

**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN
SORUNLARI, BEKLENTİLERİ VE ÖNERİLERİNE YÖNELİK
NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

DOKTORA TEZİ

Ömür SADIOĞLU

BURSA 2011

**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN
SORUNLARI, BEKLENTİLERİ VE ÖNERİLERİNE YÖNELİK
NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

(DOKTORA TEZİ)

Ömür SADIOĞLU

Danışman

Prof. Dr. Asude BİLGİN

Yardımcı Danışman

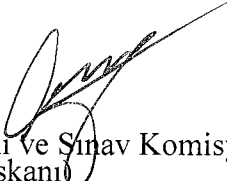
Doç. Dr. Sema BATU


BURSA 2011


TEZ ONAY SAYFASI

T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Anabilim Dalı'nda 810630002 numaralı Ömür SADIOĞLU' nun hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma " konulu Doktora tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 18.04/2011. günü 19.00 - 23.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.


Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu
Başkanı)
Prof.Dr. Aşude BİLGİN
Uludağ Üniversitesi


Üye
Doç. Dr. Şema BATU
Anadolu Üniversitesi


Üye
Doç.Dr. Aynur OKSAL
Uludağ Üniversitesi


Üye
Yrd. Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi


Üye
Doç.Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU
Uludağ Üniversitesi

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN SORUNLARI, BEKLENTİLERİ VE ÖNERİLERİNE YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Ömür SADIÖĞLU

(Doktora Tezi)

Özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini sağlayan kaynaştırma uygulamaları dünyada olduğu gibi ülkemizde de her geçen gün biraz daha önem kazanmaya başlamaktadır. Ancak, ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere destek hizmet sağlanamadığından kaynaştırma uygulamalarının yükü neredeyse tamamen sınıf öğretmenlerine kalmaktadır. Bu nedenle, kaynaştırma uygulamalarının aksayan yönlerinin belirlenmesinde ve başarının değerlendirmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine araştırılması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye'nin 16 farklı ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kaynaştırma eğitimi yapılan ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 23 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanan araştırma verileri tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Nvivo 8 nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

Bulgular sınıf öğretmenlerinin ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili genel olarak olumsuz görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz olduklarını, uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duyduklarını, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden, görev yaptıkları okulların ve sınıfların fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlarla beraber özel gereksinimli öğrencilerle yoğun olarak öğretimle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve bu süreçten duygusal olarak olumsuz etkilendiklerini belirtmektedirler. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi için ayrı eğitim ortamlarının olmasını, nitelikli ve etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini, yarı zamanlı kaynaştırmayı, kendilerine materyal desteğinin sağlanmasını önermektedirler.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, öğretmen görüşleri, özel gereksinimli öğrenci, tümevarım analizi.

ABSTRACT

A QUALITATIVE STUDY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROBLEMS, EXPECTATIONS AND SUGGESTIONS RELATED TO INCLUSIVE EDUCATION

Ömür SADIOĞLU

(Phd Thesis)

Inclusion practices, in which enable individuals with special needs, take instruction together with their peers with normal development, gain more and more importance in our country as well as it does all around the world. However, in inclusion instruction practices applied in our country, all the load of inclusion practices is almost completely on the shoulders of the primary school teacher since support services cannot be provided to the students and the teachers. Consequently, an in depth investigation of the primary school teachers' opinions forms the purpose of the present research for identifying the problematic aspects of and evaluating the success of inclusion practices. With this purpose in mind, interviews were conducted with 23 teachers who worked in elementary schools with inclusion instruction in affiliation with the National Ministry of Education in 16 different cities in Turkey and who volunteered to participate in the research. In the present research where the descriptive method was employed as one of the qualitative research methods, the research data which were collected via the semi-structured interviews were analysed using the inductive analysis technique. Nvivo 8 qualitative data analysis program was implemented in the analysis of the data.

The findings showed that the primary school teachers held negative opinions in general regarding the inclusion practices in our country. The primary school teachers stated that they felt incompetent, that they were in need of various kinds of support, especially the support from an expert, that they found the pre-service training and the in-service training insufficient, that they experienced problems mostly with the instruction of their students with special needs as well as problems due to the parents of their students with special needs, and the physical conditions of the schools and classes where they worked in inclusion instruction practices, and that the process had emotionally negative effects on them. The primary school teachers advocated that, for improving the inclusion practices, there should be separate instructional settings, organization of qualified and effective pre-service training and in-service training, and part-time inclusion, and that they should be provided support for materials.

Key words: Inclusive education, teachers' opinions, student with special needs, inductive analysis.

ÖN SÖZ

Günümüzde özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte destek eğitim hizmeti olarak eğitim görmelerini sağlayan kaynaştırma eğitimi uygulamaları büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ancak ülkemizde yapılan kaynaştırma uygulamaları, sınıf öğretmenlerinin ve özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitim hizmeti almamaları başta olmak üzere çeşitli nedenlerden dolayı sağlıklı bir şekilde yürütülememektedir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesinin, görüş ve önerilerinin alınmasının ülkede gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlayacağı inancından yola çıkarak gerçekleştirilmiştir.

Yoğun bir emek ve özveriyle hazırlanan bu çalışmada pek çok değerli insanın önemli katkıları olmuştur. Öncelikle değerli danışmanım Prof. Dr. Asude BİLGİN'e her konuda bana yol gösterdiği, sevgi ve anlayışla destek olduğu, tezime olan önemli katkıları ve bana kazandırdığı değerler için minnet borçluyum.

Yardımcı danışmanım Doç. Dr. Sema BATU'ya Eskişehir'e her gittiğimde beni güler yüzle, sevgiyle karşıladığı, misafirperverliği, sabır ve anlayışla beni bilgilendirdiği, yönlendirdiği ve tezime harcadığı büyük emek için tüm içtenliğimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Çok değerli hocam Doç. Dr. Aynur OKSAL'ın bana duyduğu inanç ve güven beni her zaman daha güçlü kılmıştır. İhtiyaç duyduğum her durumda desteğini, sevgisini benden esirgemeyen, bana vakit ayıran değerli hocama bana ve tezime katkılarından dolayı sonsuz teşekkürler.

Nitel araştırma yöntemleri konusunda beni bilgilendiren, araştırmama yönelik görüş ve önerilerini benimle paylaşan Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e, yine tezime yönelik önemli katkıları için Yrd. Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON başta olmak üzere Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde görevli tüm hocalarıma beni sevgiyle karşıladıkları için teşekkür ediyorum.

Teknik konularda yaşadığım sorunların çözümünde her seferinde özveriyle destek olan çalışma arkadaşım Dr. Adem UZUN'a, özellikle Nvivo programı ile ilgili yardımları için Dr. Abdullah CAN ve Dr. Sema ÜNLÜER'e, farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşmamı sağlayan çok değerli hocalarım Hatice ÇAĞLAR ÖZTEKE ve Erdem GEDİKLİ'ye ve yardımları için çalışma arkadaşım Gönül ONUR SEZER'e teşekkür borçluyum.

Çalışmama katılmaya gönüllü olan ve görüşlerini büyük içtenlikle benimle paylaşan sınıf öğretmenlerine, gittiğim illerde beni ağırlayan ve bana yardımcı olan herkese yürekten teşekkürler.

Bursa'da bana aile sıcaklığını yaşatan, ihtiyaç duyduğum her anda yanımda olan manevi ailem Lebibe ve Gürkan GÜNAY'a koşulsuz destek ve sevgileri için minnettarım.

Aradaki mesafeye rağmen bana sürekli destek olmaya çalışan sevgili kardeşlerim M.Onur SADIOĞLU ve Şeyma YILDIRIM'a, duaları için anne ve babama teşekkür ederim.

Son olarak yaşından büyük olgunluğu ile çalışmamda beni destekleyen, rahatlatan, neşelendiren ve bana güç veren canım kızıma, Yaren'ime kucak dolusu sevgilerimle teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR.....	xvi
TABLolar	xvii
ŞEKİLLER	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Kaynaştırma Eğitimi.....	1
1.2.Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Alabilecekleri Ortamlar	2
1.2.1.Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	3
1.2.2. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma.....	3
1.2.3. Yarım Zamanlı Kaynaştırma.....	4
1.2.4. Özel Eğitim Sınıfı	4
1.2.5. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu	4
1.2.6. Yatılı Özel Eğitim Okulu	5
1.3. Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi	5
1.4. Türkiye’ de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi.....	5
1.5. Kaynaştırma Eğitiminin Öğeleri	8
1.5.1. Sınıf Öğretmeni.....	8
1.5.2. Okul Yönetimi.....	10
1.5.3. Özel Eğitim Öğretmeni	12
1.5.4. Özel Gereksinimli Öğrenci	12
1.5.6. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesi.....	13
1.5.7. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ve Akran Öğretimi	14
1.5.8. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri.....	16
1.5.9. Fiziksel Ortam.....	17
1.5.10. Bireysel Eğitim Planları (BEP).....	18
1.6. Kaynaştırma Eğitiminin Temel İlkeleri.....	20
1.7. Kaynaştırma Eğitiminden Yararlanabilen Özel Gereksinimli Öğrenciler	21

1.7.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar	21
1.7.2. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar	23
1.7.3. Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar	23
1.7.4. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar	24
1.7.5. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar.....	25
1.7.6. Ortopedik Yetersizliği Olan Çocuklar	26
1.7.7. Otizmli Çocuklar.....	27
1.7.8. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar	29
1.7.9. Serebral Palsili Çocuklar.....	30
1.7.10. Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar.....	31
1.7.11. Üstün Yetenekli Çocuklar.....	31
1.7.12. Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar	32
1.7.13. Gelişimi Risk Altında Olan Çocuklar	33
1.8. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	34
1.8.1. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları	34
1.8.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Yararları	35
1.8.3. Öğretmenlere Yararı	36
1.8.4. Ailelere Yararları	37
1.9. Destek Özel Eğitim Hizmetleri	37
1.9.1. Kaynak Oda Eğitimi.....	38
1.9.2. Sınıf İçi Yardım	38
1.9.3. Özel Eğitim Danışmanlığı.....	39
1.10. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Öğretiminde ve Değerlendirilmesinde Yapılacak Uyarlamalar	40
1.10.1. Öğretimsel Uyarlamalar	40
1.10.2. Değerlendirme Sürecinde Uyarlamalar.....	41
1.11. İlgili Araştırmalar	41
1.11.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42
1.11.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
1.12. Amaç	53
1.13. Önem	54
1.14. Sınırlılıklar.....	55
1.15.İlgili Tanımlar.....	55
BÖLÜM II	57

YÖNTEM	57
2.1. Araştırma Modeli	57
2.2.Çalışma Grubunun Belirlenmesi	59
2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	60
2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	64
2.4. Verilerin Toplanması.....	65
2.5. Görüşme İlkeleri.....	67
2.6. Veri Analizi	68
2.7. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	70
2.7.1. İç Geçerlik.....	71
2.7.2. Dış Geçerlik	71
2.7.3. İç Güvenirlik	71
2.7.4. Dış Güvenirlik.....	72
BÖLÜM III.....	73
BULGULAR ve YORUM.....	73
3.1. Öğretmenlerin Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri.....	76
3.1.1. Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları İle İlgili Olumsuz Görüş Bildiren Öğretmenler.....	76
3.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Konuya İlişkin Yetersiz Olduğunu Düşünen Öğretmenler.....	77
3.1.1.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Aksaklıklar Olduğunu Düşünen Öğretmenler.....	78
3.1.1.3. Sınıf Mevcutlarının Çok Olduğunu Düşünen Öğretmenler.....	80
3.1.1.4. Özel Eğitimin Daha Yararlı Olacağını Düşünen Öğretmenler	82
3.1.2. Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları İlgili Olumlu Görüş Bildiren Öğretmenler.....	83
3.2. Aileler.....	85
3.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencisinin Ailesi.....	86
3.2.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesinden Kaynaklanan Sorunlar.....	86
3.2.1.1.1. İlgisizlik	87
3.2.1.1.2. Eğitimsizlik	89
3.2.1.1.3. Durumu Kabullenme İle İlgili Görüşler.....	90
3.2.1.1.3.1. Çocuğunun Durumunu Kabullenmeyen Aileler.....	90

3.2.1.1.3.2. Çocuğunun Durumunu Kabullenen Aileler	90
3.2.1.1.4. Tv-Bilgisayar Konusunda Denetimsizlik.....	91
3.2.1.1.5. Para İçin Çocuğu Okula Kaydettirme	92
3.2.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesiyle Yapılan Çalışmalar	93
3.2.1.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesiyle Çalışma Yaptığını Belirten Sınıf Öğretmenleri	93
3.2.1.2.1.1. İşbirliği	94
3.2.1.2.1.2. Yönlendirme	95
3.2.1.2.1.3. Görüşme	97
3.2.1.2.1.4. Rahatlatma	97
3.2.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesiyle Çalışma Yapamadığını Belirten Sınıf Öğretmenleri	98
3.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencinin Ailesi.....	99
3.2.2.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencinin Ailesinden Kaynaklanan Sorunlar	100
3.3. Fiziki Koşullar	102
3.3.1. Sınıfın Fiziki Koşulları.....	102
3.3.2. Okulun Fiziki Koşulları	104
3.3.3. İlin Fiziki Koşulları.....	109
3.4. İhtiyaç Duyulan Destekler.....	113
3.4.1. Desteğe İhtiyaç Duyan Öğretmenler.....	114
3.4.1.1. Uzman Desteği	114
3.4.1.2. Bilgilendirme	115
3.4.1.2.1. Hizmet İçi Eğitimlerin Yeterliliği	116
3.4.1.2.2. Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliği	117
3.4.1.3. Materyal.....	117
3.4.1.4. Özel Eğitim Sınıfı.....	118
3.4.1.6. Aile Desteği	118
3.4.1.6. Kaynak Oda	118
3.4.2. Desteğe İhtiyaç Duymayan Öğretmenler	119
3.5. Özel Gereksinimli Öğrenci.....	123
3.5.1. Özel Gereksinimli Öğrencide Gözlenen Gelişmeler.....	123
3.5.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencide Gözlenen Akademik Gelişmeler.....	124
3.5.1.1.1. Akademik Gelişme Gösteren Özel Gereksinimli Öğrenciler.....	124

3.5.1.1.2. Akademik Gelişme Göstermeyen Özel Gereksinimli Öğrenciler	126
3.5.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencide Gözlenen Sosyal Gelişmeler	128
3.5.1.2.1. Sosyal Gelişme Gösteren Özel Gereksinimli Öğrenciler	128
3.5.1.2.2. Sosyal Gelişme Göstermeyen Özel Gereksinimli Öğrenciler	130
3.5.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerde Gözlenen Gelişmelerin Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	131
3.5.3. Özel Gereksinimli Öğrencinin Eğitiminde Yoğun Olarak Yaşanan Sorunlar	135
3.5.3.1. Öğretimle İlgili Sorunlar	136
3.5.3.1.1. Ders Sırasında İletişim Kurmakta Yaşanan Güçlükler	136
3.5.3.1.2. Öğrencinin Ders Sırasında Başka Etkinliklerle İlgilenmesi	137
3.5.3.1.3. Öğrenme Süreçlerinde Güçlük Yaşanması	138
3.5.3.1.4. Öğrencinin Öğrendiklerini Unutması	139
3.5.3.2. Akran İlişkileri İle İlgili Sorunlar	140
3.5.3.3. Davranışla İlgili Sorunlar	141
3.5.4. Öğretmenlerin Yaşanan Sorunları Çözme Yöntemleri	142
3.5.4.1. Öğrenciyle Konuşma/Öğrenciyi Uyarma	142
3.5.4.2. Öğretimde Uyarlamalar Yapma	143
3.5.4.3. Ceza-Ödül Uygulama	144
3.5.4.4. Sakin Olma	145
3.5.4.5. Aile İle İşbirliği Yapma	145
3.5.4.6. Diğer Yöntemler	145
3.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler	147
3.6.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerden Yararlanma	148
3.6.1.1. Akran Öğretimi	148
3.6.1.2. Akranların Günlük Aktivitelerinde Destek Olmaları	150
3.6.1.3. Akranların Sosyal Destek Sağlamaları	151
3.6.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Etkisi	153
3.6.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencileri Etkilediğini Düşünen Öğretmenler	153
3.6.2.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Öğrenmeye Etkisi	154

3.6.2.1.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Dikkatlerini Dağıtarak Etkilediğini Belirten Öğretmenler.....	154
3.6.2.1.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencileri Seviyelerini Düşürerek Etkilediğini Belirten Öğretmenler.....	155
3.6.2.1.1.3. Özel Gereksinimli Öğrencinin Motivasyon Kaybına Neden Olduğunu Belirten Öğretmenler	155
3.6.2.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Psikolojik Etkisi.....	156
3.6.2.1.2.1. Özel Gereksinimli Öğrenciyi Kıskanan Öğrenciler	156
3.6.2.1.2.2. Özel Gereksinimli Öğrenciden Korkan Öğrenciler	156
3.6.2.1.2.1. Özel Gereksinimli Öğrenciden Dolayı Karamsarlaşan Öğrenciler.....	157
3.6.2.1.3. Özel Gereksinimli Öğrencinin Fiziksel Etkisi	157
3.6.2.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencileri Etkilemediğini Düşünen Öğretmenler	158
3.6.3. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerle Yapılan Çalışmalar	160
3.6.3.1. Bilgilendirme	161
3.6.3.2. Sosyal Etkileşimi Sağlama	162
3.6.3.3. Uyarılarda Bulunma	163
3.6.3.4. Empati Kurma Çalışmaları	164
3.6.3.5. Model Olma	164
3.7. Öğretmenin Etkilenme Durumu	166
3.7.1. Duygusal Açından Etkilenme	167
3.7.1.1. Üzülen Öğretmenler	167
3.7.1.2. Psikolojik Olarak Etkilenen	169
3.7.1.3. Karmaşa Yaşayan Öğretmenler	170
3.7.1.4. Sinirlenen Öğretmenler.....	170
3.7.1.5. Etkilenmeyen Öğretmenler.....	171
3.7.2. Motivasyon Açısından Etkilenme.....	172
3.7.2.1. Motivasyon Açısından Etkilendiğini Belirten Öğretmenler	173
3.7.2.2.1. Motivasyonlarının Olumsuz Yönde Etkilendiğini Belirten Öğretmenler.....	173
3.7.2.2.2. Motivasyonlarının Olumlu Yönde Etkilendiğini Belirten Öğretmenler.....	174
3.7.2.2. Motivasyon Açısından Etkilenmediğini Belirten Öğretmenler	175
3.7.3. Fiziksel Açından Etkilenme	175

3.7.3.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Kendilerini Fiziksel Olarak Etkilediğini Belirten Öğretmenler	175
3.7.3.1.1. Yorulduklarını Belirten Öğretmenler.....	176
3.7.3.1.2. Fiziksel Olarak Rahatsızlandığını Belirten Öğretmenler	177
3.7.3.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Kendilerini Fiziksel Olarak Etkilemediğini Belirten Öğretmenler	177
3.8. Yapılan Uyarlamalar	178
3.8.1. Değerlendirmede Yapılan Uyarlamalar	178
3.8.1.1. Bireysel Olarak Değerlendirme Yapan Öğretmenler	178
3.8.1.2. Karne Notunu Belirleme.....	180
3.8.1.3. BEP'e Göre Değerlendirme Yapan Öğretmenler	181
3.8.1.4. Sosyal Değerlendirme.....	182
3.8.1.a. Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar	182
3.8.2. Öğretimde Yapılan Uyarlamalar	185
3.8.2.1. Öğretimde Uyarlama Yaptığını Belirten Öğretmenler	186
3.8.2.1.1. Dersle İlgili Uyarlamalar	186
3.8.2.1.1.1. Farklı Çalışma Kâğıdı Hazırlama, Farklı Ödev Verme, Farklı Kitap, Farklı Materyal Kullanma	187
3.8.2.1.1.2. Daha Fazla/Daha Basit Etkinlik ve/veya Örnek Yaptırma... ..	188
3.8.2.1.1.3. Birebir Çalışmalar	189
3.8.2.1.1.4. Katılımı Arttırma	190
3.8.2.1.1.5. Farklı Etkinlik İstemeyen Öğrenciler	191
3.8.2.1.1.6. BEP Uygulama	192
3.8.2.1.1.7. Özel Eğitim Merkezinde Yapılanları Yaptırma.....	192
3.8.2.1.1.8. Okuma/Yazma Çalışmaları Yaptırma	193
3.8.2.1.1.9. Konu Tekrarı Yaptırma	193
3.8.2.1.2. Öğrencinin Yeri İle İlgili Uyarlamalar	195
3.8.2.1.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencisini Arkadaşlarının Arasına Oturtan Öğretmenler.....	195
3.8.2.1.2.2. Özel Gereksinimli Öğrencisini En Öne Oturtan Öğretmenler	196
3.8.2.1.2.3. Özel Gereksinimli Öğrencisini En Arkaya Oturtan Öğretmenler.....	197
3.8.2.1.3. Uyarlamalarda Zaman Sorunu	198

3.8.2.2. Öğretimde Uyarılama Yapmadığını Belirten Öğretmenler	199
3.9. Yaşanan Sorunlar	200
3.9.1. RAM'la İlgili Sorunlar	200
3.9.1.1. Tanılama Süreci	201
3.9.1.2. İzleme Süreci	202
3.9.2. Rehabilitasyon Merkezinden Kaynaklanan Sorunlar	203
3.9.3. Müfettişten Kaynaklanan Sorunlar	205
3.10. Okulda Çalışanların Desteği	206
3.10.1. Diğer Öğretmenlerin Desteği	206
3.10.1.1. Diğer Öğretmenlerden Destek Alan Öğretmenler	207
3.10.1.1.1. Fikir Alışverişinde Bulunma	207
3.10.1.1.2. Kitap İsteme	208
3.10.1.1.3. Özel Gereksinimli Öğrenciyi Alt Sınıftaki Öğretmenin Sınıfına Gönderme	208
3.10.1.1.4. Dersi Boş Öğretmenle Birebir Öğretim	208
3.10.1.2. Diğer Öğretmenlerden Destek Almayan Öğretmenler	209
3.10.2. Müdür Desteği	211
3.10.2.1 Müdür desteği almayan öğretmenler	211
3.10.2.2. Müdür desteği alan öğretmenler	213
3.10.3. Rehber Öğretmen Desteği	215
3.10.3.1. Rehber Öğretmen Desteğini Yetersiz Bulan Öğretmenler	215
3.10.3.2. Rehber Öğretmen Desteğini Yeterli Bulan Öğretmenler	216
3.10.3.3. Okulunda Rehber Öğretmen Olmayan Öğretmenler	217
3.11. Rehberlik Araştırma Merkezine Yönlendirilmeyen Özel Gereksinimli Öğrenci	218
3.12. Öğretmenlerin Önerileri	219
3.12.1. Ayrı Eğitim Ortamlarında Eğitim	220
3.12.2. Nitelikli ve Etkili Hizmet-İçi Eğitim	221
3.12.3. Yarı Zamanlı Kaynaştırma	222
3.12.4. Nitelikli Lisans Eğitimi	223
3.12.5. Materyal Desteğinin Sağlanması	224
3.12.6. Diğer	225
BÖLÜM IV	229
SONUÇ ve ÖNERİLER	229

4.1. Sonuç.....	229
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Ülkemizdeki Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri	229
4.1.2. Aileler.....	229
4.1.3. Fiziki Koşullar.....	230
4.1.4. İhtiyaç Duyulan Destekler	231
4.1.5. Özel Gereksinimli Öğrenci	231
4.1.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler.....	232
4.1.7. Öğretmenin Etkilenme Durumu.....	233
4.1.8. Yapılan Uyarlamalar	233
4.1.9. Yaşanan Sorunlar	234
4.1.10. Okulda Çalışanların Desteği	234
4.1.11. Rehberlik Araştırma Merkezine Yönlendirilmeyen Özel Gereksinimli Öğrenci	235
4.1.12. Öğretmenlerin Önerileri	235
4.2. Öneriler.....	236
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	236
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	238
KAYNAKLAR	239
EKLER	254
Ek 1. Demografik Bilgiler	254
Ek 2. Görüşme Soruları	255
Ek 3. Sözleşme	257
ÖZGEÇMİŞ	258

KISALTMALAR

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Ö.E.S: Özel Eğitim Semineri

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

TABLÖLAR

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	61
Tablo 2 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudu, Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı ve Özel Gereksinim Türü	63
Tablo 3 Görüşme Takvimi.....	66

ŞEKİLLER

Şekil 1 Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Alabilecekleri Ortamlar 2

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tüm çocuklar bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönünden birbirinden farklılıklar gösterir. Normal koşullarda çocukların eğitiminde ciddi aksamalara neden olmayan bu farklılıklar, “özel gereksinimi olan çocuklar” olarak adlandırılan bazı çocukların eğitimlerinde özel bir eğitimi gerektirecek ölçüde farklılık gösterebilir (Eripek, 2007a).

Özel gereksinimli öğrenci, çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren çocuk olarak tanımlanmaktadır (MEB; 1997). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için genel eğitimde, temelinde “en az sınırlandırılmış eğitim ortamı” kavramının yer aldığı bazı özel düzenlemeler yapılmaktadır (Eripek, 2007a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2010:2) “en az sınırlandırılmış eğitim ortamı” aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, özbakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamını ifade eder”

Başlangıçta özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri şeklinde uygulanan en az sınırlandırılmış eğitim ortamları günümüzde “kaynaştırma” adlı yeni bir anlayışla ele alınmaktadır. Bu anlayış çerçevesinde özel gereksinimli öğrenciler, kendilerine ve öğretmenlerine destek hizmetler sağlanarak genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedirler (Eripek, 2007a).

