16.

Cavkaytar, Atilla ve Diken, İbrahim H. (2006), **Özel Eğitime Giriş**, 2. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.

Cheng, Yip Karen Kow ve Beigi, Amir Biglar (2011), “Addressing students with disabilities in school textbooks”, **Disability & Society**, 26 (2), 239–242.

Clements, Douglas H. (1999), “‘Concrete’ Manipulatives, Concrete Ideas”, **Contemporary Issues in Early Childhood**, 1(1),45–60.

Comerford, Robin (1995), **A Comparative Study of Pull-Out Resource Room Instruction to In-Class Resource Room Instruction**, Unpublished Master of Arts Degree in the Graduate, Rowan University.

Cornelius-White, Jeffrey (2007), “Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Metaanalysis. **Review of Educational Research**”, 77, 113-143.

Creswell, John W. (2013), “Beş Nitel Araştırma Yaklaşımı”, Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev Ed.), **Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel**

Araştırma ve Araştırma Deseni, (Çev, Miraç Aydın), 3. Baskı içinde (69-110), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Cybrisky, Catherine Alig ve Schuster, John W. (1990), “Using Constant Time Delay Procedures to Teach Multiplication Facts”, **Remedial and Special Education**, 11 (1), 54-59.

Çağlar, Doğan (1979). **Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Çağlar, Selda (2012), “Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye’ de Erişebilirlikleri”, **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, 61 (2), 2012, 541-598.

Çıkkılı, Yahya (2013), “Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar”, Sezgin Vuran (Ed.), **Özel Eğitim**, 2. Baskı içinde (173-205), Ankara: Maya Akademi.

Çilingir Altın, Emel ve Artut Perihan Dinç (2017), “İlkokulda Gerçekçi Matematik Eğitimi ile Gerçekleştirilen Öğretimin Öğrencilerin Başarısına, Görsel Matematik Okuryazarlığına ve Problem Çözme Tutumlarına Etkisi”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 46, 1-19.

Çuhadar, Selmin (2013), “Özel Eğitim Süreci”, Sezgin Vuran (Ed.), **Özel Eğitim**, 2. Baskı içinde (3-29), Ankara: Maya Akademi.

Çuhadar, Yavuz (2006), **İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ile İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Görüşlerinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, Mehmet Kaan ve Açar, Sevil (2010), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30 (3), 749-770.

Diken, İbrahim Halil ve Sucuoğlu, Bulbin (1999), “Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların

Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”, **Özel eğitim dergisi**, 2 (3), 25-39.

Diken, İbrahim Halil ve Batu, Sema (2015), “Kaynaştırmaya Giriş”, İbrahim Halil Diken (Ed.), **İlköğretimde Kaynaştırma**, 3. Baskı içinde (2-23), Ankara: Pegem Akademi.

Duran, Murat (2011), **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları ile Görsel Matematik Başarıları Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi.

Garrick Duhaney, Laurel M. (1999), “A Content Analysis of State Education Agencies' Policies/Position Statements on Inclusion”, **Remedial and Special Education**, 20 (6), 367-378.

Güzel Özmen, Rüya (2005), “Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Düzenlemeler”, Ayşegül Ataman (Ed.), **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**, 2. Baskı içinde (71-103), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Eliçin ve diğerleri (2013), “Zihin Engelli Çocuklara Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Temel Toplama İşlemlerinin Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniği Kullanılarak Yapılan Öğretimin Etkililiği”, **Maltepe Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 37, 118-136.

Engelliler Hakkında Kanun (2014). **T. C. Resmi Gazete**, 28918, 19 Şubat 2014.

Erbaş, Dilek (2008), “Özel Gereksinimli Öğrencilere Genel Para Kullanımını Öğretme”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 9 (1), 35-52.

Eripek, Süleyman (2004), “Türkiye’ de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi”, **Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi özel eğitim dergisi**, 5 (2), 25-32.

Eripek, Süleyman (2007), “Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları” , Süleyman Eripek (Ed.), **İlköğretimde Kaynaştırma**, 1. Baskı içinde (1-21), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ersoy, A. Figen (2016). “Fenomenoloji”, Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), **Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri**, 1. Baskı içinde (51-111), Ankara: Anı Yayıncılık.

Esmer ve diğerleri (2017), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitimine İlişkin Deneyimleri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 25 (4), 1601-1618.

