



T. C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ NORMAL GELİŞİM
GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA
ETKİSİ**

MÜKREMİN GÜNGÖR

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

KIRIKKALE 2022



T. C.

**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ NORMAL GELİŞİM
GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA
ETKİSİ**

MÜKREMİN GÜNGÖR

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

KIRIKKALE 2022

Mükremin GÜNGÖR tarafından hazırlanan ‘‘KAYNAŖTIRMA UYGULAMALARININ NORMAL GELİŖİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŖARISINA ETKİSİ’’ adlı tez alıŖması, aŖađıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiŖtir.

Danışman:

Eğitim Yönetim Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu

onaylıyorum. Başkan :

Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye :

Eğitim Yönetim Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli Ŗartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Doç. Dr. Abdussamed YEŖILDAĐ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Mükremin GÜNGÖR

ÖZET

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETİSİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

Haziran 2022, 100 sayfa

Bu çalışmanın amacı; özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akranları ile aynı ortamda eşit eğitim haklarından yararlandırıldığı literatüre kapsayıcı eğitim olarak geçmiş kaynaştırma yolu ile eğitime erişim olarak bilinen ve tam zamanlı uygulanan kaynaştırma eğitiminin, ailemizin özel çocuklarına bu eğitimin verildiği ortamdaki etkileşim düzeyinin ve ortam koşullarının normal gelişim gösteren öğrencilere etkilerinin bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmesidir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin 2019-2020 eğitim öğretim yılındaki LGS puanlarının okullarına, öğrenci düzeyinde cinsiyet, ebeveyn eğitim durumuna, kardeş sayısına, sınıf mevcudu ve sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre aldığı değerler açısından değerlendiril geçmiş kaynaştırma yolu ile eğitime erişim olarak bilinen ve tam zamanlı uygulanan kaynaştırma eğitiminin, ailemizin özel çocuklarına bu eğitimin verildiği ortamdaki etkileşim düzeyinin ve ortam koşullarının normal gelişim gösteren öğrencilere etkilerinin bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmesidir. miştir. Veriler Milli Eğitim Bakanlığı MEB DATA'dan elde edilmiştir. Araştırma sürecinde gerekli izinler Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığınca alınmıştır.

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında LGS kapsamındaki tek merkezden oluşan sınava katılan tüm temel eğitimin son aşamasındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örnekleme yaklaşımı kullanılmamış, tanımlanan öğrenci evrenindeki 1048575 öğrenci analiz içerisine alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler, okulun yapısal, sosyal ve ekonomik düzeyindeki ve öğrenci düzeyindeki istatistiki değerlerle anlamlandırılarak, bu değişkenlerin öğrencilerin Liseye geçiş sınavı (LGS) puanları ile ilişkisini incelemek için kullanılmıştır. Çalışmada ilişkiisel araştırmadan (*correlational study*) yararlanılmıştır. Araştırmanın yapısına uygun şekilde, farklı düzeylerdeki değişkenler ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Sınıfıçi korelasyon katsayısına ait elde edilen değerlere bakıldığında sınıf içi korelasyon katsayısının araştırmada çok düzeyli analizlerin yapılabilmesi için uygun olduğu görölmektedir. Değişkenler arası korelasyona göre LGS puanı ile en yüksek korelasyonu ebeveyn eğitim durumu (.681), en düşük korelasyonu ise sınıf mevcudu (-.007) vermektedir. Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumları LGS puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde korelasyon göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kardeş sayısının, ebeveyn eğitim durumlarının, sınıf mevcudunun ve kaynaştırma öğrenci sayısının LGS puanı üzerinde istatistiksel boyutta anlamlı bir ize sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre araştırmada kurulan modellerin anlamlı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Tek Yönlü ANOVA analizi rastgele etkiler modeline göre öğrencilerin LGS puanı okullara göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın %29'unun okullar arasındaki farktan kaynaklandığı, %71'inin ise öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığı söylenebilir.

Okullar arasındaki varyansın %34'ündeki farklılığın öğrencilerin kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ebeveynlerin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin LGS puanlarının arttığı söylenebilir. Zıt bir şekilde öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça LGS puanlarının düştüğü görölmektedir. Artan kardeş sayısının ailedeki bireylere ayrılan zamanı azaltabileceği ayrıca sosyoekonomik açıdan da aileyi zorlayabileceği düşünöldüğünde az sayıdaki kardeşin öğrencilerin LGS puanlarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Araştırmanın modeline kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu, sınıf mevcudu ve kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenleri eklendiğinde varyansın %46 azaldığı tespit edilmiştir. Sınıf mevcudunun ve sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısının öğrencilerin LGS puanını negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sınıf mevcudunun ve sınıftaki kaynaştırma öğrencinin sayısının azaltılmasının öğrencilerin LGS puanları üzerinde pozitif yönde etki edeceği düşünölmektedir. Öğretmenlerin sınıfta öğrenciye ayırdığı zaman düşünöldüğünde mevcudun az olması ayrılan zamanı arttıracığından öğrencilerin performansları üzerinde olumlu etkiye sahip olabilir. Ayrıca sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunması diğer öğrencilere ayrılan zamanı azaltacağından öğrencilerin LGS puanları üzerinde negatif etkiye neden olduğu düşünölmektedir.

Anahtar kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma, Normal Gelişimli Öğrenci.

ABSTRACT

EFFECTS OF INCLUSION ON THE ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS WITHOUT SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Kırıkkale University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Administration and Supervision, Master's Thesis

Supervisor: Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

June 2022, 100 sayfa

The purpose of this study is to examine the impacts of the level of interaction where inclusive education is employed full time for our families special children in order to enable students with special needs to make benefit of their right to be provided equal education in the same setting with peers and the conditions of such an environment on students without special needs, with respect to dependent and independent variables.

2019 – 2020 academic term LGS results of students without special needs who have classmates with special needs have been analysed in accordance with their schools, gender, parents' educational status, number of siblings, classroom size and number of students that need inclusive special education in their classroom. The data VhowVhis study has been obtained from Ministry of Education MEB DATA. The necessary permissions were assigned by ÖERHGMİDDB.

All participants in the central exam in the scope of 2019 – 2020 LGS who are in their last year of their primary education are accepted as the sample space of this study. Sampling method were not used in this study, each of 1048575 students in the sample space have been analysed and evaluated.

Data obtained from this study is used to inspect the relation between LGS results and the statistical values related with structural, socio-economic level of the school, and the statistical values concerning the students. This research can be defined to be a correlational study. Different levels of variables are examined on their impact on students' success.

SPSS programme is used for analysis of the data. When the value related to in-class correlation coefficient is observed it is seen that the coefficient is appropriate to conduct multi level analysis. According to the correlational between variables, parents' educational status have the highest correlation (. 681) and classroom size have the lowest correlation (-. 007) with LGS score. Educational status of the parents have a high positive relation with LGS results.

As a result of this study; number of siblings, educational status of parents, classroom size and the number of students with special needs are determined to have statistically important effect on students' LGS scores. In light of the analysis, the models that are established in this study are detected to provide meaningful results. According to one way ANOVA analysis random effects model, LGS scores VI how variance for different schools. It can be stated that 29% of this variance results from the differences between schools and 71% results from the differences amongst students.

The variance between schools arises %34 due to variables of number of siblings and parents' education. It can be concluded that the higher the parents' educational status, the higher the LGS results. Opposingly, an increase in the number of siblings means a negative trend for LGS results. Considering that higher number of siblings might decrease the time spent for each individual in the family and might put the family through socioeconomic hardships, having less number of siblings can be stated to positively affect LGS scores of the students.

When the variables of number of siblings, parents' educational status, classroom size and the number of students with special needs are introduced into the research model; variance is seen to drop by 46%. Classroom size and the number of special education students present in the classroom are observed to have a negative effect on LGS scores. It is thought that decreasing the latter mentioned variables would have a positive impact on LGS scores. Since the time the teacher can allocate more time to each student it is possible to improve performance of the students by decreasing the classroom size. Having special education students present in the same classroom, on the contrary, decreases the allocated time for other students and thus negatively affecting the LGS scores.

Keywords: Special Education, Inclusion, Student Without Special Needs.

TEŞEKKÜR

Milli Eğitim Bakanlığı mensubu olarak araştırma sürecinde ihtiyaç duyduğum her türlü desteği sağlayan amirlerimin sayesinde elde ettiğim araştırma bulguları kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bir engelli bireyin abisi olarak engel olgusunun insani değerler açısından ele alınması gerektiğini deneyimleyerek öğrendim. Normal gelişim gösteren bir birey olarak hayatına devam eden bizlerin en büyük sıkıntısı, genelde elde etmek istediğimiz bir nesne ya da olguya ulaşmak için hissettiğimiz duygu ve düşüncelerden ibarettir.

Empati kurma becerisi ile hayata işitme becerisinden ve/veya başka bir beceriden yoksun olarak başlayan bir insanın sıkıntılarının ne ölçüde olduğu anca varsayımlara dayanarak açıklanabilir. Bu bağlamda Dünya sorun yaşayarak gelişim gösterme merkezidir. Becerilerini tam olarak kullanabilen bir insan olarak başladığım serüvende sadece benim gibi olmayan/olamayan insanların da insan olarak dünyaya geldikleri için ortak evimizin insani, hukuki açıdan paylaşımının olumlu olması için hoşgörü zemininin önemini açıklamak istedim.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Bilgi İşlem Genel Müdürlüğü ve Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne; tez danışmanın Sayın Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE hocama yaşadığım sağlık problemlerimden dolayı ben benden vazgeçtiğimde bile vazgeçmediği için minnettarım.

Saygılarımla

Mükremin GÜNGÖR

SİMGELER VE KISALTMALAR

E-Okul YBS: E- Okul Yönetim Bilgi Sistemi

LGS: Liseye Geçiş Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB DATA: Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama Modülü

ÖERHGMİDDB: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı



TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmanın Evrenine Ait Demografik Özellikler	49
Tablo 2. Araştırmanın Değişkenleri.....	50
Tablo 3. LGS Puanlarına Ait Dağılım Değerleri	51
Tablo 4. Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı	51
Tablo 5. Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri Özellikleri	52
Tablo 6. Model Uyum Kriterleri	53
Tablo 7. Düzey 2 Rastgele Kesişim Modeline Ait Tahmin Değerleri	55
Tablo 8. Düzey 1 Rastgele Kesişim Modeline Ait Tahmin Değerleri	57
Tablo 9. Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları	58

EKLER DİZİNİ

EK 1: Verilerin İstenmesi

EK 2: Verilerin Elde Edilmesi

EK 3: Verilerin Elde Edilmesi Bildirimi

EK 4: Etik Kurul Raporu



İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖZET	III
ABSTRACT	V
TEŞEKKÜR.....	VII
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
EKLER DİZİNİ.....	X
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	XI

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar ve Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Gereksinimli Bireyler	8
2.1.1. Otizm.....	9
2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü	10
2.1.3. Zihinsel Engellilik.....	10
2.1.4. Dil ve Konuşma Engellilik.....	11
2.1.5. Görme Engellilik.....	11
2.1.6. İşitme Engellilik	11
2.1.7. Bedensel Engellilik	12
2.1.8. Özel Yeteneklilik	12
2.1.9. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu.....	13
2.1.10. Duygusal ve Davranışsal Bozukluk	13
2.1.11. Serebral Palsi.....	14

2.1.12. Süregelen Hastalık	14
2.1.13. Yaygın Gelişimsel Bozukluk	14
2.1.14. Türkiye’de Özel Gereksinimlerin Sınıflandırılması	15
2.2. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları.....	15
2.3. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları	18
2.3.1. Kaynaştırmanın Amacı, İlkeleri ve Önemi	19
2.4. Kaynaştırmanın Öğrencilere, Öğretmenlere, Ailelere ve Topluma Etkileri ...	21
2.4.1. Kaynaştırmanın Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Etkileri.....	21
2.4.2 Kaynaştırmanın Diğer Paydaşlara Etkileri.....	23
2.4.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Problemler.....	25
2.5. Normal Gelişimli Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Diğer Dinamikler	27
2.5.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Öğrenciyle İlgili Dinamikler.....	28
2.5.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Ailevi Dinamikler	31
2.5.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Sınıfla İlgili Dinamikler.....	34
2.5.4. Akademik Başarıyı Etkileyen Okulla İlgili Dinamikler	36
2.6. Akademik Başarının Ölçülmesi	39
2.7. İlgili Araştırmalar.....	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Evren	48
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Okul Düzeyindeki Değişkenlerin Öğrencilerin LGS Puanlarını Yordama Düzeyine Ait Bulgular ve Yorumlar	55
4.2. Sınıf Düzeyindeki Değişkenlerin Öğrencilerin LGS Puanlarını Yordama Düzeyine Ait Bulgular ve Yorumlar	56
4.3. Öğrencilerin LGS Puanlarının Okullara Göre Farklılaşma Düzeyine Ait Bulgular ve Yorumlar	58

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	60
5.2. Tartışma	61
5.3. Öneriler	63
KAYNAKLAR	65
EKLER.....	93



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yetersizliği bulunan bireylerin var olma mücadelesi yetersizliği bulunmayan bireylerin insafındadır. Toplumun birlikte hareket güdüsünün gerektirdiği davranışları sergilemekte zorlanan bir bireyin geri kalmasının sebebi bireysel farklılıklarından kaynaklanır. Barnard'a göre örgüt iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eş güdümlenmiş etkinlikleri sistemidir (Aydın, 2010). Kamusal düzen örgütlenmiş bir işleme sürecidir. Bir sınıf içerisindeki 25 öğrencinin bir ders saati içerisinde sıralarda yanyana oturarak tek bir kaynağa yönelmesi bu işlem sürecinin en basit örneklerinden biridir.

Barnard'a göre etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesidir (Aydın, 2010: 15). Örgütlerin gelişme sürecinde toplu hareketlerinin daha etkin olabilmesi için çeşitlenen ihtiyaçların geliştirdiği imkânlar ile varlık mücadelesini sürdürmesi elzemdir. Bulunulan noktadan hedef kazanım olarak belirlenen noktaya örgütlü hareketin haritası müfredattır. Müfredatın günün gelişen ve değişen yapısına uygunluğu; yetiştirilmek istenen insan profilinin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda gelecek bilgiler ve bulgular, eğitimde geçmiş görüşlerin tamamını etkileyebilecektir (Oelkers, 2002). Bu gelişme eşiğinde ve sanayi devriminin etkisi ile modern eğitim pozitivist bir anlayış sunmaktadır. Modern eğitim ile sosyal bilimler alanında da fen bilimleri gibi deney, gözlem ve araştırmalar yapılmış; eğitim ulaşılan bulgulara göre tasarlanmıştır. Ancak sosyal bilimlerde fen bilimleri gibi kesin, ortak

ve objektif yargılara ulaşmak sıklıkla mümkün olmamaktadır (Aslanargun, 2007). Bunun sonucu olarak eğitimin teknolojik ve bilimsel gelişmelere hızla uyum sağlayabildiği görülmektedir ancak modern eğitim toplumda meydana gelen sosyal değişim ve dönüşümlere tepki vermekte yetersiz kalmaktadır (Kenan, 2009). Ayrıca modern eğitim; her bireye ve duruma uymaya çalışan merkezi bir sistem geliştirmeyi deneyerek insanlar arasında ve aynı insanda zaman içinde meydana gelecek duygu, düşünce, davranış ve durumlardaki farklılaşmayı göz ardı etmektedir (Aslanargun, 2007).

Sanayi sonrası toplumlarda yaşanan değişimlere ve modern eğitime karşı ortaya çıkan post-modern eğitim ise eğitime yaklaşımda bireyci bir tutum geliştirmiştir (Kılıç ve Bayram, 2014). Postmodern eğitim, modern eğitimin toplumda ve eğitimde ortaya çıkardığı sorunları eleştirmekte ve bu sorunlara çözüm yolları önermektedir (Aslanargun, 2007). Postmodern eğitim ile sistemli mekanik modern anlayışın aksine bireyi merkez alan, kendine, yapısına özgü düşünmeye ve doğrunun eşi olmayan ve vazgeçilmez olmadığı gerçeğine önem veren bir eğitim felsefesi oluşmuştur. Ayrıca postmodern eğitim, farklılıkları yontup aynılaştırmak yerine kabullenmektedir (Kılıç ve Bayram, 2014).

Örneğin engelli bireyler, toplumun normal olarak kabul edilen fertlerine oranla sosyal hayata katılım ve topluma fayda sağlama konularında zorluk yaşayan çeşitli kısıtlılıklara sahiptir. Bu kısıtlılıklar dışarıdan görülebilir olabileceği gibi dışarıdan görülemeyecek biçimde de olabilmektedir (Cunnah, 2015). Engelli bireyler, kişisel ve gelişimsel özellikleri sebebiyle eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına kıyasla anlamlı biçimde farklılık gösterir, bu farklılıklar sonucunda farklı akademik ve sosyal ihtiyaçlar duyarlar. Bu bireylerin eğitiminde, özel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilmiş özel eğitim yöntemleri kullanılmaktadır (ÖEHY, 2018). Özel eğitim tarihi incelendiğinde önceleri engelli öğrencilerin normal akranlarından ayrıştırılarak eğitime çalışıldığı görülmektedir (Armstrong, Armstrong ve Spandagou, 2011).

Kişinin sosyoekonomik özelliklerine bakmaksızın nitelikli eğitime erişimi eğitim sistemlerinin eşitlikçiliğinin ölçülmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020). Eğitimde yaşanan bu gelişmeler ile okullarda çok kültürlü eğitim önem kazanmıştır. Çok kültürlü eğitim bireyleri ayırmaya karşıdır. Bunun yerine eğitim ortamları demokratikleştirilmekte ve okullarda farklı gruplar arası iletişime önem verilmektedir (Cirik, 2008). Engelli öğrencilerin eğitiminde de

ayırıştırıcı eski uygulamalar yerine birleştirici kaynaştırma eğitimi kullanılmaya başlanmıştır (Kargın, 2004).

Engelli öğrencilerin en az sınırlı olacakları eğitim programına yerleştirilmesini öngören yasa ve düzenlemelerin yapılmasına kaynaştırma eğitimi denilmektedir (Özdemir, 2010). Kaynaştırma özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim özellikleri taşıyan akranları ile aynı ortamda eğitim görmesi olarak tanımlanabilir ancak sadece fiziksel bir birliktelik durumu olarak algılanmamalıdır (Kargın, 2004). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için eğitim programlarının ve ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması, gerekli duyulduğunda destek eğitim hizmetlerinin sağlanması ve ilgili paydaşların kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2003). Çünkü kaynaştırma ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunurken eğitim gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayacak ortama yerleştirilmeleri hedeflenmektedir (Kargın, 2004) ve kaynaştırma sayesinde kaynaştırma yöntemi ile eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde normal gelişim özelliği taşıyan akranları ile iletişim içinde olarak iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Erüstün Bulutoğlu, 2019).

Türkiye’de de kaynaştırma ile ilgili kanun (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası, 1983) ile yönetmeliklerde (MEB Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği, 1992) ve son olarak ÖEHY’de (2018) yapılan kaynaştırma tanımlarından yola çıkılarak, kaynaştırma yoluyla eğitim yöntemlerinin; özel gereksinimli bireylerin eğitim hedeflerini, bu bireyleri ayırıştırmadan karşılamak amacıyla tercih edildiği ifade edilebilir. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarının tanımlanmasında, paydaşlardan biri olan normal gelişimli öğrencilerden ve kaynaştırma ile bu öğrenciler üzerinde oluşması beklenen olumlu veya olumsuz etkilerden bahsedilmemiştir.

Literatür incelendiğinde, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere etkilerini açıkça ortaya koymanın zor olduğu ancak kaynaştırma uygulamalarının normal gereksinimli öğrencilere etkilerinin kaynaştırma konusunda önemli bir konu olageldiği görülmektedir (Kargın, 2004; Ruijs ve Peetsma, 2009; Güdük ve Yılmaz, 2019). Yine kaynaştırma ile ilgili olarak ülkemizde yürütülen uygulamaların değerlendirilmesi, alınan sonuçların belirlenerek ifade edilmesimesi, bu uygulamalara devam eden bütün öğrencilerin, uygulamada görevli öğretmenlerin ve

ailelerin kaynaştırma sisteminden yararlarının ve eğer varsa zararlarının açıkça ortaya konulması önem taşımaktadır (Sucuoğlu, 2004).

Literatürdeki bu eksikliği gidermek ve kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere akademik etkilerini geniş bir örneklem kullanarak ortaya çıkarmak için bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitiminin normal özellikleri taşıyarak gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu amaç kapsamında incelenmek üzere resmi okullarda eğitim gören ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarının ölçümü sınıflandırmasına giren ölçme araçlarından elde ettikleri puanlara başvurulmuştur ve çalışma grubunun kapsayıcılığı araştırmanın amacıyla örtüşmesi ve anlamlı bir sonuca ulaşılması amacıyla geniş tutulmuştur. Bu öğrenciler, sınıfında kaynaştırma eğitimi alan öğrenci bulunan ve sınıfında kaynaştırma eğitimi alan öğrenci bulunmayan olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları iki grup arasında karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen etkenleri ortaya çıkarmak, araştırmaya amaç olmayan etkenlerden arındırılmış bir sonuca ulaşma bağlamında perspektif oluşturmaktadır.

Bu araştırma ile kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının, normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimini nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç bağlamında, araştırma kapsamında, aşağıda belirtilmiş sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğrencilerin LGS puanlarını okul düzeyinde; okul türü, sınıf mevcudu ve sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenleri ne düzeyde yordamaktadır?
2. Öğrencilerin LGS puanlarını öğrenci düzeyinde; cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, kardeş sayısı değişkenleri ne düzeyde yordamaktadır?
3. Öğrencilerin LGS puanları okullarına göre anlamlı ölçüde tekil farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Anayasası'nın özünde ve 42. maddesiyle eğitim hakkı güvence altına alınmıştır ve toplumu oluşturan her birey, ayırım yapılmaksızın eğitim ve öğrenim hakkına sahiptir. Bu kapsamda kaynaştırma yoluyla eğitim yöntemleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özel gereksinimlerini ayrıca karşılarken bu öğrencilere fırsat eşitliği sağladığı için tercih edilmeye başlamıştır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

ÖEHY (2018), kaynaştırma yoluyla eğitim erişimini " özel eğitim ihtiyacı belirgin olan bireylerin her eğitim bölümünde ve seviyesinde normal özellikleri taşıyan diğer bireylerle taraflı ve çok taraflı etkileşim sağlamalarını ve eğitim meramlarına en üst kademedeki erişimlerini sağlamak amacıyla, özel gelişim seyri barından bu çocuklara destek eğitim hizmetlerini de kapsayarak çağdaşlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim etkinlikleri " şeklinde açıklamaktadır. Yönetmelikte (ÖEHY, 2018) görüldüğü üzere kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrenciler üzerinden tanımlanmış ancak bu uygulamaların normal gelişim gösteren öğrencilere etkileri ile ilgili öngörü veya betimleme yapılmamıştır. Bu araştırma; normal gelişim gösteren öğrencilere betimlenen eğitim ortamlarına özel gereksinimi olan öğrenciler yerleştirildiği durumlarda ortaya çıkan sonuçları incelemesi açısından önemlidir. Eğitim ortamı içerisindeki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine etkileri literatürde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarısına etkisi değerlendirilmiştir.

Destek eğitim hizmetleri de dahil olmak üzere kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere akademik veya sosyal etkilerini inceleyen (Ünal, 2008; Cankaya ve Korkmaz, 2012) veya bu uygulamaların niteliğinin ve niceliğinin betimlendiği (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2004; Yazıcıoğlu, 2018) çok sayıda araştırma görülmektedir. Örneğin Şahbaz (2007), yürüttüğü çalışmada çalışma grubu olarak normal gelişim gösteren öğrencileri seçmiş olsa da yürüttüğü araştırma ile normal özellikleri taşıyarak gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmelerinin normal gelişim özelliği taşımayan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini belirlemeyi hedeflemiştir.