1.1. Kaynaştırma Eğitimi

31.05.2006’da yürürlüğe giren ve halen uygulanmakta olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde kaynaştırma eğitimi; “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile

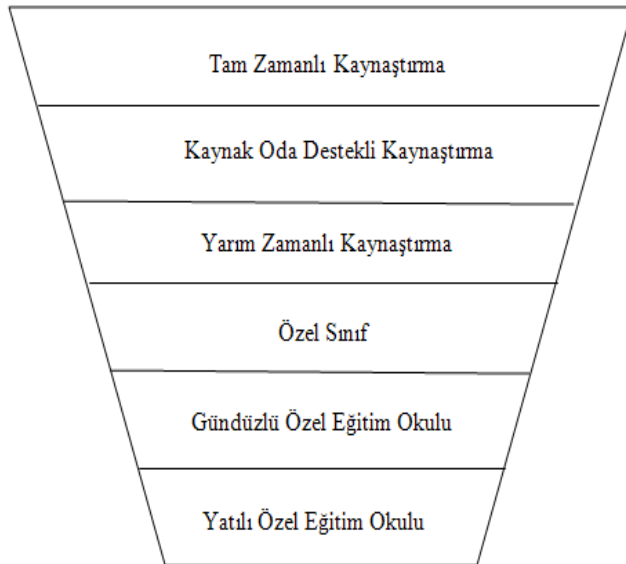
birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, çocukların ve gençlerin farklılıkları ne olursa olsun kaliteli eğitim hakkına sahip olmasını sağlayan, eğitimde eşitlik, çeşitlilik ve sosyal adalet gibi değerleri ifade eder (Moran, 2007). Özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilere akademik ve sosyal başarılar kazanarak, toplumun bir bireyi olma fırsatı sağlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımı (Sucuoğlu, 2006) olan kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli öğrenciyi normal hale getirmek değil, onu ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanarak toplum içinde yaşayabilir duruma getirmektir (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Müdürlüğü, 2010).

1.2.Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Alabilecekleri Ortamlar

Özel gereksinimli öğrenciler bedensel ve zihinsel farklılıkları ile gereksinimleri göz önünde bulundurularak eğitim ortamlarına yerleştirilirler.

Şekil 1 Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Alabilecekleri Ortamlar



Şekil 1.1’de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alabilecekleri ortamlar, en az sınırlandırılmış ortamdan en fazla sınırlandırılmış olana doğru sıralanmıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

1.2.1.Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının genel eğitim sınıfında olduğu, öğrencinin tüm gün boyunca genel eğitim sınıfında, sınıf öğretmeninden eğitim aldığı tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları günümüzde özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini savunanlar tarafından öncelikle tercih edilen bir uygulamadır. Genel eğitim sınıfı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin, normal gelişim gösteren akranlarının eğitim gördüğü sınıflarda karşılandığı en az sınırlandırılmış eğitim ortamıdır. Sınıf öğretmeni de kendisinin ve özel gereksinimli öğrencisinin ihtiyaç duyduğu konularda destek veya ek hizmetlerden yararlanarak, öğrencinin sınıf içindeki tüm gereksinimlerini karşılamakla sorumludur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Meyen ve Bui, 2007).

1.2.2. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının genel eğitim sınıfında olduğu, öğrencinin desteğe ihtiyacı olduğu derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeninden destek aldığı durumdur. Genel olarak, özel gereksinimli öğrenci her gün 1-2 saat, bu odada, özel eğitim öğretmeninden bireysel olarak veya küçük gruplarla bireyselleştirilmiş eğitim alır. Özel eğitim öğretmeni sınıf öğretmeniyle birlikte çalışarak, özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfındaki akademik performansının artmasını ve öğrencinin sınıfta daha etkili olmasını sağlamaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Meyen ve Bui, 2007).

Kaynak oda uygulamasının başarılı olması için sınıf öğretmeni ve kaynak odada destek eğitimi verecek öğretmenin çocuğu çok iyi tanımaları, işbirliği yaparak özel gereksinimli öğrenciye uygun yöntemleri geliştirmeleri, normal sınıfta uygulanan programla, kaynak odada verilen destek eğitim programının paralellik göstermesi açısından oldukça önemlidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

1.2.3. Yarım Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu; çocuğun başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfından eğitim aldığı bu uygulamada çocuğun akademik yarar sağlamanın yanında sosyal becerilerinin gelişmesi ve yeni sosyal beceriler kazanması hedeflenmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Yarım zamanlı kaynaştırma uygulaması Türkiye’de az sayıdaki okulda uygulanmaktadır (Türkoğlu, 2007).

1.2.4. Özel Eğitim Sınıfı

Özel eğitim sınıfı, özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim sınıfında olduğu, özel eğitim öğretmeni, özel gereçlerle donatılmış ve özel programın uygulandığı, çocuğun tüm gereksinimlerinin bu özel sınıfta karşılandığı durumdur. Özel sınıflara yerleştirilmiş öğrenciler, özel gereksinimi genel eğitim sınıflarında karşılanamayan ve benzer öğrenme ve davranışsal ihtiyaçları olan öğrencilerdir. Bu öğrenciler, kaynaştırma eğitimine tabi tutulsalar da, günlerinin %60’ını özel eğitim desteği ve ilgili hizmetlerden yararlanarak geçirirler. Özel eğitim sınıfı uygulamasında ihtiyaç duyulduğunda öğrencinin okul saatleri dışında destek ve/veya ek hizmetlerden yararlanabilmesi imkânı vardır. Özel gereksinimli öğrenci, normal gelişim gösteren akranlarıyla sadece özel eğitim sınıfının içinde bulunduğu okul binasında ve bahçesinde ders saatleri dışında birlikte olabilir. Ancak, özel sınıf uygulamasına tabi tutulan bazı özel gereksinimli öğrenciler, bazı dersleri akranlarıyla birlikte normal sınıflarda izleme olanağı da bulabilirler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Meyen ve Bui, 2007; Özyürek, 2009a).

1.2.5. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olduğu, öğrencinin ayrı özür grubundan öğrencilerle eğitim aldığı uygulamadır. Öğrencinin tüm ihtiyaçları bu okulda karşılanmakta, ihtiyaç duyulduğunda destek ve/veya ek hizmetler alınabilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

1.2.6. Yatılı Özel Eğitim Okulu

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olduğu, aynı özür grubunda öğrencilerle eğitim aldığı ve geceleri de okulun yatahanesinde kaldıkları uygulamadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007). Yatılı özel eğitim okulları, yetersizliği olan çocuk için mimari düzenlemelerin, araç- gereçlerin, özel eğitim düzenlemelerinin yapıldığı ve diğer hizmetlerle birlikte çocukların bakımları için de gerekli önlemlerin alındığı eğitim ortamlarıdır (Özyürek, 2009a).

1.3. Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi

Dünyada özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde kaynaştırılmaları ile ilgili çalışmalar yaklaşık olarak 1960'lı yıllarda tüm çocuklara eşit eğitim fırsatları sağlanması gerektiği görüşünden yola çıkılarak, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesiyle başlamıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Eripek, 2007a). 1975'te Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) kabul edilen "Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası" ile özel gereksinimli bireylerin uygun eğitsel hizmetlerden yararlanmaları sağlanarak, ilk kez ayırım yapmaksızın değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, en az sınırlandırılmış eğitim ortamı, devlet okullarının programlarından ve hizmetlerinden yararlanma, karma eğitim ve yasal uygulama hakkı gibi önemli kararlar kabul edilmiştir. Bu yasa, 1990 yılında genişletilerek "Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA PL 101-476) adını almış ve yetersizliği olan bütün çocukların parasız eğitimden faydalanmaları sağlanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın 2008).

1.4. Türkiye' de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi

Ülkemizde kaynaştırma kavramı yasal olarak ilk kez 1983'te yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Kanunu'nda yer almıştır. 12.10.1983 tarihli ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununun 4/d. Maddesindeki "Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında akranları arasında eğitimmeleri için gerekli tedbirler alınır" ifadesiyle kaynaştırma uygulaması yasal olarak benimsenmiştir. Bu yasa ayrıca, özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasadır

(Aral ve Gürsoy, 2007; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Eripek, 2007a; Koçer, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Yasal olarak kanunda kaynaştırma kavramının yer alması, yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesinde ciddi bir etki yaratmasa da bu yöndeki gelişmeleri hızlandırmıştır (Eripek, 2007a). Bu yasada “durumları ve özellikleri uygun olan” tanımlamasıyla kaynaştırmanın hangi özellikteki çocuklar için uygun olduğu ve bu çocuklara yönelik “alınabilecek tedbirlerin” neler olacağı belirgin olmamakla birlikte, yasa, kaynaştırma eğitiminin yasalaşması açısından önemli bir gelişmedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı kanuna dayanarak yayınlanan 3.12.1985 tarih ve 18953 sayılı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nin 70. maddesinde “Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirleri alınır” hükmü yer almıştır. 71. madde de “resmi ve özel ilköğretim, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda özel gereksinimli öğrencinin normal sınıflara devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı dersliklere gönderilmesi” hükmü getirilmiştir. Yine bu maddeler de 2916 sayılı kanun gibi kimi belirsizlikler içerse de, kaynaştırmaya ilişkin hükümlerin özel eğitim mevzuatının içinde yer alması ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Koçer, 2005).

Engellilere ilişkin özel esaslarının düzenlenmesi 03.12.1996 tarihli 4216 sayılı Kanunun verdiği yetkiye dayanılarak Bakanlar Kurulu'nca 30.05.1997 tarihli 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile kararlaştırılmıştır (Koçer, 2005). Bu kararname, engelli çocukların tümüne eğitim hakkı vererek, eğitimde fırsat eşitliğine sahip olmaları ve eğitime eşit katılımlarını sağlamıştır (Aral ve Gürsoy, 2007). Kararnamenin 12. maddesinde “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları (BEP) doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” kararı yer almaktadır (23011 sayılı Resmi Gazete, 1997). Bu kararnameyle, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırmaları ile ilgili ilk kez “bireysel eğitim planları” ve “özel eğitim desteği” gibi düzenlemelerden bahsedilmiş, bu düzenlemelerin kimler tarafından, nasıl

uygulanacağı da belirtilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Özel eğitim desteği ile ilgili aynı kararnamenin 14. maddesinde “Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupta eğitim imkânı sağlanır. Herhangi bir eğitim kurumuna devam edecek durumda olmayan zorunlu eğitim çağındaki özel eğitim gerektiren bireylere, yetersizlikten etkilenme düzeyine bakılmaksızın temel yaşam becerilerini geliştirme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim programları uygulanır.” ifadesi yer almaktadır (23011 sayılı Resmi Gazete, 1997). “Destek hizmet”, ilk kez mevzuata girse de uygulamaya dönük herhangi bir hizmet gerçekleştirilememiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006) .

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel gereksinimli bireyler için verilecek özel eğitim hizmetlerinin tanımlama, yerleştirme, değerlendirme aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve kaynaştırma kavramı ilk defa ilkeleri ve ölçütleriyle ayrı bir bölüm halinde ele alınarak tanımlanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Bu yönetmeliğin 67. maddesinde kaynaştırma “Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır” şeklinde tanımlanmıştır. Yönetmeliğin 68. maddesinde kaynaştırmanın uygulama ilkelerine, 69. maddesinde ise uygulama ölçütlerine yer verilmiştir.

7 Temmuz 2005 tarih ve 25868 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 5378 sayılı Özürlüler Kanununda, özürllülüğün önlenmesi, özürllülerin sağlık, eğitim, rehabilitasyon, istihdam, bakım ve sosyal güvenliğine ilişkin sorunlarının çözümü ile her bakımdan gelişmelerini ve önlerindeki engelleri kaldırmayı sağlayacak tedbirleri alarak topluma katılmalarını sağlamak ve bu hizmetlerin koordinasyonu için gerekli düzenlemeleri yapmak amaçlanmıştır. Kanunun 15. Maddesinde yer alan “Hiçbir gerekçeyle özürllülerin eğitim alması engellenemez. Özürllü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürllü

olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır” ifadesiyle özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda ve normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim almaları gerektiği önemle vurgulanmıştır (25868 sayılı Resmi Gazete, 2005). 2006 tarihinde yürürlüğe giren ve 31.05.2006 tarihinde 26184 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde de kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulamada dikkat edilecek hususlara değinilmiştir.

Günümüzde Milli Eğitimdeki merkez örgütlerin çalışmaları, il ve ilçelerdeki Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki özel eğitim ile ilgili birimler tarafından yürütülmektedir Başbakanlığa bağlı olarak çalışan Özürlüler İdaresi Başkanlığı da engellilere yönelik çalışmalar yapmaktadır. Ayrıca üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde bu alanla ilgili bilimsel çalışmalar yapılmakta, öğretmen yetiştirilmekte ve kliniklerde engelli bireylere hem tıbbi hem de eğitsel yardımda bulunmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007).

1.5. Kaynaştırma Eğitiminin Öğeleri

Özel gereksinimli bireyin kaynaştırılmasında istenen başarının elde edilmesi için özel gereksinimli bireyin ve etkileşimde bulunduğu kişilerin işbirliği içinde çalışması büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda işbirliği içinde çalışacak olanlar; sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, okul yöneticileri, özel gereksinimli öğrenci, özel gereksinimli öğrencinin ailesi, normal gelişim gösteren öğrenciler, rehber öğretmen ve okul psikologu gibi okulda çalışan diğer personellerdir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Kwapy, 2004).

1.5.1. Sınıf Öğretmeni

Sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrenciyle her gün birlikte olmaları, onlara özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini ve gelişimlerini en iyi şekilde izleme ve onlar hakkında en detaylı bilgiye sahip olma imkânı sağlamaktadır. Dolayısıyla, sınıf öğretmenleri, öğrencinin yetersizliğini ya da farklılığını fark ettiğinde, sorunu çözmek amacıyla ailenin, rehber öğretmenin ya da bir uzmanın dikkatini bu öğrenciye çekecek olan, öğrencinin durumuna ilişkin en sağlıklı bilgileri sunacak olan, aile, özel eğitim öğretmeni ve/veya rehber öğretmenle birlikte öğrencinin eğitimine

yönelik yapılan düzenlemeleri uygulayacak olan kişilerdir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamalarında oldukça önemli bir role sahiptirler (Diken, 2007; Friend ve Bursuck, 2006).

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için sınıf öğretmenin, öncelikle sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin özelliklerini ve gereksinimlerini çok iyi bilmesi, onların özellikleri ve gereksinimlerine doğrultusunda gerektiğinde öğretimsel amaçlarda değişiklikler yaparak öğretimde uyarlamalar yapabilmesi, özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesinde öğrenciye en uygun araç ve yöntemleri kullanabilmesi, bu süreçte ekibin diğer üyeleriyle işbirliği yaparak özel gereksinimli öğrenci için BEP hazırlayabilmesi ve özel gereksinimli öğrencinin gelişimini destekleyecek önerilerde bulunabilmesi gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006 Sucuoğlu, 2006).

Smith, Polloway, Patton, ve Dowdy, (2004) özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sınıf öğretmenlerinin şu gibi niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler:

- a-BEP komisyonunun bir üyesi olmak,
- b-Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerini desteklemek,
- c-Özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle iletişim halinde olmak ve onlara rehberlik etmek,
- d-Özel gereksinimli öğrencileri için eğitimi bireyselleştirmek,
- e-Bakanlıkça belirlenen yasal prosedürleri anlamak ve uygulamak,
- f-Yenilikçi olmak ve özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları yaratmak.

Sınıf öğretmeni, özel gereksinimli öğrenciler de dahil olmak üzere sınıftaki tüm öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan kişidir. Öğretmenin öğrencilerine yönelik tutumu ve sınıfta yarattığı iklim, sınıftaki tüm öğrencilerin başarısı üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir (Smith ve ark., 2004). Özel gereksinimli öğrenciler için oldukça önemli olan olumlu sınıf ikliminin sağlanması, sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye

ve kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu bir tutuma sahip olmasına bağlıdır. Sınıf öğretmenin olumlu tutumları, özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından kabul görmesini, normal gelişim gösteren öğrencilerin de kaynaştırmaya ve kaynaştırma öğrencisine karşı olumlu tutum sergilemesini sağlar. Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olması yapılan kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli öğrenci için yararlı olmasını engelleyecektir (Sucuoğlu, 2006; Kwapy, 2004).

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerindeki yetersizlikler, onların olumsuz davranışlar sergilemesine ve akranları arasında yalnız kalmalarına neden olur. Sınıf öğretmenin, arkadaşlığı geliştirecek ortam ve fırsatlar sağlaması, çocukların sosyal becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenlemesi öğrencinin sosyal kabulünü arttırarak, öğrenciler arasındaki olumlu iletişimi geliştirecektir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Cavkaytar ve Diken, 2007; Sucuoğlu, 2006)

Kaynaştırma sınıfı, yoğun bir çalışmayı, uzlaşmayı, dürüstlüğü, başkalarını dinleyebilmeyi ve yeni fikirlere açık olmayı gerektirir. Kaynaştırma sınıfında kendini başarılı hisseden öğretmen, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip öğretmendir. Olumlu tutumlara sahip olmak, öğretmenin tüm korkularının ve endişelerinin üstesinden gelmesine ve kaynaştırma sınıfının yararlarını fark etmesine yardımcı olur (Kwapy, 2004). Ancak, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve deneyimleri olmayan öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciye öğretim yapamayacakları konusunda endişelenirler. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin bir ekip çalışması olduğunu bilmeleri ve çalışmalarını bu ekiple beraber yürütmeleri onlara kaynaştırma uygulamalarında önemli katkılar sağlar (Sucuoğlu, 2006).

1.5.2. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, kaynaştırma modelini benimseyip, okulda uygulanmasına karar verdikten sonra, okulun kaynaştırma modeline ilişkin politikasını açık ve anlaşılır bir şekilde aileler, öğretmenler, okul personeli ve öğrencilere yaymalıdır. Bu önemli kararın ardından okul yönetimi, kaynaştırma uygulamaları için gerekli öğretimsel amaçları belirleyerek, fiziksel koşullar ve öğretim ortamlarında yapılacak düzenlemeleri,

uygulamalara başlamadan önce gerçekleştirmelidir (Friend ve Bursuck, 2006; Sucuoğlu, 2006)

Okul yönetiminin kaynaştırma uygulamalarının gerekliliğine inanması, okul içinde kaynaştırma eğitimin yürütülmesinde büyük kolaylık sağlayacaktır. Öğretmenlerin, normal gelişim gösteren öğrencilerin ve personelin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumunun olumlu ya da olumsuz olması, okul yönetiminin kaynaştırmaya ilişkin tutumuna bağlı olarak değişiklik gösterecektir. Okul yönetiminde özellikle müdür, okuldaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında lider (Diler, 1998) konumunda olduğundan, özel gereksinimli öğrenciler için uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili yasa ve yönetmelikleri takip etmeli, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenin, rehber öğretmen ve kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile birlikte çalışmalarını kolaylaştırmak için ders planında gerekli uyarlamaları yapmalıdır. Kaynaştırma uygulamalarının yürütülebilmesi için öğretmenin gereksinim duyduğu konularda seminerler ve çalıştaylar gibi hizmet-içi eğitim çalışmalarına katılmasını ve kaynaştırma öğrencisi için gerekli olan araç gereçlerin teminini sağlamak, özel eğitim hizmetleri kurulu ile işbirliği yapmak okul yöneticilerinin bu konuda üzerlerine düşen görevlerdir. (Sucuoğlu, 2006; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Cavkaytar ve Diken, 2007; Batu, 2008). Tüm bu sorumlulukların yanında okuldaki kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesinde en yetkili kişi olan okul müdürüne düşen bir diğer sorumluluk da, bu sürecin sağlıklı bir şekilde işleyip işlemediğini denetlemektir (Diler, 1998).

Sucuoğlu (2006) okul yönetimin kaynaştırma uygulamalarında okul politikasının oluşturulması, gerekli düzenlemelerin yapılması, aile ve öğretmenlerin uygulamalara ilişkin bilgilendirilmesinde “kilit eleman” rolü üstlendiklerini belirtmektedir. Ayrıca okul yönetiminin destek olmadığı, özel gereksinimli öğrencinin sorumluluğunun sadece sınıf öğretmenine bırakılıp, gerekli uyarlama ve düzenlemelerin yapılmadığı kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrenci, aile ve sınıf öğretmeni açısından başarısızlıkla sonuçlanacağını vurgulamaktadır.

1.5.3. Özel Eğitim Öğretmeni

Özel eğitim öğretmeni, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmeninin sıklıkla iletişime geçeceği kişidir. Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenine ve okul rehber öğretmenine öğrenciye uygun öğretimsel düzenlemelerle ilgili önerilerde bulunabilir ve gerektiğinde öğrenciyi Rehberlik Araştırma Merkezi'ne yönlendirmede rol alabilirler (Diken, 2007).

Özel gereksinimli öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma programına tabi tutulduğu durumlarda, bu öğrencinin asıl öğretmeni sınıf öğretmenidir. Ancak, bu durumda hem öğretmenin hem de özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim öğretmeninden destek hizmeti alması, özel eğitim öğretmeninin, sınıf öğretmenine rehberlik etmesi, çocuğun öğretimsel ve davranışsal problemlerine çözüm önerileri getirmesi, öğretmene eğitsel uyarlamalar yapması, BEP hazırlaması için yardımcı olması önemlidir (Meyen ve Bui, 2007)

Wood (2002) da özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeninin sürekli iletişim içinde olmalarını, öğrenci için gerçekçi amaçlar belirleyip yapılacak her düzenlemeye birlikte karar vermelerini, gerekli uyarlamaları ve BEP'i birlikte yapmalarını, diğer kişilerden de öğrencinin gelişimi için destek istemelerini önermekte ve her ikisinin olumlu tutuma sahip olmasının kaynaştırmaya ilişkin tutumların değişmesinde etkili olacağını farkında olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

1.5.4. Özel Gereksinimli Öğrenci

Normal eğitim ortamları ile özel eğitim ortamları, öğretim düzenleri, ders programları, öğretim yöntemleri, davranışsal beklentiler, fiziksel ortam ve öğrenci sosyalleşmesi bakımından farklılık göstermektedir. Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulaması başlamadan önce bilgilendirilmesi ve normal sınıfın davranışsal ve akademik gerekliliklerine göre hazırlanması, öğrencinin normal eğitim ortamına uyumunu kolaylaştıracak ve gelişimine yardımcı olacaktır. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencinin, normal eğitim sınıfına benzer koşullarda bir hazırlık sınıfında, sınıfta davranması gerektiği şekilde davranması, kurallara uyması beklenerek gerekli alışkanlıkları kazanması sağlanmalıdır. Bunun yanında, özel gereksinimli öğrencilerin

sosyal becerilerini geliştirici etkinlikler yapılarak, öğrencinin normal eğitim sınıflarında sosyalleşmeleri sağlanmalı ve öğrencinin normal eğitim ortamına uyum süreci sürekli izlenerek değerlendirilmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına tam anlamıyla kaynaşması, sınıf öğretmeni tarafından benimsendiği ve arkadaşları tarafından sosyal kabul gördüğü zaman gerçekleşmiş olur. Sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyi anlaması, çocuğun eğitsel ve öğretimsel gereksinimlerinin karşılanmasına, arkadaşlarının sosyal kabulü ise öğrencinin benlik değerinin artmasına destek olur (Smith ve ark., 2004).

1.5.6. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesi

Kaynaştırma uygulamalarının önemli başarılarından biri de çocukların eğitimi sürecine kaynaştırmanın köşe taşı olan anne-babaları da dahil etmesidir. Sınıf öğretmenin öğrencilerinin aileleriyle olumlu iletişim kurması, öğrencinin eğitiminde öğretmene pek çok yarar sağlamaktadır. Bunun önemli nedenlerinden biri, özel gereksinimli öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını anne ve babanın daha iyi bilmesidir. Böylece anne babalar, sınıf öğretmenin çocuklarını tanmasına, ev içindeki, okul dışındaki etkileşimleri, öğrencinin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmasına ve öğretmenin ona göre öğretimde uyarlamalar yapmasına yardımcı olurlar (Barut, 2009; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Unesco, 2001).

Sınıf öğretmenin, özel gereksinimli öğrencinin ailesi ile kurduğu ilişki kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında çok önemli bir paya sahiptir. Özel gereksinimli öğrenciye nitelikli bir eğitimin verilmesi aile ve öğretmenin birlikte çalışmalarına bağlıdır. Öğretmenin aile ile işbirliği yapmasının bu kadar önemli olmasının nedeni, ailenin çocuklarının güçlü ve zayıf yanlarını öğretmene aktararak, öğretmenin doğru bir planlama ile öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermesine imkân sunmasıdır. Okulda yapılan etkinliklerin, öğrenilen becerilerin evde aile tarafından tekrarlanması, başarıların ödüllendirilmesi, öğrenci ile iletişimde aile ve öğretmen arasında tutarlılığın olması, öğrenilen becerilerin etkili ve kalıcı olmasını sağlar. (Batu, 2008; Diken, 2007; Friend ve Bursuck, 2006; Sucuoğlu, 2006; Unesco, 2001).