Everett, Daniel (2017), “Helping New General Education Teachers Think about Special Education and How to Help Their Students in an Inclusive Class: The Perspective of a Secondary Mathematics Teacher”, **International Journal of Whole Schooling**, 13 (3), 1-13.

Fahsl, J. Allison (2007), “Matematics Accommodations for All Students”, **Intervention in School and Clinic**, 42 (4), 198-203.

Fazlıoğlu, Yeşim ve Doğan, Mustafa Kemal (2013), “Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 15 (2), 223-234.

Fletcher, Dale ve diğerleri (2010), “Effects of the Touch Math Program Compared to a Number Line Strategy to Teach Addition Facts to Middle School Students with Moderate Intellectual Disabilities”, **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, 45 (3), 449-458.

Friend, Marilyn ve Bursuck, William D. (2006). **Building Partnerships Through Collaboration. In: Including Students with Special Needs**. Person: New York.

Gathercole, Susan E. ve diğerleri (2016), “How Common are WM Deficits in Children with Difficulties in Reading and Mathematics”, **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, 5 (4), 384–394.

Ginsberg, Herbert ve Opper, Sylvia (1969). **Piaget’s Theory of Intellectual Development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Glomb, Nancy K. ve Morgan, Daniel P. (1991), “Resource Room Teachers Use of Strategies That Promote the Success of Handicapped Students in Regular Classrooms”, **The Journal Of Special Education**, 25 (2), 221-235.

Gök, Ramazan (2013), **Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar Ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gökdere, Murat (2012), “A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education”, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 12 (4), 2800-2806.

Gökmen ve diğerleri (2016), “İlköğretim Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Somut Materyal Kullanmaya Yönelik İnançları ve Sonuç Beklentileri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 24 (3), 1213-1228.

Güleç-Aslan, Yeşim (2013), “A Training Programme For a Teacher Working with a Student with ASD: An Action Research”, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 13 (4), 2229-2246.

Güleryüz, Bircan ve Özdemir Muhammet (2015), **Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi**, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gün, Zühal (2013). **Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitiminin Matematik Eğitimindeki Yeri ve Önemi**, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güner Yıldız, Nevin ve Sazak Pınar, Elif (2012), “Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilere Yöneltilen Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi”, **International Online Journal of Educational Sciences**, 2012, 4 (2), 475-488.

Güven, Didem ve Gürsel Oğuz (2014), “İlköğretimde Kaynaştırılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Elementary Education Online**, 13 (1), 109-129.

Gürgür, Hasan (2005). **Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği ile Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürgür, Hasan (2008). **Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği ile Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi**. Anadolu Üniversitesi.

Gürgür, Hasan ve diğerleri (2012), “Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi”, **Elementary Education Online**, 11 (3), 689-701.

Gürsel, Oğuz (2015). “Matematik Öğretimi”, İbrahim Halil Diken (Ed.), **İlköğretimde Kaynaştırma**, 3. Baskı içinde (444-477), Ankara: Pegem Akademi.

Güven, Yıldız (2015). “Özel Eğitime Giriş”, Adnan Kulaksızoğlu (Ed.), **Farklı Gelişen Çocuklar**, 2. Baskı içinde (105-123), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. (2003). **Exceptional Learners: Introduction to Special Education**, 9. Baskı, Boston: Allyn ve Bacon.

Horne, Phyllis ve Timmons, Vianne (2009), “Making it work: Teachers’ perspectives on inclusion”, **International Journal of Inclusive Education**, 13(3), 273-286.

Howard-Rose, Dawn ve Rose, Christopther (1994), “Students Adaptation to Task Environments in Resource Room and Regular Class Settings”, **The Journal Of Special Education**, 28 (1), 3-26.

IDEA Parent Guide. National Center for Learning Disabilities. <https://www.ncl.org/wp-content/uploads/2014/11/IDEA-Parent-Guide1.pdf>, s:8. (27. 02. 2018).

İlköğretim ve Eğitim Kanunu (2012). **T. C. Resmi Gazete**, 28261, 30. 03. 2012.

Jones, Ethel J. (2002), **Reading Achievement: A Comparison of Inclusion, Pull-Out, and Combined Approaches for Students with Learning Disabilities**, Unpublished Master of Degree of The Graduate School, Rowan University.