Yapılan araştırmalar, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının özel gereksinimli oğrencilere faydalarını ortaya koymaktadır (Ünal, 2008; Akay, 2011). Örneğin Akay (2011), yaptığı çalışmada destek eğitim odasının özel gereksinimli oğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bandura (1989), sosyal oğrenme açıkladığı kuramında insanların hemen hemen bütün davranışları izlemeye dayalı oğrenerek, izlediğini yapmaya çalışarak ve örnek alarak ona benzer davranış üretmeye çalıştığını belirtmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının özel gereksinimli oğrencilere olumlu etkileri anlam kazanmaktadır. Ancak Ruijs ve Peetsma'ya (2009) göre kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren oğrencilere etkisi, kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir başka önemli konudur.

Güven ve Tufan (2010), yaptıkları çalışma ile kaynaştırma sınıflarında işbirlikli oğrenme yönteminin oğrencilere akademik fayda sağladığı sonucuna ulaşmış olsa da bu çalışmada kaynaştırma oğrencisi bulunmayan bir kontrol grubu ile karşılaştırma yapılmamıştır. Ruijs ve Peetsma (2009), yürüttükleri çalışmada pek çok araştırmayı incelemiş ve kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren oğrencilere akademik etkileri hakkında net bir sonuca ulaşmanın zor olduğunu ve kaynaştırma uygulamalarının paydaşlara negatif etkisi olmaması amacıyla yakından takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Antoinette (2002) ise yaptığı çalışmayla kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren oğrenciler için etkilerini, en iyi ihtimalle toplumsal bilinç düzeylerini arttırmak ve en kötü ihtimalle eğitimlerini sekteye uğratmak biçiminde özetlemiştir.

Literatür incelendiğinde, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının normal gelişim gösteren oğrencilere akademik etkilerini araştıran az sayıda (Antoinette, 2002; Ruijs ve Peetsma, 2009; Güven ve Tufan, 2010) alışmaya rastlanmıştır. Mevcut çalışmalarda ise çeşitli sebeplerle net bir sonuca ulaşmakta zorluk çekildiği görlmektedir.

Bu araştırma, araştırma evreniyle örtüşen kapsamlı bir çalışma grubu belirlemesi, sınıfında kaynaştırma oğrencisi bulunan normal gelişim gösteren oğrencinin o kaynaştırma oğrencisinden ve diğer etkenlerden akademik olarak ne düzeyde etkilendiğini incelemesi açısından literatürdeki eksikliği kapatması, kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren oğrenciler için olası akademik etkileri hakkında zengin bir veri havuzu oluşturması ve bu etkileri ortaya koymasına sebebiyle

özel eğitim bilimleri ve özel eğitimin planlanması açısından ciddi önemiyet barındırmaktadır.

1.4. Sayıtlar ve Sınırlılıklar

Araştırmanın temel varsayımı, LGS sınavının öğrencilerin akademik başarısını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğudur. Araştırmadaki temel sınırlılık ise kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu gibi bilgiler için e-okul sistemindeki kayıtların güncellenmesinde yaşanan gecikmeler ya da kayıt hataları nedeniyle bazı kayıtların doğru olmayabileceğidir. Bu hataların ihmal edilebilecek kadar düşük oranda olduğu varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Bakanlık: Milli Eğitim Bakanlığını ifade etmektedir.

Kaynaştırma: özel eğitim ihtiyacı belirgin olan bireylerin her eğitim bölümünde ve seviyesinde normal özellikleri taşıyan diğer bireylerle taraflı ve çok taraflı etkileşim sağlamalarını ve eğitim meramlarına en üst kademedede erişmelerini sağlamak amacıyla, özel gelişim seyri barından bu çocuklara destek eğitim hizmetlerini de kapsayarak çağdaşlarıyla birlikte tam vakitli ya da özel eğitim sınıflarında yarı vakitli olarak verilen eğitim etkinlikleri (ÖEHY, 2018).

Özel Eğitime ihtiyacı olan öğrenci: Çoklu etkenlere bağlı değişime maruz kalmış, öznel ve gelişim seyri kriterleri ile eğitim yeterlilikleri açısından çağdaşlarından beklenen seviyede anlamlı değerde farklılık gösteren birey (ÖEHY, 2018).

Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci (kaynaştırma öğrencisi): Kaynaştırma eğitiminden faydalanan, özel eğitime ihtiyacı olan, özel gereksinimli öğrenci (ÖEHY, 2018).

E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi: Eğitim ağının merkezi olan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan ve öğrencilere ilişkin ders notu, devam kaydı vb. bilgilerin öğretmenler ve idareciler tarafından girilmesine ve gözlenmesine olanak sağlayan bilgi (işlem) sistemidir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm içerisinde, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan; özel gereksinimli bireyler, dünyada ve Türkiye’de özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırmanın faydaları, kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan problemler, kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere etkileri, akademik başarının ölçülmesi ve son olarak akademik başarıyı etkileyen bileşenler ele alınmıştır.

2.1. Özel Gereksinimli Bireyler

“Engelli: Bedensel, zihni, psikolojik ve duyuşsal becerilerinde farklılık gösteren kayıplarından dolayı topluma normal gelişim özellikleri taşıyan bireyler ile birlikte eşit koşullarda eksiksiz ve işlevsel dahilini hacir altına alan tavır ve çevresel imkan ve özelliklerden etkilenen bireyi” (Engelliler Hakkında Kanun, 2005) ifade etmek için; "engellilik, bireyin bütünlüğünü oluşturan zihinsel veya bedensel yönlerindeki özelliklerinin kayba uğraması neticesinde ortaya çıkan kısıt ve sınırlılıkları ifade etmek için kullanılan bir kavramdır" (Yavuz, 2016, s. 4). Toplumun genelini oluşturan ve normal olarak kabul edilen bireylerden geri düzeyde beceriye sahip olarak farklılık gösteren bireyler engelli, bu fark sonucunda bireyin hayatının zorlaşmasına sebep olan durumlar ise engellilik olarak sınıflandırılmaktadır (Cunnah, 2015; ÖEHY, 2018). Engelliliğin bu tanımları değerlendirildiğinde engelli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerden daha geri becerilere sahip oldukları için hayatlarına devam etmede çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Yine Yavuz'a (2016) göre, engellilik tanımlarında ortak olan şey, bu bireylerin normal yaşamın getirdiği şartlara uymuyor ve yaşamlarını devam ettirmek için başka bireylerin desteğine ihtiyaç duyuyor olmalarıdır. Engelli bireyler, normal gelişim gösteren bireylerin normal şartlarda ihtiyaç duymayacağı desteğe ihtiyaç duyabilir. Bu sebeple engelli bireyler için özel gereksinimli birey tanımı da kullanılmaktadır (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015).

“Engellilik ölçütü: Dünya devletleri açısından temel olduğu düşünülen, araştırmalar ile kanıtlanmış ölçütler esas alınarak hazırlanan ve gerek duyulduka ihtiyaç

ölçüsünde iyileştirilen ölçütleri” (Engelliler Hakkında Kanun, 2005) belirtmektedir. Engelli bireylerin özel gereksinimleri, engellerinin ağırlık düzeyi ve çeşidi ile farklılaşma göstermektedir. Sınıflandırma yöntemlerinde farklılaşma görülse de engel düzeyleri hafif, orta, ağır ve çok ağır (ÖEHY, 2018) olarak sınıflandırılabilir.

Özel gereksinimli bireyler, özel gereksinimlerine göre ise işitme engelli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, görme engelli, dil ve konuşma kısıtına bağlı engeli olan, zihinsel engelli, otizm spektrum bozukluğu olan, özel yetenekli, bedensel engelli, öğrenme güçlüğü olan, duygusal ve davranışsal bozukluğu olan, serebral palsisi olan, süregelen hastalığı olan veya yaygın gelişimsel bozukluğu olan şekilde sınıflandırılabilir (Disability Rights Task Force, 1999; Edmonds, 2005; ÖEHY, 2018). Engelli kabul edilmeseler bile üstün yetenek gösteren ve öğrenme güçlüğünden veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğundan muzdarip bireyler de toplum içindeki rollerini karşılamada ve topluma uyum sağlamada çeşitli zorluklarla karşılaştıkları için özel gereksinimli kabul edilmektedir (Kaymak Özmen, 2010; Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016).

2.1.1. Otizm

Biber'e (2018) göre otizm, bireylerin yaşamsal fonksiyonlarını etkileyen ve sosyal ilişkilerinde, iletişimlerinde, davranış ve gelişimlerinde bozukluğa sebep olabilen hal olarak tanımlanmaktadır. Yaygın kaniya göre otizm ile kalıtsal özellikler arasında anlamlı bir bağlantı bulunmaktadır (Frith, 2004). Bununla birlikte bu konuya karşı politik tutumda yaşanan değişimler; otizmin tanımını ve sınırlarını, otizme bakış biçimini, otizme sahip oluşu kabul edilen bireylerin yetenek düzeylerini ve sınırlılıklarını da değiştirmektedir (Wolff, 2004).

Otizm, bireyin tekrarlayan davranışlar geliştirmesine, gündelik rutindeki değişimlere ve bazı durumlara üzölmek benzeri alışılmışın dışında tepkiler vermesine sebep olabilir (Speaks, 2011). Milton'a (2012) göre de otizmin belirtileri arasında; sözel olmayan iletişim durumunda bozukluk, akranlar ile uygun düzeyde ilişki geliştirememesi, paylaşmaktan uzak olma, duygusal karşılık göstermemesi, dil becerileri gelişiminde gecikme, konuşma başlatma ve sürdürmede bozukluk, kendine özgü dil unsurları kullanımı, kısıtlı bir ilgi alanına sahip olma, belirli rutinelere vazgeçilmez ve değişime kapalı bağlılık, tekrarlayan fiziksel davranışlar ve nesnelerin parçaları ile olağan dışı ilgi vardır. Ayrıca otizme sahip kabul edilen birey, okulda elde diledik

başarı için önem taşıyan sınıfa katılım, akademik uğraş ve sosyal etkileşimleri de içeren sosyal becerilerde noksan veya sınırlı olduğu için okulda sorunlarla karşılaşabilir (Hughes vd., 2011).

2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü ise, Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Kılavuzu'nda (2010), bireyler için sözlü veya yazılı dil becerilerini geliştirmekte elzem olan bilgi alma süreçlerinden bir veya birçoğunda ortaya çıkabilen ve okuma, yazma, dinleme, konuşma, heceleme, matematiksel işlemler benzeri fonksiyonlarda güçlüğüne sebep olan durumlar olarak betimlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü, belirli bir akademik alana ilişkin belirgin işlev bozukluğuna sebep olmaktadır ve literatürde disleksi ile eş anlamlı olarak sıklıkla okumayla ilgili işlevlerdeki bozuklukları belirtmek amacıyla kullanılmaktadır (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016).

Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler, sözcüklerdeki sesleri tanımada ve ayırmada, genel olarak okuma, heceleme, sayıları özümseme ve sayma, matematiksel beceri alanında işlemleri yapabilme, saat kavramını anlama, parasal hesap yapabilme, ölçme ve probleme çözüm üretme becerilerinde çeşitli kısıtlılık yaşarlar (İlker ve Melekoğlu, 2017). Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler eğitim hayatlarında, bu sınırlılıkların sonucu olarak okulda başarısız olma, okulu reddetme, davranış problemleri, hiperaktivite, anksiyete veya depresyon benzeri problemlerle karşılaşır (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016).

2.1.3. Zihinsel Engellilik

Zihinsel engelli bireyler, "gelişim evrelerinde oluşan ilişki ve işlevsel bütünlük sağlayan davranışlardaki yoksunluğa eklenen zihinsel becerilerde görev yetersizliği de bulunan fert olarak alanda ifade bulmaktadır" (Türkmen, 2018, s. 11). ÖEHY (2018) ise zihinsel engelli bireyi, zihinsel işlevlerinde ve sosyal uyum becerilerinde yetersizlikleri sebebiyle değişken düzeylerde özel gereksinimleri olan birey olarak tanımlamıştır. Hunt ve Mesquita'ya (2006) göre, zihinsel engelli tanımı down sendromu, diğer kalıtsal bozukluklar veya beyin hasarı benzeri pek çok sebeple ortaya çıkabilen zekasal yetersizlikleri ve bireylerin muzdarip olabilecekleri ruh hastalıklarını da kapsamaktadır. Bu bağlamda zihinsel engelli tanılmasının geniş bir grubu kapsadığı söylenebilir.

2.1.4. Dil ve Konuşma Engellilik

Dil ve konuşma engelli bireyler, " dil bozuklukları, sesletim sorunları, ses bozuklukları, afazi, dudak damak yarığı, kekemelik, yutma bozuklukları, motor konuşma bozuklukları, gecikmiş konuşma, hızlı bozuk konuşma gibi problemlerden kaynaklı dil ve konuşma problemleri" (Duru, Akgün ve Maviş, 2018, s. 260) çeken bireyler olarak tanımlanmaktadır. Konuşma, fiziksel, zihinsel ve dilsel beceriler gerektirmekte ve bu özelliklerde yaşanan eksiklik normal konuşma işlevine engel olmaktadır (Tanrıdağ, 2009). Bu bozuklukların sonucu olarak dil ve konuşma engelli bireyler, akademik başarı ve psikososyal uyumda çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır (Aydın Uysal ve Tura, 2018).

2.1.5. Görme Engellilik

Görme engelli, "tek ya da çift gözde tamamen ya da belirli oranda görme yetisi kaybı veya net görme bozukluğu olan fert olarak betimlenmektedir." (Türkmen, 2018, s. 10). Çevreyi algılamada sıklıkla kullanılan görsel uyaranların olmayışı veya yetersizliği görme engelli bireylerin hayatlarını sürdürmelerinde çeşitli zorluklara sebep olmaktadır.

Bu zorluklardan biri görme engelli bireylerin ulaşımında yaşadıkları zorluklardır. Bu kapsamda görme engelli öğrenciler, görebilen öğrencilerin aksine çevredeki görsel uyaranlara hiç veya yeterince erişemediği için okula gitme, okuldan dönme, merdiven veya basamak kullanma gibi harekete dayalı işlevlerde sorun çekerler (Uysal ve Esra, 2009). Bu zorluklardan bir diğeri de görme engelli bireylerin toplumun geneli için üretilmiş yazılı kaynakları okuyamamasıdır. Bu kapsamda kendisi de görme engelli bir öğretmen olan Braille'nin çalışmaları sonucunda görme engelli bireylerin parmakları ile okumasını sağlayan iki sütun ve üç satırlık bir tabloya benzer biçimde altı noktalık harflerden oluşan Braille alfabesi dünya genelinde kullanılmaya başlamıştır (Sağlamtuğ, 2010).

2.1.6. İşitme Engellilik

İşitme engelli bireyler, "işitme yetisinin belirli oranda ya da tamamen kaybindan" (ÖEHY, 2018) kaynaklı çevrelerindeki işitsel uyaranlara hiç veya yeterli düzeyde işittiğini belirten tepki veremeyen bireylerdir. Literatürde işitme engelli tanımları ile ilgili sadece işitme duyarlılığı değil bu engelin konuşma, dil ve eğitim gibi konularda

bireye etkileri de belirtilmektedir (Hatipoğlu, 2005). Bu kapsamda iletişim sosyal ve duygusal gelişimin önemli bir şartıdır ve işitme engelli bireyler gerekli iletişim becerilerinden yoksun oldukları için iletişimi başlatmada ve sürdürmede güçlükler yaşarlar (Ekim ve Ocakçı, 2012). Akfırat'a (2004) göre de farklı düzeylerde işitme kayıpları bulunan çocuklar, karşılaşılan durumlara uygun biçimde sosyal davranışların öğrenilmesi ve ifade edilmesinde çeşitli güçlüklerle karşılaşır. Bu güçlükler işitme engelli öğrencilerin eğitim hayatlarını da işiten akranlarına oranla olumsuz etkiler (Ekim ve Ocakçı, 2012).

2.1.7. Bedensel Engellilik

Bedensel engelli olarak belirtilen birey, "kas ve kasa bağlı dokularda, iskelet ve ilişkili dokularda, merkezi sinirsel sistemdeki hasarlar nedeniyle" (ÖEHY, 2018) kişisel gereksinimleri olan bireyleri ifade etmektedir. Bedensel engellilik, geçici veya sürekli hareket kısıtlılığı, yürümekte veya denge sağlamada güçlük benzeri biçimlerde de betimlenmektedir (Karakuş, 2016). Aykara (2011) ise bedensel engelliliği toplumsal olarak belirli ihtiyaçları karşılanmadığı için sosyal yaşantısına çeşitli engellerle karşılaşarak devam etme durumu olarak ele almıştır. Engelli bireylerin topluma uyum sağlamada karşılarına çıkan en büyük engel içinde buldukları çevredir (Şentürk, 2017). Bu bağlamda bedensel engelliliğin toplumsal bir boyutu da olduğu ve bedensel engelli bireylerin yaşadıkları güçlüklerin sıklıkla toplumsal ve çevresel düzenlemelerde erişilebilirliğin düşünülmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

2.1.8. Özel Yeteneklilik

Özel yetenekli birey, "Emsallerine göre sanat, yaratıcılık, liderliğe ilişkin kapasitede ileride olan, daha hızlı öğrenen, akademik açıdan belirgin farklı yetiye sahip, soyut olarak beliren fikirleri algılayıp anlayabilen, yöneldiği alanlarında desteksiz ve desteğe ihtiyaç duymadan hareket etmeye düşkün ve emsallerine göre ileri düzeyde performans sergileyen bireyi" (ÖEHY, 2018) belirtmektedir. Özel yetenekli denildiğinde akla gelen zekâ ve beceri gibi kavramlara, farklı ihtiyaçlara ve disiplinlere göre farklı biçimlerde anlamlar yüklenmektedir (Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015).

Engelli olmasalar da özel (üstün) yetenekli bireylerin de toplumun kalanından farklı özel gereksinimler duyacakları söylenebilir. Bu kapsamda Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi Selçuklu ve Osmanlı'dan itibaren ve Cumhuriyet ile

de dünyada yaşanan gelişmelere uyum sağlayarak sürdürülmektedir (Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015; ÖEHY, 2018).

2.1.9. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

“Konsantrasyon, dikkati toplama ve odaklamada, emsallerinden farklı hareketlilik ve hareket kontrolü sağlamada zorluk yaşayan, dürtüsel kontrolü alanlarındaki zorluklar yaşayan ve karakterize olarak ortaya çıkan Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), çocukluk çağ dönemlerinde görülme sıklığı yüksek olan psikiyatrik bozukluktur” (Kayaalp, 2008, s.147). Gözüm’e (2020) göre de Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, çocuk ve ergenlerde en sık görülen psikiyatrik bozukluklardan biridir. Ancak Özmen (2010), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tanılanmasının zor olduğunu belirtmektedir.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğuna sahip olan öğrenciler, sahip oldukları bozukluğun hem biyolojik hem de çevresel temelleri olduğu için akademik başarıda eksiklik ve okula uyum sağlamada sorunlar çekerler (Gözüm, 2020). Bu duruma sahip çocuklar zekâ düzeylerinden beklenmeyecek biçimde başarısızlık göstermekte, yetişkinlerle ve akranlarıyla sosyal ilişkilerinde olumsuz etkilerle karşılaşmaktadır (Uyan, Peker, Tekiner ve Ulukol, 2014).

2.1.10. Duygusal ve Davranışsal Bozukluk

ÖEHY’ne (2006) göre, Duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip bireyler, bulunduğu yaşa uymayan kültürel ve sosyal normlardan farklı duygusal ve psikolojik tepki ve davranışlar gösteren bireylerdir. Bu davranış kalıpları dışsal ve içsel olarak iki ölçüte ayrılabilir. “Dışsallaştırılmış davranışlar kurallara uymama, fiziksel saldırganlık, zarar verme, çalma, yanıltma davranışlarını, içselleştirilmiş davranışlar ise kaygı, korku, psikolojik temelli şikâyetler gibi davranışları içermektedir” (Çetiner ve Sucuoğlu, 2016, s. 2). Bu kapsamda eğitim kurumlarında öğrencilerde yoğun duygusal ve davranışsal bozukluk oluşmasını önlemek amacıyla önleyici yaklaşımlar geliştirilmesi ve diğer bireyler için oluşabilecek fiziksel şiddete maruz kalma benzeri riskler değerlendirilerek buna göre tedbir alınması MEB tarafından önerilmektedir (Başar ve Özdemir, 2015).

2.1.11. Serebral Palsi

Serebral palsi, “değişik etiyolojik kaynağı, buna göre de deneysel işaretlerinde de farklılıklarla karşılaşılan durağan bir ensefalopatidir” (Kabakuş vd., 2005, s. 125). Aral ve Erturan (1999) ise, serebral palsiyi, doğum esnasında, doğumdan önce ya da doğumdan hemen sonra sinir sisteminin merkezinde, beyinde, medulla’da, cerebellum’da, bazal ganglionda veya oblongatadaki hasara bağlı olarak kas üzerinde kasılmalara etki eden bir beyin yapısı hasarlılığı olarak tanımlamıştır. Serebral palsi ile birlikte bireylerde nörolojik problemler, konuşma bozuklukları, kas iskelet sistemi bozuklukları, sindirim sistemi bozuklukları, ağrı, uyku bozukluğu benzeri ikincil problemler oluşabilir (Arı ve Kerem Günel, 2015; Yurdakul, 2021).

2.1.12. Süregelen Hastalık

Süregelen hastalığa veya hastalıklara sahip bireyler, kesikli ya da uzun zaman dilimli kişisel ilgiye ve tedaviye gereksinim duyan (ÖEHY, 2006), hayat kalitesini ciddi derecede azaltan bir veya birkaç hastalığa sahip bireylerdir. Süreğen adı verilen bu tür hastalıkların tanımlanması çeşitlilik göstermektedir (Çakan ve Sezer, 2010). “Bu hastalıklar kalp hastalığı, genetik hastalıklar, astım, çeşitli kanserler, şeker hastalığı gibi hastalıklardır. Bunların bir kısmı anne karnında iken oluşan bir kısmı da yaşam zamanı içerisinde oluşmaktadır.” (Yılmaz Bolat, 2018, s. 163).

Süregelen hastalıkların uzun tedavi sürecine veya çeşitli önlemler alınması gerekliliğine benzer sebeplerle bireylerin hayat kalitesini düşürdüğü ve özel gereksinimleri (Çakan ve Sezer, 2010) oluşmasına sebep olduğu söylenebilir. Süreğen, ömür boyu var olan ve iyileştirilmesine yönelik tedavi imkanlarında kısıtlılık taşıyan hastalıklar bireylerin eğitimlerini ve hayatboyu gelişimlerini de olumsuz yönde ve derecede etkileyebilmektedir (Yılmaz Bolat, 2018).

2.1.13. Yaygın Gelişimsel Bozukluk

Yaygın gelişimsel bozukluk ise, çoklu hasara bağlı tek, çift veya daha fazla bozukluğu içeren temel bir tanımdır. Çocukluğun ilk ve er döneminde belirti sergileyen karşılıklı sosyal etkilenme, gelişim, davranış gelişimi gibi konularda eksikliklere sahip olma olarak tanımlanır (Dil, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Yaygın Gelişimsel Bozukluklara Yönelik Destek Eğitim Programı, 2008). “Yaygın gelişimsel bozukluklar, toplumda sosyal alandaki tek ve çok taraflı etkileşimde, iletişimde

niteliksel sorunla ilgi, davranış geliştirme ve etkileşimli etkinliklerde kısıtlı, tek düze ve tekrarlı örüntüsel özellikleri içerir” (Elçin ve Diken, 2011, s. 18). Yaygın gelişimsel bozukluklar bireylerin davranışsal, sosyal ve iletişimsel yaşantılarında olumsuz etkileri olan bir bozukluk türüdür (Kurşun, 2018).