Yapılan çalışmalar, sorunlarını anlatmaları için kendilerini cesaretlendiren, sorunlarının çözümü için tavsiyelerde bulunan, söylediklerini dinleyen bir sosyal destek sistemine sahip olan ailelerin, kendine güvenli yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı sergilediğini, sahip olamayan ailelerin ise karşılaştıkları problemler karşısında çaresiz yaklaşım sergilediğini ortaya koymaktadır (Lüle, 2008). Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencinin ailesine öncelikle özel eğitim içinde okulun önemli bir parçası oldukları duygusu kazandırılmalı ve ailenin çocuğun eğitiminde aktif bir katılımcı olması sağlanmalıdır. Aile rehberliği, ailelerle yapılan sistemli ve düzenli çalışmalar, psikolojik yardımlarla ailenin rahatlatılması ve özürlü çocuklarının kabulüne yardımcı olunması da aileye verilecek destek hizmetlerdir (Özürlü Çocuklara Yönelik Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Hizmetleri Çalışması Raporu, 2006). Ayrıca, ailelerle yapılacak düzenli toplantılar, bilgilendirici konuşmalar ve seminerler, çocuğun değerlendirme sürecine ilişkin görüşmeler, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

1.5.7. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler ve Akran Öğretimi

Kaynaştırma uygulamalarının en önemli amaçlarından birisi, özel gereksinimli öğrencinin, yaşlılarıyla aynı ortamları paylaşarak, sosyal kabul görmesini sağlamaktır. Pek çok öğrenci, ailelerinde ya da yakın çevrelerinde özel gereksinimli bireylerle karşılaşmadıysa, özel gereksinimli bir bireyle ilk kez sınıf ortamında karşılaşacaktır. Dolayısıyla, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli bireyler hakkında yaşantı ve bilgileri çok sınırlı olacaktır. Bu çocuklar özel gereksinimli akranlarıyla karşılaştıklarında, onların gereksinimleri ve farklılıkları ile ilgili doğru bilgi sahibi olamadıklarından bu arkadaşlarına nasıl yaklaşacaklarını bilemezler. Bu durum, normal gelişim gösteren çocuğun özel gereksinimli öğrenciye uzak durması, onu yalnız bırakması ya da redetmesiyle sonuçlanır. Bu gibi durumların ortaya çıkmaması için normal gelişim gösteren çocukların, sınıflarına gelecek özel gereksinimli öğrenci hakkında önceden bilgilendirilmeleri ve yeni duruma hazırlanmaları gerekmektedir. Bilgilendirme çalışmaları çerçevesinde, sınıf öğretmeni öğrencilere öyküler okuyabilir, özel okul ve sınıflara ziyaretler gerçekleştirebilir ve özel gereksinimli arkadaşlarına yardım etme yollarını gösterebilir, ya da öğrencilerin durumlarıyla ilgili doğrudan

bilgiler verebilir (Batu, 2008; Güzel Özmen, 2009). Böylece kaynaştırma eğitiminin başarısını olumsuz yönde etkileyecek bir sorunun ortadan kalkması sağlanacaktır.

Özel gereksinimli öğrenci gününün büyük bir kısmını sınıf öğretmeni ve normal akranlarıyla geçirmektedir. Bu nedenle, kaynaştırma uygulamaları sürecinde sınıf öğretmeni, normal akranlar ve kaynaştırma öğrencisi sacayağının en önemli bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, hem kaynaştırma sınıfı öğretmenine hem de kaynaştırma sınıfında bulunan normal gelişim gösteren akranlara, ekipte yer alan diğer üyelere kıyasla çok daha fazla sorumluluk düşmektedir (Özkan Yaşaran, 2009). Batu ve Kırcaali İftar (2006) özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulaması sırasında öğrendiklerini sadece sınıf öğretmenleriyle yaptıkları etkinliklerle değil, aynı zamanda, sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocuklarla buldukları etkileşimler aracılığıyla öğrendiklerini ifade etmektedirler. Bu nedenle, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında önemli bir işlevi olduğunu belirtmektedirler.

Eğitim programlarında kaynaştırma uygulamalarının artması ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeterince destek alamamaları, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden öğretim alma uygulamalarını yani “akran merkezli öğretim” uygulamalarını önemli destek haline getirmektedir (Eripek, 2007b). Kaynaştırma eğitiminde “akran öğretimi”, bir öğrencinin özel gereksinimli öğrenciye öğretim yapmak için öğretmen rolünü üstlendiği önemli bir uygulamadır. Bu uygulama sırasında, öğreten akran, sınıf öğretmeni tarafından planlanan dersleri anlatım yoluyla, alıştırmalar yaparak ve dönüt vererek, özel gereksinimli öğrencinin gereken becerileri kazanmasına yardımcı olurlar (Meyen, Vergason ve Whelan, 1996).

Akran öğretiminin, öğretmene yardımcı olacak en önemli unsurlardan biri olduğunu belirten Batu (2008), bu uygulamanın hem özel gereksinimli öğrenci hem de sınıf öğretmeni açısından daha yararlı olması için gönüllü öğrencilerin yardımını almanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gönüllü öğrencilerin deneyimleri, diğer sınıf öğrencilerinin de bilgilenmesine ve cesaretlenmesine yardımcı olacak, öğretmenin onlardan yararlanması, onları görevlendirmesi, normal gelişim gösteren öğrencilerin kendilerini işin bir parçası olarak hissetmelerini sağlayacaktır.

Akran desteğinin etkili olması için sınıf öğretmeninin bazı noktalara dikkat etmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmeninin, bu desteği sağlayacak öğrencileri öğretimi nasıl gerçekleştirecekleri hakkında bilgilendirmesi, yönlendirmesi bununla beraber akran öğretimi sürecinde özel gereksinimli öğrencinin gelişimini sürekli olarak izlemesi ve akran öğretimi sürecini düzenli olarak planlaması gerekmektedir (Meyen, Vergason ve Whelan, 1996).

1.5.8. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri

Normal gelişim gösteren çocukların aileleri kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında önemli bir role sahiptir. Ailelerin özel gereksinimli öğrenciye karşı tutumları, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına olan tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyeceğinden normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin de kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Batu ve Uysal, 2009).

Öncül ve Batu'nun (2005) normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan annelerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, ancak, kaynaştırma uygulaması ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını göstermiştir. Kaynaştırma uygulamasının varlığından ancak kaynaştırma sınıfına devam eden çocuklarının aracılığıyla haberlerinin olduğunu belirten velilerle yapılan bu çalışmada, okul-aile işbirliğinin de neredeyse olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili ailelerin görüşlerinin incelendiği bir başka çalışmada, aileler genel olarak çocuklarının bu süreçten olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ailelerin küçük bir kısmının süreçle ilgili olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu ailelerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve ailelerin çocuklarının davranışlarının bozulmasından ve sınıf öğretmeninin çocuklarına ayracağı zamanın azalmasından endişelendikleri belirlenmiştir (Peck, Staub, Gallucci ve Schwartz, 2004).

1.5.9. Fiziksel Ortam

Kaynaştırma eğitiminde fiziksel ortam sınıf ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşmaktadır. Sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü, sınıfın ses, havalandırma, ısı ve ışık sistemi, sınıfın içinde bulunan mobilyalar ve özel cihazlar, özel gereksinimli, öğrenciler için yapılacak öğretim uyarlamalarının başarısında önemli rol oynar. Bu nedenle, öğretmen fiziksel ortamı, özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğinin bağlı olduğu gruba bağlı olarak ve sınıf içindeki araç gereçlerin özelliklerini göz önünde bulundurularak, öğrencinin en iyi yararlanabileceği şekilde düzenlemelidir. Bu düzenlemeler; tahtaların yerleştirilmesi, öğrenci sıralarının yerleştirilmesi, sınıf duvarlarının düzenlenişi, araç-gereçlerin sınıf içinde yerleştirilişini, kullanılmasını ve saklanmasını kapsamaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Batu ve Uysal, 2009; Güzel Özmen, 2009) Sınıf ortamının mümkün olduğunca sevimli, çalışmaya özendirici olması, öğrencilerin derse katılımını arttıracak, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır (Atkın, 2009; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Friend ve Bursuck, 2006).

Fiziksel olarak iyi düzenlenen bir sınıf içinde öğretmen davranış kontrolünü ve sınıf yönetimini başarıyla sağlar. Bu durum, sınıf içerisinde gürültüyü ve öğrencilerin birbirlerini rahatsız etmelerini azaltır, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimlerini arttırır. Böylece, hem öğretmen hem de öğrenciler akademik konulara daha çok zaman ayırır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Tekin İftar, 2007).

Sınıftaki sıraların öğrencilerin fiziksel yapılarına uygun olması ve öğrenci-öğrenci, öğrenci- öğretmen etkileşimini engellemeyecek, özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta rahat hareket etmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıftaki sıraların yere sabitlenmemesi, öğretmene özel gereksinimli öğrencisinin gereksinimlerine ve kullanacağı öğretim yöntemine göre sıraları sınıfta hareket ettirebilme imkanı sağlar. Böylece, öğretmen sınıfta uygulanacak etkinliklere ve özel gereksinimli öğrencisine bağlı olarak öğrenci sıralarını U şeklinde, daireler oluşturarak, arka arkaya, küçük kümeler şeklinde ya da değişik şekillerde düzenleme olanağına sahip olur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Friend ve Bursuck, 2006).

Özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim sınıfında dikkat edilecek bir diğer önemli nokta, sınıfta yerde herhangi bir eşyanın bulunmamasıdır. Yerde bulunan eşyalar, özel gereksinimli öğrencinin özür türüne ve derecesine bağlı olarak kendisi için bir engel teşkil edecektir. Bu nedenle, öğrencilere çantalarını, resim dosyalarını, vb. eşyalarını, varsa eğer dolaplara, sıra içine ya da sıra arkalarına yerleştirmeleri hatırlatılmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Batu ve Kırcaali-İftar (2006) kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda sınıf mevcudunun fiziksel ortamın elverdiğinden ya da öğretmenin ilgilenebileceğinden fazla sayıda öğrencinin bulunmasının kaynaştırmanın başarısını olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir. 31/05/2006-26184 sayılı Resmî Gazete de yayımlanan Özel Hizmetleri Yönetmeliği'nde sınıf mevcutlarının okulöncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda 10, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde, diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda 25, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesine ilişkin kararı yer almaktadır.

Kaynaştırma eğitimi yapan okullarda mimari açıdan temel ilke özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, hareket ederken sorunla karşılaşmayacakları, güvenli eğitim ortamlarının oluşturulmasıdır. Bu ortamların sağlanabilmesi için özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin bilinmesi ve bu gereksinimlere uygun düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu düzenlemeler tüm özel gereksinimli öğrencilerin ortak gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmalı, ayrıca gerektiğinde gruba yönelik ya da bireysel düzenlemelere de gidilmelidir (Yılmaz, 2004).

1.5.10. Bireysel Eğitim Planları (BEP)

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencinin yaşına göre bulunması beklenen sınıfın gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışlardan yapabildiklerini dikkate alarak kazanması gerekli davranışlar için gerekli ek eğitsel yaşantıların, ortamların ve görev alacak kişilerin ve

çalışma sürelerinin gösterildiği plandır (Özyürek, 2009a). BEP, özel gereksinimli öğrencilerin tanılama öncesi süreçte toplanan bilgiler ve hazırlanan raporlar temel alınarak ve özel gereksinimli öğrencinin engeline odaklanmadan sosyal, duygusal ve akademik açıdan tüm gereksinimlerini karşılayacak şekilde hazırlanır. BEP, özel gereksinimli öğrenciye kazandırılacak davranışların nerede, ne kadar süreyle ve kimler tarafından gerçekleştirileceğini yasal olarak güvence altına alır (Eripek, 2007b; Hammeken, 2007; Kwapy, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

573 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname'ye göre engelli bireylerin okul programlarına uymaları yerine, mevcut programların bireylere uyarlanması ve bireylerin gereksinimlerine göre BEP'in hazırlanması gerekmektedir. Özürlü Çocuklara Yönelik Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Hizmetleri Çalışması Raporu'nda (2006) özel eğitim okul ve sınıflarında; öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri ve yetersizlikleri dikkate alınarak, farklı konu ve sürelerde hazırlanmış iletişim becerileri ile akademik ve sosyal becerilerin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmış bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanarak uygulanması vurgulanmıştır.

Özel eğitimde ilk adım çocuğun BEP'e ihtiyacı olup olmadığını belirlemektir. Bu süreç genellikle, öğretmenin ya da ailenin çocuğun sınıfta bir problemi olduğunu farketmesiyle başlar. Sınıf öğretmenin, durumu okulun rehber öğretmeni ya da psikoloğuna bildirmesi gerekmektedir. Bu aşamada öncelikle çocuğun özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyup duymadığı kararlaştırılır. Engeli olan her öğrencinin doğrudan özel eğitim hizmeti almayacağını bilmesi önemlidir (Kwapy, 2004).

Özel gereksinimli öğrencinin eğitiminde bir yol haritası görevi gören bireyselleştirilmiş eğitim planı, ailelere çocuklarının temel eğitim gereksinimlerinin karşılandığına dair güvence verir (Wood, 2002). Her yıl hazırlanan ve öğrenciye yönelik kazanımların ve kullanılan hizmetlerin çocuğun gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığının gözden geçirilmesini sağlayan BEP, gerek görüldüğünde değiştirilip yeniden düzenlenebilir. Aile çocuklarının, daha fazlasına, daha azına ya da daha farklı bir hizmete gereksinimi olduğunu düşünüyorsa, öğretmen ve özel eğitim öğretmeni ile görüşüp gerekli değişimler için ortak kararlar alabilirler (Kwapy, 2004; Özyürek, 2009a).

Özürli Çocuklara Yönelik Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Hizmetleri Çalışması Raporu'nda (2006), özel eğitim kurumlarına başvuran bireylerin başlangıç değerlendirmesi, gereksinim duyduğu özel eğitim hizmetlerinin belirlenebilmesi ve BEP'lerin hazırlanabilmesi için çoklu disiplinler yaklaşım ile kurumlarda bir ekip oluşturulması gerektiği belirtilmektedir. Rapora göre eğitsel gelişimin izlenmesi ve değerlendirilmesi bu ekibin sorumluluğundadır. Bu nedenle de tüm özel eğitim ve rehabilitasyon kurum ve kuruluşlarında oluşturulan bu ekibin, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile iş birliği halinde çalışması gerekmektedir.

Smith ve ark. (2004) BEP ekibinde; özel gereksinimli öğrencinin ailesinin, sınıf öğretmeninin, özel eğitim öğretmeninin, okul yönetimini temsilen bir kişinin ve özel gereksinimli öğrencinin (uygunsa) bulunması gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca, BEP ekibinde etkili bir iletişimin sağlanması, herkesin görüşünü rahatlıkla ifade edebilmesi ve her üyenin rolünün açıkça belirlenmesi gerekmektedir (Fiscus ve Mandell, 2002).

1.6. Kaynaştırma Eğitiminin Temel İlkeleri

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları sırasında, normal yaşlılarıyla aynı eğitsel ortamı paylaşması tek başına anlamlı olmamaktadır. Bu nedenle, kaynaştırma uygulamalarının aşağıda belirtilen ilkeler çerçevesinde yürütülmesi uygulamaların başarısı ve öğrencinin uygulamalardan maksimum yararı sağlaması açısından önemlidir. Bu ilkeler (MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2010):

- 1- Özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.
- 2- Kaynaştırma eğitimi, özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- 3- Hizmetler yetersizliğe göre değil, öğrencinin eğitim gereksinimine göre planlanır.
- 4- Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleşir.
- 5- Kaynaştırma eğitimine erken başlamak esastır.
- 6- Kaynaştırma eğitiminde bireysel farklılıklar temel alınmalıdır.

- 7- Duyu kalıntısından yararlanmak esastır (Örneğin, az gören bir öğrenciye Braille alfabesini öğretmek yerine çeşitli uyarlamalarla görme duyusunu kullanarak yazmasının sağlanması gibi).
- 8- Kaynaştırma eğitimi gönüllülük, sevgi, sabır, gayret gerektirmektedir.
- 9- Eğitim normal gelişim gösteren öğrencilerle ve doğal ortamlarda verilmelidir.
- 10- Eğitim öğrenciyi toplumun bir parçası haline getirmelidir.
- 11- Kaynaştırma eğitiminde okul-aile ve çevre işbirliğinin sağlanması gerekmektedir.

Bu ilkeler, özel gereksinimli öğrencinin gereksinimleri göz önünde bulundurularak normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim görmesini, öğrencinin toplumsallaşmasını sağlaması ve öğrencinin gelişimi açısından okul-aile ve çevre işbirliğini gerekliliğini vurgulaması açısından önemlidir.

1.7. Kaynaştırma Eğitiminden Yararlanabilen Özel Gereksinimli Öğrenciler

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2010) özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarından yararlanabilecek olan özel gereksinimli öğrenciler yetersizliklerine göre gruplandırılmıştır. Bu araştırma, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerini ve onların öğrencilerini kapsadığından bu çalışmada yönetmelikte kullanılan "özel gereksinimli birey" ifadesi yerine "özel gereksinimli öğrenci" ifadesi kullanılmıştır. Aynı uygulama yetersizlik türlerinde de yapılmış, örneğin, "dil ve konuşma güçlüğü olan birey" yerine "dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklar" kullanılmıştır.

1.7.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklar yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi

yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010).

DEHB tedavisinde yaygın olarak ilaç tedavisi yapıldığı bilindiğinden aileler öncelikle doktorlara başvurumaktadırlar. Ancak, doktor tarafından tanı konulsa da DEHB olan bir çocuğun özel eğitim desteği alması gerektiği göz ardı edilmemelidir (Melekoğlu, 2010). Aşağıda DEHB olan öğrencisi bulunan bir sınıf öğretmenin yararlanabileceği önerilere yer verilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2004; Kırcaali İftar, 2007a; Öktem, 2009):

- a- Öğrenciyi sessiz ve kolay görülebilecek (öğretmen masasına yakın bir yere), sınıfa arkasını dönecek ve dikkatini dağıtacak şeyleri göremeyecek bir yere oturtmak.
- b- Sınıf içi etkinlikler ve ev ödevlerinde öğrenciye kendisinden tam olarak neler beklendiği, kendisinin nasıl değerlendirileceği hakkında somut ve basamaklandırılmış bir şekilde bilgi vermek.
- c- Yapılacak etkinliklerden önce öğrenciye hatırlatmalarda bulunmak, etkinliğe hazırlanması için zaman tanımak ve etkinlikler sırasında öğrenciye dönüt vermek.
- d- Derste görsel destekler, ayrıntıları belirginleştiren işaretler, özetler ve anımsatıcılar kullanmak, öğrencinin ilgi ve deneyimlerini göz önüne alarak konuları daha zevkli ve anlaşılır bir şekilde işlemek.
- e- Öğrenciyi anlamadıkları soru ve yönergeleri sormaları için cesaretlendirmek.
- f- Zaman sınırlı ödevlerde panik duygusu yaşamaması, yazılı ödevlerin ve sınav kâğıtlarının tamamlanabilmesi için öğrenciye ek süreler tanımak.
- g- Çalışma sırasında öğrencinin ayağa kalkmasına ya da gezinmesine izin vermek, sıra etkinlikleri arasında kısa molalar vermek.
- h- Geçişlerde öğrenciyi göz önünde bulundurmak ve gerektiğinde yönlendirmek.

- i- Öğrencinin sırasında düzgün oturmasını, etkinliklerle ilgilenmesini, etkinlikleri tamamlamasını, öğrencinin güçlü yanlarını ayrı ayrı ve etkili bir şekilde pekiştirmek.
- j- Kendi kendini yönetme stratejilerinden yararlanmak.

1.7.2. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar

Dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler genel eğitim sınıflarında sıklıkla görülebilirler. Bu öğrencileri çoğunlukla sınıf öğretmenleri fark ederler. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi fark ettikten sonra gerekli süreci başlatmaları ile tanılama süreci de başlamış olmaktadır (Karasu, 2010).

Sınıf öğretmenleri sınıfta gerçekleştirecekleri bazı uyarlamalarla kaynaştırma eğitimine alınmış dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencinin başarılı bir öğrenme yaşantısına sahip olmasını destekleyebilecektir. Bu uyarlamalar (Batu, 2007):

- a- Sınıfta kabul edici ve olumlu bir ortam oluşturma
- b- Dinlemeye zaman ayırma ve dinleme becerilerini öğretme
- c- Öğrencinin dil becerilerini geliştirebilmesi için ona model olma
- d- Sözlü sunuları basitleştirme
- e- Öğrenciye kendi kendine olumlu cümleler kurarak konuşmayı öğretme şeklinde sıralanabilir.

1.7.3. Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Çocuklar

Duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklar, yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010). Duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklar için genel olarak, özel sınıf ya da okullar önerilse de ülkemizde bu çocuklar için özel sınıf ve okullar

bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu öğrenciler genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Batu (2007) sınıfında duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenin sınıfıta yapacağı kimi uyarlamalarla, öğrencisinin başarılı olmasını sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu uyarlamalar şu şekilde sıralanmaktadır:

- a- Sınıftaki öğrencilerin sınıfa gelecek duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenci hakkında bilgilendirilmesi
- b- Sınıftaki gönüllü öğrencilerin bazı etkinliklerde duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrenciyle birlikte çalışmak üzere görevlendirilmesi
- c- Sınıf kurallarının önceden belirlenmesi
- d- Sosyal beceri öğretimine yer verilmesi
- e- Olumlu davranış desteğine yer verilmesi

1.7.4. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar

Görme yetersizliği olan çocuklar, görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010). Görme yetersizliği olan çocukların başarısını arttırmak için kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenlerinin yapabileceği düzenlemeler şu şekilde sıralanabilir (Friend ve Bursuck, 2006; Kırçali İftar, 2007; Özoekçu, 2010; Sucuoğlu, 2006; Tuncer, 2009)

- a- Görme yetersizliği olan çocukların sınıfta ve okulda güvenli bir şekilde bağımsız hareket edebilmeleri için koridorların, sınıfın, giriş ve çıkışların engelsiz olması sağlanmalıdır.
- b- Derslerde kullanılan araç gereçlerin kullanılabilir ve güvenli olması gerekmektedir.
- c- Öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli zamanı yaratmak amacıyla, onun derslikten ilk çıkan kişi olması sağlanmalıdır.

- d- Öğrenci için özellikle öğretim sürecinde mümkün olduğunca üç boyutlu nesnelere, kabartma grafikler gibi dokunsal uyaranlar kullanılmalıdır.
- e- Ortamdaki aydınlatma düzenlemesi az gören öğrencilerin daha rahat görebileceği şekilde ayarlanmalıdır.
- f- Öğretmen derslerde betimleyici bir anlatım kullanmalı, ders anlatırken kullandığı grafik, şekil, resim gibi uyaranları sözel olarak ta açıklamalıdır. Ayrıca, öğretmen tahtaya yazdıklarını sesli olarak tekrarlayarak öğrencinin tahtada yazılanları defterine geçirmesini kolaylaştırmalıdır.
- g- Görme yetersizliği olan öğrenciler için sınavlarda büyük puntolu yazılar, Braille, ses kayıt cihazı veya yardımcı bir kişi kullanılabilir. Bu tür uyarlamalar yapıldığında, öğrenciye mutlaka ek süre verilmelidir.
- h- Kullanılan defterlerin çizgilerinin, verilen fotokopilerin yazılarının daha koyu olmasına, kullandığı kalemlerin ise B veya 2B kurşun kalem olmasına dikkat edilmeli, gerekirse keçe uçlu kalem kullanması sağlanmalı, öğrencinin ihtiyaç hissederse büyüteç kullanmasına izin verilmelidir.

1.7.5. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar

İşitme yetersizliği olan çocuklar, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010). İşitme yetersizliği olan bir çocuk, normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla eğitim görmeye başladığında reddetme, pasiflik ya da saldırganlık gibi tepkiler gösterebilir. Bu tepkilerin nedeni, çocuğun arkadaşlarıyla iletişim sorunu yaşamasıdır. Bu aşamada, sınıf öğretmenin olumlu sosyal iletişim ortamları hazırlaması yaşanan sorunları azaltacaktır (Atay,1999).

İşitme yetersizliği olan öğrenciler için sınıf öğretmenin yapabileceği uyarlamalar şu şekilde sıralanabilir (Akçamete, 2009; Kırçali İftar, 2007; Smith ve ark., 2004; Sucuoğlu, 2006).

- a- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedeni konuşma ve konuşma ile ilgili olduğu bilinmelidir.
- b- Sınıfta yerlere halı kaplanması, duvarlara ses emici yastıklar konması, sıraların ayaklarına gürültü önleyici gereçlerin takılması sınıfın akustik olarak uygun hale gelmesini sağlayacaktır.
- c- Öğrencinin sınıf içinde gürültü kaynaklarından uzak bir yerde, öğretmen masasına ve tahtaya yakın bir şekilde oturtulması onun, işitsel ve görsel uyarılarda maksimum düzeyde yararlanmasını sağlayacaktır. Öğrencinin döner sandalyede oturtulması, sınıftaki oturma düzeninin U şeklinde olması, arkadaşlarını rahatlıkla görmesine ve dudak okuyabilmesine imkân verecektir.
- d- Öğretmen öğrenciyle konuşurken, ışığı karşısına alarak, öğrenciye doğru dönerek, göz kontağı kurarak, normal ses tonuyla konuşmalı, ifadelerini jest ve mimikleriyle desteklemelidir.
- e- Sözel anlatımların mümkün olduğunca görsel olarak desteklenmesi, öğretilmeye çalışılan kavramların net, anlaşılabilir şekilde açıklanması, örnekler verilmesi ve tahtaya yazılması çocuğun daha kolay öğrenmesine katkıda bulunacaktır.
- f- Ödevlerin hem sözlü hem de yazılı olarak, ders notlarının da fotokopi olarak verilmesi gerekmektedir.

1.7.6. Ortopedik Yetersizliği Olan Çocuklar

Ortopedik yetersizliği olan çocuklar hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010).