Kamen Akkoyun, Ayşe (2007), **Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Karabulut, Alpaslan ve Yıkılmış, Ahmet (2010), “Zihinsel Engelli Bireylere Saat Söyleme Becerisinin Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretiminin Etkiliği”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**, 10 (2), 103-113.

Karadeniz, Mihriban Hacısalihoğlu ve diğerleri (2015), “Kaynaştırma Eğitimi Süreci: Sınıf İçi Kaynaştırma Uygulamaları”, **Milli eğitim**, 207. 169-207.

Kargın, Tevhide (2004), “Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 5 (2), 1-13.

Kargın, Tevhide (2005), “Öğretmen, Yönetici, Anne ve Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”, **Özel Eğitim Dergisi**, 4 (2), 55-76.

Kargın, Tevhide (2007), “Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 8 (1), 1-13.

Kaya, Özlem (2013), “Özel Eğitimde Roller ve Sorumluluklar”, Sezgin Vuran (Ed.), **Özel Eğitim**, 2. Baskı içinde (31-54), Ankara: Maya Akademi.

Kaya, Özlem (2016), “Özel Eğitimde Roller ve Sorumluluklar”, Sezgin Vuran (Ed.), **Özel Eğitim**, 2. Baskı içinde (31-54), Ankara: Maya Akademi.

Kayaoğlu, H. (1999), **Bilgilendiren Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Kırcaali-İftar, Gönül (1992), “Özel eğitimde kaynaştırma”, **Eğitim ve Bilim**, 16, 45-50.

Kırcaali-İftar, Gönül (1998), “Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri”, Süleyman Eripek (Ed.), **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Lisans**

Tamamlama Programı - Özel Eğitim (17-25), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kırcaali İftar ve diğerleri (2008), “Zihin Engelli Bir Öğrenciye Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Toplama ve Çıkarma Öğretimi”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8 (1), 309-320.

Köse Biber, Sezer (2009), **Web Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Kaynaştırma Eğitimindeki İlköğretim 7. Sınıf Performans Düzeyi ve Akademik Başarılarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Ege Üniversitesi.

Kroesbergen, Evelyn H. ve Van Luit, Johannes E. H. (2003), “Mathematics Interventions For Children with Special Educational Needs: A Meta-Analysis”, **Remedial Special Education**, 24 (2), 97-114.

Kroesbergen, Evelyn H. ve Van Luit, Johannes E. H. (2005), “Constructivist Mathematics Education for Students with Mild Mental Retardation”, **European Journal of Special Needs Education**, 20 (1), 107-116.

Kulaksızoğlu, Adnan (2015). “Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim”, Adnan Kulaksızoğlu (Ed.), **Farklı Gelişen Çocuklar**, 2. Baskı içinde (105-123), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kumaş, Özlem Altındağ ve Ergül, Cevriye (2017), “Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Performansları”, **International Online Journal of Educational Sciences**, 9 (3), 1309-2707.

Kwapy, Justina E. (2004), **Attitudes toward inclusive education by K-12 regular and special education techers. Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Capella University.

Lewis, Ingrid (Ed.) (2008), **Inclusive Education-Where There are Few Resources**, 2. Baskı, Oslo: Atlas Allaince.

Luckasson, Ruth ve diğerleri (2002), **Mental Reterdation: Definition, Classification, and System of Support**, (10. Baskı), Washington, DC: American Assaciation on Mental Retardion.

McCay, Lauren O. ve Keyes, Denis W. (2001), “Developing Social Competence in the Inclusive Primary Classroom”, **Childhood Education**, 78 (2), 70–78.

McLeskey, James ve Waldron, Nancy L. (2002), “Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations”, **Teacher Education and Special Education**, 25(1), 41-54.

MEB (2009). İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2013-2014/Matematik1-5.pdf> (26. 02. 2018).

MEB (2010a). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Ankara. www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf. (17.02.2018).

MEB (2010b). Yönetici-Öğretmen-Aile Klavuzu (2010). Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma, Ankara. <https://docplayer.biz.tr/240840-Okullarimizda-neden-nasil-nicin-kaynastirma-yonetici-ogretmen-ve-aile-kilavuzu.html>. (04.03.2018).

MEB (2011). **Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu**, İstanbul: İmak Ofset, www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim/. (22. 02. 2018).

MEB (2015a). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Klavuzu. <http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-yoluyla-egitim-uygulamalari-kilavuz-kitapcigi-yayimlandi/icerik/561>. (17. 02. 2018).