2.1.14. Türkiye’de Özel Gereksinimlerin Sınıflandırılması

Türkiye’de "engellilerle ilgili seviyelendirmeler, kategorizasyonlar, tanılamalar uluslararası engellilik sınıflandırması gözetilerek oluşturulan engellilik ölçütüne göre yapılır" (Engelliler Hakkında Kanun, 2005). Türkmen'e (2018) göre, engel kavramının açıkça ortaya konulması ve uygun biçimde sınıflandırılması; ihtiyaca yönelik düzenlemelerin yapılabilmesi ve özel gereksinimli bireylerin beklentilerinin karşılanabilmesi için önem taşımaktadır. Bununla birlikte "Türk hukuk yapısında engelli ibaresini tanımlayan sayısal değerde yüksek olan kanun vardır. Bu kanunlar kendi alanıyla ilgili engelli betimi yapmaktadır" (Çakmak, 2008, s. 57). Bu kapsamda engelliliğin sınıflandırılması ve tanımlanmasında toplumların, kurumların ve bireylerin konuya ilişkin tutumları farklılaştırıcı etki olmaktadır. Yine bu tanımlar ve sınıflandırmalar yapılırken kavramsal ve sosyal çerçeve bağlamında pratik fayda göz önünde bulundurulmaktadır. Çünkü "aynı tür, düzey ve seviyede engelli olan bireyler, ait oldukları ortamla ilişkili olarak farklı türlerde ve kademelerde kısıtlanma yaşamakta ve toplumsal örgüye dahil olmanın önündeki çevresel engeller ülkeler kıyasında yapılarına göre önemli ölçüde farklılık göstermektedir" (Türkmen, 2018, s. 9).

2.2. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları

Özel eğitim, engelli bireylerin özel gereksinimlerini karşılamak hedefiyle kurgulanan eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan birey, çok sayıda farklılık sergileyen sebepler ile öznel, gelişimsel özelliği ve eğitim yeterliliği açısından normal gelişim gösteren çağdaşlarından belirli düzeyde anlamsal farklılaşma sergileyen birey (ÖEHY, 2018) şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda engelli öğrenciler, eğitim hayatları boyunca özel gereksinimlerinin karşılanması ve daha sonrasında topluma uyum sağlayabilmek için özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyarlar.

"Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine ilişkin sistematik çalışmalar 16. yüzyılda başlamıştır" (Turhan, 2007, s. 37). Kargın'a göre (2004) özel gereksinimli öğrencilerin

eğitimlerinin ilk olarak ayrı eğitim kurumlarında yürütüldüğü görülmektedir. Ayrı eğitim kurumları özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hedeflerine göre planlanmış eğitimi, bu öğrencileri normal gelişimli akranlarından ayırarak sunmaktadır. 1900'lü yılların ortalarına kadar sıklıkla, özel eğitim süresince ayrıştırmanın önüne geçmek hedefiyle, misyonu engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren çağdaşları ile birlikte bulunduğu okulda ancak benzer özellikleri sergileyen engel grubundan öğrenciler ile farklı bir derslikte oluşturulan sınıfta eğitim görmesi olan özel eğitim sınıfları kullanılmıştır (Kargın, 2004). Özel eğitim tarihi ile ilgili yukarıda verilmiş bilgiler incelendiğinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin toplumun kalanından ayrıştırılarak eğitime çalışıldığı görülmektedir. Oysa birey daha çocukken ortaya çıkan sosyal beceri ve etkileşim ihtiyaçları bireyin tüm hayatı boyunca devam ederek her alanda ihtiyaç duyulan bir dinamik olarak bireyin karşısına çıkmaktadır (Sakarkaya, Eğilmez ve Engür, 2019). Bu nedenle ayrıştırıcı özel eğitim yöntemleri ile bireylerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanamadığı düşünülmektedir.

Cohen'e (1979) göre, modern eğitim hareketi, eskisine karşılık özgürlük ilkesi üzerine kurgulanmış yeni ve yenilikçi bir çocuk gelişimi sunmaktadır. Chernukha, Petrova, Vasylieva-Khalatnykova, Krupnyk ve Krasilova (2021) ise, modern sosyal politikada bütünsel yaklaşıma yön veren ilke olan erişilebilirlik ilkesinin, insan haklarından temel aldığı belirtmiştir. Bu kapsamda "Birleşmiş Milletler tarafından yayımlanan Engelli Hakları Sözleşmesi; engelliler ibaresi ile tanımlanan bireylerin insani tüm haklardan ve öznel ve nesnel özgürlüklerden eşit ve adil bir usulde fayda sağlamasını oluşturmak ve doğumla beraber kazanılan insanlık onuruna saygı gösterilmesini oluşturmak üzere kurgulanmıştır" (Türkmen, 2018, s. 4). Aynı bağlamda eğitim, Türk vatandaşları için anayasanın 42'nci maddesi kapsamında temel bir hak olarak betimlenmiştir ve eğitime erişimde fırsat eşitliği garanti altına alınmıştır. "Herkesin; sağlık durumundan ve fiziksel-zihinsel engelinden bağımsız olarak, sağlıklı insanların eğitim kalitesinden farkı olmayan kalitede, eğitim almaya hakkı vardır" (Chernukha vd., 2021, s. 211).

Eğitimde görülen değişimlerden birisi de kaynaştırma uygulamaları olarak ifade edilmektedir (Pınar, 2008). Modern eğitim hareketi ve modern sosyal politika kapsamında özel eğitimde kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişimsel özellikleri taşıyarak gelişim gösteren akranları gibi özgür bir eğitime ulaşımını sağlamak amacıyla kurgulanmaktadır. Kaynaştırma, Rogers'a (1993) göre, özel eğitime ihtiyacı olan her öğrenciyi, mümkün ve uygun olan en geniş

biçimde, özel eğitime ihtiyacı olmasaydı devam edeceği okulda ve sınıfta eğitmektir. Sailor (1991) da 1980'li yıllarda eğitim araştırmalarında odağın eğitimin nerede verileceğine ve eğitim ortamlarına kaydığını belirtmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında eğitim ve eğitim ortamları olduğu gibi bırakılmak yerine özel gereksinimli öğrencilerin erişebilirliği düşünülerek planlanmakta ve düzenlenmektedir. Bu haliyle kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli öğrencilere, bu öğrencileri normal gelişim gösteren akranlarından ayırmadan, ihtiyaç duydukları eğitimi sağladığı için ayrıştırmanın önüne geçmektedir ve kısıtlılıkları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır.

Kaynaştırma yoluna eğitim uygulama etkinlikleri, Birleşik Amerika Devletleri'nde 1970'li yıllar itibarıyla yürürlüğe alınan kaynaştırma yasası ile ilk olarak doğduğu ülkede, daha sonra ise bazı diğer bağımsız ülkelerde uygulanmaya başlamış (Sucuoğlu, 2004) ve zaman geçtikçe yaygınlaşarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde dünya genelinde uygulanmaya başlamıştır. Türkiye'de ise kaynaştırma yöntemi ile bütünleşik eğitim yapısının kurulması gerekliliği ise ilk kez Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası (1983) ile kanunlarda yer almıştır. Bu haliyle kaynaştırma uygulamalarının tarihsel ve yasal gelişimi incelendiğinde farklı ülkelerin farklı şekillerde ve düzeylerde kaynaştırma yöntemleri geliştirdiği, birçok ülkede yapılan yasal düzenlemeler ile benimsendiği görülmektedir (Yazıcıoğlu, 2018).

"Kaynaştırılmış eğitim ortamları geliştirmek; ülkeleri, okulları özel gereksinimli öğrenciler için eğitimin her alanında kapsayıcı çözümler geliştirmekte desteklemeye iten karmaşık bir süreçtir" (Smyth vd., 2014, s. 442). UNESCO'ya (2009) göre de kaynaştırma bütün paydaşların çaba göstermesi gereken toplumsal, eşitlikçi ve demokratik eğitim hedefi olarak anlaşılabilir. Bir diğer deyişle kaynaştırma eğitimi ancak ülkelerin ve paydaşların aktif desteğinde başarıyla gerçekleştirilebilir. Smyth vd.'ye (2014) göre, ülkeler kaynaştırma eğitiminde hedefleri karşılamada çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Ülkeden ülkeye sınıf mevcudu, eğitime erişim, eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri ve kaynaştırma uygulamalarına bakış benzeri ülke içi eğitim dinamiklerinde farklılaşma görülebileceğinden ülkelerin kaynaştırma yoluyla eğitim sürecinde karşılaşacakları sorunlar da farklılık gösterebilmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının planlanmasında (ÖEHY, 2018) veya değerlendirilmesinde (Şahbaz, Atılgan ve Aydemir, 2020), öğrencilerin bütününe faydası gözetilerek, ülkenin iç eğitim dinamiklerine bağlı uyarlamalar yapılmaktadır.

2.3. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları

Kargın'ın (2004) belirttiği gibi ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde geçmişe oranla daha hızlı ve sevindirici gelişmeler görülmektedir. Ülkemizde, özel gereksinimden dolayı genel özelliklerden ayrı özellik gösteren öğrenciler için en iyi eğitim ortamları kısıtlayıcılığı asgari düzeyde olan eğitim ortamlarına tekabül eder (Turhan, 2007) düsturu doğrultusunda kaynaştırma uygulamaları hızla gelişmekte ve yaygınlaşmaktadır.

Ülkemizde kaynaştırmanın tarihi incelendiğinde Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası (1983) ile başlayan yasal düzenlemelerde belirsizlikler giderilmemiş ve buna karşılık 1990 yılında düzenlenen Şura ile kaynaştırmanın kapsamının genişletilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Bu gelişmeleri MEB Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği'nde (1992), temel eğitimin ilk kademesinde özel eğitim uygulamaları bölümü içinde kaynaştırma başlığı ile kaynaştırma uygulamalarına yer verilmesi izlemiştir. Yönetmelikte (1992) "eğitilebilir" olduğu kanısına varılan öğrencilerin eğitimine, özel eğitim sınıfı açmaya yeterli öğrenci bulunmaması halinde normal sınıflar içinde kaynaştırma yoluyla devam edileceği belirtilmiştir. Bu haliyle 1992 yılında yürürlüğe giren yönetmelik kaynaştırma uygulamalarına yer ayırması sebebiyle önemli olsa da kaynaştırma uygulamaları hakkında belirsizlik ve yetersizlik devam etmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarının kapsamı hakkında yasal belirsizlik, 2000 tarihinde yürürlüğe giren ÖEHY ile giderilmiştir. Bu yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarının tanımı, ilkeleri, paydaşların görev ve sorumlulukları açıklanmıştır. Kaynaştırma, "özel eğitim gerekliliği bulunan fertlerin, normal düzeyde gelişim özelliği taşıyan çağdaş ile aynı esnada ve aynı ortamda eğitim ve öğretimini kamu ve özel sektörde olmak üzere okul öncesi düzeyde, ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan örgün ve hayatboyu öğrenme imkanları taşıyan yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim içerisinde gelişen uygulamaların tümünü" (ÖEHY, 2000) ifade eder tanımından yola çıkılarak kaynaştırma uygulamalarının ilk defa başka bir şarta bağlanmadan, kendi başına özel eğitim yöntemi olarak tanımlandığı görülmektedir. Daha sonra ÖEHY 2006 ve 2018 yıllarında yenilenmiş ve değiştirilmiş, kaynaştırmanın hükümleri daha açık ve kapsayıcı bir şekilde belirlenmiştir. Türkiyede kaynaştırmanın yasal dayanağı

incelendiğinde yürürlüğe giren her kanun ve yönetmelik ile kaynaştırma uygulamalarına bakışın olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

Sarı'ya (2002) göre, kaynaştırma yolu ile eğitime erişim, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin engelleri sebebiyle gelişen ihtiyaçları okullarında veya sınıflarında karşılanarak, normal gelişimli akranlarıyla birlikte eğitim görmesidir. Bir başka ifadeyle ve yönetmelikte yapılmış en yeni tanıma göre kaynaştırma uygulamaları, "özel eğitim ihtiyacı belirgin olan bireylerin her eğitim bölümünde ve seviyesinde normal özellikleri taşıyan diğer bireylerle taraflı ve çok taraflı etkileşim sağlamalarını ve eğitim meramlarına en üst kademedeki erişmelerini sağlamak amacıyla, özel gelişim seyri barından bu çocuklara destek eğitim hizmetlerini de kapsayarak çağdaşlarıyla birlikte tam vakitli ya da özel eğitim sınıflarında yarı vakitli olarak verilen eğitim etkinlikleri" (ÖEHY, 2018) demektir.

Özel eğitim ihtiyacı belirgin olan öğrencilerin toplumsal rollerini karşılamaları ve topluma uyum sağlamaları için ihtiyaç duyulan kaynaştırma uygulamaları (Şahbaz vd., 2020) özel gereksinimli öğrencilerin bu gereksinimlerinin genel eğitim ortamları içinde karşılanması sonucunda özel gereksinimli bireyler için kısıtlayıcılığı asgari olan ve en sosyal eğitim ortamlarının sağlanmasıdır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasında öğrencilerin yetersizlik özellik ve türlerine göre değil yapabilme yeteneklerine göre kurgulanan ve uygulanan bir eğitim yoludur (Turhan, 2007).

2.3.1. Kaynaştırmanın Amacı, İlkeleri ve Önemi

Kaynaştırma eğitimi ile, özel gereksinimli öğrencilerin okul düzenine uyumsal beceri geliştirmeleri, okulun iklim ve içerik düzenini, okulda beliren kurallara uyum sağlayan davranış biçimlerini ve normal gelişim özelliği taşıyan akranları ile nasıl iletişimde bulunması gerektiğini öğrenmeleri (Karadeniz, 2002) amaçlanmaktadır. Bu kapsamda kaynaştırma yoluyla eğitim, özel gereksinimli bireylerin topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmayı amaçlar. Eren'e (2012) göre kaynaştırma yoluyla eğitim ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri sınıfların etkin birer üyesi olmasının da amaçlandığı görülmektedir. ÖEHY'ne (2018) göre de kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim özelliği taşıyan bireylerle etkileşimli iletişim içinde eğitim hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri amacıyla uygulanmaktadır. "Kaynaştırma etkinliklerinde geliştirilip sürdürülen programlarının temeldeki

öncelikli amacı, özel gereksinimli çocukların gelişim hız ve çeşitliliğini artırmak, içinde var olduğu topluma uygun hal ve hareket bütünlüğünü sağlamasını kolaylaştırmak; bunun yanı sıra normal gelişim özelliği taşıyan çocukların özel gereksinimli çocukları var oldukları kültür ikliminde sosyal olarak kabul etmeleri ve toplumda kendisinden farklı özellik sergileyen bireylerle birlikte uyum içinde yaşama becerilerini kazandırmaktır" (Metin, 2018, s. 429). Betimlemeler incelendiğinde kaynaştırma yoluyla eğitimin amaçları; özel gereksinimli bireylerin eğitimsel hedeflerine ulaşmak, bu bireyleri topluma ve toplumsal yaşama kazandırmak ve karşılaşılan olumsuz davranışları eğitim sürecinde engellemek şeklinde özetlenebilir.

MEB tarafından kaynaştırma uygulamalarının ilkeleri aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Kılavuzu, 2010):

- Özel eğitim gerekliliği olan öğrencinin çağdaşıyla aynı okulda eğitim görme hakkı vardır.
- Kaynaştırma eğitimi; Ülkemiz eğitim sisteminin bütünlüğü içerisinde yer alan, ayrılmaz bir parçadır.
- Sunulacak hizmetler yetersizlik özelliklerine göre değil de eğitim ihtiyacına göre planlanır.
- Aile-okul ilişkisi üzerinden sunulan eğitsel tanılamaya göre karar alınır.
- Kaynaştırma yöntemi ile planlanan eğitime erken dönemde başlamak esastır.
- Kaynaştırma yöntemi ile planlanan eğitimde bireysel farklılıklara dayalı kurgu esastır.
- Duyu kalıntısının etkin yanlarından yarar sağlamak temeldir.
- Gönüllü olma, sevgiye dayalı iletişim, hoşgörü, gayrette sabır gerekmektedir.
- Eğitim normal gelişim özelliği taşıyan insanlarla birlikte, eğitimin doğal ortamlarında verilmelidir.
- Kaynaştırma eğitiminde okul-aile, aile-çevre ve okul-çevre işbirliği esastır.
- Eğitim, öğrencinin topluma karşı aidiyet geliştirmesini amaçlar.

Kaynaştırmanın özünde var olan temel anlayış, engelliler ile normal gelişim özelliği taşıyanlar arasındaki etkileşimli iletişimin nicelik ve niteliğinin artacağı, bu sayede toplumsal engellerin ve toplumsal engelin oluşmasındaki etkilerin ortadan kalkacağı ya da en az seviyeye ineceği ve toplumsal hayata tutulum ve kabulün artacağıdır (Kaner, 2000). Eren'e (2012) göre de kaynaştırma, insanların arasındaki farkların doğal ve normal olduğunu kabul ederek insan haklarını temel alan bir eğitim yöntemidir. Bu kapsamda özel gereksinimli bireylerin eğitiminin her bir adımı bu bireyler, aileler, öğretmenler ve toplum için önemlidir (Ulutaşdemir, 2007). İyi şekilde düzenlenmiş kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına; özel gereksinimli öğrencilerin toplumun kendilerinden beklediği rolleri gerçekleştirebilmeleri ve

topluma sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri, eş zamanlı olarak da normal gelişim özelliği taşıyan çocukların özel gereksinimli çağdaşlarını tanımaları, anlamaları, kabullenmeleri için ihtiyaç duyulmaktadır (Şahbaz vd., 2020). Çünkü özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim özelliği taşıyan çağdaşı ile aynı sınıfta, şubede, etkileşim içinde eğitime erişmesi bu öğrencilerin sosyal gelişim süreçlerini olumlu etkilemektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin akademik başarılarında da artış görülmektedir (Aslan, 2019). Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel gereksinimli bireylerin topluma uyum sağlama ve akademik becerilerini arttırdığı, bu öğrencileri ayrıştırmak yerine eğitimde fırsat eşitliği sağladığı için önemli görülmektedir.

2.4. Kaynaştırmanın Öğrencilere, Öğretmenlere, Ailelere ve Topluma Etkileri

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının normal gelişim özelliği taşıyan öğrencileri, özel gereksinimli öğrencileri, toplumu, öğretmenleri ve aileleri ilgilendiren pek çok etkisi bulunmaktadır. Bu etkiler aşağıda başlıklar halinde detaylı biçimde açıklanmıştır.

2.4.1. Kaynaştırmanın Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Etkileri

Kaynaştırma uygulamaları normal gelişim özelliği taşıyan öğrencileri çeşitli biçimlerde etkilemektedir. Aşağıda kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere sosyal ve akademik etkileri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.4.1.1. Kaynaştırmanın Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Sosyal Etkileri

İyi biçimde düzenlenmiş kaynaştırma ortamlarından, özel tedbir ve donanım gereksinimi olan öğrenciler kadar normal gelişim özelliği taşıyan öğrenciler de olumlu etkilenmektedir (Şahbaz vd., 2020). Bu kapsamda bütün çocuklar kaynaştırma eğitiminden fayda görürler. Çünkü kaynaştırma yoluyla eğitim çocukların; saygı ve aidiyet üzerine kurgulanmış bir okul kültürüne dahil olmalarına olanak sağlar. Kaynaştırma uygulamaları; bireysel farklılıklarımızı öğrenmede ve kabul etmede olanak sağlar, sinirlendirilmenin ve kabadayılığın etkisini azaltır, kendilerine özel yetenek ve ihtiyaçları olan geniş bir çocuk grubuyla arkadaşlık kurma yeteneği sağlar. Öğrencilerin okullarını ve buldukları toplumu çeşitliliği mutlulukla kabullenecek ve

daha geniş bir kaynaştırma kavramında birleştirecek biçimde olumlu etkiler (Mag, Sinfield ve Burns, 2017). Kırcaali İftar (1998) da normal gelişim özelliği taşıyan öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitim ile bireyler arasındaki farklılıklara daha hoşgörülü olacağı ve iş birliği ile yardımlaşma becerilerinde gelişim göstereceğini belirtmiştir. Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Kılavuzu'na (2010) göre ise, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları ile normal gelişimli öğrencilerin engelli bireye karşı kabul, anlayışlı davranış, hoşgörü, karşılıklı yardımlaşma ile demokrasi ve ahlaki anlayışları gelişmekte; bu öğrenciler bireysel farklılıklarımıza saygı duymakta ve hoşgörü ile yaklaşmakta, kendi eksikliğinden kaynaklanan yetersizliklerini benimseyip kendini geliştirmeye çabalamakta, liderlik ve sorumluluk benzeri duygulara sahip olmaktadır. Ruijs ve Peetsma (2009) bu konuda, kaynaştırma yoluyla eğitim yöntemlerinin normal gelişim gösteren öğrencilere etkilerini araştıran ve ortaya koyan çok sınırlı çalışma olduğunu belirtmiş ve normal gelişim özelliği taşıyan öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli çağdaşına karşı daha hoşgörülü olduğunu eklemiştir.

2.4.1.2. Kaynaştırmanın Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Akademik Etkileri

Hehir vd.'ne (2016) göre, her öğrenci kaynaştırma uygulamalarından fayda görebilir. Çünkü özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına kaynaştırılması, öğretmenleri ve okulları; bütün öğrencilerin güçlü oldukları yanlarını ve ihtiyaçlarını daha derin ele almaya, anlamaya ve öğrenmeye iter. Bu kapsamda kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilere akademik faydaları konusu özelinde düşünüldüğünde sınıfta özel gereksinimli öğrencilerin eğitim görmesi sınıftaki eğitimin dinamiğini ve bireyselliğini arttıracaktır (Ulutaşdemir, 2007). Bu durumun normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde olumlu akademik etkileri olacağı düşünülmektedir. Mag vd.'ne (2017) göre de kaynaştırma yoluyla eğitim; çocukların güçlü oldukları yanlarını ve doğuştan gelen yeteneklerini her çocuk için gerçekçi beklentiler içinde geliştirmelerine ve ailelerinin eğitimlerine dahil olmasına olanak sunar. Ayrıca etkin eğitim ve öğrenim yöntemleri kullanılarak yapılan derslerde başarılı ve başarısız öğrenciler iş birliği içinde çalışacak, bunun sonucu olarak da başarı düzeyi düşük öğrenciler başarılı akranlarından aldıkları eğitim sayesinde öğrenme stratejileri kullanmayı da öğrenecektir (Özkal ve Çetingöz, 2006).

Olumsuz akademik etkiler incelendiğinde Salend ve Duhaney'e (2002) göre öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitimlerinin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarından zarar görme ihtimalini belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminde genel sınıf ortamına yerleştirilecek öğrencilerin seçimi de problemlere sebep olmaktadır (Uysal, 2014). Bu kapsamda Duran Düşünür (2018), kaynaştırma uygulamalarının sınıf içinde disiplin sorunlarına neden olduğu ve kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarılarına fayda sağlamadığı bulgularına ulaşmıştır.