Ortopedik yetersizliği olan çocuklar için kaynaştırma ortamlarında yapılabilecek çevresel düzenleme ve uyarlamalar, bu çocukların okulda daha rahat hareket etmesini sağlayacak ve ders başarısını artıracaktır. Ortopedik yetersizliği olan çocuklar için yapılacak düzenlemeler şu şekilde sıralanabilir (Kırcaali İftar, 2007b; Kobal, 2009):

- a- Ortopedik yetersizliği olan öğrencilerin kullandığı tekerlekli sandalye, yürüteç gibi araçların okul ve sınıf içerisinde rahat kullanılabilmesi için sınıfın, koridorların, giriş çıkışların, geniş ve engelsiz olmasına, zeminin aşırı pütürlü ya da kaygan olmamasına dikkat edilmelidir.
- b- Kalem tutma, yazı yazma ile ilgili problemi olan öğrencilere kalem tutmayı kolaylaştırıcı araçlar, çok az bir kuvvet uygulayarak yazdırabilen kalemler, geniş satır aralıklı defterler, kitap sayfası çevirmekte zorluğu olan öğrenciler için mukavva yapraklı kitaplar veya sayfa çevirmeye yardımcı araçlar, büyük tuşlu hesap makinesi ve bilgisayar klavyesi sağlanabilir.
- c- Mümkünse radyo dalgalarıyla kontrol edilebilen kapı açma, telefona bakma gibi amaçlar için kullanılabilen yardımcı araçlar kullanılmalıdır.
- d- Sınavlarda bir yardımcıdan destek almak, ek süre vermek gerekebilir. Bu tür durumlarda gereken yardım sağlanmalıdır. Ancak, kapalı uçlu sorular sorulması ve yanıtların “evet” kaşesi gibi yollarla öğrenci tarafından bağımsız olarak belirtmesinin sağlanması bir yardımcıya duyulan gereksinimi ortadan kaldıracaktır.

1.7.7. Otizmli Çocuklar

Otizmli çocuklar, sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010). Otizmli çocukların özellikle ileri düzeyde otistik özellikler gösterenlerin kaynaştırma eğitimi öncesinde belli bir süre eğitim almaları, kaynaştırmaya hazır hale geldikten sonra ise artan sürelerle kaynaştırılmaları önerilmektedir. Ancak, kaynaştırma eğitiminin başlangıç aşamalarında öğrenciye yoğun destek sağlanması, zamanla bu desteğin yoğunluğunun azaltılması, hatta tamamen kaldırılması söz konusu olabilir (Kırcaali-İftar, 2007). Otizmli öğrenciye verilen desteğin aşamalı olarak geri çekilmesi çoğunlukla aylar sürebilir. Desteğin geri çekilmesinden sonra sorunlar çıktığında destek hizmet almaya tekrar başlanır (Birkan, 2009). Aşağıda yer alan öneriler otizmli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine öğrencinin

başarısını artırmak konusunda yardımcı olabilir (Kırcaali-İftar, 2007; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Sucuoğlu, 2009):

- a- Otizmliler öğrencilerin çoğu belli uyaranlara aşırı duyarlılık gösterirler. Sınıf öğretmenlerinin öğrencinin duyarlı olduğu uyaranları öğrencinin ailesinden ya da önceki eğitimcilerinden öğrenmesi okulda çıkabilecek olumsuz durumların çıkma olasılığını azaltacak önlemleri almalarına yardımcı olur.
- b- Görsel plan kullanımı otizmliler öğrencinin gün içindeki rutin geçişlerinde sorun yaşama olasılığını azaltacaktır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan görsel planda rutin ve rutin dışı etkinliklerin tümü yazı ve/veya resimlerle gösterilmeli, öğrenciye gün başında ve etkinlik geçişlerinde ve sonlarında görsel plan üzerinde bilgi verilmelidir.
- c- Günlük programdaki değişikliklerin çocuğa mutlaka önceden bildirilmesi gerekir. Aksi olursa çocuk değişikliklere direnecek ve tepki verecektir.
- d- Çocuğa açık, net ve somut ifadeler kullanılmalıdır. Örneğin; “Gürültüden başım şişti” şeklindeki bir ifade soyut anlam taşıdığı için otizmliler çocuğun bunu anlaması güçtür.
- e- Sınıfa verilen yönergeleri, bir kez de otizmliler öğrencinin adını söyleyerek kendisine tekrarlanması öğrencinin yönergelere uyması açısından önemlidir.
- f- Sıraya girme, izin alma, parmak kaldırma gibi sosyal kurallar çocuğa tek tek öğretilmelidir.
- g- Derslerde olabildiğince görsel materyal kullanmakla birlikte, öğretim sırasında sınıf ortamında az sayıda uyarıcı bulunmasına dikkat edilmelidir.
- h- Çocuğun grup etkinliklerine katılması sağlanmalı; ancak, katılmak istemediği etkinliklerde çocuk zorlanmamalıdır.
- i- Çocuğun ilgi ve yetenekleri keşfedilmeli ve çocuk var olan yetenek ve becerilerini kullanması ve geliştirmesi için yöreklendirilmelidir.

1.7.8. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010). Özyürek (2009b) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerinden bazılarını şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Hiperaktiflik
- 2- Algısal devimsel yetersizlikler
- 3- Eşgüdüm ile ilgili problemler
- 4- Dikkat güçlüğü
- 5- Düşüncesizce davranma

Öğrenme güçlükleri, kendine özgü özellikler gösterdiğinden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmak sınıf öğretmenleri için zor bir süreç olabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin aşağıda belirtilen uyarlamaları yapmaları, öğrenme güçlüğü olan öğrencinin başarısının artmasını sağlayabilecektir (Wood, 2002; Mastropieri ve Scrugss, 2004; Batu, 2007):

- a- Öğrenciyle konuşurken, yönerge verirken basit sözcükler ve kısa cümleler kullanma
- b- Sınıfta dikkat dağınıclardan arındırılmış bir ortam oluşturma
- c- Öğretimde kavram haritaları, flash kartlar gibi görsel sunum materyalleri kullanma
- d- İyi tasarlanmış etkinlikler düzenleme
- e- Öğrenciye çalışma becerilerini öğretme
- f- Öğrencinin güçlü yanlarını ön plana çıkarma, sınıfta destekleyici bir ortam ve sosyal becerilerini geliştirecek fırsatlar yaratma

- g- Öğrencinin öğrendiklerini aktarabilmesi için güçlü yanlarını kullanabileceği fırsatlar yaratma (örneğin, sözlü sunum yapma, poster hazırlama gibi)
- h- Öğrencilere sık sık sorular sorma

1.7.9. Serebral Palsili Çocuklar

Serebral palsili çocuklar doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010). Serebral palsili çocuklardaki motor yetersizlikler; öğrenme, sosyalleşme ve bağımsızlaşmada kimi sınırlamalara yol açabilmektedir. Ayrıca, hareket ile ilgi yetersizliklerin yanı sıra beyin zedelenmesine bağlı olarak gelişen zihin, görme, işitme, algı, konuşma ile ilgili yetersizlikler, çocuğun gelişimsel düzeyini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu etkinin azaltılabilmesi için çocuğun yetersizliklerinin belirlenmesi, uygun cihazlarla desteklenmesi, eğitim programına başlamadan önce öncelikli olarak yapılması gereken işlemlerdir (Kobal, 2009).

Sınıfında serebral palsili çocuk bulunan bir sınıf öğretmenin öğrencisi için yapabileceği uyarlamalar şöyle sıralanabilir (Smith ve ark., 2004):

- a- Öğrencinin bir okul günü boyunca yapılan tüm etkinliklere katılmasını teşvik edecek destekleyici bir sınıf ortamı yaratmak,
- b- Öğrenciye bir yerden diğerine gidebilmesi için ek süre vermek,
- c- Dil problemleri nedeniyle anlamakta güçlük çekebilecekleri düşünülerek, sözel ifadeleri tekrar etmelerini istemek,
- d- Gerçek hayata yönelik etkinlikler düzenlemek,
- e- İletişim sorunu olan serebral palsili çocuklarla iletişim kurmayı kolaylaştıracak çeşitli iletişim yöntemlerini öğrenmek,
- f- Yazmayı gerektiren durumlar için geniş klavyeli bilgisayar veya yazmayı destekleyici materyaller kullanmalarını sağlamak.

1.7.10. Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar

Süreğen hastalığı olan çocuklar sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010). Süreğen hastalığı olan çocuklar için sınıf öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir (Kırcalı İftar, 2007; Kobal, 2009).

- a- Süreğen hastalığı olan çocukların tıbbi ihtiyaçları önceliklidir. Bu nedenle acil durumların neler olduğu, bu durumlarda ne yapılması gerektiği ile ilgili bilgiler okulda ve sınıfta her an ulaşılabilir bir şekilde yer almalıdır.
- b- Öğretmen öğrencinin kullandığı ilaçlar varsa bu ilaçların kullanım özellikleri ve etkilerine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır.
- c- Öğretmen öğrencinin hastalığı nedeniyle dikkat dağınıklığı, halsizlik gibi özellikleri sürekli olarak izlemeli ve bu süreç aileyle paylaşılmalıdır.
- d- Diyet ya da etkinliklerle ilgili kısıtlamaları izlemek zor olduğundan bu öğrencilere sağlık koşullarının el verdiği şekilde yardımcı ve çekici alternatifler sunulabilir. Örneğin, ödül olarak yiyecek yerine etkinlikler kullanılabilirken, spor yapamayan bir öğrencinin öğretmen yardımcı olması sağlanabilir.
- e- Öğrencilerin dinlenme, tuvalete gitme, ilaç alma ya da özel bir diyet gibi gereksinimleri varsa gün içerisinde derslere ara vermeleri gerektiğinden, öğrenciye böyle bir esneklik sağlanabilir.

1.7.11. Üstün Yetenekli Çocuklar

Üstün yetenekli çocuklar; zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010). Ataman (2009) ülkemizde üstün yeteneklilere yönelik eğitim ortamlarının yetersiz olduğunu; bu nedenle, bu çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla beraber ama kendilerine uygun olmayan bir eğitim almak durumunda kaldıklarını ifade etmektedir. Aşağıda sınıf

öğretmenlerinin bu çocuklar için yapabilecekleri düzenlemeler yer almaktadır (Ataman 2009; Kırcaali İftar, 2007a):

- a- Öğrenciye daha zor sorular sorarak, yeni düşünceler ve kavramlara ilişkin yeni uygulamalar geliştirmesini istemek; böylece, öğrencinin düşüncelerinin esneklik kazanmasını sağlamak.
- b- Sınıf düzeyinden bağımsız olarak öğrencinin kendi hızında ilerlemesine fırsat tanımak, ilgi alanlarına göre proje geliştirmelerine fırsat vermek ya da sınıf çalışmalarına ilişkin özel araştırma, inceleme ve ödevler vererek müfredatı zenginleştirmek.
- c- Üstün yetenekli öğrencinin bildiği veya arkadaşlarına göre hızlı öğrendiği ders içeriklerini eleyerek müfredatı daraltmak, böylece, öğrenciyi daha üst düzey etkinliklere yöneltmek.
- d- Belirgin bir şekilde üstün oldukları matematik, fen vb. derslerde daha özgür ve ileri çalışmaları teşvik edip, tekrarlayıcı alıştırmalardan uzak tutmaya çalışmak.
- e- Okul aile işbirliğiyle öğrencinin özel ders veya en yakın üniversiteden ders almasını sağlamak.
- f- Eğitsel kol başkanı olma, öğretmene yardımcı olma, etkinlikleri planlama, oyunları yönetme gibi görevler vermek, gerektiğinde akran öğretiminde kendisinden yardım almak.

1.7.12. Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar

Zihin yetersizliği olan çocuklar zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010). Zihin yetersizliği olan çocukların özellikleri yetersizliğin ağırlık düzeyine göre hafif, orta ve ağır düzey olarak değerlendirilebilir. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocuklar,

dikkati çekecek ölçüde gelişimsel gerilik ve zihin yetersizlikle ilgili biyolojik bir durum göstermediklerinden genellikle okul başlayana kadar fark edilmezler. Ağır düzeyde zihin yetersizliği olan çocuklar ise gelişimsel gecikmelerle beraber zihin yetersizlikle ilişkili biyolojik durumlardan dolayı daha erken fark edilirler. Fiziksel ve sağlık problemleri yaygın olan bu çocukların zihin yetersizliklerine, bu problemlerle ilişkili çeşitli yetersizlikler de eşlik etmektedir (Eripek, 2009). Zihin yetersizliği olan öğrenciler akranlarıyla kıyaslandığında bilişsel, sosyal ve iletişim becerilerinde, dikkat toplamada güçlük çekmekte dolayısıyla öğrenme süreçlerinde de (örneğin yavaş öğrenme) sorun yaşamaktadırlar (Wood, 2002; Smith ve ark., 2004).

Sucuoğlu, (2006) zihin yetersizliği olan çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğunu, bu nedenle akranlarından yavaş öğrendiklerini, öğrendiklerini unuttuklarını ya da geliştiremediklerini belirterek, bu çocukların eğitiminde üç temel ilkeden bahsetmektedir. Bu ilkeler:

a-İşlevsel bir öğretim programı

b-Toplum tabanlı eğitim (okulda öğretilen bilgilerin çocuğun içinde yaşadığı toplum içindeki işlevleriyle ilgili olması)

c- Takvim yaşına uygun eğitim (çocuğun takvim yaşına uygun materyallerle takvim yaşına uygun beceriler öğrenmesi)

1.7.13. Gelişimi Risk Altında Olan Çocuklar

Gelişimi risk altında olan çocuklar, herhangi bir yetersizliği olmadığı halde okul başarısı açısından risk grubundadırlar. Bu çocukların kesin ve ortak bir tanımı olmasa da (Sucuoğlu, 2006) aile ve eğitim koşulları açısından dezavantajı olan, okulda başarısız olma veya okulu bırakma riski taşıyan çocuklar olarak tanımlanabilirler (Kırcaali-İftar, 2007).

Atay (2009) her çocuğun risk faktörlerinin farklılık gösterdiğini belirtirken, bu çocuklar için erken tanı, erken müdahale ve destek olanaklarının önemini vurgulayarak risk altındaki bebek ve çocuk nüfusunun azaltılmasının, sağlıklı büyüyen, gelişen başarılı çocukların sayısının arttırılabileceğini vurgulamaktadır. Risk altındaki

çocukların akademik gelişimleri kadar kişisel gelişimlerine de önem verilmelidir. Risk faktörlerine yönelik iki temel hedef önleme ve ödünleme çalışmaları yapmaktır. Önleme çalışmaları, ileride çocuk üzerinde risk yaratabilecek durumların (madde bağımlılığı, suça eğilim, vb) ortaya çıkmasını önlemeyi hedeflerken, ödünleme çalışmaları var olan risk durumunun neden olduğu eğitsel sorunları gidermeyi (dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklara destek eğitim hizmetleri vermek gibi) hedefler (Kırcaali-İftar, 2007).

1.8. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitiminin sadece özel gereksinimli öğrenciye değil normal gelişim gösteren öğrencilere, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin ailesine ve sınıf öğretmenlerine sağladığı yararlar vardır

1.8.1. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yararları

Özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarında akranlarıyla daha fazla etkileşime girerek, hem iletişim becerilerini hem de sosyal yeterliliklerini arttırlar (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde, normal gelişim gösteren arkadaşını model alan özel gereksinimli öğrenci, toplum tarafından kabul edilen, yaşının gerektirdiği davranışları öğrenir. Bu davranışlardan bazıları; sınıf ya da okul kurallarına uymak, sıra beklemek ve yeni durumlarda problem çözebilme becerileridir. Özel gereksinimli öğrencilerin bu becerileri özel eğitim kurumlarında öğrenmesinden çok, normal gelişim gösteren arkadaşlarını taklit ederek, doğal ortamda öğrenmesi tercih edilir (Alper ve Ryndak, 1992).

Sınıfın tam zamanlı üyesi olmak, özel gereksinimli öğrencinin ait olma duygusunun ve benlik algısının gelişimine, kendine güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk, bir işe yarama duygusu gibi sosyal değerlerinin gelişimine ve sosyal bütünleşmesine destek olur (Sucuoğlu, 2006). Özel gereksinimli öğrencinin toplumda sosyal kabul görmesi, onun toplumca benimsenen davranış kalıplarını geniş ölçüde sahip olması ile doğru orantılıdır. Aynı ortam içinde normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte daha karmaşık çevre düzeni ve daha gelişmiş davranış modelleri ile karşı karşıya olmak, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini hızlandırarak, sosyalleşmelerine yardımcı olur. İyi planlanmış bir kaynaştırma programı içinde yer

alan özel gereksinimli öğrenci buradaki normal çocuklarla doğrudan etkileşim kurduğu için toplumca benimsenen davranış kalıplarını genişletmeye başlayacaktır. Özel gereksinimli öğrenci için bu davranışlar çocukluk döneminde kazanılması kolay, yetişkinlikte ise benimsenmesi zor olan davranışlardır (Metin, 1992).

MEB tarafından yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı” (2006) ve “Okullarımızda 3N (Neden, Niçin, Nasıl) Kaynaştırma” (2010) adlı kılavuz kitapta kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin bu süreçten sağlayacakları yararları değerlendirilmiştir. Buna göre özel gereksinimli öğrenciler bu süreçte:

- BEP aracılığı ile kapasite ve öğrenme hızına göre eğitim alırlar.
- Özelliklerine uygun ortamdan dolayı uyum ve başarıları artar.
- Öğrencilerin kendine güven, takdir edilme, işe yarama, cesaret, sorumluluk gibi sosyal değerleri gelişir.
- Olumsuz davranış yerine olumlu davranışları artar.
- Normal öğrencilerle birlikte çalıştılarından daha büyük başarılar için istekli ve cesaretli olurlar.
- Bazı davranışları normal gelişim gösteren öğrencilerden öğrenirler.
- Eğitim programlarına ek olarak aile eğitimi, sosyal, kültürel ve serbest zaman etkinlikleri sayesinde öğrenmeleri gelişir.
- İletişim, işbirliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinirler.
- Algı düzeyi ve öğrenme özelliklerine uygun yöntem, teknik, araç-gereçlerin kullanılması sayesinde öğrenmeleri pekişir.

1.8.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Yararları

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerle bir arada ve etkileşim içinde olmak, normal gelişim gösteren çocukların sosyal, duygusal değer yargılarının ve kişisel bakış açılarının gelişmesine, bireysel farklılıkları fark etme, kabul etme ve hoş görme açısından olumlu tutumlar geliştirmelerine olanak tanır. Böylece, normal gelişim gösteren çocukların ileriki yaşamlarında birçok ortamda

karşılaşabilecekleri özel gereksinimli öğrencileri (bireyleri) önceden tanımaları ve anlamaları mümkün olabilecektir (Alper ve Ryndak, 1992; Eripek, 1986).

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşmaları onlara toplumdaki farklılıklara ilişkin daha gerçekçi bir bakış açısı kazandırır. Fiziksel, zihinsel ve duygusal farklılıkların hayatın bir gerçeği olduğunu erken yaşta öğrenmek, onların bireysel farklılıkları kabul eden olgun bireyler olarak gelişmelerini, başkalarına karşı daha hoşgörülü olmalarını ve kendi farklılıklarını kabullenmelerini sağlar (Wood, 2002). Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli akranlarıyla düzenli olarak beraber oynayan normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir (Lynch ve Simms, 1980; Akt: Bağçeli, 1989).

MEB tarafından yayınlanan “Özel Eğitim El Kitabı” (2006) ve “Okullarımızda 3N (Neden, Niçin, Nasıl) Kaynaştırma” (2010) adlı kılavuz kitapta kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere ne tür yararlar sağlayacağı şu şekilde sıralanmıştır:

- Özürlü bireye karşı kabul, hoşgörü, yardımlaşma, demokrasi ve ahlaki anlayışları gelişir.
- Bireysel farklılıkları doğal karşılar ve saygı gösterir.
- Kendi yetersizliklerini görme, bunları kabul etme ve giderme davranışları gelişir.
- Özel gereksinimli bireylerle birlikte yaşamayı öğrenir.
- Liderlik, model olma ve sorumluluk duygusu gelişir.

1.8.3. Öğretmenlere Yararı

Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin, BEP hazırlama ve uygulama, sınıf ortamını öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlenme gibi) öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur. Bu süreç sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, okul yönetimi ve ailelerle sürekli iletişim kurmasını gerektirdiğinden sınıf öğretmenin diğer bireylerle iletişim ve işbirliği kurma becerileri artar. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin şartsız kabul, hoşgörü, sabır ve bireysel farklılıklara saygı

gösterme becerileri gelişir (Kargın, 2004; Kırcaali İftar, 1998; MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2010).

1.8.4. Ailelere Yararları

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissetmelerini sağlar. Bu eğitim ortamında aileler hem normal gelişim sürecini gözleme hem de kendilerine önemli bir destek sağlayabilecek olan normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle iletişim kurma imkânı bulurlar. Aileler arasındaki etkileşim, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine çocuklarına bireysel farklılıklara saygı duymayı öğretme fırsatı verirken, özel gereksinimli öğrencinin ailesine ise moral verir ve onları çocuklarının gereksinimlerini karşılamak için caba göstermeye güdüler (Kırcaali İftar, 1998; Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010) tarafından yayınlanan kılavuz kitapta kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine aşağıda belirtilen yararlarının olacağı belirtilmektedir:

- a- Ailenin çocuk üzerindeki beklentileri, çocuklarının yapabilecekleriyle uygunluk gösterir.
- b- Ailenin okula bakış açısı değişir ve okulla işbirliği artar.
- c- Çocuklarının gereksinimleri ile ilgili daha sağlıklı bilgi edinirler,
- d- Çocuğa yönelik yaşadıkları kaygı ve güvensizlik yerini umuda bırakır.
- e- Ailedeki huzursuzluk azalır, aile sağlığı ve iş verimi artar
- f- Çocuklarına nasıl destek olacaklarına dair yeni yöntemler öğrenirler

1.9. Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Özel eğitim destek hizmetleri, özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için sınıf öğretmenleri ile uzmanların birlikte işbirliği içinde çalışmasını gerektiren hizmetlerdir. Bu hizmetler; kaynak oda eğitimi, sınıf-içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç şekilde sağlanmaktadır (Batu, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006)

1.9.1. Kaynak Oda Eğitimi

Bu hizmet türü, normal sınıfa yerleştirilmiş, ancak yalnızca kaynak oda desteği olarak başarılı olabilecek öğrenciler için sınıftaki derslere paralellik gösterecek ya da öğrencinin dersle ilgili eksikliğini giderecek şekilde geliştirilen bir programın öğrenciye uygulandığı hizmettir (Batu, 2000). Sadece özel eğitim öğretmeni tarafından verilecek eğitimle yapılan bu hizmet türünde, öğrenciler bireysel ya da en fazla beş öğrenci olmak üzere küçük gruplar halinde, performansları ve gereksinimlerine göre haftada en az üç saatlerini kaynak odada eğitim olarak geçirirler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Kaynak oda eğitimi desteği alan özel gereksinimli öğrenciler, sadece eksik oldukları konularla ilgili özel eğitim almak için kaynak odaya giderler, onun dışında günlerinin tamamını normal gelişim gösteren yaşlılarıyla geçirirler (Friend ve Bursuck, 2006).

Kaynak oda eğitiminin, özel eğitim sınıflarına kıyasla pek çok avantajı vardır. Bu uygulamada özel gereksinimli öğrenci, sürekli okul içinde olduğu için, okulun bir üyesi olarak görülür. Bunun yanında, özel gereksinimli öğrencilerin hem birden fazla kişiden hem de özel ortamlarda özel eğitim öğretmenlerinden eğitim alma imkânları olur. Ayrıca, özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenleriyle daha çok iletişime geçme ve okul personelinin etkin bir üyesi olma şansı bulurlar (Smith ve ark., 2004).

Kaynak oda eğitiminde, özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrenci için sınıf öğretmeniyle beraber uygun bir program hazırlamada anahtar kişidir. Kaynak oda eğitiminin başarılı olması için sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin, özel gereksinimli öğrenciyi tanıyarak, öğrenciye normal sınıfta uygulanacak programa paralel bir program hazırlamaları, öğrencideki gelişmeleri belirlemeleri ve öğrenciyi değerlendirmek için işbirliği içinde çalışmalarını gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Smith ve ark., 2004).

1.9.2. Sınıf İçi Yardım

Sınıf içi yardım, destek hizmet sağlamak için özel gereksinimli öğrenciyi sınıf dışına çıkarmak yerine destek hizmetin, destek hizmet uzmanı tarafından sınıf içinde verildiği bir hizmet türüdür. Sınıf içi yardım, özel gereksinimli öğrenciye yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan

öğretmen özel gereksinimli öğrenciyle bireysel çalışır ya da sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrenciyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir. Örneğin, matematik dersinde, tüm sınıfla problem çözme üzerinde çalışılırken, kaynaştırma öğrencisiyle sayı kavramı üzerinde çalışılabilir. Bu uygulamanın başarıyla yürütülebilmesi için iki öğretmenin sınıfa girmeden çok iyi bir plan hazırlamaları, eşgüdüm içinde çalışıyor olmaları oldukça önemlidir. Destek hizmet uzmanı; dil konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni ya da çocuğun gereksinmesine bağlı olarak başka bir uzman olabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Batu ve Topsakal, 2003; Kırcaali İftar ve Uysal, 1999).