MEB (2015b). Özel Eğitim Sınıfları Klavuz Kitapçığı. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_ozel_egitim_sinifi_kilavuzu.pdf. (30. 03. 2018).

MEB (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Kaynaştırma Eğitimi, Ankara. <https://docplayer.biz.tr/4450113-Cocuk-gelisimi-ve-egitimi.html>. (24. 02 2018).

MEB (2017a). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. <http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutonlestirme-yoluyla-egitim-uygulamalari-genelgesi-guncellendi/icerik/934>. (17. 02. 2018).

MEB (2017b). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Klavuzu. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/17234231_ram_klavuzu_2018.pdf. (17. 02. 2018)

MEB (2002-2018). Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim. <https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30>. (09.02.2019).

Mercer, Cecil D. ve Mercer, Ann R. (2005), **Teaching Students with Learning Problems**, 7. Baskı, New Jersey: Perason/ Merrill Prentice Hall.

Merriam, Sharan B. (2013). **Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber**, (Çev, Selahattin Turan), 3. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.

Miller, Susan P. ve Hudson Pamela J. (2006), “Halping Students with Disabilities Understand What Mathematics Means”, **Teaching Exceptional Children**, 39 (1), 28-35.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). **T. C. Resmi Gazete**, 14574, 24 Haziran 1973.

National Council of Teachers of Mathematics, (2000). **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Morton, Rhonda Collins ve Flaynt Samuel W. (1997), “A Comparison of Constant Time Delay and Prompt Fading to Teach Multiplication Facts to Students With Learning Disabilities”, **Jornal of Instructionals Psyghology**, 24 (1), 3-14.

Monei, Thato ve Pedro, Athena (2017), “A Systematic Review of Interventions For Children Presenting with Dyscalculia in Primary Schools”, **Educational Psychology in Practice**, 33 (3), 277-293.

Moustakas, Clark (1994). **Phenomenological Research Metods**. Thousand OAKS, CA: Sage.

Mutlu, Yılmaz (2016), “Matematik Öğrenme Güçlüğü (Gelişimsel Diskalkuli)”, Erhan Bingölbali, Selahattin Arslan ve İsmail Özgür Zembat (Ed.), **Matematik Eğitiminde Teoriler**, 1. Baskı içinde (881-897), Ankara: Pegem Akademi.

Mutlu, Yılmaz ve Akgün, Levent (2017), “Matematik Öğrenme Güçlüğü Tanılamada Yeni Bir Model Önerisi: Çoklu Süzgeç Modeli”, **Elementary Education Online**, 16 (3), 1153-1173.

Odom, Samuel L. (2000), “Preschool inclusion: What we know and where we go from here”, **Topics in Early Childhood Special Education**, 20(1), 20-27.

Orakçı ve diğerleri (2016), “The Influence of Gender and Special Education Training on Attitudes towards Inclusion”, **International Journal of Instruction**, 9 (2), 1308-1470).

Özak, Hakan ve Diken, İbrahim H. (2010), “Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin İşlevsel Akademik Becerilerine İlişkin Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 11 (1), 43-58.

Özbey, Çetin (2009), **Özel Çocuklar ve Terapi Yöntemleri**, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. T. C. Resmi Gazete, 23011, 6 Haziran 1997.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006), **T. C. Resmi Gazete**, 26184, 31 Mayıs 2006.

Özokçu, Osman (2002), “Kaynaştırma Uygulamasının Başarısında Rol Oynayan Etmenler”, **Çocuk Çocuk Dergisi**, 33, 25-26.

Özokçu, Osman (2013), “Kaynaştırma Uygulamaları”, Sezgin Vuran (Ed.), **Özel Eğitim**, 2. Baskı içinde (81-107), Ankara: Maya Akademi.

Özokçu, Osman (2016), “Kaynaştırma Uygulamaları”, Sezgin Vuran (Ed.), **Özel Eğitim**, 4. Baskı içinde (81-107), Ankara: Maya Akademi.

Özsoy, Yahya ve diğerleri (2002). **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş**, 12. Baskı, Ankara: Karatepe Yayınları.

Özyürek, Mehmet (2014), **Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı: Temelleri ve Geliştirilmesi**, 9. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.

Patton, Michael Quinn (2014). **Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri**, 3. Baskıdan Çeviri, (Çev. Ed. : Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi.