Araştırmalar; kaynaştırma uygulamalarının, kaynaştırma sınıfında eğitim gören normal gelişimli öğrencilerin akademik başarıları ile sıklıkla anlamlı bir etkileşim içinde olmadığını göstermektedir. Olası etki mekanizmalarını ölçüm yöntemleri ise: verimli geçirilen zaman, planlanmış aktivitelerin engellenme oranı ve öğrencilerin sınav sonuçları şeklinde belirtilmiştir (Salend ve Duhaney, 2002). Ruijs ve Peetsma'ya (2009) göre, literatürde kaynaştırmanın normal gelişimli öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini bildiren çalışmalar gibi olumsuz etkilerden bahseden, nötr veya karma sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde kaynaştırma yoluyla eğitime erişim uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere akademik etkileri konusunda net bir yargıya ulaşmanın zor olduğu görülmektedir.

2.4.2 Kaynaştırmanın Diğer Paydaşlara Etkileri

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere olduğu gibi topluma, ailelere, öğrencilere ve özel gereksinimli öğrencilere faydaları bulunmaktadır. Bu faydalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.4.2.1. Kaynaştırmanın Topluma ve Ailelere Faydaları

Barton'a (2003) göre, kaynaştırma toplumsal ve eğitimsel birlikteliği destekler ve farkındalığı savunur. Kaynaştırmada bulunmaktan elde edilen faydalar; kendi kendine karar verilen davranışları, arkadaşlıklar geliştirmeyi, sosyal ve fiziksel yetenekleri geliştirmeyi, engelli insanlara karşı geliştirilmiş olumsuz tutumu ve önyargıyı ortadan kaldırmayı, sosyal düzlemde kabul edilebilir davranışlar geliştirmeyi içerir (Choi, Jhonson ve Kriewitz, 2013). Kaynaştırma yoluyla eğitimin toplumsal faydaları, engelli bireylerin topluma kazandırılması ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasıdır.

Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Kılavuzu'na (2010) göre, kaynaştırma ile özel gereksinimli öğrencilerin ailelere; çocuklarını daha iyi tanıma, çocukları hakkında gerçekçi bir beklenti ve tutum içinde olma, eğitim ortamlarına daha olumlu bakma gibi faydalar sağlar. Aileler için özel gereksinimli çocuklarının normal eğitim ortamlarında eğitim görmeleri ailelerin moralini yükseltir, aileleri daha fazla çabalamaya motive eder (Kırcaali İftar, 1998). Ayrıca kaynaştırma ile aileler, kendileri gibi diğer özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmak, iş birliği yapmak ve birlikte hareket etme kazanımlarına sahip olurken bu ailelerin çocuklarının eğitim hayatına katılımları artmaktadır (Aker, 2014). Ailelerin çocuklarının eğitiminde bilgi, beceri ve katılımlarının artması ailelere umut verir. Kaynaştırma yoluyla eğitim özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin toplumdaki soyutlanmış ve yalnız hissetmelerinin önüne geçer (Sadioğlu, 2011).

2.4.2.2. Kaynaştırmanın Öğretmenlere Faydaları

Kaynaştırma yoluyla eğitim ile öğretmenler, eğitimin ve eğitim ortamlarının planlanması benzeri mesleki yeteneklerini geliştirirler. Kaynaştırma uygulayan öğretmen çok çeşitli bir eğitim ortamında görev alabilecek toplumsal eğitim görüşüne, güçlü yeteneklere ve deneyime sahip olur (Mag vd., 2017). Kaynaştırma uygulamaları ile öğretmenler, diğer eğitim personelleriyle de iletişimlerini ve iş birliğini arttırırlar (Kırcaali İftar, 1998). Öğretmenler paydaşlar ve meslektaşları ile iletişimleri sayesinde bilgi birikimlerini arttırır ve özel gereksinimli olmasından bağımsız olarak öğrencilerine ve dolaylı olarak topluma yardım edebildikleri için mesleki tatminine erişirler. Kaynaştırma ile öğretmenler, toplumun ve okullarının önemli bir parçası olduklarını hissetmenin faydasını da görürler (Salend ve Duhaney, 2002).

2.4.2.3 Kaynaştırmanın Özel Gereksinimli Öğrencilere Faydaları

Kaynaştırma yoluyla eğitimden en önemli faydayı özel gereksinimli öğrencilerin görmesinin beklendiği söylenebilir. Bu kapsamda kaynaştırılmış eğitim ortamlarında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler, ayrılaştırılmış eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaktadır (Ruijs ve Peetsma, 2009). Bibler ve Gilman (2003) da yürüttükleri çalışma ile özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitim alarak elde ettikleri akademik başarının genel başarı ortalamasına katılmasının genel başarı ortalamasını olumsuz etkilemediği ve bu öğrencilerin eğitime uyum sağlamada başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci kaynaştırma yoluyla eğitim sayesinde aynı sınıfta eğitim gördüğü akranlarını model alır, sosyal becerilerini geliştirir, uygun öğretim yöntemlerinin ve araçlarının kullanıldığı bir sınıfta eğitim aldığı için akademik beceri ve başarısı artış gösterir, ileriki hayatında bağımsız ve kendine yeten bir birey olmada önemli beceriler kazanır (Aker, 2014). Kaynaştırma:

"Engelli doğuştan ya da sonradan oluşan çocuklara, ihtiyaçlarıyla uyumlu eğitim imkanı verildiğinde gelişme potansiyellerini en üst düzeyde kullanabileceği fırsatı verir. Engelli olarak belirmiş çocuklar normal gelişim özelliği gösteren çağdaşına göre daha ileri düzeyde gelişkin davranış şemalarını model alarak gelişimlerini hızlandırır; doğal etkileşim kurma imkanlarıyla etkileşimli iletişim, işbirliğine dayalı örüntü, sohbet, ortamı, anı ve iklimi paylaşma, kültürün ve sistemin kurallarına uyma v.b. toplumsal yaşama tutunma becerilerini geliştirerek etkili iletişim kurabilecek hale gelebilirler ve içine katılacağı toplumun iklimine uyum sağlamayı kolaylaştıracak deneyim ve beceriler edinebilirler" (Metin, 2018, s. 429).

Özetle özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma uygulamalarından hem akademik açıdan hem de sosyal açıdan becerilerin geliştirilmesi konusunda fayda sağlarlar. Ancak kaynaştırma uygulamalarının faydalarının daha açık şekilde belirlenebilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Willrodt ve Claybrook, 1995).

2.4.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Problemler

Gürgür ve Yazçayır'a (2019) göre, kaynaştırmama eğitimine ilişkin sorunlar, öğretmenlerden, kaynaştırma yoluyla eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerden, ailelerden veya eğitim ortamının fiziksel koşullardan kaynaklanabilir. McNamara (1989) ise kaynaştırma uygulamalarına farklı bir yaklaşım geliştirmiş ve kaynaştırmadan beklentilerin net bir şekilde tanımlanmaması veya gerçekçi tutulmaması ile kaynaştırmada kullanılan yöntemlerin doğru seçilmemesi durumunda sorunlarla karşılaşılacağını ifade etmiştir. Bu kapsamda kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan problemler; öğretmenler, öğrenciler ve fiziki şartlar gibi doğrudan paydaşlar ve etmenlere bağlı olabileceği gibi yasalar ve eğitim planlarındaki yetersizliklerden de kaynaklanabilir. Yılmaz ve Batu (2016); öğretmenlerin, yasal düzenlemelerin geliştirilmesi gerektiğini, uygulamada yasal düzenlemelere uyum sorunu olduğunu düşündüğü belirtilmiştir.

Özel eğitim konusunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde; öğretmenlerin tutum ve yeterlilikleri, eğitim programlarının kapsamı ve niteliği ile eğitim ortamlarının durumu geçmişten beri önem taşıyan tartışma konuları olarak

görülmektedir (Gürgür ve Yazçayır, 2019). Bu kapsamda kaynaştırma uygulamalarının gerekli hazırlık ve uyarılma çalışmaları gerçekleştirilmeden hayata geçirilmesi mümkün değildir (Sucuoğlu, 2004). Çünkü kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için eğitim ortamları özenle ve dikkatle planlanmalıdır (Lieberman, James ve Ludwa, 2004). Ve kaynaştırma uygulamalarında başarıya ulaşmak için öğretmenler ortaya çıkabilecek sorunları çözmek için gereken çabayı göstermeye, başka paydaşlar ile iş birliği yapmaya hazır ve istekli olmalıdır (Kırcaali İftar, 1998).

Ancak öğretmenlerin, sınıflarına özel gereksinimli öğrenci yerleştirilmesi sonucunda eğitim uygulamaları ve sınıf yönetimi konularında çeşitli endişeler taşıdığı görülmektedir (Metin, 2018). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili problemlerin sıklıkla özel gereksinimli öğrenciler ile iletişim eksikliklerinden ve bu öğrencilerin fiziksel ve problemleri davranışsal karakteristiklerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Salend ve Duhaney, 2002). Öğretmenler kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara neden olan eksikliklerden bir başkası olarak kendilerine kaynaştırma konusunda yeterli eğitimin verilmemesinden yakınmaktadır (Gök ve Erbaş, 2011). Kaynaştırma uygulamaları değerlendirilirken, kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin özellikle hiçbir düzenleme yapılmadan genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesi ile öğretmenlerin iş yüklerinin artabileceği ve öğretmenlerden mesleki yeteneklerini ve eğitimlerini aşan bir eğitim beklenmesi durumunda öğretmenlerin başarısız olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca kaynaştırma yoluyla eğitimin başarısı için bütün paydaşların aktif çabası gerekmesine karşılık Salend ve Duhaney (2002), öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına farklı farklı (olumlu, olumsuz veya nötr) bakış açıları geliştirdiğini belirtmektedir.

Kaynaştırmanın gerçekleşeceği fiziksel ortamlar kaynaştırma uygulamalarının etkisi ve başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Batu, 2000). Kaynaştırma yoluyla eğitimde karşılaşılan bir diğer problem eğitim ortamlarının fiziki şartlarının yetersiz olmasından ve sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklanmaktadır (Nayır ve Kepenekci, 2013). Eğitim ortamlarının fiziksel eksiklikleri kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin normal gelişimli akranları için ulaşılabilir olan imkanlara ulaşmasını zorlaştırmakta ve ayırıştırmaya engel olama misyonunu karşılamamaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarında başarıyı etkileyen önemli unsurlardan bir diğeri de okul yöneticileridir (Batu, 2000). Kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesi için paydaşların iş birliği önem taşımaktadır. Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013),

kaynaştırmaya dayalı oluşturulan uygulamalarda paydaşlar arası iş birliğinde sorunlarla karşılaşıldığı bulgusuna ulaşmıştır.

Artiles, Harris-Murri ve Rostenberg'e (2006) göre, kaynaştırma bireylerin fonksiyon gösterdikleri sosyal çevreyi görmezden gelir ancak bireylerin diğer değişkenlerden ayrıştırılmış bir boşluk içinde yaşamadığı kabul edilmelidir. Bu kapsamda eşit erişimin anlamlı veya eşit yararlanmaya dönüşmeme ihtimali de vardır. Ayrıca eğitimde kaynaştırma ile kurulması arzulanan toplumsal eşitlik ve toplumsal kaynaştırmanın hedeflerine ulaşamadığı da görülmektedir. Örneğin Lieberman vd. (2004), eğitim atmosferinin rekabetçi değil işbirlikçi olması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak başarı ölçüm araçlarının kıyaslanabilir doğasının, eğitim ortamlarında rekabete sebep olduğu söylenebilir. Gül ve Vuran (2015) ise, kaynaştırma uygulamalarında normal gelişimli öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarının özel gereksinimli öğrencileri olumsuz etkileyebildiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda kaynaştırma süreci ile özel gereksinimli öğrencilerin özgüven kaybı ve öz ötekileşme benzeri problemler yaşadığı ifade edilmektedir (Duran Düşünür, 2018). Ruijs ve Peetsma (2009) ise, normal gelişimli öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarına bakışlarını kaynaştırma sonucunda daha olumlu bulsa da bu bakışın normal gelişimli öğrencilerin normal gelişimli akranlarına olan bakışları ile kıyaslandığında daha olumsuz olduğunu ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmenler de normal gelişim özelliği taşıyan öğrencilerin özel gereksinime ihtiyaç duyan sınıftaki akranlarına ve kaynaştırma yolu ile eğitime erişime karşı olumsuz tutumlarının, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma eğitimi gören öğrenciyi çocukları ile aynı sınıfta istememelerinin kaynaştırma uygulamalarında sorun oluşturduğunu belirtmiştir (Gök ve Erbaş, 2011).

2.5. Normal Gelişimli Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Diğer Dinamikler

Bireyler çevrelerinden bağımsız olarak fonksiyon göstermezler ve yaşamlarının her alanında pek çok değişkenin etkisine maruz kalırlar (Artiles vd., 2006). Öğrencilerin akademik başarılarını da pek çok değişken etkilemektedir (Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu, 2016). Bu değişkenler bireyin kendi ile ilgili yani içsel olabileceği gibi çevresel de olabilir. Dahil oldukları grupların özellikleri, farklı düzeylerde hiyerarşik bir yapılanma içerisinde yer alan kişileri etkilemektedir (Aksu, Güzeller ve Eser,

2017). Öğrencinin akademik başarılarında söz sahibi olan değişkenler öğrenci veya ailesi ile ve okulla veya sınıfla ilgili olarak sınıflandırılabilir. Öğrenci ile ilgili değişkenler içsel olmakla birlikte ailesel ve okulla veya sınıfla ilgili değişkenler öğrencilerin eğitim yaşamlarını sürdürdükleri çevre ile ilişkilidir. Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden dinamikleri incelemek ve değerlendirmek eğitim araştırmaları için önem taşımaktadır (Sağlam, 2016).

2.5.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Öğrenciyle İlgili Dinamikler

2.5.1.1 Cinsiyet

Cinsiyet, bakış açısı yaşanan gelişmelere göre değişse de eğitim araştırmalarında önemli bir konu olagelmektedir (Hadjar, Krolak-Schwerdt, Priem ve Glock, 2014). 1900'lü yıllarda kız öğrencilerin eğitime erkek akranları kadar ulaşamaması ve çeşitli toplumsal tutumlar eğitimde cinsiyet temelli fırsat eşitsizliği yaratmıştır. Bu kapsamda geçmişte eğitimde kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrencilerin lehine başarı farkı oluşmuştur (Freeman, 2004). Fakat yapılan geliştirmeler ve çalışmalar sayesinde özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, kız öğrencilerin eğitime katılım oranındaki artış ile cinsiyete bağlı olarak akademik başarı üzerindeki anlamlı farklılığın ortadan kalkabileceği düşünülmektedir (Coşkun, 2021).

Hadjar vd.'ne (2014) göre, eğitimde fırsat eşitliğinin artması ile cinsiyetler arası eşitliğin arttığı hatta olumsuz etki altında olduğu düşünülen kız öğrencilerin erkek akranlarından genelde daha başarılı olmaya başladığı görülmektedir. Dünyada yürütülen diğer çalışmalar da eğitimde cinsiyet temelli farkın ortadan kalktığı veya kapandığını ortaya koymaktadır (Freeman, 2004). Türkiye'de de cinsiyetin akademik başarıya etkisini değerlendiren çalışmalar incelendiğinde örneğin fen dersi özelinde erkek öğrencilerin başarı yönünden kız öğrencilerin gerisinde kaldığı görülmektedir (Atar ve Atar, 2012). Aksu vd. (2017) ise, yürüttüğü çalışma ile hala cinsiyet ve matematik okuryazarlığı arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda cinsiyet öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir.

2.5.1.2. Doğum Tarihi

Okulun ilk senesine erişim birçok ülkede belirli bir kesme günüyle düzenlenmektedir. Bu durum herhangi bir yılda belirlenen kesme gününden önce doğmuş olan çocukların o yıl içinde okula başlamasını ve kesme gününden sonra doğmuş olan çocukların bir

sene sonra eğitime başlamasını beraberinde getirmektedir. Bu kuralın sıkıca uygulanması ile kesme gününden hemen önce doğan çocuklar, okula yaşça olası en büyük akranlarından 11 ay küçük başlamaktadır. Bu sistem ile doğum tarihinde birkaç günlük fark bir tam eğitim yılına eşit olabilmektedir (Bernardi, 2014).

Buldu ve Er (2016), yürüttükleri araştırmalar ile öğrencilerin okula hazır olmadan başlamalarının çeşitli sorunlar yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Cornelissen ve Dustmann (2019) ise, eğitimin yıl olarak erken yaşta başlamasının öğrencilerin akademik, fiziksel ve duygusal becerilerini geliştirmede ve çevresel faktörlerin eğitimde başarıya etkisini azaltmada faydalı olduğu ancak bu faydanın 11 yaş dolaylarında ortadan kalktığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda aynı yaşa gelindiğinde daha uzun süre eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olacağı sonucuna ulaşılmasıyla birlikte elde edilen bulgular, erken eğitimin eğitim görülen süreyi arttırmasına bağlanabilir. Bu kapsamda okula akranlarından yaşça daha erken başlayan öğrenciler, aynı eğitim dönemi içerisinde yaşlarının daha az olması sebebiyle, yaşça büyük akranlarına oranla daha başarısız olmaktadır. Bu etki ise en çok erken eğitim yıllarında gözlene de varlığını eğitimin ilerleyen yıllarında da sürdürmektedir (Bell ve Daniels, 1990).

2.5.1.3. İlgi, İstek ve Yeterlilikler

Öğrencilerin derse yönelik tutumları ve o derste akademik başarıları arasındaki etkileşim eğitim araştırmalarında önem taşıyan bir konu olarak görülmektedir (Coşkun, 2021). Bu bağlamda motivasyon, irade ve performans teorisi, bilişsel yüklemenin ve öğrenmeye olan motivasyonun eşzamanlı olarak performansı etkilediğini ifade etmektedir (Woo, 2014). Hughes (2006), motivasyon ve başarı arasında istatistiki anlamlı bir bağlantı olabileceğini ifade etmektedir. “En genel anlamıyla motivasyon bir işi yapmak için duyulan tutku yoğunluğu olarak tanımlanabilir” (Sağlam, 2016). Bireylerin yapmaktan keyif aldıkları ve yapmak istedikleri şeyler için irade sınırları içerisinde diğer bireylere göre daha çok çabalayacağı ve bunun sonucunda daha başarılı olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin akademik yöndeki başarılarına etki edebilen önemli etkenlerden birisi de ders çalışma alışkanlıklarıdır (Sağlam, 2016). Özkal ve Çetingöz’e (2006) göre, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri, derse karşı tutumu daha olumsuz olan öğrencilere kıyasla daha fazla öğrenme stratejisi kullanılmasına sebep olmaktadır. Akademik olarak başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere oranla daha fazla öğrenme

stratejisi kullandığı düşünülürken, öğrenmede strateji kullanımının ve dolaylı olarak derse karşı tutumun akademik başarıyı olumlu etkileyeceği sonucuna ulaşılabilir. Ancak Kazazoğlu (2013) ise, bu bulgulara zıt bir biçimde öğrencilerin İngilizce başarıları ile derse karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptasa da Türkçe başarıları ve derse karşı tutum arasında anlamlı seviyede bir ilişki bulamamıştır.

Akademik yönlü başarı, öğrencilerin içsel zekâlarına, yeteneklerine göre de şekillenmektedir (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009). Roth vd. (2015) de zekânın öğrencilerin akademik başarıları konusunda geniş bir etkisi olduğunu ve bu etkinin akademik başarı üzerindeki etkiler içerisinde en önemlisi değilse bile en önemli dinamiklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Duygusal zekâ kapsamında ise Szuberla (2005), duygusal alandaki zekâyla akademik yöndeki başarı arasında anlamlı ilişkinin varlığı neticesini elde etmiş ancak Bakan ve Güler (2017), yürüttükleri araştırmayla duygusal zekâ ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin doğru olarak tanınabilmesi için öğrenci hakkında; yetenekleri, başarılı ve başarısız oldukları konular, kişisel ve sosyal uyumda yaşadıkları sorunlar, zayıf ve güçlü oldukları yönleri, tutumları ve değer yargısı sistemleri, yetiştikleri çevreden edinilmiş geliştirici ve engelleyici etkiler benzeri pek çok özelliğin ayrıntılı biçimde öğrenilmesi gerekmektedir (Aktepe, 2005) ve öğrencilerin bu özellikleri, öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilmektedir (Sağlam, 2016). Bu farklılaşmanın öğrencilerin akademik başarılarını da etkileyeceği söylenebilir. Başka bir bakış açısı ile de sağlık, bireyler için gündelik hayata ve görevlere devam etmede en önemli koşul olduğu gibi, öğrencilerin ders çalışarak başarıya ulaşmasında da ön koşul olarak görülmektedir. Öğrencilerin öğrenmek için gerek duyulan uyaranlara tam ve sağlıklı ulaşımı da başarıda önem taşımaktadır (Sağlam, 2016). Bu bağlamda öğrencilerin becerileri kadar eğer varsa yetersizlikleri ve engellerinin de akademik başarılarını etkileyeceği söylenebilir. Erken akademik becerilerin kazanımı da öğrencinin ileriki eğitim hayatında ve akademik becerilerinde önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin sözel dil becerileri, okuma yazma becerileri, genel kültür, alfabe bilgisi, yazı bilinci benzeri erken akademik becerilerden etkilenmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010). Bu kapsamda eğitimde kişisel farklılıklar göz önünde bulundurularak eğitimin bu farklılıklara göre planlanması ve yapılması öğrencilerin başarılarını arttıracaktır (Aktepe, 2005).

Özetlemek gerekirse öğrenciler, okulda başarılı olmak için sırasıyla genel zekadan, disiplin ve iradede, güçlü benlik kavramından, içsel değerlerden ve düşük işten

kaçma isteğinden faydalanmalıdır. Bu özellikler, akademik başarıyı etkileyen önemli değişkenler olarak görülmektedir (Spinath, Eckert ve Steinmayr, 2014). Öğrencilerin değişken beceri, yatkınlık, yeterlilik ve sağlık düzeyleri de akademik başarıyı etkileyen önemli değişkenlerdendir.

2.5.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Ailevi Dinamikler

Gelişmekte olan ve gelişirken değişen dünyaya uygun yaşama becerisi geliştiren bireylerin yetişmesinde ailenin bir rolü büyüktür (Özel ve Zelyurt, 2016). Aileleri ile ilgili faktörler, bütün öğrenciler için akademik başarıda etkili olmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010). Bireyler dünyaya geldikten sonra hayatının ilk yıllarını ailesi ile etkileşim içinde ve ailesinin etkisi altında geçirir. Ailelerin tutum ve davranışları çocukların hayatını şekillendirmektedir. Bireyler ailelerinden öğrendikleri şeyleri uygular (Sağlam, 2016). Bu bağlamda öğrencilerin anne ve babaları hem ilk öğretmenleri hem de eğitim hayatları boyunca öğretmenlerinin ortaklarıdır (Keçeli Kaysılı, 2008).

Çocuğun özellikle kardeş sayısından oluşan aile yapısı hem ailenin sosyoekonomik durumunu hem de evin toplam bütçesinden çocuğa ve çocuğun eğitimine ayrılan kaynakları içeren önemli bilgileri ortaya koymaktadır (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009). Bu kapsamda ailelerin ekonomik durumları ile anne babanın eğitim durumu, mesleği ve çocuk sayısı bu ailede yetişmiş kişilerin akademik başarılarını etkileyen önemli dinamiklerdir (Aslanargun vd., 2016). Sağlam (2016) da öğrencilerin akademik alandaki başarıları ile ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı tekil ilişki olduğunu belirtmektedir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri aile fertlerinin eğitim düzeyleri, gelir durumları ve alım güçleri, sosyal çevreleri ve barındıkları ev ortamı, ailenin hane kişi sayısı ve kardeş sayısı benzeri bulgular üzerinden ölçülebilir (Aslanargun vd., 2016).