Sınıf içi yardım çalışmaları, özel gereksinimli öğrencinin sınıftan çıkmadan destek almasına olanak tanıdığından, kaynak oda uygulamasına nazaran çocuğun kendini farklı hissetme olasılığını azaltacaktır. Ayrıca destek hizmetin sınıf içinde gerçekleşmesi, öğretmenlerin iletişim kurmalarını ve zamanı planlamalarını kolaylaştıracaktır. Ancak, bu uygulama, ortamın iyi düzenlenememesi, planlamanın iyi yapılamaması durumunda önemli sakıncalara yol açabilmektedir. Örneğin, sınıfın fiziksel özelliklerinin uygun olmaması durumunda, özel gereksinimli öğrenciyle sınıfta yürütülen bireysel çalışmalar diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olabilir (Kırcaali İftar ve Uysal, 1999; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006)

1.9.3. Özel Eğitim Danışmanlığı

Özel eğitim danışmanlığı, özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirildiği kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine ya da gerektiğinde öğrenciye ve ailesine danışmanlık yoluyla destek hizmet sağlayan özel eğitim öğretmeni ya da özel eğitim konusunda yeterince bilgi sahibi olan rehber öğretmen tarafından sağlanan bir destek hizmet türüdür. Öğretmen, özel eğitim danışmanına öğrencinin davranış sorunlarını ve/veya belli derslerdeki güçlüklerini gidermek, BEP hazırlamak ya da eğitsel değerlendirme konusunda destek almak amacıyla başvurabilir. Danışman ve öğretmen birlikte çalışarak, özel gereksinimli öğrencinin sorunlarının olası nedenlerini belirleyerek, bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirirler. Sınıf öğretmeni bu öneriler doğrultusunda, özel gereksinimli öğrencisine yönelik sınıfta yürüttüğü çalışmaları

yeniden düzenler (Batu, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Kırcaali İftar ve Uysal, 1999).

Özel eğitim danışmanlığı, kaynaştırma öğrencisinin davranış ve öğrenme sorunlarının çözümünün, sınıf öğretmenin kendisi tarafından gerçekleştirilmesini sağlar. Dolayısıyla, sınıf öğretmenin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesine yol açar. Böylece, öğretmenin benzer sorunlarla ileride de karşılaşması durumunda, bu sorunları kendi başına çözüme olasılığı artmış olur (Kırcaali İftar ve Uysal, 1999).

1.10. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Öğretiminde ve Değerlendirilmesinde Yapılacak Uyarlamalar

Sınıf öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, sınıftaki öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde çok büyük etkiye sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin, sınıftaki tüm öğrencilere etkili bir öğretim sağlayabilmeleri için öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurarak bazı uyarlamalar yapmaları gerekmektedir. Ancak, yapılan tüm uyarlamalara rağmen özel gereksinimli öğrencilerin bireysel düzenleme ve uyarlamalara gereksinimi olabilmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2006; Friend ve Bursuck 2006). Bu nedenle, genel eğitim sınıfına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin öğretim sürecinde yaşadıkları problemleri azaltmak ve gereksinimlerini karşılamak için öğretim ve değerlendirme sürecinde bazı uyarlamalar yapmak gerekmektedir (Sucuoğlu, 2006).

1.10.1. Öğretimsel Uyarlamalar

Öğretimsel uyarlamalar, öğretmenin sınıftaki öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmeleri için öğretim materyali, öğretim süresi, öğretimi yapılan dersin içeriği, öğrencilerin ödevleri ve sınavlarda yapılacak düzenlemeleri (Sucuoğlu, 2006), kısacası her öğrencinin öğretimden en üst düzeyde yararlanması için alınan önlemleri ve düzenlemeleri kapsamaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2006). Sucuoğlu ve Kargın (2008) öğretimsel uyarlamaları, akranlarından farklı eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere katılımını arttırmak için çeşitli değişikliklerin yapılması olarak tanımlamaktadır.

Öğretimsel uyarlamalar; a) öğretimin içeriğinde yapılan uyarlamalar ve b) öğretimin sunumunda yapılan uyarlamalar olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. Öğretim içeriğindeki uyarlamalar; öğretimi yapılacak konuları ve öğretim amaçlarını kapsarken, öğretimin sunumu ise kullanılacak öğretim yöntemlerini, yapılacak gruplamaları, kullanılacak öğretim araç gereçlerini içeren süreç ve öğelerden oluşmaktadır (Janney ve Snell, 2004; Akt: Batu ve Kırcaali İftar, 2006).

1.10.2. Değerlendirme Sürecinde Uyarlamalar

Eğitim sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemeleri, öğretimin etkisini değerlendirmeleri ve değerlendirme sonucuna göre yeni öğretimsel kararlar almaları gerekmektedir. Öğretimin etkili olup olmadığı genellikle öğrenci başarısı ölçülerek değerlendirilir. Özel gereksinimli öğrencilerin başarısı da diğer öğrenciler gibi sınavlar, ödevler, projelerle değerlendirilmektedir. Ancak, bu öğrencilerin gerçek performanslarının belirlenebilmesi için sınavlarda bazı uyarlama ve değişiklikler yapılması gerekmektedir (Gürsel ve Vuran, 2010; Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında değerlendirilmesine ilişkin hükümler 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 24.maddesinde ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Bu maddeye göre özel gereksinimli öğrencilerin başarıları BEP'leri göz önünde bulundurularak, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. İlgili maddede farklı gereksinime sahip olan öğrencilerin nasıl değerlendirileceği ile ilgili hükümlere de yer verilmektedir.

1.11. İlgili Araştırmalar

Kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde konuyla ilgili rehber öğretmenlerle, ailelerle, öğretmenlerle, özel gereksinimli öğrencilerle, normal gelişim gösteren öğrencilerle ve yöneticilerle çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalar dikkate alındığında nicel çalışmalara (Ackah, 2010; Avramidis ve Kalyva, 2010; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Jobe, Rust ve Brissie, 1996; McLeskey, Waldron, So, Swanson ve Loveland,

2001; Metin ve akmak Güleç, 1998; Nizamoğlu, 2006; Opdal, Wormnaes ve Habayeb, 2001; zdemir, 2008; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Soodak, Podell ve Lehman, 1998; Waldron, So, Swanson ve Loveland, 2001; Tsui-Fang, 2010; Werts, Wolery, Snyder, Caldwell ve Salisbury, 1996), nitel çalışmalara (Avcıoğlu, Eldeniz etin ve zbey, 2005; Avramidis ve Norwich, 2002; Horne ve Timmons, 2009; McLeskey ve Waldron, 2002; Metin, Güleç ve şahin, 2009; Olson, Chalmers ve Hoover, 1997; nder, 2007; Türkoğlu, 2007; Uysal, 2004) rastlanmıştır. Ayrıca nicel ve nitel yöntemlerin (Bilen, 2007; Kwapy, 2004) birlikte kullanıldığı iki çalışmaya rastlanmıştır. Aşağıda yurt dışında ve yurt içinde sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalara değinilmiştir.

1.11.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde, yurt dışında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini (Horne ve Timmons, 2009; Opdal, Wormnaes ve Habayeb, 2001; Soodak, Podell ve Lehman,1998; Werts, Wolery, Snyder, Caldwell, Salisbury, 1996), ve tutumlarını (Avramidis ve Norwich, 2002; Avramidis ve Kalyva, 2010; Jobe, Rust ve Brissie, 1996; Kwapy, 2004; Tsui-Fang, 2010) belirlemeye yönelik yapılan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bunların yanında sınıf ğretmenlerinin aynı çalışmada hem görüşlerinin hem de tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı (Olson, Chalmers, Hoover, 1997) ve niversite-okul işbirliği ile hazırlanıp uygulanan kaynaştırma programları hakkında ğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalar da (McLeskey, Waldron, So, Swanson ve Loveland; 2001; McLeskey ve Waldron, 2002) bulunmaktadır.

Werts, Wolery, Snyder, Caldwell ve Salisbury (1996) okulöncesi ve sınıf ğretmenlerinin, sınıflarında kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerine yönelik destek ve kaynakların gerekliliği ve ulaşılabilirliği hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar bu amaç doğrultusunda, ABD'nin farklı bölgelerinde görev yapan 1430 öğretmene -anasınından başlayarak altıncı sınıf öğretmenlerine kadar elektronik posta aracılığıyla bir anket uygulamışlardır. Özel gereksinimli öğrencileri olan öğretmenler, kolay ulaşamadıkları çeşitli destek ve kaynaklara duyulan gereksinimlerinden söz etmişlerdir. Sınıfında ağır derecede engeli olan ğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıfında hafif derecede engeli olan ğrencisi

bulunan öğretmenlere göre kaynak ve desteklere daha çok gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Jobe, Rust ve Brissie (1996) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının, yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim alma ve özel eğitim öğretmenliği deneyimi değişkenlerine bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek amacıyla 162 sınıf öğretmeniyle bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının nötr olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yaş, cinsiyet, mesleki deneyim değişkenleriyle öğretmen tutumları arasında bir ilişki bulunmazken, kaynaştırmaya yönelik hizmet-içi eğitim alma ve özel eğitim öğretmenliği deneyimi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Olson, Chalmers ve Hoover (1997) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmayla ilgili tutumlarını ve görüşlerini incelemek amacıyla okul yönetimleri ve özel eğitim öğretmenleri tarafından kaynaştırma eğitiminde en etkili öğretmenler olarak nitelendirilen 10 öğretmenle görüşmeler yapmışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre etkili kaynaştırma öğretmeni olarak tanımlanan sınıf öğretmenlerinin kendilerini hoşgörülü, düşünceli, esnek olarak tanımladıkları, sınıftaki tüm öğrencilerin sorumluluklarını üstlendikleri, özel eğitim uzmanları ile olumlu bir şekilde çalıştıkları ve özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili ümitleri olduğunu belirttikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ayrıca, kaynaştırma eğitimi ile ilgili temel yaklaşımlarını, öğrencilerle yakın ilişkiler kurmak ve öğrencilerine karşı kabul edici bir tutum içinde olmak şeklinde belirtmişlerdir.

Soodak, Podell ve Lehman (1998) 188 sınıf öğretmenine, sınıflarında kaynaştırma eğitimine tabi tutulan özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili sorular sormuşlar ve öğretmenlerin verdikleri yanıtları reddedici/kabul edici tutum ile tedirgin/sakin tutum olmak üzere iki boyutta değerlendirmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve düşüncelerinin, özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinin ve okul ikliminin yukarıda ifade edilen boyutlarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Özellikle, öğretmen yeterliği yüksek olan, farklı öğretim etkinlikleri düzenleyen ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapan öğretmenlerin

kaynaştırmaya ilişkin kabul edici bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıfında zihin yetersizliği veya davranış bozukluğu olan öğrenci olan, sınıf mevcudu az olan ve öğretmen yeterliği yüksek olan sınıf öğretmenlerinin, daha az stresli oldukları, kaynaştırma eğitimi konusunda deneyimli olan öğretmenlerin ise kaynaştırmaya yönelik daha reddedici bir tutum içinde oldukları görülmüştür.

Opdal, Wormnaes ve Habayeb (2001) Filistin'deki sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla altı okulda toplam 90 öğretmene anket uygulamışlardır. Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere, genel eğitim okullarında eğitim alma hakkı tanınması gerektiğini bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için genel eğitim okullarında bazı düzenlemelere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine yönelik bilgi ve becerilere değil, kaynaştırma eğitiminde yeterliklerinin artmasına yönelik bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

McLeskey, Waldron, So, Swanson ve Loveland (2001) üniversite-okul işbirliği ile hazırlanan ve uygulanan "Kaynaştırma Okulu Programı"nın sınıf öğretmenlerinin görüşlerini nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu amaç doğrultusunda, kaynaştırma eğitimi uygulayan okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma eğitimi uygulaması yapmayan okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri olmak üzere, altı ilköğretim okulunda toplam 162 sınıf öğretmenine 30 maddelik bir anket uygulamışlardır. "Kaynaştırma Okulu Programı" uygulamasının yapıldığı okullarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik, uygulamaya katılmayan öğretmenlerden daha olumlu görüşler belirttikleri belirlenmiştir. Programa katılan sınıf öğretmenlerinin, katılmayan öğretmenlerin aksine kaynaştırma uygulamalarını destekledikleri, kendilerini yeterli hissettikleri, özel gereksinimli öğrencileri eğitimine yönelik işbirliği yapma konusunda daha gönüllü oldukları ve kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciye yararları olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Avramidis ve Norwich (2002) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını kaynak taraması yoluyla belirlemeye çalışmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda,

öğretmenlerin kaynaştırma felsefesine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ancak, “tam kaynaştırma” yaklaşımını benimsemedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin, gereksinimleri doğrultusunda okullara yerleştirilmeleri konusunda farklı tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, bu araştırmada, öğretmenlerin hafif derecede yetersizliği olan ya da bedensel veya duyuşsal yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasını, davranış problemleri ve çeşitli öğrenme problemleri olan öğrencilerin kaynaştırılmasına oranla daha çok istedikleri de ortaya çıkmıştır.

McLeskey ve Waldron (2002) özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı altı ilköğretim okulunda uygulanan ve kaynaştırma programı kapsamında programda ve öğretim metotlarında yapılan yeni düzenlemelere yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştirlerdir. Bu amaç doğrultusunda, altı ilköğretim okulunda bulunan özel eğitim sınıfları kapatılarak, bu sınıflarda eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler normal sınıflara yerleştirilmiştir. Okulda özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda yeni düzenlemelere gidilmiş, hem öğretmene hem de özel gereksinimli öğrenciye destek hizmet sağlanmıştır. Yapılan bu düzenlemeler sonucunda, sınıf öğretmenleri programda, öğretim metotlarında ve değerlendirme yöntemlerinde yapılan değişikliklerin olumlu yararları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu uygulamada öğretmenler, rollerinin değiştiğini, okulda işbirliği ve takım çalışmasının doğduğunu da ifade etmişlerdir.

Kwapy (2004) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla anasınıfı, ilköğretim ve özel eğitim öğretmenleriyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada 250 öğretmene 16 maddeden oluşan bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden oluşan dört farklı grupta odak grup çalışması yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeni bilgiler edinmeye açık oldukları, en çok davranış bozukluğu olan çocukların eğitiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, kaynakların yetersizliği nedeniyle ve okul yönetimi tarafından desteklenmedikleri için özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı bunların yanı sıra öğretmenlerin kaynaştırma

eğitimi fikrine sıcak baktıklarını ancak, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek konusunda kaynak ve destek eksikleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Avramidis ve Kalyva (2010) mesleki deneyim ve mesleki eğitimin Yunanistan'daki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına olan etkisini belirlemek amacıyla kaynaştırma eğitimi uygulayan okullarda görev yapan 155 sınıf öğretmeniyle bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada araştırmacılar, öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma kavramına yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ancak, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin çeşitlilik gösterdiğini belirlemişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması konusunda deneyimli olan öğretmenlerin, hiç kaynaştırma eğitimi yapmamış ya da kısa bir süre yapmış öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları da araştırmanın bulgularından biridir. Araştırmacılar, kaynaştırma konusunda yapılan uzun dönemli eğitimlerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerindeki etkisini de vurgulamaktadırlar.

Horne ve Timmons (2009) sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasının etkileri ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma için 25 öğretmen arasından rastgele seçilen 20 öğretmene tutum, algı ve kaygıları belirlemeye yönelik sorular içeren 62 maddelik bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın bir diğer aşamasında, anket uygulanan 20 öğretmen içerisinde rastgele seçilen beş öğretmenle ise görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin kaynaştırmaya olumlu baktıkları, ancak, bu süreçte desteğe gereksinim duydukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin temel kaygılarının zamanı planlamak ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak olduğu, bunun yanında öğretmenlerin sınıftaki gereksinimleri farklı öğrencilerin artan ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sürekli bir eğitime gereksinim duydukları da çalışmada elde edilen bir diğer sonuçtur.

Taiwan'daki eğitimcilerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlikleri ve gönüllülüklerini belirlemek amacıyla Tsui-Fang (2010) tarafından 60 yönetici, 412 sınıf öğretmeni ve 41 özel eğitim öğretmeniyle bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada eğitimcilerin, kaynaştırma kavramına ve kaynaştırmanın sosyal yararlarına ilişkin

olumlu tutumlara sahip oldukları ancak, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşlerini açıklamadıkları ve kaynaştırmanın akademik yararlarına yönelik kısmen olumlu tutuma sahip oldukları rapor edilmiştir. Çalışmada eğitimciler, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda eğitim alacakları ortamların ayrılabilceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar hizmet-içi eğitime gereksinim duyduklarını, kaynaştırma eğitiminde yasal prosedürleri bir engel olarak gördüklerini ve kaynaştırma eğitimine yönelik uygulamalarda daha fazla zamana gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Son olarak çalışmada, öğretmenlerin yaşlarının ya da hizmet yıllarının, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşleri ya da tutumlarıyla yüksek düzeyde bir ilişkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Ackah (2010) çalışmasında sınıf öğretmenleri ile orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının cinsiyet, mesleki deneyim ve lisansüstü eğitim alma gibi değişkenlerle ilişkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda 132 öğretmene 20 maddelik bir anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile cinsiyet, mesleki deneyim ve lisansüstü eğitim alma gibi değişkenler arasında bir ilişki bulunmadığını belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da, kırsal ya da kentsel bölgede görev yapma değişkeninin öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı yönündedir.

1.11.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde kaynaştırma eğitime ilişkin sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini (Metin ve Çakmak Güleç, 1998; Önder, 2007; Uysal, 2004), tutumlarını (Avcıoğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey, 2005; Diken ve Sucuoğlu, 1999) belirlemeye yönelik yapılan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bunların yanında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tükenmişlik düzeylerinin (Özdemir, 2008), yeterliklerinin (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Nizamoğlu, 2006), kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin ve gönüllülüklerinin (Rakap ve Kaczmarek, 2010) belirlendiği ve kaynaştırmaya yönelik uygulanan bilgilendirme programları sonrasında

sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmalar (Metin, Güleç ve Şahin, 2009; Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1998b; Türkoğlu, 2007) bulunmaktadır.

Metin ve Çakmak Güleç (1998) tarafından Çanakkale’de resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 165 öğretmenle yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri hazırlanan bir anket formuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgular, çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren çocuğa ve öğretmene özür/özürlü bireylere karşı duyarlılık, özür/özürlü çocuğa ise sosyalleşme fırsatı sağladığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmanın, yapmış oldukları çalışmalara ek olarak kendilerine materyal ve bilgi gereksinimi doğurduğunu ayrıca, ailelere danışmanlık gibi ek yükler getireceğini ifade etmişlerdir.

Diken ve Sucuoğlu (1999) kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, sınıfında zihin engelli öğrenci bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda, Ankara’nın Mamak ilçesinde toplam 109 sınıf öğretmenine "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma bulguları, her iki gruptaki sınıf öğretmenlerinin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ve öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum içinde olduklarını açığa çıkarmıştır. Ayrıca, çalışmada sınıf öğretmenlerinin tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin gerekliliği de vurgulamaktadırlar.

Uysal (2004) “Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri” konulu bir araştırma yapmıştır. Çalışmada Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan, 26’sı sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 41 öğretmene 10 maddelik açık uçlu soru maddelerinden oluşan bir anket formu uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası kaynaştırmanın yararlı olmadığını ve tamamlanması gereken pek çok eksiğinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %10’unun kaynaştırma konusunda olumlu yanıt verirken, diğerleri ise, kaynaştırma uygulamalarının işleri zorlaştırdığı şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Avcıoğlu, Eldeniz etin ve zbey (2005) Kocaeli ilinde görev yapan sınıf ve branş retmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu amaç doğrultusunda, altı sınıf ve altı branş retmeninden yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizi tekniklerinden frekans analizi ile analiz edilmiştir. retmenler, kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve bu konuyla ilgili yoğun bir eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan retmenlerin büyük çoğunluğu, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılması gerektiğini, özel gereksinimli rencilerin normal sınıfta davranış sorunları yaşanacağını ve sınıf kontrolünün daha zor olacağını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli rencide akademik gelişmeyi sağlamayacağını belirten üretmenler, özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitimin özel gereksinimli rencinin duygusal ve toplumsal gelişimi açısından daha yararlı olduğunu rapor etmişlerdir.

Nizamoğlu (2006) sınıfında kaynaştırma rencisi bulunan sınıf retmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerini saptamak amacıyla 2005–2006 eğitim üretim yılı bahar döneminde Bolu ili merkezinde bulunan 10 ilköğretim okulunda sınıfında kaynaştırma rencisi bulunan 12 sınıf retmeni ile görüşmeler yapmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılan çalışmada sınıfında kaynaştırma rencisi bulunan sınıf retmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için “Kaynaştırma Becerilerini z Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf retmenlerinin özel gereksinimli renciyi belirleme, üretimde ve değerlendirmede uyarlamalar yapma, BEP uygulama gibi konularda yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

Bilen (2007) yaptığı çalışmada sınıf retmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerini ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda, 2006–2007 eğitim üretim yılında İzmir ilinde üretim yapan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan toplam 120 sınıf retmenine Antonak ve Larrivee (1995) tarafından geliştirilen “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler leği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu uygulamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf

öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin olmayanlara göre, kaynaştırma eğitimi alanların olmayanlara göre, rehberlik servisinden destek alanların olmayanlara göre kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler sınıfların kalabalık olduğunu, BEP hazırlamadıklarını, okul yönetiminden, diğer personelden, rehberlik servisinden alınan desteğin yetersiz olduğunu, özel eğitim uzmanlarının olmadığını, okulun fiziki yapısının kaynaştırmaya uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenci ile ilgili önceden bilgilendirilmediklerini ve aileler ile işbirliğinin de yeterli düzeyde olmadığını vurgulamışlardır.

Türkoğlu (2007) “İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında bilgilendirme çalışmalarının ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, araştırmaya gönüllü olarak katılan 22 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucu, bilgilendirme çalışmalarının öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini olumlu etkilediğini, bilgilendirme çalışmaları öncesinde kaynaştırma eğitimine sıcak bakmayan öğretmenlerin, bilgilendirme sonrasında kaynaştırma uygulamalarının oldukça yararlı olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

Önder (2007) ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli öğrencileri için sınıfta gerçekleştirdikleri öğretim uyarlamalarını belirlemek amacıyla 29 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, kaynaştırma uygulamalarını yürüten sınıf öğretmenlerinin tamamının özel eğitim ile ilgili herhangi bir programa katılmadığı, 19 öğretmenin kaynaştırma uygulamaları hakkında olumsuz görüş bildirdiği belirlenmiştir. Ayrıca 17 öğretmenin sınıfta özel gereksinimli öğrenci için uyarlama yapmadıkları, öğretmenlerin büyük bir bölümünün özel gereksinimli öğrenci için ek öğretim amaçları belirlemeyip sadece derslerde daha basit konulara yer verdikleri, 28 öğretmenin uyarlamalar için destek almadıkları, 21 öğretmenin ise destek hizmetlerden yararlanmadıkları araştırmada elde edilen diğer sonuçlardır.

2007 yılında Çanakkale ilindeki sınıf öğretmenlerine eğitilebilir zihin yetersizliği olan çocuklar, BEP ve kaynaştırma hakkında hizmet-içi eğitim verilmiş, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimden önce ve sonra görüşme tekniğiyle hem hizmet içi eğitime ilişkin hem de kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Metin, Güleç ve Şahin (2009) tarafından yapılan bu çalışmada, araştırmaya katılan 11 öğretmen, hizmet öncesinde ve sonrasında kendilerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda oldukça kapsamlı bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, sınıf mevcudunun ve kaynaştırılan öğrencilerin fazla olması nedeniyle işlerinin daha da zorlaştığını, okul yönetiminden gerekli desteği alamadıklarını, hizmet içi eğitim sonrasında öğrendiklerini uygulamak için çaba sarf ettiklerini, kaynaştırmaya daha olumlu bakmaya başladıklarını, daha yeterli olduklarını, neler yapabilecekleri konusunda bilgilerinin arttığını bildirmişlerdir.

Özdemir (2008) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu amaç doğrultusunda, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlere uygulanmak üzere anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket Uşak ilinde 39 ilköğretim okulunda görev yapan 503 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arttıkça tükenmişliğin tüm boyutlarında azalma meydana geldiği ifade edilmiştir. Ayrıca, özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim alan sınıf öğretmenlerinin eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitimi için daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları da araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Rakap ve Kaczmarek (2010) Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerini ve gönüllülüklerini belirlemek amacıyla 2006-2007 öğretim yılında yedi ayrı ilde (Kastamonu, Konya, Samsun, Aksaray, Sinop, Tokat, Ağrı) görev yapan toplam 194 sınıf öğretmeniyle bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz görüşlere sahip olduklarını ve sadece %35'inin özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında eğitmek konusunda gönüllü olduklarını göstermiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin çoğu özel gereksinimli

öğrencilerin eğitimine yönelik yeni beceriler öğrenmek için hizmet içi eğitim olarak bilgilenmek ve bu bilgileri sınıflarında uygulamak istedikleri belirlenmiştir.