Pavri, Shireen ve Luftig, Richard (2000), “The Social Face of Inclusive Education: Are Students with Learning Disabilities Really Included in the Classroom?”, **Preventing School Failure**, 45 (1), 8-14.

Peck, Charles A. ve diğerleri (1990)., “Some Benefits Nonhandicapped Adolescents Perceive for Themselves from Their Social Relationships with Peers who Have Severe Handicaps”, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15 (4), 241-249.

Polloway A., Edward ve diğerleri (2014), “Matematik Öğretimi”, Zeynep Bahap Kudret (Çev. Ed.), **Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri**, (Çev. Ed. Şerife Yücesoy Özkan), 10. Baskı içinde (8. Bölüm), Ankara: Nobel Yayınları.

Ramaa, S., ve Gowramma, I. P. (2002), “A Systematic Procedure for Identifying and Classifying Children with Dyscalculia Among Primary School Children in India”, **Dyslexia**, 8 (2), 67–85.

Rakap, Salih ve Louise Kaczmarek (2010), “Teachers’ Attitudes Towards Inclusion in Turkey”, **European Journal of Special Needs Education**, 25 (1), 59-75.

Reganick, Karol (1995). Social and Academic Issues of Inclusive Education.

Ruth, Beatty ve Joan, Moss (2007), “Teaching the Meaning of the Equal Sign to Children with Learning Disabilities: Moving From Concrete to Abstraction”, **Yearbook (National council of teachers of mathematics)**, 69 (15), 27-41.

Sadioğlu, Ömür ve diğerleri (2013), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerileri”, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 13 (3), 1743-1765.

Salend, Spencer J. (2005). **Effective Mainstreaming: Creating inclusive classrooms**, New Jersey, Macmillan Publishing Company.

Sanır, Hanifi (2009), **Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme ile İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saraç, Tuđba ve Çolak, Aysun (2012), “Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi**, 8(1), 13-28.

Sarı, Hakan (2002), **Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler**, 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sazak Pınar, Elif ve Güner Yıldız, Nevin (2017), “Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sergilediği Problem Davranışlar İle Davranış Sonrası Öğretmen Tepkilerinin İncelenmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 25(2).

Schram, Thomas H. (2003). **Conceptualizing Qualitative Inquiry**. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Skibo, Holly ve diğerleri (2011), “Teaching Number Identification to Students with Severe Disabilities Using Response Cards”, **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, 46 (1), 124–133.

Silvia, Melissa ve diğerleri (2005), “Grading Adaptions for Students with Disabilities” **Intervention in School and Clinic**, 41 (2), 87-98.

Sinoplu, Kasım (2009), **Zihin Engellilerde Matematik Öğretimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Snell ve Brown (2000). **Instruction of Students with Severe Disabilities**, 5. Baskı, New Jersey: Merrill Publishing Company.

Sorani-Villanueva, Sandra ve diğerleri (2014), “School Problems and Solutions for Students with Disabilities: A Qualitative Examination”, **Journal of Prevention&Intervention in the Community**, 42 (1), 58-71.

Sousa, Paula ve diğerleri (2017), “Predictors of Primary School Teachers’ Knowledge About Developmental Dyscalculia”, **European Journal of Special Needs Education**, 32 (2), 204-220.

Sucuoğlu, Bülbin (2004), “Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005)”, **Özel Eğitim Dergisi**, 5 (2), 15-23.

Sucuoğlu, Bülbin ve Kargın, Tevhide (2006), **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler**, 1. Baskı, İstanbul: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, Bülbin ve Kargın Tevhide (2008). **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, Bülbin (2016), “Zihinsel Engellilerin Eğitimi”, Bülbin Sucuoğlu (Ed.), **Zihin Engelliler ve Eğitimleri**, 8. Baskı içinde (202-236), Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, Bülbin (2017), “Zihinsel Engellilerin Eğitimi”, Bülbin Sucuoğlu (Ed.), **Zihin Engelliler ve Eğitimleri**, 9. Baskı içinde (202-236), Ankara: Kök Yayıncılık.

Spinelli, Cathleen G. (2002). **Classroom assessment for Students with Special Needs in Inclusive Settings**, 3. Baskı. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Spodek ve diğerkleri (1983), “Early Childhood Teacher Education and Certification”, **Journal of Teacher Education**, 34 (5), 50-52.