Ailenin sosyoekonomik durumunu oluşturan bileşenlerden annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, annenin çalışıyor veya çalışmıyor olmasının ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Bu kapsamda eğitilmiş bir annenin çocuğun gelişimine sağlayacağı katkı önem taşımaktadır (Aslanargun vd., 2016). Sağlam (2016) da annenin eğitim düzeyinin artmasının öğrencilerin merkezi yerleştirme sınavlarından aldıkları puanı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Demiriz ve Öğretir (2007) ise annenin eğitim düzeyinin akademik başarıya olumlu etkisiyle

birlikte çalışma durumunun öğrenciye olan tutumu anlamlı biçimde etkilediği bulgularına ulaşmıştır. Ailede özellikle annenin eğitim düzeyi akademik başarıyı olumlu etkiliyor olsa da babanın eğitim düzeyi de aynı şekilde akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Ural ve Çınar, 2014). Bu kapsamda ailenin eğitim düzeyinin düşmesi öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu etki ailelerin çocuklarıyla gerektiği şekilde ilgilenmesinin ve ev ödevlerine yardım etme becerisinin aile eğitim düzeyi ile ilişkili olmasına bağlanmıştır (Yenilmez ve Duman, 2008).

Ailenin sosyoekonomik durumunu oluşturan bileşenlerden bir diğeri de alım gücü ve ekonomik durumdur. Ailenin eğitim düzeyi gibi meslek konuları da çocuğa yapılan yatırım ile anlamlı ilişki gösterebilir (Şengönül, 2013). Ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarının eğitimi ile daha yakından ilgilenebilir ve karşılaşılan sorunları zamanında çözebilirler. Ayrıca bu aileler çocuklarına yaşam boyu her türlü desteği sağlayabildikleri için çocuklarının eğitim hayatı daha başarılı geçmektedir (Arslanargun vd., 2016). Benzer şekilde düşük sosyoekonomik statüye sahip aileler, çocuklarına karşı daha ilgisiz olabilmektedir (Şengönül, 2013). Bu kapsamda öğrencilerin evde sahip oldukları olanakların artmasıyla akademik başarıları da artış göstermektedir. Bu olanaklar bilgisayara ve internete erişim, bireysel çalışmaya imkan veren masası ve kişisel alanının olup olmayışı öğrencinin evindeki olanaklardır. Öğrencilerin ev ortamında bu gibi olanaklara sahip olması Türkçe başarısına fayda sağlamaktadır (Gelbal, 2010). Sağlam (2016) ise okul dışında alınan dersane ve özel ders benzeri ek akademik desteğin öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedir. Yüksek statülü mesleklere sahip olmak da ailelerin değer yargıları, öncelikleri ve çocuklarını yetiştirme biçimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olabilir. Bu kapsamda meslek de öğrencinin akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Şengönül, 2013). Örneğin Arslanargun vd. (2016), baba mesleğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Babaları polis olan öğrenciler diğer akranlarına kıyasla akademik anlamda daha başarılı olmaktadır. Öğrencilerin babalarının mesleği, öğrencinin akademik başarısı yüksekten düşüğe sıralandığında polis, öğretmen, esnaf, işçi ve işsiz şeklindedir. Dinç (2017) de ailesi memur olan öğrenciler için ailenin eğitime katılımı sayesinde öğrencilerin akademik başarısının arttığını ifade etmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısının akademik başarıya etkisi incelendiğinde ise Arslanargun vd. (2016), kardeş sayısı ile

öğrenci başarısı arasında anlamlı bir fark olmadığını; Gelbal (2010) ise dört veya daha yukarı sayıda kardeşe sahip olmanın öğrencinin akademik başarısını düşürdüğünü ve çocuk sahibi olunurken eğitime verilecek desteğin planlanmasının önemini vurgulamıştır. Erdoğan (2007) da öğrencilerin çok fazla kardeşe sahip olmasının bu öğrencilere sağlanan imkanları sınırlandırdığı için akademik başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkisi olabilecek bir diğer etken de taşınmalı eğitim durumudur. Okula erişimin mümkün olmadığı bölgelerde bulunan öğrencilerin taşıma merkezi adı verilen ilköğretim okullarına günü birlik şekilde taşınması ile verilen eğitime taşınmalı eğitim denilmektedir. Taşınmalı eğitim ile erişimi olmayan veya kısıtlı olan bu öğrencilere kaliteli bir eğitim sunulması amaçlanmaktadır (Söylemez, 2014). Bilek ve Kale (2012), yürüttükleri araştırma sonucunda taşınmalı eğitimin öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz akademik etkileri olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Olumlu etkiler incelendiğinde taşınmalı eğitimin hiç eğitim verilememesi durumuyla kıyaslandığı ve olumsuz etkilerin taşıma sürecinin aldığı zaman ve yorucu olmasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Söylemez (2014) ise taşınmalı eğitime devam eden öğrencilerin normal eğitim gören akranlarına oranla derse karşı tutumlarının olumlu, akademik başarılarının da olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Ailenin sosyoekonomik durumu dışında, ailenin eğitime katılımı bileşenlerinden çocuğun başarısı ile ilgili beklentilerinin yüksek olması da öğrencinin akademik başarısı ile anlamlı ilişki göstermektedir (Keçeli Kaysılı, 2008). Çelik (2006) ailenin çocuğun eğitim hayatına katılımının ve çocuğun eğitiminden beklentili olmasının öğrenciyi olumlu etkilediğini, akademik başarıyı arttırdığını ifade etmiştir. Bu kapsamda ailelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışları da çocukların hayatında ve akademik başarısında oldukça önemli bir yer tutar. Çünkü çocuklar ailelerinin tutumlarını yansıtan aynalar gibidir. Ailenin çocuğa yansıtacağı sevgi ve anlayış gibi olumlu duygular da sertlik ve anlamsız biçimde kuralcılık gibi olumsuz duygular da çocuk tarafından aileye tekrar yansımaktadır (Sağlam, 2016). Ayrıca birey eğitim hayatında ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri de ilk olarak ailesinden öğrenmektedir (Çelik, 2006).

2.5.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Sınıfla İlgili Dinamikler

2.5.3.1. Sınıf Mevcudu ve Sınıfların Fiziksel Özellikleri

Öğrenci başarısını etkileyen çevresel faktörlerden bir diğeri de öğrencinin eğitim gördüğü sınıf olarak gösterilmektedir (Altun ve Çakan, 2008). Öğrenme asıl olarak sınıfta gerçekleşmekte ve bu yüzden sınıfların fiziksel özellikleri öğrenme üzerinde etki göstermektedir (Sağlam, 2016). Memiş (2020), yürüttüğü araştırma ile Türkçe öğreniminde sınıf mevcudunun 15'ten az olmasının akademik başarıyı olumlu etkilediği, sınıf mevcudunun 20'den fazla olmasının ise akademik başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulgulara zıt olarak sınıf mevcudu görece yüksek olan okullarda eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, bu öğrencilerin derse devam etmede daha az sorun çektiğini ve eğitim gördükleri fiziksel ortamın kalitesinden daha memnun olduğunu belirten araştırmalar (Şensoy ve Sağsöz, 2015) görülmektedir. Şensoy ve Sağsöz (2015), bu etkiyi öğrencilerin mevcudu yüksek sınıflarda daha sık etkileşim içinde olmasına ve mevcudu yüksek sınıfların rekabeti ve rekabetçiliği desteklemesine bağlamıştır. Sınıf mevcudunun öğrencilerin akademik başarısını etkilediği ancak bu etkinin doğrudan akademik beceriler ile ilişkili olmama ihtimali de ayrıca ifade edilmektedir. Bu bağlamda sınıf yoğunluğu (birim alana düşen öğrenci sayısı) ve öğrencilerin akademik başarısı arasında doğrudan bir bağlantı bulunamamıştır (Herzog, 2007). Ancak sınıf mevcudunun en azından 30 öğrenci civarında sınırlandırılması hem sınıf yönetiminde hem de öğrencilerin etkili öğrenimleri ve akademik başarılarında olumlu etkisi olacağı veya olumsuz etkiyi en aza indireceği için önerilmektedir (Altun ve Çakan, 2008).

Sınıf boyutu incelendiğinde ise okuma matematik gibi derslerde küçük sınıfların öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Öğrencilerin, sınıfın fiziksel şartlarından duydukları memnuniyet akademik başarılarını anlamlı biçimde etkilemektedir. Sınıfın fiziksel şartları; sınıf büyüklüğü, sınıfın oturma düzeni, sınıfın sıra ve sandalye benzeri parçalarının rahatlığı, kişisel depolama alanlarının sınıf mevcuduna göre yeterliliği ve sınıfın öğrenmeye teşvik edici bir ortam olabilme niteliğinden oluşmaktadır (Şensoy ve Sağsöz, 2015). Altun ve Çakan (2008) da bu kapsamda küçük sınıfların, öğrencinin sınıf içinde gizlenmesini engelleyerek her öğrencinin eğitime aktif katılım sağlamasına

fayda sağlayacağı için, akademik başarıyı olumlu etkileyeceğini ifade etmiştir. Herzog (2007), sınıf yoğunluğuyla akademik alandaki başarı arasında anlamlı bir ilişki bulamazken; Şensoy ve Sağsöz (2015), başarı düzeyi görece yüksek öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sınıf mevcudunun sınıf boyutuna göre fazla olduğu yani yoğunluğu yüksek sınıflarda eğitim gördüğü, sonuç olarak sınıf yoğunluğu ile akademik yöndeki başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırma ile sınıfın fiziksel özelliklerinden memnuniyetin akademik başarı için önemli bir değişken olmadığını ve eğitim gördükleri sınıftan memnun olmayan öğrencilerin de başarılı olabildiğini belirtilmiştir.

2.5.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Etkisi

Öğrenme sıklıkla öğretmenler ve öğrenciler arasında doğrudan yaşanan bir süreç olduğu için öğretmenlerin bu sürece etkisi oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki kalitesi de öğrencilerin akademik başarısında önem taşımaktadır (Coşkun, 2021). Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarısında en önemli etkenin öğretmenleri olduğu söylenebilir. Çünkü iyi bir öğretmen gerekli olduğunda diğer paydaşların yerini doldurabilecektir (Erdoğan, 2007). Öğrencilerin öğretmenleri ile etkili iletişim ve sınıf içinde öğrenmeye elverişli, rahat bir atmosfer bulunması öğrencilerin öğrenimini ve akademik başarılarını olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencileri desteklemesi, hataları öğrenme fırsatı olarak görüp buna göre davranış göstermesi ve eleştiriden uzak ılımlı bir ortam oluşturması da öğrenmeyi ve akademik başarıyı olumlu etkileyecektir (Sağlam, 2016). Erdoğan (2007), yürüttüğü araştırma ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Abazaoğlu ve Aztekin'e (2015) göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri de öğrencilerin ve toplumların akademik başarısını olumlu olarak etkilemektedir.

Bireylerin öğrenme biçimleri farklılaşma gösterebilir ve öğrenme biçimleri farklı olan çocukların bu farklılıkları göz önünde bulundurulmazsa eşit eğitim olanaklarından bahsedilemeyecektir (Yüksel, 2021). Öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini sağlamak için öğretmenlerin ilgi çekici ve etkili eğitim yöntemleri kullanması da bu süreçte önem taşımaktadır (Coşkun, 2021). Gümüş ve Buluç (2007), eğitimde kullanılan bazı yöntemlerin akademik başarıyı ve öğrencilerin derse yönelik tutumunu anlamlı biçimde etkilediğini ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde eğitimde

kullanılan yöntemler ile öğretmen bilgi ve beceri düzeyinin akademik başarıya olumlu etkisi olduğu yargısına ulaşan pek çok araştırma görülmektedir (Dreher ve Singer, 1989; Torun ve Duran, 2011; Ulubey ve Toraman, 2015; Yorgancı, 2015; Khan, Khan, Zia-Ul-Islam ve Khan, 2017). Dursun ve Dede (2004), benzer bir şekilde öğretmenlerin öğrencilerin başarısını etkileyen faktörler hakkında bilgili olmasının önemini, öğretmenlerin ancak bu bilgilere sahip olarak değerlendirme ve eğitim süreçlerini başarıyla yönetebileceğini belirterek ifade etmiştir. Literatürdeki bu kanıyla çelişkili olarak Atar (2014), öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ortalama fen başarısına olumlu etkisi olsa da bu etkinin anlamlı bir düzeyde olmadığı; öğretmenlerin eğitim gördükleri fakültelerin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde anlamlı etkisi olmadığı; öğretmenlerin alanlarındaki bilgisi, pedagojik açıdan yeterliliği, müfredat, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili meslek içi eğitim programlarına katılımının akademik başarıyı önemli biçimde etkilemediği bulgularına ulaşmıştır. Öğretmenlerin bilgi teknolojileri konusunda aldıkları eğitim ise akademik başarıyı olumlu etkilemektedir. Bu etki bilgisayar kullanım becerisinin eğitimin her alanında faydalı olacağı ve akademik başarıyı olumlu etkileyeceği görüşüne bağlanmıştır (Atar, 2014; Yorgancı, 2015).

2.5.4. Akademik Başarıyı Etkileyen Okulla İlgili Dinamikler

2.5.4.1. Okulun Fiziksel Özellikleri

Eğitimin gerçekleştiği çevre olan okulların özelliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir yeri vardır (Coşkun, 2021). Bu özelliklerden birisi olarak eğitim yapılarının fiziksel şartları bu yapılarda verilen eğitimin kalitesini belirlemede önemli bir role sahiptir (Şensoy ve Sağsöz, 2015). Bu bağlamda okulların büyüklüğü; okulların verimini, bu okullarda eğitim gören öğrencilerin başarısını ve bu kurumlarda verilen eğitimin kalitesini belirleyen temel dinamiklerden birisi olarak ifade edilmektedir (Kalfa, 2006). Sonuç olarak okulların büyüklüğü öğrencilerin bu okuldaki deneyimine bağlı edindiği tecrübelerini ve buna bağlı olarak öğrencilerin özellikle kişiliklerini ve sosyal gelişimlerini etkileyen bir faktördür. Bu etki küçük okullar için daha olumlu olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Kalfa (2006) da yürüttüğü araştırma sonucunda okul büyüklüğü ile bu okulda verilen eğitimin kalitesi ile eğitim gören öğrencilerin başarısı arasında anlamlı etkileşim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda yürütülen araştırmalarda Öğülmüş ve

Özdemir (1995), küçük okullarda eğitim gören öğrencilerin davranış alanına girmede ve ders dışı etkinliklere katılmada artış yaşadığını; daha fazla sorumluluk alarak alanın işleyişine katkı sağladığını ve anlamlı bir parçası olduğunu; çeşitli etkinliklere katılma konusunda baskı hissettiğini ifade etmiştir. Bunun sonucunda öğrenci kendini vazgeçilmez bir birey olarak görmekte ve elde ettiği doyum artmaktadır. Kişi sayısı az olduğu için etkileşimin genişliği bireyi daha hoşgörülü ve kabullenici yapmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Şensoy ve Sağsöz (2015) ise eğitim ortamının büyüklüğü ile öğrenci başarısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğunu ancak bu ilişkinin öneminin düşük olduğunu ifade etmiştir.

Okulun fiziksel tasarımı da eğitimin kalitesinde önemli bir yol oynamaktadır. Bu kapsamda tasarımı, iç ve dış ortamı daha tatmin edici olan okullar diğerlerine oranla daha tercih edilir olacaktır. Bununla birlikte tasarım sorunları olan okullar, ısınma benzeri yaşanabilir şartları sağlamak ve en azından mevcut kaliteyi korumak için daha fazla harcama yapmak zorunda kalabilir (Gewirtz, 1998). Durán Narucki (2008) de bir ortamın kalitesinin, özelliklerinin varlığının ve durumunun, yıpranmışlık seviyesinin ve bakım görme oranının o ortamda yapılabilecek etkinliklerin kalitesini etkilediğini ifade etmiştir. Bu kapsamda bakımı iyi yapılan okullar uygun eğitim ortamı sağlanması için oldukça önemlidir (Earthman, 1995). Maxwell (2016) de binanın durumu ve tasarımı, ışıklandırma, pencereler ve genel manzara ile hava kalitesi olarak alt temalara ayırdığı okulların fiziksel özelliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını çeşitli yollarla etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu yollar fiziksel şartların iyiliğinin akademik başarıya doğrudan olumlu etkisi ve diğer etmenlere olumlu etki sonucunda akademik başarıya olumlu etkisi olarak ifade edilmiştir (Maxwell, 2016). Okulun fiziksel özellikleri öğrencilerin eğitime erişimini ve derse devam etme oranını da etkilemektedir (Durán Narucki, 2008). Ayrıca okulun materyal durumu da öğrencinin öğrenimine ve akademik başarısına katkı sağlayan etmenlerden biri olarak gösterilmektedir (Wang, Haertel ve Walberg, 1997). Deveci Topal, Kolburan Geçer ve Çoban Budak (2021), eğitimde dijital materyallerin kullanımının akademik başarıyı önemli seviyede arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Coşkun (2021), kaynak yetersizliğinin öğrencilerin akademik başarısına anlamlı bir biçimde etki etmediğini ortaya koymuştur. Bu durum kaynakların durumu kadar bu kaynakların kullanım verimi ve kullanım kalitesinin de etkili olmasıyla açıklanabilir (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009). Bu bilgiler değerlendirildiğinde eğitimin ve öğrenimin

kalitesinin arttırmak için eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının iyileştirilmesi önerilmektedir (Altun ve Çakan, 2008).

2.5.4.2. Okulun Kültürel Özellikleri

Eğitim kurumlarının kültürel özellikleri de akademik başarıyı anlamlı etkilemektedir (Coşkun, 2021). Wang vd. (1997) de okul kültürünün ve okulda başarıya yaklaşımın akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Okulun kültürü, beklentiler ve normlardan oluşmaktadır ve bu beklenti ile normlar üzerine anlaşılmış olması gerekmektedir birlikte özel olarak belirtilebilir veya belirtmeye ihtiyaç duymadan uygulanabilir (Maxwell, 2016). Bu kapsamda beklentiye örnek olarak Atar (2014), okulun ve ailelerin akademik başarıya verdiği önemin ve öğretmenlerin çalışma ortamı ile ilgili algılarının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Maxwell'e (2016) göre de okul kültürünü daha olumlu bulan öğrenciler daha yüksek akademik başarı göstermektedir. Buna ek olarak öğrencilere akademik becerilerle birlikte sosyal ve duygusal becerileri de öğretmeye çalışan okullar öğrencilerin akademik başarılarını arttırmakta ve daha az sorunla karşılaşmaktadır (Warner ve Heindel, 2017).

Spicer (2016); okul kültürünün ve idarecilerin, akademik başarıda önemli bir yeri olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda okulun iyi bir kültür oluşturması, güçlü hedefler seçmesi, bu hedefleri uygulaması, idarecilerin ve diğer personelin okulun kültürünü anlaması ve desteklemesi öğrencilerin akademik deneyimini zenginleştirecektir (MacNeil, Prater ve Busch, 2009). Haycock (2007) da okul içinde iş birliğinin akademik başarıyı arttırdığını ifade etmiştir. Bu bulgulara zıt olarak Atar (2014), öğretmenler arası iş birliğinin akademik başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmış ve bu sonucu iş birliğinin tanımlanmasındaki belirsizliğe ve iş birliğinin istekle değil zorla oluşmasına bağlamıştır.

2.5.4.3. Okulun Konumu ve Türü

Öğrencilerin akademik başarıları okuldan okula önemli farklılıklar göstermektedir (Uzun, 2017). Bunu etkileyen faktörlerden birisi okulun kırsal alanda bulunmasıdır. Küçük nüfusa sahip yerleşim yerlerinde yaşayıp eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları, derse bağlı olarak anlamlı etki ve etkinin boyutu değişse bile, diğer öğrencilere oranla geri kalmaktadır. Daha geniş bir bölgesel inceleme yapıldığında Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğrencilerin akademik başarılarının önemli seviyede düştüğü görülmektedir. Bununla birlikte okulun konumunun akademik başarıyı

etkileyen çeşitli değişkenler üzerinde etkili olması sebebiyle akademik başarıyı etkilediği yani okulun konumuna bağlı özelliklerinin akademik başarıya doğrudan bir etkisi olmadığı belirtilmektedir (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009). Burgess (2014) ise büyük şehirlerin sıklıkla akademik eğitimde daha başarısız olduğunu ifade etmiş ancak bu yargının doğru olmayabileceğini belirtmiştir. Bölgeler öğrenci ve aile benzeri değişkenler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olabileceğinden bu değişkenler üzerinden akademik başarıyı etkileyebilmektedir (Burgess, 2014).

Ayrıca Türkiye’de devlet okullarında verilen eğitimin kalitesinin ve niteliğinin düşmekte olduğu, devlet okullarının giderek etkisizleştiği ve eğitim paydaşlarının beklentilerini gerçekleştirmekten uzaklaştığı sık sık ifade edilen sorunlardan biridir (Arslan, Kuru ve Saticı, 2010). Ayrıca Atar (2014), okulda akademik başarı beklentisinin, öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilediğini ifade etmektedir. Örneğin bir okula giriş yapabilmek için akademik başarı koşulu aranması, öğrencilerin geçmiş akademik birikimlere ihtiyaç duyması sebebiyle akademik başarıyı etkileyebilecektir (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009). Bu kapsamda özel okulların ve devlet okullarının akademik başarıya etkisi de önemli bir konu olmaktadır. Arslan, Kuru ve Saticı (2010), özel okulların ve devlet okullarının başarısı üzerine çok değişkenli yürüttüğü araştırma ile aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

Özel okulların okul girdileri yani bütçeleri devlet okullarına göre daha etkilidir. Özel okullar, devlet okullarına kıyasla daha olumlu ve etkili bir iklim oluşturmaktadır. Özel okullarda sağlanan koşullar devlet okullarına kıyasla daha fazladır. Özel okullar, eğitim öğretim sürecinde devlet okullarına göre daha başarılıdır (Arslan, Kuru ve Saticı, 2010).

2.6. Akademik Başarının Ölçülmesi

Eğitim programları; hedefler, kapsam, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme olarak dört temaya ayrılmaktadır (Yaşar, 2014). Eğitim sürecinde yer alan hizmetlerden biri olan ölçme değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin kazanması hedeflenen davranışların nasıl kazandırılacağını belirleme hedefiyle yürütülmektedir. Bu kapsamda eğitim; bir hedef doğrultusunda başlar, öğretme ve öğrenme çalışmaları ile devam eder ve ölçme değerlendirme ile son bulur (Güleryüz ve Erdoğan, 2018). Öğrenci ve öğrenci aileleri kapsamında incelendiğinde de ölçme süreçlerinin,

öğrencilerin gelecek hayatlarını ve eğitimlerini şekillendirdiği için eğitimin temel ölçülerinden biri olduğu görülmektedir (Özcan ve Delil, 2018).

Özçelik (2010), eğitimin ölçülmesinin birden fazla sebebi olabileceğini belirtmiş ve bu sebepleri dört ana tema altında incelemiştir. Buna göre akademik başarı; öğrencinin derse yönelik hazır olma durumunu belirleme, ders ile öğretilmesi planlanan davranışların öğrenilip öğrenilmediğini belirleme ve dersin hedeflerini gerçekçi bir biçimde kavrama, ders ile öğretilmesi hedeflenen ünitelerin her biri için öğrenciler tarafından öğrenilmiş ve öğrenilmemiş konuları ve eğer öğrenilmemiş konular varsa öğrenimin neden başarısız olduğunu saptama, belli dönemlerin sonunda dersin hedeflerine ulaşmada başarıyı saptama amaçlarıyla ölçülebilir (Özçelik, 2010). Bu kapsamda öğretmenler, eğitimle öğrencilerde hedeflenen davranışların istenilen düzeyde kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için ölçme değerlendirme yapmaya ihtiyaç duyarlar (Yaşar, 2014). Çünkü ölçme yapılmazsa eğitimin etkinliği ve yararı belirlenemeyecektir (Özçelik, 2010).