Babaoğlan ve Yılmaz (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerini belirlemek üzere Burdur il merkezinde görevli 40 sınıf öğretmeni ile bir çalışma yapmışlardır. Tarama modelinde olan bu çalışmada öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, elde edilen sonuçlar içerik analizi ile irdelenmiştir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunun, kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Yurt dışında ve yurt içinde yapılan bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz görüş (Uysal, 2004; Bilen, 2007; Önder, 2007; Rakap ve Kaczmarek, 2010) ve olumsuz tutuma (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Avcioğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey, 2005) sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma konusunda kendilerini yeterli görmemekte (Avcioğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey, 2005; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Nizamoğlu, 2006) ve özel gereksinimli öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamakta (Avramidis ve Kalyva, 2010; Horne ve Timmons, 2009), zamanı yönetmekte sorunlar yaşamakta (Horne ve Timmons, 2009; Tsui- Fang, 2010) ve bu konuda bilgilendirilmeye gereksinim duymaktadırlar (Avcioğlu, Özbey ve Eldeniz Çetin, 2005; Metin ve Çakmak Güleç, 1998; Opdal, Wormnaes ve Habayeb, 2001; Rakap ve Kaczmarek, 2010). Bununla birlikte sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi sürecinde destek görmemekte (Bilen, 2007; Önder, 2007), desteğe (Kwapy, 2004; Horne ve Timmons, 2009; Werts, Wolery, Snyder, Caldwell ve Salisbury, 1996) ve bazı düzenlemelere (Opdal, Wormnaes ve Habayeb, 2001) gereksinim duymaktadırlar. Kaynaştırma eğitimi yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasına karşın (Özdemir, 2008), hoşgörölü, esnek (Olson, Chalmers ve Hoover, 1997), sakin ve kabul edici (Soodak, Podell ve Lehman, 1998) bir tutuma sahip öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüş ve tutumları, bilgilendirme çalışmaları (Metin, Güleç ve Şahin, 2009; Türkoğlu,

2007), hizmet içi eğitim (Jobe, Rust ve Brissie, 1996) ve destek eğitim hizmeti sağlanarak yapılan kaynaştırma uygulamaları yoluyla (McLeskey, Waldron, So, Swanson ve Loveland; 2001; McLeskey ve Waldron, 2002) olumlu yönde değişmektedir. Son olarak, yapılan çalışmalar öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim gibi demografik karakteristik özelliklerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarla anlamı bir ilişkisi bulunmadığını göstermektedir (Ackah, 2010; Jobe, Rust ve Brissie, 1996; Tsui-Fang, 2010).

Tüm bu araştırmalar ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki rol ve işlevleri dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesinin, görüş ve önerilerinin alınmasının kaynaştırma eğitimine katkı sağlayacağı inancı bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.12. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları bölgedeki kaynaştırma uygulamalarına yönelik yaşadıkları sorunları, görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin ülkedeki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi süresince, özel gereksinimli öğrencilerde gözlemledikleri akademik ve sosyal gelişmeler nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında yoğun olarak yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları çözmek için kullandıkları yöntemler nelerdir?
- Sınıflarında bir kaynaştırma öğrencisinin olması sınıf öğretmenlerini nasıl etkilemektedir?

- Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları sırasında ne tür destekler almaktadır?
- Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfların ve okulların fiziki koşulları nasıldır?
- Sınıf öğretmenlerinin ülkedeki kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

1.13. Önem

Son yıllarda özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini sağlayan kaynaştırma uygulamaları büyük önem kazanmaya başlamıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin bir bölümünün okulöncesi dönemde fark edilmeden birinci sınıfa başlaması, sınıf öğretmenlerini özel gereksinimli öğrencileri ilk fark eden kişiler olarak önemli bir konuma getirmektedir. Bunun yanında, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciyle özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmenden daha çok birlikte olmaları ve eğitim etkinliklerini birlikte yürütmeleri özel gereksinimli öğrencinin gelişimi açısından sınıf öğretmenin önemini daha da arttırmakta, onu kaynaştırma eğitiminin en önemli uygulayıcısı konumuna getirmektedir.

Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarında gerek özel gereksinimli öğrencilere gerekse sınıf öğretmenlerine destek hizmet sağlanmadığı için kaynaştırma uygulamalarının yükü tamamıyla sınıf öğretmenlerine kalmaktadır (Güzel Özmen, 2009). Sucuoğlu ve Kargın (2008) bu durumun ülkemizde kaynaştırma eğitiminde yaşanan temel sorun olduğunu, sınıf öğretmenlerinin bu nedenle özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili ortaya çıkan sorunları çoğu zaman aşamadığını belirtmektedir. Salend (2007) kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin çok önemli bir rolü olduğunu; bu nedenle, kaynaştırma uygulamalarını değerlendirme aşamasında öğretmenlerin görüşlerinin ve deneyimlerinin oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Adı geçen araştırmacı, öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinden elde edilecek bilgilerin, okullarda uygulanan kaynaştırma eğitiminin öğrencileri nasıl etkilediğini belirleme ve kaynaştırma uygulamalarını çeşitli açılardan değerlendirme olanağı verdiğini ve bu

bilgiler ışığında etkili kaynaştırma programlarının geliştirilebileceğini belirtmektedir. Eripek'e (2004) göre de ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi için uygun okullarda gerekli koşulların sağlandığı deneme programlarının uygulanmasını, programların sonuçlarına bağlı olarak etkili kaynaştırma modelleri geliştirilebileceğini belirtmekte ve bu modellerin değerlendirmesinin de nitel çalışmalara ağırlık verilerek derinlemesine analiz edilmesini önermektedir.

Alan yazında öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunlara, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve tutumlarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar bir ya da birkaç ille sınırlı kalmış, kimi çalışmalarda ise sınıf öğretmenleriyle beraber branş öğretmenlerine ya da okulöncesi öğretmenlerine de yer verilmiştir. Yukarıda belirtildiği gibi, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencinin ilk belirleyicisi ve özel gereksinimli öğrenciyle en çok vakit geçiren kişi olması, sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların, görüş ve önerilerinin üzerinde daha çok durulması gerektiği düşüncesini uyandırmıştır. Bunun yanında, Türkiye'nin yedi bölgesinde farklı illerde çalışan öğretmenlerin çalıştıkları bölgede kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesine ilişkin görüşlerinin alınmasının, yaşadıkları sorunların belirlenmesinin, çalıştıkları okulların kaynaştırma eğitimine yönelik fiziksel koşullarının belirlenmesinin, ülkedeki kaynaştırma çalışmalarının iyileştirilmesinde daha somut adımlar atılmasına katkıda bulunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.14. Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen veriler ve ulaşılabilecek bulgular, veri toplamada kullanılan aracın kapsamı ile sınırlıdır.

1.15.İlgili Tanımlar

Kaynaştırma eğitimi: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarına kaynaştırma eğitimi adı verilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010).

Özel gereksinimli öğrenci: Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylere özel gereksinimli birey denir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2010).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesinde yürütülen işlemler ve görüşme formunun uygulanması ile ilgili açıklamalar ele alınmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan araştırma verileri tümevarım analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Nitel araştırma terimi, “kültür analizi”, “antropoloji”, “durumsal çalışma”, “yorumlayıcı araştırma”, “eylem araştırması”, “doğal araştırma”, “betimsel araştırma”, “kuram geliştirme”, “içerik analizi” gibi benzer çalışma disiplinlerine sahip araştırma desenlerini içine alan bir şemsiye kavram olarak kullanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1998; Uzuner, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Tüm bu araştırma desenlerini de içine alan bir tanım yapmak güç olsa da nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların, belli bir bağlam dahilinde doğasının ya da niteliğinin anlaşılması için doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde betimlenmesi için nitel bir sürecin izlendiği sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Brantlinger, Jimenez, Klinger, Pugach, ve Richardson, 2005; Uzuner, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel araştırma kısaca, ilgilenilen belli bir olay ya da olgunun daha iyi anlaşılması için kapsamlı bir şekilde yazılı ve görsel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır. Nitel araştırmalar, geniş bir zaman içinde, mümkün olduğunca doğal ortamlarda eşzamanlı olarak zengin yazılı ve görsel veri toplamayı gerekli kıldığından araştırmacı olayı gerçekleştirdiği ortamda araştırmaya gayret eder (Gay, Mills ve Airasian; 2006).

Nitel araştırmaların amacı, araştırılan konunun derinlemesine, ayrıntılı, doğrudan gerçekçi bir şekilde ele almaktır. Araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimlerinin, yapılan gözlemlerin ya da dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin mümkün olduğunca ayrıntılı ve derinlemesine ele alınması, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Patton, 1990).

Nitel araştırmalarda veriler görüşme, gözlem ve doküman analizi olmak üzere üç farklı biçimde toplanır. Bu araştırmanın verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Görüşme tekniğinin görüşülen kişilerin bakış açılarını, anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak amacıyla derinlemesine bilgi toplanabilmesine imkan tanır (Kuş, 2003). Patton (1990) görüşmenin amacının bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlayabilmek olduğunu belirtmektedir. Görüşmeler yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış olarak üç şekilde sınıflandırılmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2006)

Yapılandırılmamış görüşmeler, araştırmacının araştırdığı konuyla ilgili esnek kişisel görüş ve yargılara ilişkin derinlemesine bilgi edinmesine olanak tanıyan amaçlı söyleşilerdir. Daha çok araştırmaların başlangıç aşamalarında, soruna ilişkin önemli değişkenleri saptamak amacıyla yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde görüşmeci sadece konuya ilişkin konu başlıklarını belirler ve görüşülen kişinin anlattıklarından yola çıkarak sorularla görüşmeyi yönlendirir. Yapılandırılmış görüşmelerde, elde edilen verilerin karşılaştırılabilir olması hedeflendiğinden, görüşmeci tarafından belirli sorulara belirli cevapların verileceği bir görüşme formu açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanır (Batu, 2000; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Karasar, 2005).

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı görüşme şeklidir. Bu tür görüşmelerde, araştırmacı tarafından önceden belirlenen sorular görüşülen kişiye belli bir sırayla sorulur ve görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına fırsat verilir (Batu, 2000; Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, görüşmeye katılan kişilerin deneyimlerini, görüşlerini, duygularını ve bilgilerinin doğrudan aktarımını içerir (Patton, 1990). Brantlinger, Jimenez, Klinger, Pugach ve Richardson (2005), nitel araştırmaların özel eğitimde kullanılmasının, bu sürece dahil olan tarafların tutum, görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Adı geçen araştırmacılar özel eğitime yönelik kişisel tepkilerinin belirlenmesi, öğretme stratejilerinin gözden geçirilmesi, elde edilen betimleyici bilgiler ışığında özel gereksinimli bireyleri, ailelerini ve onlarla çalışan diğer bireyleri daha iyi anlamayı sağlaması açısından nitel araştırmaların önemli olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla, bu çalışmanın verileri, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini, uygulamada yaşanan sorunları, süreçten nasıl etkilendiklerini, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için gereksinimlerini ve bu yöndeki önerilerini ayrıntılı bir şekilde belirlemeye olanak tanıyan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ayrıca, araştırmacının doktora ders döneminde nitel araştırma yöntemleriyle ilgili bir ders alıp yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veri toplama konusunda deneyim kazanmış olması, bu araştırmanın verilerinin yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmasında etkili olmuştur.

2.2.Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesi için araştırmacının görev yaptığı Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanları ile görüşülerek ilk etapta bu fakülteden mezun olan ve şu anda öğretmenlik yapan öğretmenlere ulaşılması planlanmıştır. Bunun için halen farklı illerde görev yapmakta olan ve görüşülen öğretim elemanları ile iletişim içinde olan yaklaşık 70 öğretmene elektronik posta aracılığı ile ulaşılmıştır. Öğretmenlere gönderilen bu elektronik postada araştırmanın amacından bahsedilmiş ve kendilerinin bu araştırmaya gönüllü olarak katkıda bulunup bulunamayacakları sorulmuştur. Bu öğretmenlerin sadece 10'unundan dönüt alınabilmiştir. Dönüt alınan 10 öğretmenle daha sonra tekrar hem elektronik posta hem de telefon aracılığıyla görüşülerek kendilerinin tanıdıkları ve araştırmaya katılmaya gönüllü olabileceklerini düşündükleri öğretmenlere de telefon aracılığıyla ulaşılmıştır.

Araştırmacı telefon ya da elektronik posta yoluyla ön görüşme yaptığı öğretmenleri bir kez daha arayarak bir görüşme tarihi ve yeri belirlemiştir. Araştırmacının her bir görüşmeye giderken şehirlerarası yolculuk yapması gerektiğinden, olabilecek yol ve hava muhalefeti nedeniyle görüşme saatleri esnek tutulmuştur.

Toplam 23 görüşmenin gerçekleştirildiği çalışmada, araştırmacı görüşmelerin dördünü sömestr tatili nedeniyle öğretmenlerin (Gönül, Sevda, Nevin, Hande) tatil için gittikleri şehirlerde gerçekleştirmiştir. Bu nedenle, araştırmacının sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı Doğu Anadolu Bölgesi'ne ve Marmara Bölgesi'nin Trakya Bölümü'ne gitmesi gerekmemiştir. İki öğretmenle de hem araştırmacının hem de öğretmenlerin görev yeri olan Bursa'da görüşme yapılmıştır. Katılımcı olan diğer 16 öğretmenle ise araştırmacı öğretmenlerin görev yaptıkları illere giderek görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden biri randevu verememiştir. Kendisiyle yapılan telefon görüşmesinde bu öğretmen, görüşme için gereken zamanı ayıracağına dair söz vererek internet üzerinden görüşmeyi önermiştir. Görüşmenin yüz yüze olamadığı durumlarda telefon ya da görüntülü telefon gibi anında ses ve resim ileticileriyle gerçekleşebilme (Karasar, 2005) olanağı göz önünde bulundurularak öğretmenin nerisi doğrultusunda kendisiyle internet (msn) zerinden görüşme yapılmasına karar verilmiştir.

2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin zellikleri

Araştırmaya 2009-2010 ğretim yılında Türkiye'nin 16 farklı ilinde MEB'e bağlı olarak kaynaştırma eğitimi yapılan ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan toplam 23 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1 Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özellikleri

No	Kod	Görev Yeri	Yaş	Mesleki Deneyim (Yıl)	Mezun Olduğu Okul	H.İ.E. aldı mı?	H.İ.E adı?
1	Ufuk	Van/ Merkez	20-30	1-5	Sınıf Öğr.	Evet	MEB Ö.E.S
2	Talat	Bursa/ Nilüfer	31-40	11-20	Sınıf Öğr.	Evet	MEB Ö.E.S
3	Seval	Bursa/ Nilüfer	31-40	11-20	Formasyon	Evet	MEB Ö.E.S
4	Gönül	Bitlis/ Merkez	20-30	1-5	Sınıf Öğr.	Hayır	
5	Serdar	K.Maraş/ Afşin	20-30	6-10	Formasyon	Hayır	
6	Sevda	Van/ Özalp	20-30	1-5	Sınıf Öğr.	Hayır	
7	Emel	Urfa/ Merkez	31-40	6-10	Sınıf Öğr.	Evet	MEB Ö.E.S
8	Emin	Mardin/ Merkez	31-40	11-20	Sınıf Öğr.	Hayır	
9	Pınar	Isparta/ Merkez/ Çukur Köyü	31-40	6- 10	Sınıf Öğr.	Evet	MEB Ö.E.S
10	Nevin	Tekirdağ/ Çerkezköy	20-30	1-5	Sınıf Öğr.	Evet	MEB.BEP Hazırlama S.
11	Hande	Batman/ Kozluk/ Duygulu	20-30	1-5	Sınıf Öğr.	Hayır	
12	Mehmet	Samsun/ Terme	41-50	21-üstü	Sınıf Öğr.	Hayır	
13	Murat	Giresun/ Şebinkarahisar	31-40	6-10	Sınıf Öğr.	Evet	MEB Ö.E.S
14	Aysun	Giresun/ Şebinkarahisar	20-30	1-5	Sınıf Öğr.	Evet	MEB Ö.E.S
15	Özlem	Ankara/ Mamak	31-40	11-20	Sınıf Öğr.	Evet	MEB Ö.E.S
16	Yeliz	Ankara/ Mamak	31-40	6- 10	Sınıf Öğr.	Evet	Rehberlik Hizmetleri Semineri
17	İlknur	İstanbul/ Bağcılar	20-30	1-5	Sınıf Öğr.	Hayır	
18	Aynur	İstanbul/ Bağcılar	20-30	1-5	Sınıf Öğr.	Hayır	
19	Nihan	Eskişehir/ Merkez	31-40	11-20	Sınıf Öğr.	Evet	MEB Ö.E.S
20	Hülya	İzmir/ Karşıyaka	51ve üzeri	21-üstü	Sınıf Öğr.	Hayır	
21	Salih	Muğla/ Merkez	41-50	21-üstü	Sınıf Öğr.	Hayır	
22	Şenay	İzmir/ Karşıyaka	41-50	21-üstü	Sınıf Öğr.	Evet	Rehberlik Hizmetleri Semineri
23	Halim	İzmir/ Karşıyaka	41-50	21-üstü	Sınıf Öğr.	Evet	BxIFormation Conditionelle

Tablo 1’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dokuzunun 20-30 yaşları, dokuzunun 31-40 yaşları, dördünün 41-51 yaşları arasında birinin 51 yaşın üstünde olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında sekiz öğretmenin 1-5 yıl, beşinin 11-20, beşinin 6-10 ve altısının da 21 ve üzerinde mesleki deneyime sahip oldukları görölmektedir. Öğretmenlerin yirmi biri sınıf öğretmenliği mezunu iken, ikisi ise sonradan formasyon alarak öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin on üçü kaynaştırma eğitime yönelik hizmet içi eğitim almıştır. Bunların dokuzu Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından çeşitli tarihlerde düzenlenen “Özel Eğitim Seminerleri (Ö. E. S)”, ikisi “Rehberlik Hizmetleri (Reh. Hiz.) Seminerleri”, biri “BEP (Bireysel Eğitim Planı) Hazırlama Semineri”, bir diğeri Brüksel’de alınan “Bxl Formation Conditionnelle” isimli seminerlerdir. On öğretmen ise kaynaştırma eğitime yönelik hiç seminer almamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları iller çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin ikisi Bursa-Merkez, ikisi İstanbul-Bağcılar, biri Tekirdağ-Çerkezköy, ikisi Ankara-Mamak, biri Eskişehir-Merkez, ikisi Giresun-Şebinkarahisar, biri Samsun-Terme, biri Isparta-Merkez-Çukurköy, biri Kahramanmaraş-Afşin, biri Batman-Kozluk-Duygulu köyü, biri Özalp ilçesi olmak üzere ikisi Van, biri Bitlis-Merkez, biri Mardin-Merkez, biri Şanlıurfa-Merkez, üçü İzmir-Karşıyaka, biri Muğla-Merkez’de görev yapmaktadırlar.

Tablo 2 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcudu, Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı ve Özel Gereksinim Türü

No	Kod	Sınıf Mevcudu	Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı	Özel Gereksinim Türü
1	Ufuk	27	1	Öğrenme güçlüğü olan birey
2	Talat	39	1	Otizmlili birey
3	Seval	40	1	Orta düzeyde zihin yetersizliği olan birey
4	Gönül	14	1	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey
5	Serdar	36	1	Orta düzeyde zihin yetersizliği olan birey
6	Sevda	34	2	1.Ortopedik yetersizliği olan birey/2.İşitme yetersizliği olan birey
7	Emel	40	1	Hafif düzeyde zihin yetersizliği ve serebral palsili birey
8	Emin	36	1	Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey
9	Pınar	24	2	1.Ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey 2.Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey
10	Nevin	42	2	1.İşitme ve görme yetersizliği ile dil ve konuşma güçlüğü olan birey 2. Ortopedik yetersizliği olan birey
11	Hande	12	1	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile dil ve konuşma güçlüğü ile zihin yetersizliği olan birey
12	Mehmet	32	1	Yaşlılarından iki yaş geride gelişim gösteren birey
13	Murat	38	1	Ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey
14	Aysun	34	2	1.Albinizm 2. Ortopedik yetersizliği olan birey
15	Özlem	38	1	Zihin yetersizliği olan birey
16	Yeliz	30	1	Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey
17	İlknur	46	2	1 Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey 2.İşitme yetersizliği olan birey
18	Aynur	44	2	1. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey 2. Dil ve konuşma güçlüğü olan birey
19	Nihan	35	1	Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey
20	Hülya	28	1	Öğrenme güçlüğü olan birey
21	Salih	24	1	Zihin yetersizliği olan ve yetiştirme yurdu öğrencisi olan birey
22	Şenay	26	1	Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey
23	Halim	27	1	Öğrenme güçlüğü olan birey

Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudları incelendiğinde, iki öğretmenin 10-15, iki öğretmenin 20-25, iki öğretmenin 25-30, dört öğretmenin 30-35, altı öğretmenin 35-40, dört öğretmenin 40-45 ve bir öğretmenin de 46 öğrencisi olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci sayıları incelendiğinde ise altı öğretmenin iki, diğer öğretmenlerin

ise birer özel gereksinimli öğrencisi olduğu, iki kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinden üçünün sınıf mevcutlarınının 40'ın üstünde, ikisinin 34, birinin de 24 olduğu görülmektedir. Sınıfında bir özel gereksinimli öğrenci bulunan 17 sınıf öğretmenin öğrencileri RAM tarafından tanılanmış, iki öğretmenin öğrencileri ise tanılanmamış öğrencilerdir. Üç öğretmenin “öğrenme güçlüğü olan”, iki öğretmenin “hafif düzeyde zihin yetersizliği olan”, iki öğretmenin “orta düzeyde zihin yetersizliği olan”, bir öğretmenin “ağır düzeyde zihin yetersizliği olan”, bir öğretmenin “hafif düzeyde öğrenme güçlüğü”, bir öğretmenin “zihin yetersizliği”, bir öğretmenin “otizmlı”, bir öğretmenin “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu”, bir öğretmenin de “yaşlılarından iki yaş geride” olan öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Sınıfında bir özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin diğerlerine bakıldığında, birden fazla yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilerin olduğu da görülmektedir. Bu öğrencilerden birinin “hem dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu hem dil ve konuşma bozukluğu, hem de zihin yetersizliği, birinin “hem hafif düzeyde zihin yetersizliği hem de serebral palsili”, bir öğrencinin de “yetiştirme yurdundan geldiği ve zihin yetersizliği” olduğu görülmektedir. Sınıfında iki özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlere baktığımızda ise, bir öğretmenin “ortopedik yetersizliği” ve “işitme yetersizliği”, bir öğretmenin “ağır düzeyde zihin yetersizliği” ve hafif düzeyde zihin yetersizliği”, bir öğretmenin “işitme ve görme yetersizliği ile birlikte dil ve konuşma bozukluğu” ve “ortopedik yetersizliği”, bir öğretmenin “albino” ve “ortopedik yetersizliği”, bir öğretmenin “hafif düzeyde zihin yetersizliği” ve “işitme yetersizliği”, bir öğretmenin “hafif düzeyde zihin yetersizliği” ve “dil ve konuşma bozukluğu” olan öğrencileri oldukları dikkati çekmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş, sorun ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ilgili alan yazın taraması (Batu, 2000; Bozeman, 2005; Duman Sever, 2007; Migyanka 2006; Özdemir, 2008; Türkoğlu, 2007) yapılmış, bu çalışmanın sonuçlarına

dayalı olarak görüşme soruları oluşturulmuş ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla demografik bilgi formu hazırlanmıştır (Ek 1).

Hazırlanan sorular alandan iki uzmana gösterilmiş, görüşme sorularına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme sorularını sınamak amacıyla, araştırmacının çalıştığı kurumda görev yapan ve daha önce beş yıl ilköğretimde sınıf öğretmeni olarak çalışan bir akademisyenle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmenin sonunda, görüşülen kişiden sorulara ve görüşmeye ilişkin dönüt istenmiştir. Pilot görüşme, araştırmacının danışmanı tarafından dinlenmiş ve görüşme sorularının, görüşme yapılan kişinin önerileri doğrultusunda düzenlenmesine karar verilmiştir. Görüşme yapılan kişi, görüşme soruları ile ilgili genel olarak olumlu dönüt vermekle birlikte, anlaşılması güç olan ya da yanlış anlaşılabilirliğini düşündüğü soruların düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Örneğin, ilk görüşme formunda bulunan “Kaynaştırma/Özel gereksinimli öğrencinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu “Kaynaştırma/Özel gereksinimli öğrencinizin akademik ve sosyal değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?”, “Sınıfınızda en sık kullandığınız davranış değiştirme yöntemi nedir?” sorusu “Kaynaştırma/Özel gereksinimli öğrencinizle yaşadığınız problemleri nasıl çözüyorsunuz?” şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Veriler 12 Ocak-27 Mart 2010 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmaya katılan her bir öğretmene kod isim verilerek yapılan görüşmelerde her öğretmene önceden hazırlanan 20 adet soru sorulmuştur. Yapılan görüşmeler 14 ile 64 dakika arasında sürmüş ve görüşmelerden 272 sayfalık veri elde edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerle yapılan görüşmelerin tarihleri, süreleri ve yerleri yer almaktadır.