Tekin, Elif (1999), “Yanlışsız Öğretim Yöntemleri”, **Özel Eğitim Dergisi**, 2 (3), 87-102.

Thompson, Sandra J., ve Thurlow, Martha L. (1999). State special education outcomes: A report on state activities at the end of the century. **Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.**

Tufan, Selma ve Aykut, Çıgıl (2018), “Şemaya Dayalı Strateji ve Kendini İzleme Stratejisi Öğretiminin Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Sözel Matematik Problemi Çözme Performanslarına Etkisi”, **İlköğretim Online**, 17 (2), 613-641.

Tuncer, Tuba (1994), **Görme Engelli Öğrencilere Basamak Değeri ve Eldeli Toplama Öğretiminde Basamaklı Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tutak, Tayfun ve Gün, Z. (2014). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten öğretmenlerin matematik eğitimindeki yeterlikleri üzerine. **11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi** (s. 1258). Adana: Çukurova Üniversitesi.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). **T. C. Resmi Gazete**, 17863, 18. 10 .1982.

Ünay, Ebru (2012). **Bireysel Destek Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları ve Özyeterlilik Alguları Üzerindeki Etkililiği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünay, Ebru (2015), “Destek Oda Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Matematik Başarıları Üzerine Etkisi”, **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 40, 38-49.

Van Manen, Max (1990). **Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy**, New York: State University of New York.

Voinea, Mihaela ve Purcaru, Monica (2015), “Individual Learning Plan in Teaching Mathematics for Children with SEN – A Constructivist Approach”, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 187, 190 – 195.

Vural, Murat ve Ahmet, Yıkmiş (2008), “Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (2), 141-159.

Yıkmiş, Ahmet (1999), **Zihinsel Engelli Çocuklara Temel Toplama ve Çıkarma İşlemlerinin Kazandırılmasında Etkileşim Ünitesi ile Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıkmiş, Ahmet ve Çetin, Müzeyyen Eldeniz (2010), “Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sabit Bekleme Süreli Öğretimle Bölme Öğretimi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**, 10 (2), 69-78.

Yıkmiş, Ahmet ve diğerleri (2005), “Zihin Engelli Öğrencilere Etkileşim Ünitesi Yöntemiyle Yeni Türk Lirası ve Yeni Kuruş Öğretimi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.19-36.

Yıkmiş, Ahmet (2005). **Etkileşime Dayalı Matematik Öğretimi**, 3. Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.

Yıkmiş, Ahmet ve diğerleri (2013), “Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Matematik Dersine Yönelik Yapılan Çalışmalarla İlgili Görüş ve Önerileri”, **The Journal of SAU Education Faculty**. 35-59.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 7. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Ahmet (2013), “İlköğretim Okullarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Sosyal Politika Çalışmaları**, 13 (31), 111-127.

Yıldırım Erişkin ve diğerleri (2012), “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Mili Eğitim**, 193.

Yılmaz, Engin ve Batu, Emine Sema (2016), “Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasa Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 17 (3), 247-268.

Yönter, S. (2009), **İlköğretim Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Matematik Öğretimi Uyarlamalarına İlişkin Görüşleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zeybek, Ö. (2015), İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Westwood, Peter (2004), **Learning and Learning Difficulties A Handbook For The Teachers**, The Australian Council for Educational Research Ltd Acer Press.

Will, Madeleine (1986), “Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility”, **Exceptional Children**, 52 (5), 411-415.

Wisniewski, Zeda G. ve Smith, Denise (2002). **How Effective is Touch Math for Improving Students with Special Needs Academic Achievement of Math Addition Mad Minute Timed Tests?** (ERIC Document No. EC309231).

EKLER

EK 1:

GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Evrak Tarihi ve Sayısı: 12/04/2018-6068

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :83542712-399/
Konu :Araştırma İzin Talebi

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 28/03/2018 tarihli ve 23774206-399-5193 sayılı yazınız.