Türkiye’de, “8 yıllık aralıksız eğitime erişimin devamında derslerin hedef ve kazanımlarını, öğrencilere ait başarıları ölçmek amacıyla Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavları (SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve en son Liseye Geçiş Sınavı (LGS) gibi sınavlar uygulanmıştır. Bu sınavlar merkezi ölçme ve yerleştirmeye dayanmaktadır” (Ekinci ve Bal, 2019, s. 9). Uygulanan sınavlar merkezi yerleştirme sınavı olarak da tanımlanabilir. Merkezi yerleştirme sınavı, “Fen ve sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan ortaöğretim kurumları, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci yerleştirme amacıyla Bakanlıkça yapılan sınavı” (MEB, 2018) ifade eder.

Eğitimin dönem içinde ölçülmesi ise öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı veya sözlü değerlendirmeler ile yapılmakta ve öğretmenlerin öğrenci hakkındaki kanaatleri de puan olarak değerlendirmeye katılmaktadır. Orta öğretime geçişte ise öğrencilerin 6, 7 ve 8’inci sınıf düzeyindeki şubelerde yıl sonu ders puanları ve merkezi sınav puanları değerlendirmeye alınır (MEB, 2018). Bu bağlamda Türkiye’de eğitimin ölçülmesinde çeşitli yöntemlerin bir araya getirildiği görülmektedir. Çünkü eğitimin ölçülmesinde çeşitli amaçlar, birbirinden farklı araçlar kullanılmasını gerektirmektedir (Newton, 2007).

2019 senesinde merkezi yerleştirme sınavı olarak LGS için aşağıdaki betimleme yapılmıştır:

“Sınav, sözel ve sayısal alanda olmak üzere iki bölümden oluşur. Sözel bölümde, Türkçe, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisiyle Yabancı Dil; sayısal bölümdeyse Fen Bilimleri, Matematik branşlarından sorular yer alır. Sınav aynı gün içerisinde iki farklı oturum hâlinde uygulanacaktır. Sınavın tarihi, yeri, uygulanması ve diğer hususlar her yıl Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hazırlanacak sınav kılavuzunda belirtilir. (2) Sınav soruları 8’inci sınıf Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Matematik ve Yabancı Dil derslerinin öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak hazırlanır.” (MEB, 2019)

Dönem içinde eğitimin değerlendirilmesinde ise öğretmenlerden ölçme süreci hakkında beklentiler ve öğretmenlerin yükümlülükleri MEB tarafından yönetmelikle belirlenmiş (Özcan ve Delil, 2018) olsa da birden fazla ölçüm yöntemi kullanılması ve kullanılacak yöntemin seçimi konularında eğitmenlere uyarılama hakkı tanınmıştır. Ancak Nazlıçipek ve Akarsu (2008); öğretmenlerin, alternatif ölçüm yöntemlerindense soru cevap üzerine kurgulanmış sınavlar hakkında daha yeterli olduğunu ve bu tür ölçüm araçlarını tercih ettiğini ifade etmiştir. Türkiye’de eğitimin ve öğrencilerin başarısının ölçülmesinde sıklıkla test-sınavların kullanıldığı görülmektedir.

Bu kapsamda testlerin; eğitimin ölçülmesinde eşit, hızlı ve genellenebilir bir araç olarak önem taşıdıkları için tercih edildikleri söylenebilir. Ancak testlerde, eğitim sürecinde planlayıcı olarak da rol alan öğretmenlerin, eğitim süreci sonunda öğrencilerin başarılarını sınamak için kullanmayı uygun bulduğu soruların nitelikleri önem taşımaktadır (Özcan ve Delil, 2018) ve eğitim ölçümü araştırmalarının bir parçası olmaktadır. Testlerin başarısı, testteki soruların geliştirilmesi kadar testin uygulanışına ve testi uygulayana da bağlıdır (Kubiszyn ve Borich, 2016). Alkharusi, Kazem ve Al-Musawai’ye (2011) göre, öğrencilerin akademik başarısının en etkili biçimde ölçülmesi için öğretmenlerin, ölçüm hakkında gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ve ölçüme olumlu yaklaşması gerekmektedir.

Test sınavlar, eğitimin başarısını yansıtmada önemli ölçme araçları olarak kabul edilse de ölçülmesi hedeflenen becerilerin sınıf içindeki dağılımını ortaya koymada çeşitli sınırlılıklara tabidir (İpek ve Özdemir, 2019). Örneğin ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin derse yönelik belirli bilgileri ezberleyip ezberlemediklerini belirlemek yerine, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kullanmalarını, eleştirel düşüncelerini ve dersi anlamalarını sağlamak amacıyla uygulanmalıdır (Bektaş ve Kudubeş, 2014).

Ancak yapılan araştırmalarda, öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla hazırlanan sınavların istenen seviyeyi yakalayamadığı görülmektedir. Kullanılan testler, öğrenme becerisi yerine ezberleme becerisini ölçmek, öğrenciyi düşünmeye itmeme, problem çözme becerilerini ölçmemek ve öğrencinin düşünüş biçimini değerlendirmemek benzeri sınırlılıklar taşımaktadır (Altun ve Çakan, 2008; Özcan ve Delil, 2018; İpek ve Özdemir, 2019; Göktentürk, 2021). Eğitimin ölçümünde amacı tam karşılamayan testlerin araç olarak kullanılmasının, bu testlerde başarısız olan öğrencilerin heveslerini de kırabileceği söylenebilir.

Kubiszyn ve Borich (2016) ise, testlerin sadece ölçüm aracı olduğunun unutulmaması gerektiğini belirtmiştir. Test ile ölçümün temel problemlerinden bir diğeri; okulların ve öğretmenlerin eğitim planını teste yönelik olarak değiştirmesi, neyin ne zaman ve ne kadar emekle öğretilene sadece testlerde başarı sağlamak amacıyla karar verilmesi yani yapılan testin veya testlerin eğitimin ölçülmesi için tasarlanmış bir araç olmaktan çıkıp eğitimin amacı haline gelmesi ihtimalidir (Ebel ve Frisbie, 1972). Altun ve Çakan (2008) da öğrencilerin sınav başarısının öğrencilere sınava girmenin ve sınavda yapılması gereken davranışların öğretilmesinden etkilendiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda ölçüm aracı olarak testler, eğitim hedeflerinin bir parçası haline gelmektedir ve test geliştiriciler, isteyerek veya istemeyerek, dolaylı yoldan eğitimin planlanmasında söz sahibi olmaktadır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatür taraması yapılmış, kaynaştırma yöntemiyle sunulan uygulamaları, bu uygulamaların normal gelişim gösteren öğrencilere etkileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yürütülmüş araştırmalardan bazıları öncelenip tercih edilerek yer verilmiştir.

Salend ve Duhaney (1999), yürüttükleri çalışma ile kaynaştırma uygulamalarında yer alan özel gereksinimli ve normal gelişimli öğrencileri ve bu öğrencilerin öğretmenlerini konu alan araştırmaları incelemişlerdir. Çalışma sonucunda kaynaştırma yoluyla eğitimin, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerine etkisinin olumlu veya olumsuz olabileceği; özel gereksinimli olmayan öğrencilerin akademik başarılarının kaynaştırma uygulamalarından etkilenmediği ancak bu öğrencilerin kaynaştırma sürecinden sosyal kazançlar sağladığı;

öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları kompleks görüşleri olduğu ve bu görüşlerin zaman ile değiştiği çıkarımları yapılmıştır.

Antoinette (2002), yaptığı çalışmada Amerika'da kaynaştırma ile ilgili federal yönetmelikleri ve New York şehrinde kaynaştırmanın uygulanış biçimini incelemiş ve bütün öğrencilerin yararını gözeten bir kaynaştırma uygulaması için önerilerde bulunmuştur. Çalışmada kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının, normal gelişim gösteren öğrencileri en iyi ihtimalde insanların farklılıklarını ve benzerliklerini öğrenmede geliştireceği; en kötü ihtimalde ise özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler sınıf içinde eğitimin işleyişini bozabileceği için akademik anlamda gelişimlerine olumsuz etkisi olacağı sonuçları ortaya konmuştur. Çalışma ile kaynaştırma eğitimi planlanırken bu eğitim yöntemlerine uyum sağlayamayan özel gereksinimli öğrenciler için ek tedbirler alınmasını ve eğitim planlamasında öğrencilerin çoğunun faydasının değerlendirilmesinin önemi savunulmuştur. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin öğretmenlerin iş yükünü arttırdığı belirtilmiştir.

Lieberman vd. (2004), yaptıkları araştırma ile beden eğitimi konusunda kaynaştırma eğitiminin tüm öğrencilere etkilerini incelemiştir. Araştırmada beden eğitimi dersi veren öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların genellikle kaynaştırma eğitiminin yanlış veya eksik uygulanması sonucunda ortaya çıktığı belirtilmiş ve öğretmenlere önermelerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda doğru biçimde uygulandığı sürece kaynaştırma yoluyla eğitimin bütün öğrencilerin yaşam kalitesini arttırabileceği ve öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden fayda göreceği ifade edilmiştir.

Öncül ve Batu (2005), normal gelişim özelliği taşıyan çocukların annelerinin kaynaştırma yöntemi ile sunulan uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 8 gönüllü normal gelişim gösteren öğrenci annesi ile yarı yapılandırılmış görüşme yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubu çocukları aynı sınıfta eğitim alan veliler ile sınırlıdır. Bu haliyle tek bir eğitim ortamı incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, normal gelişim gösteren öğrenci annelerinin çoğunun, öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini çeşitli yollarla kızdırdığı ve buna bağlı olarak kaynaştırma öğrencisinin şiddetle tepki gösterdiği; kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilere faydası olduğu; kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren öğrencilere toplumsal bilinç kazandırmak dışında bir faydasının bulunmadığı veya bulunamayacağını düşündüğü görülmektedir. Araştırma ile normal gelişim gösteren öğrenci annelerinin kaynaştırma uygulamaları ve özür grupları gibi konularda yeterli

bilgisi olmadığı, yine de bu annelerin kaynaştırma uygulamalarına olumlu yaklaştığı ortaya konmuştur.

Fletcher (2009), ciddi duygusal problemlere sahip özel gereksinimli öğrencilere sunulan kaynaştırma eğitiminin normal gelişimli öğrencilere etkilerini araştırmıştır. Araştırmada veri olarak yaklaşık dokuz bin normal gelişimli öğrencinin, okul öncesi ve ilkökul birinci sınıf için matematik ve okuma becerilerini ölçmede kullanılan test sonuçları incelenmiştir. Bu öğrencilerin yaşları, etnik özellikleri, cinsiyetleri, ailelerinin eğitim düzeyi, aile geliri, şehir/taşra durumu gibi veriler de araştırmaya dahil edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi çözümlmek amacıyla sıradan en küçük kareler yöntemi kullanılmış ve elde edilen bulgular doğrusal regresyonda, araştırmaya konu olmayan değişkenlerin etkisi sınırlandırılmaya çalışılarak değerlendirilmiştir. Araştırma ile normal gelişimli öğrencilerin, matematik ve okuma becerilerinin ölçülmesinde sınıfında ciddi duygusal problemlere sahip kaynaştırma öğrencisi bulunması durumunda bulunmaması durumuna kıyasla daha kötü sonuçlar elde ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yürütülen araştırmada kaynaştırma yoluyla eğitime karar verilmesinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özel gereksinimlerinin değerlendirilmesi önerilmiştir.

Ruijs ve Peetsma (2009), yürüttükleri araştırma ile kaynaştırma yoluyla eğitimin normal gelişim özelliği taşıyan ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere akademik ve sosyo-duygusal etkilerini incelemiştir. Bu amaçla araştırmada literatür taraması yapılmış ve bulunan çalışmalar incelenmiştir. Ancak sadece orta veya hafif öğrenim güçlüğü, orta veya hafif davranış bozukluğu ve orta veya hafif psikososyal bozukluklara sahip özel gereksinimli öğrencileri içeren çalışmalara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda net bir önermeye ulaşmak zor olsa da kaynaştırma yolu ile eğitimin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere akademik anlamda olumlu etkisi olduğu; kaynaştırma eğitiminin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal gelişimlerine etkisi hakkında anlamlı bir önermeye ulaşmanın neredeyse imkansız olduğu; kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere akademik etkilerini belirlemenin zor olduğu, incelenen araştırmaların sıklıkla anlamlı bir etki bulamadığı ve yapılan araştırmaların yetersiz olduğu; kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere sosyal etkilerinin sıklıkla olumlu olduğu ancak normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitime ihtiyacı olan sınıftaki çağdaşına karşı tutumlarında olumlulaşma gözlense de bu tutumların normal gelişim özelliği taşıyan

öğrencilerin normal gelişim özelliği taşıyan öğrencilere karşı tutumlarından daha az olumlu olduğu kanılarına varılmıştır.

Güven ve Tufan (2010), yürüttükleri çalışmada kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemini denemiş ve bu yöntemin uygulanmasından elde edilen sonuçları incelemiştir. Araştırmaya konu olan yöntemin uygulanması için öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve etkileşim içinde olmalarını pekiştirdiği için müzik dersi seçilmiştir. Araştırma süresince öğrenciler gruplara ayrılmış ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencileri ile aynı grupta bulunmak istemediği görülmüştür. Araştırma ile işbirlikli öğrenmeye dayalı yöntemin tüm öğrencilerin müzik dersinde başarılarını ve bu derse karşı tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada kontrol grubu olarak kıyaslama yapmak amacıyla kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıf kullanılmamış veya kaynaştırma sınıfı içerisinde ayrılan gruplar kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmaması bağlamında değerlendirilmemiştir.

Hansen (2012), kaynaştırmanın kavramsallaştırılmasında kaynaştırma eğitiminin teorik sınırlarını belirlemenin önemini vurguladığı çalışmada; kaynaştırmanın politik sebeplerini, sınırsız kaynaştırma politik görüşünü, öğretmenlerin kaynaştırmaya bakış açısını, kaynaştırmanın sınırlarını belirlemede karşılaşılan teorik problemleri incelemiştir. Çalışma sonucunda kaynaştırma hakkında teorik sınırlar yeterli biçimde belirlenmediği için kaynaştırmanın, kaynaştırmaya konu olmayan bulgular üzerinden betimlendiği belirtilmiştir.

Turhan (2007), kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okullarda normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma hakkında fikirlerini almak, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin dahil olduğu problemleri davranışların sebeplerini bulmak ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bu problemleri davranışların çözümüne yönelik önerilerini belirlemek amacıyla Bursa şehrinde, gönüllü ve normal gelişim gösteren 18 öğrenci ile görüşmüştür. Görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile sürdürülmüştür. Edilen bulgulara göre; normal gelişim özelliği taşıyan öğrencilerin çoğunun kaynaştırma yoluyla eğitime karşı olumsuz tutum geliştirdiği, öğrencilerin, özel eğitime ihtiyacı olan akranlarının akademik hedeflerine ulaşmada kaynaştırma eğitiminin yetersiz kalacağını düşündüğü, kaynaştırma öğrencilerinin dersin işleyişini bozduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada normal gelişim gösteren

öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri arasındaki iletişimin arttırılmasının önemi ifade edilmiştir.

Batu vd. (2018), 2006-2016 yılları arasında Türkiyede bulunan ilkokul ve ortaokullarda, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yürütülmüş araştırmaları tematik bir biçimde gözden geçirmek amacıyla yürüttükleri çalışmada; ilkokul, ortaokul sseviyelerini ele alan, katılımcıların kaynaştırma sürecine dahil olduğu, kaynaştırma uygulamasını doğrudan inceleyen, hakemli dergide yayınlanmış ve elektronik veri tabanlarında erişime açık araştırmaları incelemiştir. Kriterleri karşılayan 78 yüksek lisans düzeyi öğrenim tezi, 9 doktora düzeyi öğrenim tezi ve 55 makale olmak üzere 142 araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak odaklandıkları başlıklara göre ana ve alt temalara ayırıp değerlendirmiştir. Araştırmada kaynaştırma uygulamalarının, normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi ana tema veya alt tema olarak ele alınmamıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin akademik becerilerinin normal gelişimli akranlarına kıyasla daha kötü olduğu belirtilmiş ve bu sebeple destek eğitim hizmetleri önerilmiş; normal gelişim gösteren öğrenciler de dahil olmak üzere paydaşların kaynaştırma uygulamalarına karşı tutumunun olumlu veya olumsuz olduğuna karar vermek zor olsa da bu konuda olumlu yönde bir hareket oluştuğu ifade edilmiş; kaynaştırma uygulamalarını iyileştirmeye yönelik çalışmaların eksikliği belirtilmiş; öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin problemleri ile başa çıkmakta zorluk çektiği ve bu durumun dersin işleyişine engel olabildiği kanısına ulaşılmıştır.

Noggle ve Stites (2018), kaynaştırmanın normal gelişim gösteren okul öncesi öğrencilere etkilerini araştırmak amacıyla kaynaştırma sınıfında eğitim gören üç normal gelişim gösteren öğrencinin yaşam deneyimlerini nitel olarak değerlendirmiştir. Araştırmada bulguların elde edilmesi için bir yıl süresince gözlem, aile ve öğretmenlerle görüşme ile doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu sınırlı olsa da elde edilen bulgulardan yola çıkarak normal gelişim özelliği taşıyan öğrencilerin sosyal gelişimlerinin ve özel gereksinimli akranlarına tutumlarının kaynaştırma eğitiminden olumlu etkilendiği görülmüştür. Araştırma kaynaştırmanın normal gelişim gösteren okul öncesi öğrencilere akademik etkilerini incelememiştir.

Şahbaz vd. (2020), yürüttüğü çalışmada Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilmiş "Bütünleştirmenin Normal Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Etkisi"

isimli ölçeği ülkemize uyarlamıştır. Bu ölçek, bütünleştirmenin faydaları ve bütünleştirmenin riskleri şeklinde iki alt temadan oluşmaktadır. Çalışma grubu olarak Kocaeli ili Gebze ilçesinde MEB'e bağlı anaokulu ve ilkokullarda görevli 196 öğretmen seçilmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerin ölçeği doldurması ile elde edilen dokümanlardan oluşmaktadır. Araştırma ile uyarlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik açısından uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Önder (2021), sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirmenin uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttüğu çalışmada 13 sınıf öğretmeni ve 13 özel eğitim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yürütmüştür. Araştırma ile sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştireceği; özel gereksinimli öğrenciler için de akademik ve sosyal gelişime fayda sağlayacağı ve ayrıştırmaya engel olacağı görüşlerine sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim özelliği taşıyan ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için olumsuz etkisi olacağı da bulgular arasında görölmektedir. Araştırma ile kaynaştırma uygulamalarının, okulların fiziksel özellikleri ve paydaşların eğitimleri benzeri uygun şartların sağlanması koşuluyla uygulanabilir ve uygulanmalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaynaştırma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarının paydaşlara etkilerini ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunları konu alan yeterli sayıda araştırma olmadığı görölmektedir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yukarıda verilen araştırmalar, kaynaştırmanın özel gereksinimli ve normal gelişimli öğrencilere sosyal veya akademik etkileri konusunda sıklıkla karma bulgulara ulaşmıştır. Bu temelde literatürde kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim özelliği taşıyan öğrencilere akademik etkileri belirsizliğini korumaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, araştırmada kullanılan verilerin toplanması ve analizi hakkında detaylı bilgiye yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul düzeyindeki ve öğrenci düzeyindeki değişkenlerin öğrencilerin LGS puanlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışmada ilişkiyel araştırmadan (correlational study) ve nedensel araştırma modelinden de yararlanılmıştır. İlişkiyel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkiyi, söz konusu ilişkinin doğasına müdahale etmeden incelemeyi amaçlayan çalışmalardır (Creswell, 2012; Karasar, 2011). Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan/ doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008, s. 185). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında aynı durumdan farklı şekillerde etkilenmiş en az iki grup ya da farz edilen durumdan etkilenmiş ve etkilenmemiş iki grup vardır ve mevcut durumun olası nedenlerini ve etkileyenlerini belirleyebilmek için bu gruplar bazı değişkenler açısından incelenmektedir (Cohen ve Manion, 1994).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında merkezi olarak uygulanan LGS sınavına katılan tüm 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçlarına en doğru biçimde ulaşmak hedefiyle, araştırmada herhangi bir örnekleme yaklaşımı kullanılmamış, tanımlanan öğrenci evrenindeki 1048575 öğrenci analizlere dâhil edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın evreni, gerçek evren ile bire bir örtüşmektedir ve araştırma geniş bir kapsayıcılık hedeflenerek yürütülmüştür. Bu

bağlamda örneklem büyüklüğü hesaplamasına göre 1048575 gözlem sayısının araştırma için yeterli örneklem büyüklüğü olduğu söylenebilir.

Araştırmanın evrenindeki öğrencilerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Evrenine Ait Demografik Özellikler

<i>Değişken</i>	<i>Grup</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Erkek	544209	51,9
	Kız	504366	48,1
Ebeveyn Eğitim Durumu	İlkokul ve Eşdeğeri	510293	48,67
	Ortaokul ve Eşdeğeri	91554	8,73
	Lise ve Eşdeğeri	314508	29,99
	Lisans ve Eşdeğeri	31043	2,96
	Lisansüstü	91291	8,71

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma evrenini oluşturan öğrencilerin cinsiyetleri arasında ciddi bir oransal farklılık olmadığı ve öğrencilerin çoğunun ebeveyn eğitim durumunun düşük olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, MEB Bilgi İşlem Genel Müdürlüğü’nden 18.10.2021 tarih ve E-65968543-622.01-34864857 sayılı (yazılı) resmi yazı ile alınmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri; anne ve babadan eğitim düzeyin yüksek olan dikkate alınarak “ebeveyn eğitim durumu” değişkeni olarak kabul edilmiştir. Araştırmada öğrenci düzeyinde olmayan yani okul düzeyindeki özelliklerin öğrencilerin LGS puanına etkisini ve puandaki varyansın ne açıkladığını belirlemek amaçlandığından çoklu analiz yöntemi kullanılarak LGS 2020 yılı öğrenci puanı ile okul düzeyindeki değişkenlerin ne kadar ilişkili olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bir bağımlı değişkenin etkisi altında olduğu bağımsız değişkenler ile ilişkisi çoklu regresyon ile betimlenebilir. Değişkenlerin birbirinden etkilenme düzeyinin belirlenmesi amacıyla

model kurularak yapılan analiz ise Hiyerarşik lineer modeldir. Çok düzeyli modelleri klasik regresyondan ayıran özellik, gruplar arası varyansın da modelde yer almasıdır (Goldstein, 2011, s. 2). Hiyerarşik lineer modeller, regresyon yöntemlerinin genişletilmiş bir yapıya sahip olmasından dolayı ve neden-sonuç ilişkilerini daha iyi yansıtılması sebebiyle oldukça önemlidir (Kılıç, 2008). LGS puanının okullar arası farklılıkların açıkladığı varyansı belirlemek için sınıf içi korelasyon analizi (intraclass correlation) kullanılmıştır. Bu analizde öğrencilerin başarılarındaki farklılaşmaya yol açan okul içi ve okullar arası ayrıştırılabilmektedir (Raudenbush & Bryk, 2002).