Tablo 3 Görüşme Takvimi

No	İller	Kod	Görüşme tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
1	Van/ Merkez	Ufuk	12.01.2010 Salı	16:00- 19:51	3saat 51 dk.	Msn
2	Bursa/ Nilüfer	Talat	21.01.2010. Perşembe	13:20:00- 14:24:31	64 dk 31 sn	Okul-Veli görüşme odası
3	Bursa/ Nilüfer	Seval	21.01.2010 Perşembe	14:30:50- 15:40:24	1 sa 9 dk 34sn	Okul-Veli görüşme odası
4	Bitlis/Saray	Gönül	25.01.2010 Pazartesi	14:25:30- 14:59:39	34 dk 09 sn	Serdar öğretmenin evi
5	Kahramanmaraş/ Afşin	Serdar	25.01.2010 Pazartesi	15:10:05- 15:32:37	22 dk32 sn	Serdar öğretmenin evi
6	Van/Özalp	Sevda	26.01.2010 Salı	15:04:00- 14:44:15	40 dk 15 sn	SANKO alışveriş merkezi/Kafe
7	Urfa/ Merkez	Emel	27.01.2010 Çarşamba	10:53:50- 14:20:50	14 dk 20 sn	Okul müdürünün odası
8	Mardin/Merkez	Emin	28.01.2010 Perşembe	17:23:30- 17:45:27	21 dk 57 sn	Emin öğretmenin evi
9	Isparta/ Çukur Köyü	Pınar	31.01.2010 Pazar	12:06:14- 12:53:45	43 dk 31 sn	Pınar öğretmenin evi
10	Tekirdağ/ Çerkezköy	Nevin	02.02.2010 Salı	13:46:10- 14:22:10	36 dk	Araştırmacının ofisi
11	Batman/Kozluk/ Duygulu Köyü	Hande	03.02.2010 Çarşamba	14:24:20- 15:00:17	35 dk. 57 sn	İstanbul/Taksim/Kafe
12	Samsun/Terme	Mehmet	10.02.20010 Çarşamba	12:04:14- 12:44:10	39 dk 56 sn	Okulun etüt odası
13	Giresun/ Şebinkarahisar	Aysun	11.02.2010 Perşembe	18:11:20- 18:46:50	35 dk 30 sn	Murat öğretmenin evi
14	Giresun/ Şebinkarahisar	Murat	11.02.2010 Perşembe	17:08:30- 17:46:31	38 dk 01 sn	Murat öğretmenin evi
15	Ankara/Mamak	Özlem	12.02.2010 Cuma	08:08:57- 08:29:18	20 dk 21 sn	Özlem öğretmenin evi
16	Ankara/Mamak	Yeliz	12.02.2010 Cuma	11:40:20- 12:00:06	19 dk 46 sn	Rehber öğretmenin odası
17	İstanbul/Bağcılar	İlknur	23.03.2010 Salı	12:19:40- 12:41:44	22 dk 4 sn	Rehber öğretmenin odası
18	İstanbul/Bağcılar	Aynur	23.03.2010 Salı	13:12:00- 13:36:02	24 dk 12 sn	Rehber öğretmenin odası
19	Eskişehir/Merkez	Nihan	17.02.2010 Çarşamba	10:36:40- 10:40:45	14 dk 05 sn	Rehber öğretmenin odası
20	İzmir/Karşıyaka	Hülya	25.03.2010 Perşembe	14:01:22- 14:26:15	25 dk 14 sn	Karşıyaka Öğretmenevi
21	Muğla/Merkez	Salih	26.03.2010 Cuma	15:04:28- 15:51:21	46 dk 53 sn	Okul öğretmenler odası
22	İzmir/Karşıyaka	Şenay	27.03.2010 Cumartesi	13:06:32- 13:19:45	13 dk 13 sn	Karşıyaka Öğretmenevi
23	İzmir/Karşıyaka	Halim	27.03.2010 Cumartesi	15:12:46- 15:32:17	19 dk 31 sn	Karşıyaka Öğretmenevi

Görüşme öncesinde araştırmacı kendisinin Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi

olduğunu ve araştırmayı doktora tezi için yaptığını yinelemiştir. Katılımcılara araştırmamanın amacının, sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin sorunlarının, görüşlerinin ve uygulamaya ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi olduğu ve yapılan görüşmelerin araştırma verilerini oluşturacağı belirtilmiştir.

Görüşmelerin tamamı nitel araştırma ve yarı yapılandırılmış görüşmeler konusunda eğitim alan araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde, katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan sözleşme verilmiş (Ek 2), katılımcılar sözleşmeyi okuyup imzaladıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Bu sözleşmeyle katılımcılar araştırmamanın hangi koşullar altında gerçekleşeceğinden haberdar olduklarını ve bu koşulları kabul ettiklerini, araştırmacı ise verilen tüm sözleri yerine getireceğini kabul etmiştir. Ayrıca, katılımcılara görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin gizli kalacağı, elde edilen bilgilerin bu araştırmanın dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacağı, araştırma sonuçlarını yazarken görüşülen bireylerin isimlerinin değil onlar için belirlenen kod isimlerin kullanılacağı söylenmiştir. Katılımcılara soruların araştırmacı tarafından sorulacağı ancak; istenirse sorunun tekrar okunabileceği ve sorular yeterince açık değilse, açıklama yapılabileceği araştırmacı tarafından hem yazılı olarak hem de sözlü olarak aktarılmıştır. Bunların yanı sıra, görüşme sırasında katılımcılardan bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat davranabilecekleri ve görüşme sırasında ses kaydı yapılmak istendiği bir kez daha ifade edilerek, araştırmamanın herhangi bir sürecinde çalışmadan ayrılacakları ve bunun için kesinlikle bir yaptırım uygulanmayacağı da belirtilmiştir. Görüşme sırasında katılımcılara sorulmak üzere önceden hazırlanan sorular Ek 1’de verilmiştir.

2.5. Görüşme İlkeleri

Görüşmeler sırasında, katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmalarına dikkat edilmiştir. Sorulan sorulara görüşmecilerin rahat, doğru ve dürüst cevaplar vermesini sağlamak amacı ile görüşülen bireylere verilerin gizli tutulacağı, isimlerinin açıklanmayacağı, verilerin doktora tezi (araştırma amaçlı) için kullanılacağı ve

başkalarıyla paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Bu sayede görüşme esnek bir yapıda sürdürülmüş, araştırmacı ile görüşmeciler arasında bir güven ortamı sağlanmıştır.

Görüşme soruları belirlendikten sonra bir sıraya konulmuş ve soruların belirlenen sıra ile sorulmasına karar verilmiştir. Ancak, soruların yanıtlanması sırasında, sorulan soru ile birlikte bir başka sorunun yanıtı da yeterli olarak verilmişse, o sorunun tekrar sorulmamasına karar verilmiştir.

Görüşme sırasında, soruları yanıtlayan katılımcılara hiçbir şekilde müdahale edilmemesine ve ayrıca, katılımcıların rahat bir şekilde görüş bildirmelerine olanak sağlanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin yanıtladıkları soruyu yanlış anladığının düşünüldüğü durumlarda araştırmacının soruyu bir başka ifadeyle tekrar dile getirerek katılımcıya rehberlik etmesi kararlaştırılmıştır. Ancak, katılımcının sorulan aynı soruya tekrardan konu dışı yanıtlar vermesi durumunda herhangi bir müdahale yapılmayarak, katılımcının düşüncelerini tamamen ifade etmesine izin verilmesi uygun görülmüştür. Eğer görüşme yapılacak öğretmenlerin görüşmeler sırasında açıklık getirilmesini istedikleri sorular olursa, araştırmacının kendilerini yönlendirmeyecek şekilde önceden belirlenen açıklamalar yapılması da ilke olarak belirlenmiştir. Görüşmeler yapılırken, görüşme yapılacak öğretmenlerin isimlerinin kullanılması yerine her bir öğretmene araştırmacı tarafından bir kod ismi verilmesine karar verilmiştir. Araştırmacı, görüşmeler sırasında kendisi ile görüşülen öğretmene ismi ile hitap etmesi gerektiğinde “Öğretmenim” şeklinde hitap etmeyi uygun bulmuştur. Son olarak, görüşmeler sırasında, soruların olabildiğince konuşma tarzında sorulmasına, araştırmacının teşvik edici, yansız ve empatik olmaya özen göstermesine dikkat etmesi kararlaştırılmıştır.

2.6. Veri Analizi

Nitel veri analizinde betimsel ve içerik analizi süreçleri zaman alan, yoğun ve yorucu bir süreçtir. Bunun en önemli nedeni, nicel araştırmada olduğu gibi, verileri sayılara dönüştürme ve sayılar yoluyla verileri analiz etmenin, nitel araştırmada sık kullanılan bir yaklaşım olmamasıdır. Verilerin sayısallaştırılması nitel verilerin derinliğinin ve zenginliğinin kaybolmasına neden olabilir. Bu nedenle verilerin anlamından yola çıkarak, kavramsal analizinin yapılması gerekmektedir ki; bu da, elde

edilen veriler üzerinde kavramsal kodlama yapmayı ve ortaya çıkan kodlara göre belirli temalara ve sonuçlara ulaşmaya çalışmayı gerektirir. Oldukça yorucu ve uzun olabilen veri analizinde, kimi zaman nitel araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlayan bazı bilgisayar programları kullanılmaktadır. Son yıllarda yaygınlaşan bu yazılımlar, veri analizinde kodlama, temaların ortaya çıkarılması, nitel verilerin sayısal analizi, bulguların görsel olarak sunulması gibi süreçlerde araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı, araştırmanın verileri “Nvivo 8” programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nvivo 8 programı, farklı metodolojik yaklaşımları desteklemesi, “kodlama” ve “geri çağırma” özelliklerinin yanı sıra kategoriler arasında ilintilendirme ve bağlantılandırma yapmaya olanak vermesi, kategoriler arasında kurulan bağlantıların görülebileceği bir “model” oluşturmaya olanak vermesi gibi nedenlerden dolayı araştırmacılara esneklik sağlar (Kuş, 2006).

Araştırma verilerinin analizinde öncelikle görüşme formlarından elde edilen veriler Word belgesi olarak kayıt edildikten sonra NVivo 8 nitel veri analizi programına aktarılarak “içerik analizi”yle çözümlenmiştir. Verileri analiz etmek için kullanılan NVivo 8 programı, araştırmacının kodları özel temalar altında toplamasına, çok sayıda örneklem verisini karşılaştırmasına, yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine, elde edilen sonuçlara istenildiği zaman ulaşılmasına, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkân veren bir programdır (Cassell, Buehring, Symon, Johnson, ve Bishop 2005). İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplanarak organize edilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizine sabit bir veri gövdesi olan görüşme formlarıyla başlanmıştır. Her bir görüşme formundaki sorular tek tek taranarak, her soruya verilen cevaplar “node”lar şeklinde kaydedilmiştir. “Node”lar görüşmecinin soruya verdiği yanıtın içindeki kodlamalardır.

Araştırma verilerini kodlama aşamasında önce genel bir kavramsal yapı oluşturulmuş ve kod listesi hazırlanmıştır. Verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan kodlar da daha önceden ortaya çıkan kod listesine eklenmiştir. Bu şekilde veriler

boyutlandırılmış, alt boyutlar oluşturulmuş, aralarında ilintilendirmeler gerçekleştirilmiş, fikir ve örüntüler aranmıştır. Her görüşme sorusuna ilişkin oluşturulan kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmış ve kodlar tema olarak düzenlenmiştir. Sonraki aşamada, kodlar ve temalar, araştırmacı tarafından tematik kodlama sonucunda tanımlama ve yorumlamaya imkân sağlayacak sistematik bir biçimde düzenlenmiştir. Buna göre 12 tema altında 41 kod belirlenmiştir. Elde edilen 12 tema ve 41 kod nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi tarafından tekrar değerlendirilmiş ve kodlar üzerinde sadeleştirme ve birleştirme işlemleri yapılmıştır. Araştırmacı ve öğretim üyesinin birlikte yaptığı değerlendirme sonucunda 12 tema ve 32 kod belirlenmiş, temalar ve kodlar sistemli bir biçimde analiz edilerek düzenlenmiştir.

Daha sonra hazırlanan görüşme verilerindeki değerleri istenen herhangi bir niteliği temsil eden yüklemeler programa kaydedilmiştir. Böylece herhangi bir belge hakkında ya da bir “node”un temsil ettiği nesne, kişi ya da kavram hakkında bilgi sağlanmıştır (örnek: cinsiyet=bayan ya da alan=sınıf öğretmenliği gibi). Nitel veri analizinin temel analitik süreçleri olan sınıflandırma, ilintilendirme ve bağlantılar kurma işlemleri program desteğiyle sırasıyla yapılmıştır.

Program sistematik, tam, esnek ve hızlı kodlama imkânı tanımaktadır. Bu durum, kâğıt kalemle yapılan işaretleme, kesip yapıştırma, yazma, kodları yazarak düzenleme, ilgili veri bölümlerini bir araya getirme gibi işlemlerin yerini, elektronik ortamda verilen birkaç komutla yapabilme olanağı vermiştir. Kodlamanın hızlı olması araştırma verilerinin analizinde büyük kolaylık sağlamıştır.

2.7. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel bir araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bunlardan yola çıkarak sonuçların açıklanması araştırmanın geçerliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle bu araştırmada doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir. Bu nedenle güvenirlik nitel araştırmalarda farklı bir anlam kazanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla yapılan çalışmalara aşağıda değinilmiştir.

2.7.1. İ Geçerlik

Araştırmanın i geçerliğini sağlamak amacıyla görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili bir kavramsal bir ereve oluşturulmuştur. Ayrıca yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır.

2.7.2. Dış Geçerlik

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

2.7.3. İ Güvenirlik

Araştırmanın i güvenirliğini sağlamak amacıyla bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca, tüm görüşme verileri bilgisayara yüklendikten sonra alandan bir uzman tarafından rastgele seçilen beş ses kaydını dinleyerek dökümlerin doğrulunun kontrolü yapılmış ve dökümlerin eksiksiz olduğuna karar verildikten sonra verilerin analizi aşamasına geçilmiştir (Kvale, 1996). Görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir ğretim yesi ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılığı kontrol edilmiştir.

2.7.4. Dış Güvenirlik

Araştırmanın dış güvenirlğini sağlamak amacıyla araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. Bununla birlikte araştırma süresince elde edilen ham veriler ve kodlamalar, günlük ve araştırmacı notları araştırmacı tarafından saklanmaktadır ve araştırmacıların incelemesine açıktır. Talep edilmesi durumunda bunlar araştırmacı tarafından talep eden kişilere gönderilecektir.

BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan 23 öğretmenle yapılan görüşmelerle elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulan 12 tema ve her temanın alt temaları yer almaktadır. Araştırmanın bulgularını oluşturan bu temalar aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

3.1. Ülkemizdeki Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Düşünceler

3.1.1. Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları İle İlgili Olumsuz Görüş Bildiren Öğretmenler

3.1.2. Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları İle İlgili Olumlu Görüş Bildiren Öğretmenler

3.2. Aileler

3.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesi

3.2.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesinden Kaynaklanan Sorunlar

3.2.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesiyle Yapılan Çalışmalar

3.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencinin Ailesi

3.2.2.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencinin Ailesinden Kaynaklanan Sorunlar

3.3. Fiziki Koşullar

3.3.1. İlin Fiziki Koşulları

3.3.2. Okulun Fiziki Koşulları

3.3.3. Sınıfın Fiziki Koşulları

3.4. İhtiyaç Duyulan Destekler

3.4.1. Aile Desteği

3.4.2. Bilgilendirme

- 3.4.2.1. Hizmet İçi Eğitimin Yeterliği
- 3.4.2.2. Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliği
- 3.4.3. Destek Eğitim Odası
- 3.4.4. Materyal
- 3.4.5. Özel Eğitim Sınıfı
- 3.4.6. Uzman Desteği
- 3.5. Özel Gereksinimli Öğrenci
 - 3.5.1. Özel Gereksinimli Öğrencide Gözlenen Gelişmeler
 - 3.5.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencide Gözlenen Akademik Gelişme
 - 3.5.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencide Gözlenen Sosyal Gelişme
 - 3.5.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerde Gözlenen Gelişmelerin Nedeni
 - 3.5.3. Özel Gereksinimli Öğrencinin Eğitiminde Yoğun Olarak Yaşanan Sorunlar
 - 3.5.4. Öğretmenlerin Yaşanan Sorunları Çözme Yöntemleri
- 3.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler
 - 3.6.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerden Yararlanma
 - 3.6.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerle Yapılan Çalışmalar
 - 3.6.3. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Etkisi
- 3.7. Öğretmenin Etkilenme Durumu
 - 3.7.1. Duygusal Etkilenme
 - 3.7.2. Fiziksel Etkilenme
 - 3.7.3. Motivasyona Etkisi

3.8. Yapılan Uyarlamalar

3.8.1. Değerlendirmede Yapılan Uyarlamalar

3.8.1.1. Yapılan Uyarlamalar

3.8.1.2. Yaşanan Sorunlar

3.8.2. Öğretimde Yapılan Uyarlamalar

3.8.2.1. Öğretimde Uyarlama Yaptığını Belirten Öğretmenler

3.8.2.1.1. Dersle İlgili Uyarlamalar

3.8.2.1.2. Öğrencinin Yeri İle İlgili Uyarlamalar

3.8.2.1.3. Uyarlamalarda Zaman Sorunu

3.8.2.2. Öğretimde Uyarlama Yapmadığını Belirten Öğretmenler

3.9. Yaşanan Sorunlar

3.9.1. Müfettişten Kaynaklanan Sorunlar

3.9.2. RAM'dan Kaynaklanan Sorunlar

3.9.1.1. İzleme Süreci

3.9.1.2. Tanılama Süreci

3.9.3. Rehabilitasyon Merkezinden Kaynaklanan Sorunlar

3.10. Okuldaki Çalışanların Desteği

3.10.1. Diğer Öğretmenlerin Desteği

3.10.2. Müdür Desteği

3.10.3. Rehber Öğretmen Desteği

3.11. Rehberlik Araştırma Merkezine Yönlendirilmeyen Özel Gereksinimli Öğrenci

3.12. Öğretmenlerin Önerileri

3.1. Öğretmenlerin Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tümü ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri iki ana grup altında toplanmıştır:

3.1.1. Ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili olumsuz görüş bildiren öğretmenler (21)

3.1.1.1. Sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler (9)

3.1.1.2. Kaynaştırma uygulamalarında aksaklıklar olduğunu düşünen öğretmenler (7)

3.1.1.3. Sınıf mevcutlarının çok olduğunu düşünen öğretmenler (5)

3.1.1.4. Özel eğitimin daha yararlı olduğunu düşünen öğretmenler (5)

3.1.2. Ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili olumlu görüş bildiren öğretmenler (2)

3.1.1. Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları İle İlgili Olumsuz Görüş Bildiren Öğretmenler

Ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili görüşleri sorulduğunda araştırmaya katılan 21 öğretmenin [Nevin (Tekirdağ), Mehmet (Samsun), Murat ve Aysun (Giresun), Özlem ve Yeliz (Ankara), Nihan (Eskişehir), İlknur ve Aynur (İstanbul), Hane (Batman), Talat ve Seval (Bursa) , Hülya ve Halim (İzmir), Salih (Muğla), Gönül (Bitlis), Sevda ve Ufuk (Van), Emel (Şanlıurfa), Emin (Mardin), Serdar (Kahramanmaraş)] olumsuz yönde görüş bildirdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz görüşlerini birden fazla nedene dayandırarak açıklamaya çalışmışlardır. Öğretmenlerin belirttikleri nedenler dört başlık altında toplanmıştır.

3.1.1.1. Sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler (9)

3.1.1.2. Kaynaştırma uygulamalarında aksaklıklar olduğunu düşünen öğretmenler (7)

3.1.1.3. Sınıf mevcutlarının çok olduğunu düşünen öğretmenler (5)

3.1.1.4. Özel eğitimin daha yararlı olduğunu düşünen öğretmenler (5)

3.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Konuya İlişkin Yetersiz Olduğunu Düşünen Öğretmenler

Araştırmaya katılan dokuz öğretmen, (Murat, Özlem, Nihan, Aynur, Talat, Hülya, Halim, Gönül, Emel) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Özlem öğretmen sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda “hiç yeterli” olmadıklarını düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda “hiç bi alt yapısı” bulunmadığını, aldıkları eğitimin “özel eğitim öğrencileri” için “hiç yeterli” olmadığını belirten Özlem öğretmen, sınıfında “özel eğitim öğrencileri” olduğunu ama ne yapması, nasıl bir yöntem uygulaması ve nasıl bir değerlendirme yapması gerektiğini bilmediğini belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin “bu konuda kendileriyle baş başa” kaldığını ifade eden Özlem öğretmen konuya ilişkin görüşlerini “*Açıkçası biraz kaynaştırma eğitimi kaynıyormuş gibi geliyo bana*” sözleriyle tamamlamaktadır.

Murat öğretmen, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yetersiz olduklarını ifade ederken, Nihan öğretmen ise kaynaştırma uygulamaları ile ilgili “yeterli değil ülkemizde” şeklinde görüş bildirdikten sonra, öğretmenlerin bu konuyla ilgili “bilgilendirilmeleri” gerektiğini belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yetersiz olduğuna dair görüş bildiren bir diğer öğretmen ise Aynur öğretmendir. Aynur öğretmen kaynaştırma uygulamalarının “özellikle öğretmen eğitiminde yetersiz olduğunu”, öğretmenlere mesleğe başladıktan sonra “herhangi bir bilgi ve eğitim verilmediği için” çok zorlandıklarını ve sorunlarını ancak “yaşayarak” çözmeye çalıştıklarını belirterek, bu konuda “çok büyük noksanlıklar olduğunu” düşündüğünü ifade etmektedir. Talat öğretmen ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin

eğitimi ile ilgili “çok iyi yetişemediklerini”, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen kursların da “öğretmenler üzerinde çok ta etkili olmadığını” belirtmektedir. Benzer şekilde görüş bildiren Halim öğretmen de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgileri olmadığını dolayısıyla “yetersiz” olduklarını, Emel öğretmen ise öğretmenlerin hizmet öncesinde ve sonrasında konuyla ilgili eğitilmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Hülya öğretmen konuyla ilgili görüşlerini “*Öğretmenlerin daha donanımlı olması gerekir uu öğrencilere daha yararlı olmamız için. Özel ilgisi olan öğretmenler bu işi biraz olsun götürüyorlar. Ama uu kaynaştırma eğitimi hakkında hiçbir bilgisi olmayan, fikri olmayan ya da iletişim becerisi olmayan öğretmenlerle bu öğrenciler çok büyük sıkıntı yaşıyorlar. Kesinle u bu konunun ciddi anlamda ele alınması gerektiğini düşünüyorum*” şeklinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki yetersizliğini vurgulayarak dile getirmektedir.

Bitlis’te görev yapan Gönül öğretmen kaynaştırma eğitiminin “*kötü bir uygulama*” olduğunu, sınıf öğretmenlerinin lisansta aldıkları eğitimin, gittikleri staj okullarının, doğu bölgelerindeki okullarla “hiç alakası” olmadığını, öğrendikleri bilgilerin görev yaptığı bölgede geçerli olmadığını ve öğretmenlerin “bilgi konusunda” donanımsızlığının “had safhada” olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu, Babaoğlan ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Adı geçen araştırmacılar tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu, kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Avcıoğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey (2005) ve Çelik (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da katılımcıların kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve bu konuyla ilgili yoğun bir eğitim almaları gerektiği belirlenmiştir.

3.1.1.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Aksaklıklar Olduğunu Düşünen Öğretmenler

Ülkemizde gerçekleştirilen kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin yedisi (Nevin, Mehmet Ufuk, Murat, Aysun, Talat, Nevin, Emin)

kaynaştırma eğitimi uygulamalarının “tamamen sabote” edildiğini bir başka deyişle normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim hakkının kısıtlandığını”, yapılanların “göstermelik” olduğunu ve işlerin uygulamada “sarpa sardığını” belirtmektedir. Nevin öğretmen sözlerine şöyle devam etmektedir: *“Hiç içinden çıkamayacağınız çok büyük yanlışlara doğru sürükleniyor insanlar. İu yani şimdi söylemek zorundayım. Düşünün otistik çocuk, saldırgan çocuk, down sendromu olan bi çocuk eğitim hakkı alma, evet tamam. Ama öğretmenleri “getirmeyin” diyor. Şimdi bu nasıl bir çelişki? “Getirmeyin” diyo yani. “Okula getirmeyin.”... Öğrencinin artık uı belki özel anlamda bi eğitim sistemine gönderilmesi lazım. Rehabilitasyon merkezlerine, orda gerekli olan şeyi veriyorlar, öğretimi. Ama dediğim gibi eğitim olabilir, hani sosyalleşme anlamında ama bu işin değerlendirmesini akademik boyutunu bize bırakmasınlar yani. Çünkü bu anlamda çok zorluklar yaşıyoruz. Yani bunun aslında dağılımını ya da derecesine göre dağılımını yapmaları lazım Milli Eğitimin. Her öğrenci her sınıfa yani doğru değil bence. ... O yüzden ben özel eğitime üniversitede dersini alırken evet çok mantıklı geliyordu ama uygulamada çok nasıl diyeyim yetersizlik ve saçmalıkları gördüm yani. Hatta şu an gereksizliliğini de düşünüyorlar bana. Biraz karamsar bakıyorum galiba.”*

Mehmet öğretmen “25 yıllık” deneyimine dayanarak kaynaştırma uygulamalarının kendi çevresinde amacına ulaşmadığını, ülke genelinde de “çok özel şartları olmayan okullar haricinde” “yerli yerinde öğrenciye ulaşır bir eğitim verildiğini” düşünmediğini ifade etmektedir. Bu durumun, kaynaştırma eğitiminin okul yönetimi, rehberlik sorunları, öğretmen, aile, ders geçme sistemi olmak üzere pek çok ayağı olmasından kaynaklandığını, genel olarak değerlendirdiğinde bu uygulamaların ancak “%30-40” düzeyinde başarıya ulaştığını belirtmektedir.

Murat öğretmen de çalıştığı ilçede kaynaştırma uygulamalarının “yetersiz olduğunu” düşünmektedir. Murat öğretmen bu durumun okullarda özel eğitim öğretmenin olmamasından, ağır düzeydeki özel gereksinimli öğrencilerin de kaynaştırma eğimine tabi tutulmasından, üçüncü ve dördüncü sınıf itibariyle akademik olarak konuların ağırlaşması nedeniyle normal gelişim gösteren öğrencilerin derslere yoğunlaşarak özel gereksinimli öğrenciden uzaklaşmasından kaynaklandığını

belirtmektedir. Murat öğretmenle aynı okulda görev yapan Aysun öğretmen de “büyük illerde, merkezlerde” özel eğitim sınıfı olduğu için “etkin bir eğitim” sağlanabildiğini ancak, bulunduğu il ve ilçede (Giresun-Şebinkarahisar) bir “özel alt sınıfın” bulunmamasından dolayı RAM’ın “ağır engelli öğrencileri bile” sınıf öğretmenlerine “kaynaştırma olarak” göndermekten başka “çareleri” olmadığını, bu nedenle de kaynaştırma uygulamalarının görev yaptığı il ve ilçede “oldukça yetersiz” olduğunu belirtmektedir.