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Mehmet Emin DÜRMUŞ'un, araştırma izin talebi ile ilgili İl Millî eğitim Müdürlüğü'nün izin onayı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Doç.Dr. Fatih GÜRBÜZ
Enstitü Müdürü

EK :
Yazı (2 Sayfa)



T.C.
BAYBURT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67155047-100-E.7214402
Konu : Uygulama Araştırma İzin Talebi

09.04.2018

BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Personel Daire Başkanlığına)

İlgi : 30.03.2018 tarih ve E.916 sayılı yazısı

Üniversitesiniz, Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitim Yüksek lisans Program öğrencisi 16214009 numaralı Mehmet Emin DURMUŞ'un "Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Uygulamalarına ve karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı kaynaştırma öğrencisi bulunan Okullarda gerekli araştırmaların yapılabilmesi ile ilgili Müdürlüğümüz 06.04.2018 tarih ve 7030655 sayılı oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Soner CAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Olur (1 adet)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır

09/04/2018

Adnan POLATTİMUR
V.H.K.İ.



T.C.
BAYBURT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67155047-100-E.7030655

06.04.2018

Konu : Uygulama Araştırma İzin Talebi

BAYBURT İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü 30.03.2018 tarih ve E.916 sayılı yazısı.

Bayburt Üniversitesi Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Program öğrencisi 16214009 numaralı Mehmet Emin DURMUŞ'a "Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Uygulamalarına ve Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı kaynaştırma öğrencisi bulunan Okullarda gerekli araştırmaların yapılması için ilgi (b) yazı ile izin talep etmektedir.

Uygulanmak istenen eğitim amaçlı tez çalışmasına ilişkin ilgi (a) Yönetmeliği'nin 5'inci maddesinin (b) bendi çerçevesine göre Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, söz konusu bilimsel ve eğitim amaçlı izin talebi uygulanmasında bir sakınca olmadığı belirtilmiştir.

Bu bağlamda; söz konusu bilimsel çalışmayı Müdürlüğümüze bağlı kaynaştırma öğrencisi bulunan Okullarda tamamen Okul İdaresi izni doğrultusunda eğitim ve öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına göre uygulanmasında Müdürlüğümüzce bir sakınca bulunmamaktadır.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İlyas GÜNAY
Şube Müdürü

Ek : 1
1-Tutanak (1 adet)
2-İlgili Yönerge

OLUR
06.04.2018

Soner CAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aşlı ile Ayrıcıdır

09.04.2018

Adnan POLATTİMUR
V.H.K.İ.

Cumhuriyet Caddesi 69000 BAYBURT
Elektronik Adı: www.meb.gov.tr
e-posta: icerisigitim@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A. ATEŞ Şef
Tel: (0 458) 211 2181
Faks: (0 458) 211 6077

Bu e-mak. güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4767-b1fb-3bd5-908e-25c8 koda ile teyit edilebilir.

EK 2:

**MATEMATİK ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK UYGULAMALARI BELİRLEMeye YÖNELİK
GÖRÜŞ ÖLÇEĞİ**

Değerli meslektaşım,

Bu araştırma, ilkokul öğretmenlerinin matematik öğretimi bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygulamalarını ve karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarının kaynaştırma eğitimi kapsamındaki matematik uygulamalarının geliştirilmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen veriler başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve katılımınız için teşekkür ederim.

Mehmet Emin DURMUŞ

(Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi)

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Öğrenim Durumunuz: () Önlisans () Lisans () Y. Lisans () Doktora

Öğretmenlik Kıdeminiz: () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıl ve üzeri

Özel Eğitim Alanında Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz: () Aldım () Almadım

Sınıfınızdaki Toplam Öğrenci Sayısı: Erkek: Kız:

Kaynaştırma Öğrenci Sayısı: Erkek: Kız:

Öğrencinin Yetersizlik Durumu (Durumları):

Öğrencinin Sınıf Düzeyi: () 1.Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

GÖRÜŞME SORULARI

1- Matematik dersinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlığınızdan söz eder misiniz?

2- Matematik dersinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik ders işleme sürecinizden söz eder misiniz?

3- Matematik dersinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik değerlendirme sürecinizden söz eder misiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Emin DURMUŞ 30/11/1993 tarihinde Bayburt' ta doğdu. Lise öğrenimini Bayburt Anadolu Lisesi' nde tamamladıktan sonra Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü' nden 2015 yılında mezun oldu. Mezuniyetinden bu yana Bayburt Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi' nde (Okulu) 3 yıl özel eğitim sınıf öğretmeni ve 2018 yılı I. dönemi itibariyle Çatıksu İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapan Mehmet Emin DURMUŞ orta derecede İngilizce bilmektedir.

İletişim Bilgileri:

E-mail: mehmet.emin69@outlook.com