Araştırmada öğrenci düzeyindeki (Düzyey 1) bağımsız değişkenler ve okul düzeyinde (Düzyey 2) modele dâhil edilen değişkenler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmanın Değişkenleri

<i>Düzyey 1 (Öğrenci Düzeyi)</i>	<i>Bağımsız Değişkenler</i>
Kardeş sayısı	Kardeş (X_1)
Ebeveyn Eğitim Durumu	Ebeveyn (X_2)
<i>Düzyey 2 (Okul düzeyi)</i>	<i>Bağımsız Değişkenler</i>
Sınıf Mevcudu	Sınıf (X_3)
Kaynaştırma öğrenci sayısı	Kaynaştırma (X_4)

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmanın amaçlarını karşılamak için iki ayrı düzeyde dört farklı bağımsız değişken temasının kullanıldığı görülmektedir.

Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Araştırma soruları kapsamında verileri analiz edebilmek için araştırmada bağımlı değişken olan LGS puanı ile sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrenci sayısı, ebeveyn eğitim durumu ve kardeş sayısı bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri SPSS Programının karma modeli (mixed model) ile analiz edilmiştir. Aynı model araştırmacı dışında başka bir uzman tarafından da kurgulanarak aynı veriler içerisinde tekrar değerlendirilmiş ve her iki analizde de aynı denklemler ile aynı sonuçlara ulaşılmıştır, bu bağlamda ölçümlerin sabit ve sistematik hata içermediği değerlendirilmiştir.

İlk olarak çok değişkenli istatistik yöntemlerindeki varsayımlar test edilmiştir. Bu varsayımlar yeteri örneklem büyüklüğü, çoklu bağlantı ve normallik varsayımlarıdır. İlgili literatürde regresyon analizi için bağımsız değişken başına 30-40 gözlem sayısının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Örneklem büyüklüğünün yeterliliği “ $104+p$ ($n \geq 104+p$) (p , bağımsız değişken sayısı)” eşitliği ile test edilmiştir (Alpar, 2017). Bu araştırmada 1 bağımlı değişken ve 4 bağımsız değişken (ebeveyn eğitim durumu, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrenci sayısı) bulunmaktadır. Hiyerarşik modellemede diğer bir varsayım ise bağımlı değişkenin yani LGS puanlarının normal dağılım göstermesidir. LGS puanların ait dağılım değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

LGS Puanlarına Ait Dağılım Değerleri

<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
1048575	301,371	73,615	,427	-,271

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin LGS puanlarında kayıp verinin olmadığı görülmektedir. Basıklık (,427) ve çarpıklık değerlerinin (-,271) ± 1 sınırları içinde yer aldığından öğrencilerin LGS puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2015).

İlgili literatürde istatistiksel olarak sınıf içi uyumu ve daha üst düzeye yönelik veriyi gruplandırmayı gerekçelendirmek için çeşitli ölçümler oluşturulmuştur. Bu ölçümlerden biri de sınıf içi korelasyon katsayısıdır. Bu katsayı kümeli-gruplar halinde toplanan veya gruplar halinde sıralanan verilerin veya ölçümlerin güvenilirliğini gösterir (Bliese, 2000). Bu araştırmada elde edilen sınıf içi korelasyon katsayısı aşağıda Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı

<i>Tip</i>	<i>Nokta Tahmini</i>	<i>Aşağı 95% CI</i>	<i>Yukarı 95% CI</i>
ICC(1,1)	0.694	0.694	0.694

Not. 1048575 örnek ve 4 ölçüm; ICC tipi Shrout ve Fleiss'den (1979) referans alınmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde elde edilen sınıf içi korelasyon katsayısının araştırmada çok düzeyli analizlerin yapılabilmesi için uygun olduğunu göstermektedir.

Grup içi korelasyon, çok düzeyli modellemede önemli bir göstergedir, çünkü çok düzeyli veri yapısının ilgili sonuç değişkenini ne derece etkileyebileceğinin bir göstergesidir. Çok düzeyli veri analizinin yürütülebilmesi için bu katsayının en az 0.12 değerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Lee, 2000; Reise & Duan, 2003).

Grup içi homojenlik aynı zamanda gruplar arası heterojenitenin bir göstergesi olduğundan hiyerarşik modellemede diğer bir varsayım ise yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantının (multi-colinearity) olmamasıdır. Buna yönelik olarak değişkenler arasında ikili korelasyon değerleri incelenmiştir. Korelasyon değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>Sınıf mevcudu</i>	<i>Kaynaştırma öğrenci sayısı</i>	<i>LGS Puanı</i>	<i>Ebeveyn Eğitim Durumu</i>
Kardeş Sayısı	1				
Sınıf Mevcudu	-,024**	1			
Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	,012**	,069**	1		
LGS Puanı	-,215**	-,007**	-,052**	1	
Ebeveyn Eğitim Durumu	-,260**	-,057**	-,075**	,681**	1

Not. **: $p < 0.01$

Tablo 5. incelendiğinde, LGS puanı ile en yüksek korelasyonu ebeveyn eğitim durumu ($r=.681$), en düşük korelasyonu ise sınıf mevcudu ($r=-.007$) vermektedir. Bağımsız değişkenlerin korelasyonlarının. 80'in altında olması değişkenlerin regresyon analizine alınabileceğini gösterir. Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumları LGS

puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde korelasyon göstermektedir. Ancak kardeş sayısı, sınıf mevcudu ve sınıfta kaynaştırma öğrencisi değişkenleri öğrencilerin LGS puanları ile negatif yönde korelasyon göstermektedir.

Değişkenlerin bir biri ile ilişkisi ve üzerindeki etkisi bakımından hiyerarşik modelleme yapabilmek için gerekli olan yeteri örneklem büyüklüğü, çoklu bağlantının olmadığı ve normallik varsayımlarının karşılandığı görülmektedir. Bu çalışmada öğrenci düzeyi ve okul düzeyi olmak üzere iki düzeyli bir model kurulmuştur. Kurulan modele göre öğrenci düzeyindeki bağımsız değişkenler denkleme yerleştirildiğinde aşağıdaki eşitlik elde edilmektedir.

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1(KARDES)_{ij} + \beta_2(EBEVEYN)_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

Bu eşitlik öğrencilerin LGS puanları ile kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumları arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Modele göre okul düzeyindeki bağımsız değişkenler denkleme yerleştirildiğinde aşağıdaki eşitlik elde edilmektedir.

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{SINIF})_j + \gamma_{02}(\text{KAYNAS})_j + u_{0j}$$

Öğrenci düzeyindeki ve okul düzeyindeki bağımsız değişkenlerle birlikte denklemin tamamı şöyledir;

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1(KARDES)_{ij} + \beta_2(EBEVEYN)_{ij} + \gamma_{01}(\text{SINIF})_j + \gamma_{02}(\text{KAYNAS})_j + \varepsilon_{ij} + u_{0j}$$

Modelin veri setine ne kadar iyi uyum sağladığını incelemek için uyum kriterleri ölçülmüştür. Modele ait uyum kriterleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Model Uyum Kriterleri

-2 Sınırlandırılmış Log Olasılığı	11562232,178
Akaike'in Bilgisi Kriteri (AIC)	11562238,178
Hurvich ve Tsai'nin Kriteri (AICC)	11562238,178
Bozdoğan'ın Kriteri (CAIC)	11562276,767
Schwarz'ın Bayesian Kriteri (BIC)	11562273,767

Tablo 6'daki verilen değerler dikkate alındığında, modelin veri setine uygun olduğu söylenebilir. Norusis (2011) model uyum kriterlerinden Akaike Information Criterion (AIC) ve Schwarz Bayesian Criterion (BIC) değerlerini kullanmayı önermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada bu değerler kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde; kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilerin LGS puanlarına etkilerine ve bu etkilerin sınıf mevcudu ve kaynaştırma öğrenci sayısı düzeyinde karşılaştırılmasına, okulların LGS puanlarına etkisine, ebeveyn eğitim durumu ve kardeş sayısının LGS puanlarına etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Düzeyindeki Değişkenlerin Öğrencilerin LGS Puanlarını Yordama Düzeyine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul düzeyinde sınıf mevcudu ve kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenlerinin öğrencilerin LGS puanlarını ne düzeyde yordadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin LGS puanlarıyla ilişkili okul özelliklerini belirlemek için düzey 2 (okul düzeyi) modeli kurulmuş ve tahmin değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Düzye 2 Rastgele Kesişim Modeline Ait Tahmin Değerleri

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Düzeltilmiş LGS Puan Ortalaması	303,761	,291	42751,490	1042,683	,00
Kardeş Sayısı	-2,819	,035	13357,994	-79,793	,00
Ebeveyn Eğitim Durumu	2,223	,215	134.406	1048515	,00
Sınıf Mevcudu	-,060	,009	-6,722	1048573	,00
Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	-6,667	,384	33905,651	-43,321	,00

Tablo 7.

Düzy 2 Rastgele Kesişim Modeline Ait Tahmin Değerleri (devamı)

<i>Rastgele Etki</i>	<i>Varyans</i>	<i>Standard hata</i>	<i>Wald Z</i>	<i>p</i>
Düzy-1 Grup içi varyans, öğrenci düzeyi	89,984	12,468	19,569	,000
Düzy-2 Gruplar arası varyans, okul düzeyi	46,325	5,989	8,034	,000

Tablo 7 incelendiğinde, okullar arasında öğrencilerin kardeş sayısına, ebeveyn eğitim durumuna, sınıf mevcuduna ve sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre LGS puanları (Wald Z = 19,569; p<0,05) anlamlı farklılık göstermektedir. Düşen varyans tahmini yapıldığında; (85,237-46,325)/ 85,237=0,46 veya %46. Modele kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu, sınıf mevcudu ve kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenleri eklendiğinde varyansın %46 azaldığı görülmektedir. Tabloya göre sınıf mevcudunun ($\gamma_{01}=-,060$; p<,05) ve sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısının ($\gamma_{02}=-6,667$; p<,05) öğrencilerin LGS puanını etkilediği söylenebilir. Modelin genel denklemi incelendiğinde;

$$Y_{ij}=\gamma_{00}+\beta_1(-2,819)_{ij}+\beta_2(2,223)_{ij}+\gamma_{01}(-,06)_{j}+\gamma_{02}(-6,667)_{j}+u_{0j}+\epsilon_{ij}$$

Öğrencilerin kardeş sayısının, ebeveyn eğitim durumunun, sınıf mevcudunun ve kaynaştırma öğrenci sayısının LGS puanlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2. Sınıf Düzeyindeki Değişkenlerin Öğrencilerin LGS Puanlarını Yordama Düzeyine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrenci düzeyinde, ebeveyn eğitim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerinin öğrencilerin LGS puanlarını ne düzeyde etkilediğine yönelik bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Düzy-1 modeli şu şekilde ifade edilmiştir;

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1(KARDES)_{ij} + \beta_2(EBEVEYN)_{ij} + \epsilon_{ij}$$

Düze y 1 modeline ait sabit ve rastgele etkilerin tahmini değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Düze y 1 Rastgele Kesişim Modeline Ait Tahmin Değerleri

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Düzeltilmiş LGS Puan Ortalaması	303,761	,291	42751,490	1042,683	,00
Kardeş Sayısı	-2,819	,035	13357,994	-79,793	,00
Ebeveyn Eğitim Durumu	2,223	,215	134.406	1048515	,00
<i>Rastgele Etki</i>	<i>Varyans</i>	<i>Standard hata</i>	<i>Wald Z</i>	<i>p</i>	
Düze y-1 Grup içi Varyans, Öğrenci Düze yi	148,498	17,873	44,787	,000	
Düze y-2 Gruplar Arası Varyans, Okul Düze yi	56,067	7,675	18,326	,000	

Tablo 8 incelendiğinde kardeş sayısı ($\beta_1 = -2,819$, $p < 0,05$) öğrencilerin LGS puanının negatif yönde etkilerken, ebeveyn eğitim durumu ($\beta_2 = 2,223$; $p < 0,05$) pozitif yönde etkilemektedir. Kardeş sayısı az olan ve ebeveyn eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin LGS puanının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Modelin rastgele etki parametreleri incelendiğinde; kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumu değişkenleri modele eklendiğinde grup içi varyansın düştüğü görölmektedir. Düşen varyans tahmini için $(\sigma^2_{M1} - \sigma^2_{M2}) / \sigma^2_{M1}$ denklemini kullanıldığında aşağıdaki eşitlik elde edilmektedir;

$(206,041 - 148,498) / 206,041 = 0.28$ veya %28. Öğrencilerin LGS puanlarındaki düze y 1 değişkenlerin yaklaşık %28'ini ebeveyn eğitim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerinin oluşturduğu söylenebilir.

Düzyey-1'de öğrencilerinin kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre LGS puanlarında (Wald $Z=44,787$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Öđrencilerin; kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumu değişkenleri grup içi öğrenci LGS puanının %28'ini açıklamaktadır. Düzyey 2 için dűřen varyans tahmini yapıldığında; $(85,237-56,067)/ 85,237=0,34$ veya %34. Modele kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumu değişkenleri eklendiğinde varyansın %34 azaldığı görűlmektedir. Okullar arasındaki varyansın %34'űndeki farklılığın öğrencilerin kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.3. Öđrencilerin LGS Puanlarının Okullara Göre Farklılařma Dűzeyine Ait Bulgular ve Yorumlar

Çok dűzeyli veri analizinde ilk adım dűzey-1 veya dűzey-2 bađımsız deđiřkenin bulunmadıđı boř bir model (null model) oluřturmaktır. Bu model "tam kořulsuz model" (fully unconditional model) olarak da adlandırılır (Snijders & Bosker, 2011). Bu model bađımlı deđiřkendeki varyansı hiyerarřinin farklı dűzeylerine göre ayırmaktadır.

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Öđrencilerin LGS puanlarının okullara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik Tek yönlű ANOVA modeline analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Tek Yönlű ANOVA Modeli Analiz Sonuçları

<i>Sabit Etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>Standart hata</i>	<i>Serbestlik derecesi</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
LGS puan ortalaması	292,782	,0657	1048574	4454,452	,000

Tablo 9.

Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları (devamı)

Rastgele Etki	Varyans	Standard hata	Wald Z	p
Düzyey-1 Grup içi varyans, öğrenci düzeyi	206,041	9,188964	22,423	,000
Düzyey-2 Gruplar arası varyans, okul düzeyi	85,237	8,366426	8,708	,000

Bu modelde LGS puan ortalaması 292,782 olarak belirlenmiştir. Kestirilen değerin standart hatası ,0657'dir. Tablo 9. incelendiğinde p değerinin (<0,005) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Tek yönlü ANOVA modeline göre okullar için LGS puan ortalaması, $t=4454,452$ ile $\gamma_{00}=292,782$ olarak tespit edilmiştir.

Düzyey 1 için sınıf içi korelasyon eşitliği kullanılarak $[\rho = \frac{\sigma^2_B}{(\sigma^2_B + \sigma^2_w)}]$; $85,237/(85,237+206,041)=0,29$; düzyey 2 için $206,041/(85,237+206,041)=0,71$ sınıf içi korelasyon katsayısı elde edilmiştir.

Tablo 9 ve sınıf içi korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde, öğrencilerin LGS puanlarında (Wald Z=22,423; $p<0,05$) anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Grup içi (Wald Z=22,423) ve gruplar arası (Wald Z= 8,708) varyans değerleri incelendiğinde, her ikisi de açıklanacak varyans değerinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin LGS puanlarındaki %29'luk değişimin okullar arasındaki farktan kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin LGS puanlarındaki %71'lik değişimin öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, benzer araştırmaların bulguları ve sonuçları ile kıyaslanarak tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlar ile ilgili öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada öğrencilerin LGS puanlarının öğrencilerin kardeş sayısına, sınıf mevcuduna, ebeveyn eğitim durumuna, kaynaştırma öğrenci sayısına ilişkin olarak değişkenler çok düzeyli regresyon analiz ile incelenmiştir. Çok düzeyli regresyon analizinde öğrenciye (düzey 1) ve okula (düzey 2) ait değişkenler analiz edilmiştir. Öğrenci düzeyinde kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumu arasındaki ilişki; okul düzeyinde ise sınıf mevcudu ve kaynaştırma öğrenci sayısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf arkadaşları ve sınıfları ile ilişkili olarak sınıf mevcudu değişkeninin öğrencilerin LGS puanları ile anlamlı etkileşim gösterdiği görülmüştür. Bu etkinin öğrencilerin LGS puanlarını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısının da öğrencilerin LGS puanları ile anlamlı etkileşim içinde olduğu ve sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısının da öğrencilerin LGS puanlarını negatif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrenciler ile ilişkili değişkenlerden öğrencilerin kardeş sayısının LGS puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin kardeş sayısının artması, LGS puanlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin ebeveyn eğitim durumlarının da LGS puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkileşim içinde olduğu görülmüştür. Ebeveyn eğitim durumunun artmasının öğrencilerin LGS puanlarına olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırma ile ebeveyn eğitim durumu yüksek ve kardeş sayısı az olan

öğrencilerin en başarılı grupta; ebeveyn eğitim durumu düşük ve kardeş sayısı çok olan öğrencilerin ise en az başarılı grupta yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ile eğitim görülen okulun, öğrencilerin LGS puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma ile okul özelliklerinin LGS puanına etkisi birbirleri ile değerlendirilmemiştir. Araştırma ile bir bütün halinde okul özelliklerinin LGS puanına istatistiksel etkisinin %29 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre araştırmada kurulan modellerin anlamlı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın modeline kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu, sınıf mevcudu ve kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenleri eklendiğinde varyansın %46 azaldığı gözlenmiştir. Bu kapsamda araştırma ile ulaşılması hedeflenen sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir.

5.2. Tartışma

Sınıf mevcudunun ve sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısının öğrencilerin LGS puanını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu haliyle araştırma sonuçları, Salend ve Duhaney'in (1999), Ruijs ve Peetsma'nın (2009), Önder'in (2021) yürüttükleri araştırmalar ile ulaştıkları karma etki sonuçları ile kısmen; Turhan'ın (2007) ve Fletcher'in (2009) yürüttükleri araştırmalar ile ulaştıkları olumsuz etki sonuçları ile tamamen örtüşmektedir. Sınıfta eğitim gören kaynaştırma öğrencisi sayısının ve sınıf mevcudunun; öğretmenlerin iş yükünü arttıracak ve bu sebeple öğrencilerin öğretmenleri ile geçirecekleri verimli zamanı ve alacakları eğitimin kalitesini azaltarak bu öğrencilerin LGS puanlarını negatif yönde etkileyeceği söylenebilir. Bu kapsamda Batu vd. (2018), yürüttüğü araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin olumsuz hal ve hareketleri ile başa çıkmakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. Antoinette (2002) de kaynaştırma yoluyla eğitimin öğretmenlerin iş yükünü arttıracak sonucuna ulaşmıştır. Araştırma ile ulaşılan sonucun öğretmenlerin iş yükünün artmasına yordandığında literatür ile örtüştüğü görülmektedir.

Lieberman vd. (2004) ile Güven ve Tufan (2010) ise yürüttükleri araştırmalar sonucunda doğru uygulanan kaynaştırma eğitiminden her öğrencinin fayda göreceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda araştırma sonuçları, Lieberman vd. (2004) ile Güven ve Tufan (2010) ile ters düşmektedir. Kaynaştırma uygulamaları değerlendirildiğinde,

uygulanış ve yasal düzenlemelerde ülkeler arası farklılaşma oluştuğu ifade edilmektedir (Yazıcıoğlu, 2018). Literatür incelendiğinde ulaşılan sonuçlarda ortaya çıkan bu farklılığın kaynaştırmanın uygulanış biçiminde oluşan farklılıklardan veya Hansen'in (2012) de belirttiği gibi kaynaştırmanın teorik temellerinin yeterli uygunlukta olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda okulun, kardeş sayısının ve ebeveyn eğitim durumunun LGS puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırma sonuçları literatür incelendiğinde ulaşılan sonuçlar (Arslanargun vd., 2016; Sağlam, 2016) ile örtüşmektedir. Ulaşılan sonuç, anne babaların öğrencilerin eğitimdeki önemli rolü (Keçeli Kaysılı, 2008) düşünöldüğünde anlamlı bulunmuştur. Ebeveyn eğitim durumu arttıkça ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatlarına faydalı katılımları artacağı için bu durumun öğrencilerin akademik başarısını olumlu olarak etkilediği düşünölmektedir (Yenilmez ve Duman, 2008). Ayrıca ebeveyn eğitim durumunun ve mesleğinin, alım gücünü ve dolaylı olarak öğrenciye yapılan yatırımı etkileyebileceği ifade edilmektedir (şengönöl, 2013). Bu bağlamda ebeveyn eğitim durumunun öğrencilerin LGS puanlarına, öğrenciye ayrılan kaynaklar yoluyla etki gösterdiği düşünölebilir. Öğrenci kardeş sayısının ise akademik başarıyı imkanların sınırlılığı sebebiyle etkilediği düşünölebilir. Bu kapsamda kardeş sayısının, aile yapısını ve öğrencinin eğitimine ayrılacak kaynakları etkileyen önemli bir etken olduğu düşünölmektedir (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009).

Araştırma ile kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilere olumsuz etkisi olduğu ana sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile ulaşılan sonuçlara, araştırmaya konu olan değişkenlerin çevresel doğası düşünölererek, öğrencilerin akademik başarılarının, eğitim gördükleri ve yaşadıkları çevreye ilişkin şartlardan etkilenmesinin sebep olduğu düşünölmektedir. Bu kapsamda kaynaştırma uygulamalarının, normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarısına etkisinin bu öğrencilerin eğitim gördükleri çevreye etki yoluyla geliştiği söylenebilir.

Araştırma bulguları değerlendirilerek araştırmanın cevap bulmayı hedeflediği alt problemlere yönelik aşağıda sırasıyla belirtilmiş şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf mevcudunun ve sınıftaki kaynaştırma öğrenci sayısının azaltılmasının öğrencilerin LGS puanları üzerinde pozitif yönde etki edeceği düşünölmektedir. Öğretmenlerin sınıfta öğrenciye ayırdığı zaman

düşünüldüğünde mevcut az olması ayrılan zaman süresini arttıracığından öğrencilerin performansları üzerinde olumlu etkiye sahip olabilir. Ayrıca sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunması diğer öğrencilere ayrılan zamanı azalttığı varsayılarak öğrencilerin LGS puanları üzerinde negatif etkiye neden olduğu düşünülmektedir.

2. Tek Yönlü ANOVA analizi rastgele etkiler modeline göre öğrencilerin LGS puanı okullara göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın %29'unun okullar arasındaki farktan kaynaklandığı, %71'inin ise öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığı söylenebilir.
3. Okullar arasındaki varyansın %34'ündeki farklılığın öğrencilerin kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ebeveynlerin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin LGS puanlarının arttığı söylenebilir. Zıt bir şekilde öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça LGS puanlarının düştüğü görülmektedir. Artan kardeş sayısının ailedeki bireylere ayrılan zamanı azaltabileceği ayrıca sosyoekonomik açıdan da aileyi zorlayabileceği düşünüldüğünde az sayıdaki kardeşin öğrencilerin LGS puanlarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırma hedefleri kapsamında, daha iyi bir eğitim için, bulgular ve bu bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçların literatürdeki karşılaştırmaları değerlendirilerek ileri araştırmacılara, eğitim planlayıcılarına ve eğitimcilere yönelik aşağıda belirtilmiş öneriler ortaya konmuştur:

1. Okullar arası farkları azaltılması amacıyla yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Vizyon 2023 belgesinde ifade edilen çalışmaların tamamlanmasının öğrencilerin LGS puanlarına olumlu etki edeceği değerlendirilmektedir. Sınıf mevcudunun azlığı öğretmenin öğrenciye ayırdığı zamanı artırması bakımından nüfusun yoğun olduğu bölümlerde ek dersliklerin açılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkacak öğretmen ihtiyacının belirlenerek okul ve derslik sayısının artırılması değerlendirilebilir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı Vizyon 2023 belgesinde ifade edilen çift kanatlı eğitim sistemindeki hedef ve alt hedeflerin öğrencilere ayrılan zaman ve kaynak

miktarının artırılması düşünülerek oluşturulduğu fikri ile hedeflerin hayata geçirilmesinin öğrencilerin LGS puanlarına olumlu etkilerinin olacağı değerlendirilebilir.

3. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere sunulan hizmetlerin etki düzeyinin çok yönlü olarak düşünüldüğü Milli Eğitim Bakanlığı Vizyon 2023 belgesinde ifade edilmektedir. Bu kapsamda tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin LGS puanlarına olumsuz etkilerinin, öğretmenin tüm öğrencilere ayırdığı zamanı daraltması açısından ve rastgele etkiden dolayı oluştuğu değerlendirilmektedir. Öğrencilerin karşılıklı kültürlenmesine engel olan hususlarının betimlenerek çözüm yollarının oluşturulması öğrencilerin başarılarına olumlu etki edeceği değerlendirilebilir.
4. Okulların ihtiyaçlarının hızlı giderilmesi, öğrencilere sunulan imkânların çeşitlendirilmesinin başarı üzerine öğrencileri yoğunlaştıracığı değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin yürüttükleri iş ve işlemlerin diğer öğrenciler ile ilgili yürüttüğü iş ve işlemlere göre eşit olup olmadığının ilgili birimlerce araştırılması değerlendirilebilir.
5. Rehberlik araştırma merkezlerince sunulan tanılama hizmetlerinin sonucunda il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunca eğitime eriştirilen özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yerleştirildiği ortamdaki etkilerinin üzerine incelemelerin yapılması değerlendirilmiştir. Özel eğitim kurumu ile temel eğitim okulu arasındaki ilişkilerin anlaşılır düzeyde kurulması açısından rehberlik araştırma merkezi personellerinin emeği aşikârdır. Sunulan bu hizmetlerin nitelik ve nicelik açısından bir standardizasyonunun yapılmasının öğrencilerin LGS puanlarına olumlu etki sağlayacağı değerlendirilebilir.
6. Araştırma bulgularına göre ailelerin eğitim durumlarının çocuklarına yaklaşımlarını etkilediği, eğitim durumunun ailenin sosyal ve ekonomik açıdan daha elverişli olmasında önemli etken olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ailelerin mesleki yeterliliklerinin çeşitlendirilmesi gelir kaynaklarının artmasını sağlayabilir. Kardeş sayısının azaltılmasının Ülkemiz nüfus politikaları açısından etkilerinin olmadığı varsayılarak aile içi gelirdeki paydaş sayısının azalmasının LGS puanına olumlu etki sağlayacağı değerlendirilmiştir. Tek çocuklu ailelerin maddi imkânlarının çocukları üzerine her yönden olumlu etkisi olduğu değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Abazaoğlu, İ. ve Aztekin, S. (2015). Öğretmen moral ve motivasyonlarının öğrencilerin fen ve matematik başarılarına etkisi (Singapur, Japonya, Finlandiya ve Türkiye). *International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges*. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye, 13-15 Mayıs.

Akay, E. (2011). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi. Doktora Tezi. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.

Akçamete, G., Gürgür, H., ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 39-53.

Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları. Yüksek Lisans Tezi. *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne.

Akfırat, F. Ö. (2004). Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01).

Aksu, G., Güzeller, C. O. ve Eser, M. T. (2017). Öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının aşamalı doğrusal model (HLM) ile incelenmesi: PISA 2012 Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).

Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.

Alkharusi, H., Kazem, A. M., ve Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113-123.

Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. *Ilkogretim Online*, 7(1).

Antoinette, M. L. (2002). Examining how the inclusion of disabled students into the general classroom may affect non-disabled classmates. *Fordham Urb. LJ*, 30(2039).

Aral, N. ve Erturan, N. (1999). Frostuğ Görsel Algılama Testi ve Eğitim Programına Dayalı Olarak Dört-Sekiz Yaş Arası Serebral Palsili Çocuklarda Görsel Algılama davranışının İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 58-63.

Arı, G. ve Kerem Günel, M. (2015). Serebral palsili çocuklarda nörogelişimsel tedaviye dayalı gövde eğitiminin gövde kontrolüne etkisi. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, 2(3), 79-85.

Armstrong, D., Armstrong, A. C., Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39.

Arslan, H., Kuru, M., ve Saticı, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).

Artiles, A. J., Harris-Murri, N. ve Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into practice*, 45(3), 260-268.

Aslan, S. T. (2019). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.

Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 195-212.

Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.

Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172).

Atar, H. Y. ve Atar, B. (2012). Investigating the multilevel effects of several variables on Turkish students' science achievements on TIMSS. *Journal of Baltic Science Education*, 11(2), 115-126.

AYDIN UYSAL, A. ve Tura, G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22.

Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen öğretmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.

Aydın, M. (2010) Eğitim yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi

Bakan, İ. ve Güler, B. (2017). Duygusal zekânın, yaşam doyumu ve akademik başarıya etkileri ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 1-11.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.

Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. London: Institute of Education, University of London.

Başar, M. ve Özdemir, S. (2015). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar için başarıya ilk adım erken müdahale programı uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 176-197.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).

Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkököl ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara*

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(3), 577-614. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.336925

Bedur, S., Bilgiç, N. ve Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 159-175.

Bektaş M. ve Kudubeş, A. A. (2014). Bir Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak: Yazılı Sınavlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 330-336.

Bell, J. F. ve Daniels, S. (1990). Are summer birthdate effect in education. *Oxford Review of Education*, 16(1), 67-80.

Bernardi, F. (2014). Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality: A regression discontinuity based on month of birth. *Sociology of Education*, 87(2), 74-88.

Biber, K. (2018). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelere otizm spektrum bozukluğuna yönelik farkındalık eğitimi. *Journal of Turkish Studies*, 13, 367-384. doi: 10.7827/TurkishStudies.13556.

Bibler, T. ve Gilman, D. A. (2003). The effects of the inclusion of special needs student scores on ISTEP: Indiana's Graduation Qualification Exam, *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*. Rapor No:ED473812.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. , Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. , Demirel, F.(2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Bilek, E. ve Kale M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşınmalı eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 609-632.

Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14-19.

Buldu, M. ve Er, S. (2016). Okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(187).

Burgess, S. (2014). Understanding the success of London's schools. *Centre for Market and Public Organisation (CMPO) Working Paper*, 14(333).

Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.

Cansız, M., Özbaylanlı, B. ve Çolakoğlu, M. H. (2019). Okul türünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197). doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7378>.

Chernukha, N., Petrova, M., Vasylieva-Khalatnykova, M., Krupnyk, Z. ve Krasilova, Y. (2021). The Role of the Sociocultural Environment of Inclusion in the Modern Educational Institution. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 211-222.

Choi, H. S., Johnson, B. ve Kriewitz, K. (2013). Benefits of inclusion and segregation for individuals with disabilities in leisure. *International Journal on Disability and Human Development*, 12(1), 15-23.

Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.

Cohen, A. (1979). Martin Buber and changes in modern education. *Oxford Review of Education*, 5(1), 81-103.

Cornelissen, T. ve Dustmann, C. (2019). The benefits of starting school early. VOX: CEPR Policy Portal İndirilme Tarihi: 24.03.2020.

Coşkun, B. (2021). Öğrenci ve okul özelliklerinin TIMSS 2015 fen ve matematik başarısına etkisi. Doktora Tezi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.

Cunnah, W. (2015). Disabled students: Identity, inclusion and work-based placements. *Disability and Society*, 30(2), 213-226.

Çakan, P. ve Sezer, Ö. (2010). Süreğen hastalığı olan çocuklara sahip annelerin tutumları, kaygı düzeyleri ve diğer değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2).

Çakmak, M. N. (2008). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki engelli tanımı hakkında bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 57(2), 51-62.

Çelik, Z. (2006). İlköğretim öğrencilerinin başarı güduları ve ana baba beklentilerine ilişkin algıları. Yüksek Lisans Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.*

Çetiner, Ö. ve Sucuoğlu, B. (2016). Duygusal ve davranışsal bozukluk açısından risk altında olan ilkokul öğrencilerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 1-28.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Research Methods In Education (Fourth Edition)*, Routledge

Demirel, E. T. (2018). Nicel araştırma tasarımı. İçinde Aslan, Ş. (Edt.), *sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber* (ss. 105-116). Konya: Eğitim Yayınevi.

Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 15(1), 105-122.

Deveci Topal, A., Kolburan Geçer, A. ve Çoban Budak, E. (2021). An analysis of the utility of digital materials for high school students with intellectual disability and their effects on academic success. *Universal Access in the Information Society*, 1-16.

Dil Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (2008). Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı.

Dinç, F. (2017). Velilerin eğitime katılım düzeyleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Projesi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.*

Dinçer, M. A. ve Uysal Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri.* Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.

Disability Rights Task Force (1999). *From Exclusion to Inclusion: A Report of the Disability Rights Task Force on Civil Rights for Disabled People.* Department for Education and Employment.

Dreher, M. J. ve Singer, H. (1989). The teacher's role in students' success. *The Reading Teacher*, 42(8), 612-617.

Duran Düşünür, A. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.*

Durán-Narucki, V. (2008). School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of environmental psychology*, 28(3), 278-286.

Dursun, Ş. ve Dede Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).

Duru, H., Akgün, E. G. ve Maviş, İ. (2018). Dil ve konuşma terapisi mesleğine yönelik farkındalığın belirlenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 257-280.

Earthman, G. I. (1995). A Statewide Study of Student Achievement and Behavior and School Building Condition. *Council of Educational Facility Planners*, Dallas, TX, USA, September.

Ebel, R. L. ve Frisbie, D. A. (1972). *Essentials of educational measurement* (5. Edition). New Delhi: Prentice-Hall.

Edmonds, L. J. (2005). *Disabled people and development*. Philippines: Asian Development Bank.

Ekim, A. ve Ocakçı, A. F. (2012). 8-12 yaş arası işitme engelli çocuklarda yaşam kalitesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(1), 17-23.

Ekinci, O. ve Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.

Eliçin, Ö. ve Diken, İ. H. (2011). Türkiye’de yaygın gelişimsel bozukluklar alanında gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(02), 17-44.

Erdoğdu, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 33-46.

Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.

Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).

Erüstün Bulutoğlu, H. (2019). İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin veli, yönetici ve öğretmen görüşleri (Sivas ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. *T.C. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan*.

Fletcher, J. M. (2009). The effects of inclusion on classmates of students with special needs: The case of serious emotional problems. *Education Finance and Policy*, 4(3), 278-299.

Freeman, C. E. (2004). Trends in educational equity of girls and women. *National Center for Education Statistics*.

Frith, C. (2004). Is autism a disconnection disorder?. *The Lancet Neurology*, 3(10), 577.

Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).

Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *Oxford Review of Education*, 24(4), 439-457.

Goldstein, H. (2011). *Multilevel statistical models* (4th ed.). West Sussex: Wiley

Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.

Göktentürk, T. (2021). Pısa okuma testinin ekolojik modele göre yanlılık analizi: Türkiye örneği. Doktora Tezi. *T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik metaforlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 857-876.

Güdük, A. H. ve Yılmaz, D. (2019). Kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.16986/HUJE.2019054899.

Gül, S. O. ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).

Güleryüz, H. ve Erdoğan, İ. (2018). Orta okul fen bilimleri dersi sınav sorularının Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi: Muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 43-49.

Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 7-30.

Gündüz, A. (2015). Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale*.

Gür, B. S., Öztürk, A., Özer, M. ve Suna, E. (2021). The effect of changes in the transition to secondary education systems on mathematics achievement. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1437-1463.

Gürgür, H. ve Yazçayır, G. H. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.

Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573.

Hadjar, A., Krolak-Schwerdt, S., Priem, K. ve Glock, S. (2014). Gender and educational achievement. *Educational Research*, 56(2), 117-125.

Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98.

Hatipoğlu, A. (2005). Normal ve işitme engelli çocuklarda denge alıştırmalarının denge becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.

Haycock, K. (2007). Collaboration: Critical success factors for student learning. *School Libraries Worldwide*, 13(1), 25.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. ve Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. *Abt Associates*.

Herzog, S. (2007). The ecology of learning: The impact of classroom features and utilization on student academic success. *New Directions for Institutional Research*, (135), 81-106.

Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C. ve Cashen, K. (2011). Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 46-61.

Hughes, K. D. (2006). Exploring motivation and success among Canadian women entrepreneurs. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 19(2), 107-120.

Hunt, P. ve Mesquita, J. (2006). Mental disabilities and the human right to the highest attainable standard of health. *Hum. Rts. Q.*, (28), 332.

Ipek, A.S. ve Ozdemir, E. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 244-262, doi: 10.29329/mjer.2019.185.11

İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.

Kabakuş, N., Açık, Y., Kurt, A., Özdiller, D. Ş., Kurt, A. N. ve Aygün, A. D. (2005). Serebral palsili hastalarımızın demografik, etiyolojik ve klinik özellikleri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48(2), 125-9.

Kalfa, Y. (2006). Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

Kaner, S. (2000). Özel eğitime giriş dersinin, öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-43.

Karadeniz, G. (2002). Eğitimde kaynaştırma (entegrasyon). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Maltepe Üniversitesi*, İstanbul.

Karakuş, M. K. (2016). Engellilere yönelik kent mobilyaları üzerine inceleme. Yüksek Lisans Tezi. *Haliç Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). doi: 10.1501/Ozlegt_0000000080

Kayaalp, L. (2008). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, (62), 147-152.

Kaymak Özmen, S. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.

Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).

Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.

Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295.

Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S. ve Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.

Kılıç, L. K. ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 368-376.

Kılıçkaya, A. ve Zelyurt, H. (2015). Okul ncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 200-212.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

Kırcaali İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İçinde, *zel Eğitim* (ss. 17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Kubiszyn, T. ve Borich, G. D. (2016). *Educational testing and measurement*. John Wiley and Sons.

Kurşun, Z. (2018). Yaygın gelişimsel bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların anne babaların stres düzeyleri ve stresle başa çıkma yollarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. *T.C. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*

Lieberman, L. J., James, A. R. ve Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(5), 37-41.

MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73-84.

Mag, A. G., Sinfield, S. ve Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. *MATEC Web of Conferences*, doi: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201712112011>.

Maxwell, J. A. (2012). The importance of qualitative research for causal explanation in education. *Qualitative Inquiry*, 18(8), 655-661.

Maxwell, L. E. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, (46), 206-216.

McNamara, B. E. (1989). *The resource room: a guide for special educators*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Memiş, M., (2020). Yabancılara Türkçe Öğretimi Yapılan Sınıflardaki Öğrenci Sayısının Türkçe Öğrenme Başarısına Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 57-73.

Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Ortaöğretime Geçiş Yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134342_Yonerge2019.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma. Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

Milton, D. (2012). Re: So what exactly is autism?. Retrieved from Kent Academic Repository, <https://kar.kent.ac.uk/62698/>.

Nayır, F. ve Kepenekci, Y. K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89.

Nazlıçipek, N. ve Akarsu, F. (2008). Physics, chemistry and mathematics teachers' approaches to assessment tools and their assessment practices. *Eğitim ve Bilim*, 33(149).

Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in education*, 14(2), 149-170.

Noggle, A. K. ve Stites, M. L. (2018). Inclusion and preschoolers who are typically developing: The lived experience. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 511-522.

Oelkers, J. (2002). Rousseau and the image of modern education. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 679-698.

Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 261-273.

Öncül, N. ve Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 37-54.

Önder, S. (2021). Bütünleştirmenin uygulanabilirliği ile ilgili sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Bolu.

Özcan, B. N. ve Delil, A. (2018). İlköğretim matematik öğretmenlerinin hazırladıkları testlerin öğretim programı kazanımları açısından bir analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1909-1917.

Özçelik, D. A. (2010) *Ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Edirne.

Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36).

Özer, M., Gençoğlu, C. ve Suna, E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312.

Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(46), 259-275.

Özmen, D. ve Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/49347/630323>

Özmen, S. K. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.

Pınar, E. S. (2008). Genel eğitim sınıflarında engelli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerilerinin desteklenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 171-187.

Rafferty, Y. ve Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.

Rogers, J. (1993). The Inclusion Revolution. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*.

Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. ve Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, (53), 118-137.

Ruijs, N. M. ve Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.

Sadioğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bursa.

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, doi: 10.12738/estp.2013.3.1546.

Sağlam, P. (2016). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumlarının ve bazı değişkenler açısından aile faktörünün akademik başarıları ve teog sınav başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.

Sađlamtuñç, T. (2010). Görme engelliler ve kütüphanecilik hizmetleri. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 178-191.

Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-22.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>

Sakarkaya, S., Eğilmez, H. O. ve Engür, D. (2019). Müzik eğitiminin hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 35-43.

Salend, S. J. ve Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126.

Salend, S. J. ve Duhaney, L. M. G. (2002). What do families have to say about inclusion? How to pay attention and get results. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 62-66.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.

Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Seaman, C. B. (2008). Qualitative methods. In, *Guide to advanced empirical software engineering* (pp. 35-62). London: Springer.

Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: Drawing wider margins. *Power and education*, 6(1), 7-17.

Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C. ve Ferreira, M. A. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 433-445.

Sofaer, S. (1999). Qualitative methods: what are they and why use them?. *Health services research*, 34(5 pt.2), 1101.

Söylemez, M. (2014). Taşınmalı II. kademe öğrencileriyle diğer öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının akademik başarıya etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *T.C. Erzurum Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.

Speaks, A. (2011). What is autism. Retrieved from https://educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/Parent-Factsheets_April2010_Autism.pdf.

Spicer, F. V. (2016). School culture, school climate, and the role of the principal. Doktora Tezi. *Georgia State University*, Georgia, USA.

Spinath, B., Eckert, C. ve Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation?. *Educational Research*, 56(2), 230-243.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.

Szuberla, A. L. (2005). Emotional intelligence and school success. Unpublished Doctoral Dissertation. *Walden University*, Minneapolis, USA.

Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (26), 199-208.

Şahbaz, Ü., Atılgan, H. ve Aydemir, D. A. (2020). Bütünleştirmenin normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkisi ölçeğinin Türkçe formunun uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 165-184.

Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin ailelerdeki sosyalleştirme-eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).

Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.

Şentürk, U. (2017). Bedensel engelli 13-18 yaş amputelerin yaşam kalitelerinin ve serbest zaman alışkanlıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

T.C. Resmi Gazete (1983). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası. Resmi gazete. 18192, 15.10.1983, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf>.

T.C. Resmi Gazete (1992). Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği. Resmi gazete. 21262, 22.06.1992, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21262.pdf>.

T.C. Resmi Gazete (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi gazete. 23937, 18.01.2000, https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23937_1.pdf.

T.C. Resmi Gazete (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi gazete. 26184, 31.05.2006, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>.

T.C. Resmi Gazete (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi gazete. 30471, 7.07.2018, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.

Tanrıdağ, O. (2009). Nöroloji pratiğinde konuşma ve dil bozuklukları. *Turkish Journal of Neurology/Turk Noroloji Dergisi*, 15(4).

Tanrıöğen, A. (Edt.) (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Torun, F. ve Duran, H. (2011). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 418-448.

Turhan, C. (2007). Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.

Türkmen, A. (2018). Otel ortak alanlarının engelli kullanıcılara yönelik kurgulanması. Yüksek Lisans Tezi. *T.C. Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü*, İstanbul.

Ulubey, Ö. ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220.

Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.

UNESCO (2009). Inclusive education: The way of the future. Final report from the international conference on education. Geneva.

Ural A. ve Çınar, F. N. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 42-57.

Uyan, Z., Peker, C., Tekiner, S. A. ve Ulukol, B. (2014). Ergenlerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu sıklığının araştırılması. *Konuralp Medical Journal*, 6(3), 21-26.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2).

Uysal, A. (2014). Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.

Uysal, S. A. ve Esra, A. (2009). Görme engelli çocukların mobilite düzeylerinin incelenmesi: pilot çalışma. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 20(3), 201-206.

Uzun, G. (2017). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 655-684.

Ünal, H. (2008). Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. *Gazi Üniversitesi*, Ankara.

Wang, M. C., Haertel, G. D. ve Walberg, H. J. (1997). What Helps Students Learn?. In, *Spotlight on Student Success*, 209 (pp. 2-4).

Warner, L. ve Heindel, P. (2017). Student success built on a positive school climate. *The Education Digest, Ann Arbor*, 82(7), 10-15.

Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business and Economics Research (JBER)*, 5(3).

Willrodt, K. ve Claybrook, S. (1995). Effects of inclusion on academic outcomes. Undetermined Dissertation. *Sam Houston State University, Texas, USA*.

Wolff, S. (2004). The history of autism. *European child and adolescent psychiatry*, 13(4), 201-208.

Woo, J. C. (2014). Digital game-based learning supports student motivation, cognitive success, and performance outcomes. *Journal of Educational Technology and Society*, 17(3), 291-307.

Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 259-279.

Yavuz, F. (2016). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin karşılaştıkları sosyal dışlanma sorunsalı üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla*.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel s¼reci ve T¼rkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.

Yenilmez, K. ve Duman, . A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin ğrenci gr¼řleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 251-268.

Yılmaz Bolat, E. (2018). S¼ređen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 163-186.

Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul ğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal d¼zenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki gr¼řleri. *zel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247.

Yorgancı, S. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.

Yurdakul, E. (2021). Okul ncesi dönem serebral palsili çocuklarda aktivite ve katılım etkileyen faktörlerin incelenmesi. Y¼ksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstit¼s¼*, Ankara.

Y¼ksel, T. (2021). Klarinet eğitiminde kişilik tiplerine dayalı ğretim uygulamalarının ğrenci başarı d¼zeyine etkisi. Doktora Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼*, Konya.



EKLER

EK 1: Verilerin İstenmesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-80342057-42-34474969
Konu : 8 inci Sınıf Düzeyi
İstatistik Talebi

12.10.2021

BİLGİ İŞLEM GENEL MÜDÜRLÜĞÜNE

Genel Müdürlüğümüzce ihtiyaç duyulan istatistiki bilginin ilişikte sunulan tablolara işlenerek 21.10.2021 tarihi mesai bitimine kadar tarafımıza iletilmesi hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Genel Müdür

Ek: Tablo (2 Adet)

EK 2: Verilerin Elde Edilmesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Bilgi İşlem Genel Müdürlüğü

Sayı : E-65968543-622.01-34864857
Konu : 8. Sınıf Düzeyi
İstatistik Talebi

18.10.2021

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 12.10.2021 tarihli ve 80342057-42-34474969 sayılı yazınız.

İlgi yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüze incelenmiş olup ilgi yazıda talep edilen yazı eki boyutu büyük olduğundan dolayı veri Mükremin GÜNGÖR (mukremin.gungor@meb.gov.tr) mail adresi ile MEB Bulut üzerinden 30.10.2021 tarihine kadar paylaşımına açılmıştır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Özgür TÜRK
Genel Müdür

EK 3: Verilerin Elde Edilmesi Bildirimi



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-80342057-622.03-50535650
Konu : İstatistik

27.05.2022

Sayın Mükremin GÜNGÖR

İlgi: 19.10.2021 tarih ve 35020215 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ile talep edilen istatistiki bilgi tarafınıza iletilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Aylin KURT
Daire Başkanı

Ek: İstatistik

EK 4: Etik Kurul Raporu

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 18/06/2022
OTURUM NO : 06
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ali TAŞ başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

- GÜNDEM** 1-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE'nin danışmanı olduğu Mükremin GÜNGÖR tarafından yürütülen "Kaynaştırma Uygulamalarının Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" konulu proje başvurusunun görüşülmesi,
- KARAR** 1-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE'nin danışmanı olduğu Mükremin GÜNGÖR tarafından yürütülen "Kaynaştırma Uygulamalarının Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelere uygun olduğuna karar verildi.