Talat öğretmen ise okullardaki kaynaştırma uygulamalarında bir “muamma” ve “tutarsızlık” olduğunu düşünmektedir. Emel öğretmen kaynaştırma uygulamalarının “çok yüzeysel” yapıldığını belirtirken, Halim öğretmen de ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarını “tamamen yetersiz” ve *“dostlar alışverişte görsün gibi bilgisiz kişilerin düzenlediği”* bir uygulama olarak tanımlamaktadır. Gönül öğretmen sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasını “şansızlık” olarak değerlendirirken sözlerini *“kayıpları bence kazançlarından çok çok daha fazla kaynaştırma öğrencisinin. Kaynaşma diye bi şey yok sadece sınıf kaynatma var”* şeklinde tamamlamaktadır.

Van’da görev yapan Ufuk öğretmenin görüşleri şu şekildedir: *“Her konuda olduğu gibi ülkemizde bu konu üzerinde de sadece tozlu raflarda çalışmalar var sahaya inen kimse yok. Özellikle bizim görev yaptığımız bu coğrafyada hiç bir şey yok. Var olan tek şey var o da ihmal. Hizmet binalarının sayısı yetersiz. Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı yerlerde bile bence gerekli düzen, önem ve takip yok.... Sosyolojik ve psikolojik çalışmalara, akademik konulara gerekli önem göstermemek, bir şeyleri yapıyor olmak için yapmak doğru hedefe ulaşmayı engelliyor. Bizler sadece yapıyor görünenleriz.”*

3.1.1.3. Sınıf Mevcutlarının Çok Olduğunu Düşünen Öğretmenler

Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin beşi (Nevin, Yeliz, İlknur, Talat, Seval) sınıf mevcutlarının kalabalıklığından yakınmaktadır. Bu öğretmenlerden Nevin ve İlknur öğretmenler sınıf mevcutlarının çok olmasının yanında, birden çok kaynaştırma öğrencileri olmasının da bu uygulamaları zorlaştırdığını belirtmektedirler. Nevin öğretmen kaynaştırma eğitimi uygulamalarının

amacının “olumlu” olsa da özellikle kendi sınıfı gibi hem “kalabalık” hem de “iki kaynaştırma öğrencisi” olan sınıflarda kaynaştırma uygulamalarının “yetersiz” olduğunu, özel gereksinimli öğrencilerin “gereken eğitimi alamadıklarını” düşündüğünü ifade etmektedir. Nevin öğretmen konuyla ilgili görüşünü belirtirken şu ifadelere de yer vermiştir: *“Kırk iki kişilik sınıftasınız iki tane özel eğitilmiş, üç tane ya da özel eğitilmiş öğrenciniz var. Bu sınıf sayısını doksana çıkartmak kadar zor bence...”* İlknur öğretmen de sınıfların “kalabalık” olduğunu ve kimi zaman bu kalabalık sınıflara iki kaynaştırma öğrencisi verilebildiğini, bu nedenle de kaynaştırma öğrencilerine “çok vakit ayrılmadığını” düşünmektedir.

Yeliz öğretmen kaynaştırma uygulamalarını “yetersiz” bulduğunu belirterek görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Yani bu kalabalık öğrenci grubunun içinde kaynaştırma öğrencileri kaynayıp gidiyor diye düşünüyorum ben açıkçası. Yani sağlıklı olduğu görüşünde değilim. Kaynaştırma öğrencilerinin diğer normal seviyedeki öğrencilerle aynı sınıfta olmasını verimli bulmuyorum ben.”*

Talat öğretmen aynı zamanda sınıf mevcudunun kalabalıklığından dolayı, özel gereksinimli öğrencisiyle “yeteri kadar” ilgilenmediğini belirterek bu durumu “en büyük sorun” olarak nitelemektedir. Seval öğretmen görüşlerini şöyle dile getirmektedir: *“...Ama öbür çocukların da bu kalabalık sınıflarda u onların da hakkı u yani onun hakkı olduğu kadar öbürlerinin de hakkı var. Bu şekilde hani 40 ya da 35 kişiye bir kişiyi bazen tercih etmek durumunda kalıyorsunuz bu uygulamalar yani bu o çocuğu o ortamda bulundururken. O anlamda da gerçekten hani şey oluyor u çocuğu kabullendirme olsun falan, u yani işte çocuğa belli davranışları kazandırma kazandırma aşamasında eğer mevcutlar da kalabalıksa bi anlamda yetersiz kalıyorsunuz.”*

Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların sınıf mevcutlarının fazla olmasının, sınıf öğretmenleri için önemli bir sorun oluşturduğu görülmektedir. Oysaki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2010) 23. maddesinde kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda sınıf mevcutlarının okulöncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda 10, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde, diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutlarının; özel eğitime

ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda 25, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda sınıf mevcudunun fiziksel ortamın elverdiğinden ya da öğretmenin ilgilenebileceğinden fazla sayıda öğrencinin bulunmasının kaynaştırmanın başarısını olumsuz etkileyeceğine (Batu ve Kırcaali-İftar; 2006) daha önce de değinilmişti. Bilen (2007) ve Metin, Güleç ve Şahin (2009) tarafından yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde bu araştırmaların mevcut çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Adı geçen araştırmacıların çalışmalarında da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde sınıf mevcutlarının kaynaştırma eğitimi için kalabalık olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

3.1.1.4. Özel Eğitimin Daha Yararlı Olacağını Düşünen Öğretmenler

Araştırmaya katılan ve konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin beşi (Seval, Hülya, Halim, Salih, Serdar) özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim almalarının daha yararlı olacağı yönünde görüş bildirmektedir. Seval öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin “kendileriyle aynı seviyede olan çocuklarla” eğitim görmeleri halinde bu öğrencilerin “daha başarılı olacaklarını” düşündüğünü belirtmektedir. Seval öğretmen düşüncelerini şöyle açıklamaktadır: “*Yani diğer öğrencilerle birlikte bi şey yapmaları uı hani onların da hani diğer uı norm ... diğer insanlardan ayrı olmamaları belki bi açıdan onların da insan olarak hakkı. ... Başarı elde edemiyorsunuz o anlamda hani uı genel olarak baktığımız zaman belki hani ilk bakışta çok doğru gibi gelebilir ama normalde ben aslında bunların uı bizler diğer çocuklarla aynı kurumda olm... olmasından yana değilim.*”

Hülya öğretmen “*İı ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının uı öğrencilere yönelik yeterli düzeyde olmadığını düşünüyorum. İı onlara yönelik özel bir program uygulanması gerekir.*” şeklinde görüş bildirirken, Salih öğretmen “*Teorik manada her çocuğun kendi yaş gruplarıyla eğitim öğretim görmesinin daha sağlıklı olduğuna inanıyorum. İı bunun için de kaynaştırmanın uı kendi yaş gruplarında olacağı için daha iyi olacağı inancındayım*” ifadeleriyle görüşlerini aktarmaktadır. Araştırmacının görüşmecisi notları incelendiğinde, Salih öğretmenin “kendi yaş gruplarıyla” ifadesiyle

özel eğitim ortamlarını kastettiği görülmektedir. Serdar öğretmen de kaynaştırma eğitiminin başarılı olmadığını belirterek özel gereksinimli öğrencilerin “ayrı okullarda” olmalarının daha iyi olacağını düşündüğünü belirtmektedir. Halim öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin “normal bir sınıf içerisinde” eğitim görmelerinin “uygun olmadığı”, kaynaştırma eğitiminin “sadece sistemin alt yapı yetersizliğinden” dolayı yapıldığını belirtmektedir.

Avcıoğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey (2005) ve Bilen (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin ayrı eğitim ortamlarında eğitilmesinin daha yararlı olacağını düşündükleri belirlenmiştir. Timuçin (1998)’in kaynaştırma eğitiminin yapıldığı bir okulda gerçekleştirdiği çalışmada ise özel gereksinimli öğrencinin, okul yönetiminin, sınıf öğretmenin, rehber öğretmenin, kaynaştırma uygulamasından önce bilgilendirilmemeleri ve süreçte destek hizmet alamamaları nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerle akademik çalışmalar yapılamadığı, özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemleri sergileyen öğrenciler olarak etiketlendiği belirlenmiştir. Çalışmada sınıf öğretmenleri bu öğrencilerin sınıfın başarı düzeyini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenciyi başka bir sınıfa ya da özel eğitim sınıflarına gönderme çabasına girdikleri belirlenmiştir.

3.1.2. Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları İlgili Olumlu Görüş Bildiren Öğretmenler

İki öğretmen [Pınar (Isparta), Şenay (İzmir)] kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Pınar öğretmen kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencinin sınıfta hırpalanması, “kendini ifade edemediği için” hırçınlaşması gibi kötü tarafları olsa da özel gereksinimli öğrencinin “gelişimi açısından olumlu olduğunu” düşündüğünü ancak, özel gereksinimli öğrenciye “özel olarak”, “birebir zaman” ayrılmadığında da kaynaştırma eğitiminin “biraz hayal ürünü” olduğunu ifade etmektedir.

Kaynaştırma uygulamaları hakkında olumlu görüş bildiren bir diğer öğretmen olan Şenay öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: “*Yani daha önceki uygulamalar u kaynaştırma eğitimi için çok faydalı olduğumu düşünmüyodum. Ama*

BEP planları olması mesela, sınıf öğretmeninin BEP planı hazırlayıp, dört ve beşinci sınıf öğretmenleri birebir çalıştırmasını desteklerim, iyi bir çalışma.”

Sınıf öğretmenlerinin ülkemizde yürütülen kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, iki öğretmen dışında diğer öğretmenlerin (21) olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin gerekçelerini birden çok nedene dayandırdıkları görülmektedir. Örneğin, Talat öğretmen sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından ve uygulamalardaki aksaklıklardan ve öğretmenlerin yetersizliğinden bahsederken, Hülya öğretmen sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına ve özel eğitimin özel gereksinimli öğrenci için daha yararlı olacağı konusuna değinmiştir. Olumlu görüş bildiren iki öğretmenin görüşleri değerlendirildiğinde her iki öğretmenin de “bire bir eğitim” sağlandığı sürece kaynaştırma eğitimin yararı olduğuna inandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerini dile getirirken bazı öğretmenlerin kullandıkları ifadelerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya bakış açısını yansıttığı düşünülmektedir. Örneğin “kaynaştırma eğitimi kaynıyormuş gibi geliyo bana” (Özlem), “tamamen sabote ediliyor” (Nevin), “muamma ve tutarsızlık var” (Talat), “kaynaşma diye bi şey yok sınıf kaynatma var” (Gönül), “kaynaştırma öğrencileri kaynayıp gidiyor” (Yeliz) gibi ifadeler dikkat çekicidir. Kaynaştırma uygulamalarının işleyişine ilişkin öğretmenlerin kullandığı diğer ifadeler ise “göstermelik olsun” (Nevin), “dostlar alışverişte görsün” (Halim), “bir şeyleri yapıyor olmak için yapmak” (Ufuk) şeklinde örneklenebilir. Bire bir eğitim olanağı sağlandığı takdirde kaynaştırmanın olumlu bir uygulama olduğunu düşündüğünü belirten Pınar öğretmenin uygun koşullar sağlanmadığında kaynaştırma uygulamalarını “hayal ürünü” olarak değerlendirmesi de öğretmenlerin kullandığı ifadelerle ilişkin bir diğer örnektir.

Sınıf öğretmenlerinin ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çeşitli nedenlerle kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları Uysal (2004) ve Çelik (2006) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Uysal (2004)’ın çalışmasında görüş bildiren katılımcıların büyük çoğunluğu kaynaştırmanın yararlı olmadığını, işleri zorlaştırdığını ve

tamamlanması gereken pek çok eksiğinin olduğunu belirtmişlerdir. Çelik (2006)'in yaptığı çalışmada ise kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma eğitimine karşı oldukları ve kendilerinin bu konuda yetersiz kaldıklarını belirttikleri belirlenmiştir.

Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının aksayan yönlerini belirleyen bir diğer çalışma Akdemir Orta (2008) tarafından yapılmıştır. Araştırmacının kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada işitme engeli olan 24 öğrencinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne uygun olarak yerleştirilmediğini belirlemiştir. Bununla birlikte bu öğrenciler için okullarda BEP geliştirme birimi kurulmadığı, dolayısıyla, BEP hazırlanmadığı ya da önemli eksikliklerle hazırlandığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 24 öğretmenin dokuzunun öğretmenlik sertifikasının bulunmadığı, öğretmenlerin tamamının işitme engelli çocuklar ve eğitimleri ile ilgili ders almadıkları araştırmada elde edilen bir diğer bulgudur. Ayrıca kaynaştırma eğitimine alınan bu çocuklara ve öğretmenlere destek hizmetler sağlanmadığı, hem işitme engeli olan öğrencilerin hem de sınıf öğretmenlerinin destek hizmetlere gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Dupoux, Wolman ve Estrada (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre ise Haiti ve Amerika'daki lise öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarını desteklemektedirler. Ancak, öğretmenler kaynaştırma uygulamalarını bazı özel gereksinimli öğrenciler için gerçekçi olmadığına inanmaktadırlar.

3.2. Aileler

Araştırmaya katılan öğretmenlere hem özel gereksinimli öğrencinin aileleri hem de normal gelişim gösteren çocukların aileleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı konuyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar "aileler" başlığıyla tek bir tema altında, "Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesi" ve "Normal Gelişim Gösteren Öğrencinin Ailesi" olmak üzere iki alt temada toplanmıştır.

3.2.1. Özel gereksinimli öğrencisinin ailesi (23)

3.2.1.1. Özel gereksinimli öğrencisinin ailesinden kaynaklanan sorunlar (19)

3.2.1.2. Özel gereksinimli öğrencisinin ailesiyle yapılan çalışmalar (17)

3.2.2. Normal gelişim gösteren öğrencinin ailesi

3.2.2.1 Normal gelişim gösteren öğrencinin ailesinden kaynaklanan sorunlar (6)

3.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencisinin Ailesi

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine ilişkin görüşleri “Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlar” ve “Özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle yapılan çalışmalar” olmak üzere iki başlıkta gruplandırılmıştır.

3.2.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesinden Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 19’u [Ufuk (Van), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy), Hande (Batman-Kozluk), Mehmet (Samsun-Terme), Murat (Giresun-Şebinkarahisar), Özlem ve Yeliz (Ankara-Mamak), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Hülya ve Halim (İzmir- Karşıyaka), Salih (Muğla), Gönül (Bitlis), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Sevda (Van-Özalp), Emin (Mardin), Pınar (Isparta), Emel (Şanlıurfa)] özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüş belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili yaşadıkları sorunlar çeşitlilik göstermektedir. Bu sorunlar aşağıdaki gibidir:

3.2.1.1.1. İlgisizlik (15)

3.2.1.1.2. Eğitimsizlik (8)

3.2.1.1.3. Durumu kabullenme ile ilgili görüşler (3)

3.2.1.1.3.1. Çocuğunun durumunu kabullenmeyen aileler (2)

3.2.1.1.3.2. Çocuğunun durumunu kabullenen aileler (1)

3.2.1.1.4. Tv-bilgisayar konusunda denetimsizlik (3)

3.2.1.1.5. Para için çocuğu okula kaydettirme (2)

3.2.1.1.1. İlgisizlik

Özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinden kaynaklanan sorunlara yönelik görüş bildiren öğretmenlerin 15'i (Ufuk, Sevda, Yeliz, İlknur, Talat, Hülya, Gönül, Serdar, Nevin, Aynur, Seval, Hande, Mehmet, Murat, Pınar) özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinin ilgisizliğine ilişkin görüş bildirmiştir. Ufuk öğretmen; *“Aileyle görüşmek istiyorsun ilk durumda. Ama ne gelen var ne giden sen çırpındıkça onlar daha da bataklığa itiyorlar. Aileyle de iletişim kuramıyorsun. Her ailede çocuk sayısı gereğinden fazla. Üstüne bi de eğitimsizlik, ilgisizlik eklendi mi sonuç hezimet oluyor”* şeklinde ailenin eğitimsizliğine ve bilgisizliğine vurgu yapmaktadır. Ufuk öğretmen ayrıca *“taşınmalı eğitim”* nedeniyle ailelerle görüşme olanağının olmadığını, olsa bile *“dil problemi”* nedeniyle anlayamadıklarını da sözlerine eklemiştir. Sevda öğretmen de *“orda”* ailelerin çok *“ilgisiz”* olduğunu, aileleri görmediklerini, bu nedenle ailelerle *“hiçbir şey”* yapamadıklarını ifade etmiştir. Görüşmeciler notları incelendiğinde, Sevda öğretmenin *“orda”* kelimesiyle görev yaptığı Van’ın Özalp ilçesini kastettiği belirlenmiştir.

Seval ve Yeliz öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinin *“ilgili, bilinçli bir aile”* olmadıklarını ifade etmektedirler. Seval öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ailesi için *“aile problemlili, boşanma üzeri olan bi ailenin çocuğu”*, *“hatta ben Büşra’nın sorunlarından çok annenin ailevi sorunlarına bazen yeri geldi muhatap olmak zorunda kaldım.”* şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Gönül öğretmen ailenin *“çok alakasız”* olduğunu ifade ederken, özel gereksinimli öğrencisinin babasıyla ilgili şu yorumu yapmaktadır: *“Hatta bence onun kaynaştırma olmasının tek sebebi, onun biraz psikopat bir babası olmasıdır. Ondan kaynaklanıyor.”* Gönül öğretmen babanın *“agresif”* olduğunu, her zaman kendisini haklı gördüğünü ifade etmektedir. O babanın çocuğuyla ilgili yaptığı yorumu şöyle aktarmaktadır: *“Zaten bi şey beklemiyoy yani ‘çocuğun üstüne gitme, bırak öyle dursun’ diyor.”* Gönül öğretmen ayrıca, sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin ablasının ve okula yeni başlayan kardeşinin de benzer özelliklere sahip olduğunu belirtirken, *“Tutup ta aileye ‘siz sorunlusunuz’ da denmiyor”* ifadesini kullanmaktadır. Babanın çocuğun durumundan dolayı öğretmenlerini suçladığını belirten Gönül öğretmen aile desteği ile

ilgili Şu ifadeleri kullanmaktadır: *“Ailenin doğrularıyla, bizim doğrularımız çeliŐtięinden dolayı ve bunu aile de tersten dönmek istemediğinden dolayı çok sıkıntı çekiyoruz. Hatta bazen diyoruz yani ‘desteğini istemiyoruz, köstek olmasın’ ”*. Gönül öğretmen ayrıca, aile ile görüşmenin zor olduğunu *“Ailelerle işte, daha çok irtibata geçebilmek zaten bir yetenek o Bitlis ’te”* sözleriyle ifade etmektedir.

İlknur öğretmen öğrenciyle evde ilgilenen birinin olmadığını belirtmektedir. Hülya öğretmen ailenin ilgisiz olduğunu ve aileden destek göremediğini Şu sözlerle dile getirmektedir: *“... ama onunla umm özel ilgilenmesi gerektiğini söylediğim halde hep uu ilgisiz kalındı. Her gün okula gelip benim, benimle irtibat kurmasını, benden rapor almasını, ne yaptık ya da ne uu nasıl bir gelişme uu evde ne tür çalışmalar yapacağını anlatmaya çalıŐtıysam da veliden bu desteği göremedim”*

Nevin öğretmen ailelerin çocuklarını “lanetli” olarak gördüklerini, bu nedenle de ailenin çocuğun üstüne düşmediğini belirtmektedir. Nevin öğretmen bu durumun aile içi problemlere de neden olduğunu Şu şekilde dile getirmektedir: *“EŐler arasında bundan dolayı Őeylikler olabiliyor. Mesela bu bedensel engelli olan öğrencim akraba evliliğinden dolayı, uu yani babası geldiğinde kocası karısını suçlar tavırda konuşuyor, karısı geldiğinde kocasını suçlar tavır....”*

Aynur öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin problemlili olduğunu, öğrencisinin üvey annesi olduğunu ve aileden ilgi göremediğini ifade etmektedir. Aynur öğretmen özel gereksinimli öğrencilerden birinin ailesiyle yaşadığı sorunu Şu şekilde ifade etmektedir: *“Uu çağırdığım zaman veli gelmiyo, görüşmeye gelmiyo. Babasıyla uğraŐmama rağmen bir kere de gelip benimle görüşmedi.”*

Hande öğretmen “bölgenin özelliğinden dolayı” annelerin okula hiç gelmediklerini, babaların geldiğini ancak, babaların da bayan öğretmenlerden çekindiklerini belirtmektedir. Mehmet öğretmen ise anne ve babanın çalışma koşullarından dolayı aileyle görüşemediğini ifade etmektedir.

Murat öğretmen *“Evden hiç bi şekilde bu öğrencimiz için yardım veya destek göremiyoruz”* şeklinde aileden destek alamadığını belirtirken, Hülya öğretmen kendisine “destek olamadıkları” için “anneye ve aileye” çok kızdığını ifade etmektedir.

Pınar öğretmen ise *“Aileden destek te yok. Belki hani biraz desteklese o çocuk okumayı öğrenebilirdi”* şeklinde konuyla ilgili görüş bildirmektedir.

3.2.1.1.2. Eğitimsizlik

Araştırmaya katılan sekiz öğretmen (Ufuk, Nevin, Murat, Serdar, Emin, Hande, Seval, Yeliz) özel gereksinimli öğrencinin ailesinin eğitimsiz olduğu yönünde görüş belirtmektedir. Nevin öğretmen konuşma bozukluğu olan öğrencisinin ailesi için *“Ailesi şimdi anca okuma yazma bilen insanlar, yani hani öyle eğitim seviyeleri yüksek insanlar değil.”* şeklinde bir tanımlama yapmaktadır. Murat öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ailesinde de *“yetersiz bi durum”* olduğunu, aileden hiçbir şekilde *“yardım veya bi destek”* göremediğini, annenin okuryazar olmadığını, babanın ise okuryazarlığının çok zayıf olduğunu belirtmektedir. Murat öğretmen ayrıca, babanın kimi zaman çocuğa okuma çalışmaları yaptırdığını söylediğini ancak, çocuğu okuyamadığı zaman *“sinirlenip”*, onu *“dövmek zorunda kaldığını”* belirttiğini ifade etmektedir.

Serdar öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin babasının *“çok duyarsız”* olduğunu, annenin ise okuma yazma bilmediği için *“ben bilmiyorum”* diye *“işin içinden”* sıyrıldığını aktarmaktadır. Emin öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin annesinin okuryazar olmadığını, abla ve abisinin de yardım etmek amacıyla, öğrencinin etkinliklerini onun yerine çözdüklerini belirtmektedir. Hande öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin *“ilgisiz değil ama çok bilinçsiz”* olduğunu belirtirken, Yeliz öğretmen öğrencisinin ailesinin *“çok bilinçli, çok aşırı ilgili bir aile”* olmadığını ifade etmektedir. Seval öğretmen de aynı şekilde öğrencisinin ailesinin *“öyle ilgili, bilinçli bir aile”* olmadığını belirtmektedir.

Sevda ve Ufuk öğretmen özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinin çok çocuklu olmalarına ilişkin sorunlara da değinmektedirler. Sevda öğretmen çok sayıda çocuk sahibi olma ile ilgili şunları belirtmektedir: *“Yani ordaki ailenin 9-10 tane çocuğu var. Bi tanesi sağır olmuş, dilsiz olmuş, konuşamıyor çok ta onun umrunda değil yani. İster istemez büyük bir problem var zaten çocuklarda. Hepsi problemlili... Hangi birisine ne yapsın? Yani o çocukların zaten üzerlerine doğru düriüst kıyafet yok, çanta yok.”*

3.2.1.1.3. Durumu Kabullenme İle İlgili Görüşler

Sınıf öğretmenlerinin ailelerin özel gereksinimli öğrencilerinin durumunu kabullenmeye ilişkin görüşleri iki grupta toplanmıştır:

3.2.1.1.3.1. Çocuğunun durumunu kabullenmeyen aileler (2)

3.2.1.1.3.2. Çocuğunun durumunu kabullenen aileler (1)

3.2.1.1.3.1. Çocuğunun Durumunu Kabullemeyen Aileler

Gönül ve Özlem öğretmen olmak üzere iki öğretmen özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinin çocuklarının yetersizliğini kabullenmediklerini belirtmektedirler. Gönül öğretmen *“Bir de onları buna ikna etmek. Babanın, oğul evlat doğuda çok önemli, oğlunda bir bozukluk oluşunu kabul etmesi ve bunun kaynaştırma olarak geçmesi ancak, bunu öyle çok kötü bir kusur olmadığını fark etmesi çok önemli. İlk onu RAM’a gönderecekleri zaman babası kesinlikle kabul etmemiş. ‘Benim oğlumun nesi varmış ki? Benim oğlum herkesten zekidir.’”* şeklindeki ifadeleriyle babanın tepkilerini ifade etmektedir. Özlem öğretmen annenin *“çocuğunun hastalığını daha tam”* kabullenemediğini, bu nedenle beklentisinin çok yüksek olduğunu şu şekilde aktarmaktadır: *“Şimdi 1.sınıftayız. ‘1.sınıfın sonuna kadar belki okuruz.’ diye bile düşünüyö yani ki, Merve’nin kasları zaten gelişmemiş, yazı hiç yazamıyoruz. Konuşmakta güçlük çekiyoruz, ifadede güçlük çekiyoruz. Yani bunları aş... aşmaktan ziyade okumaya geçmeyi düşünüyö annesi. ‘Ha niye yapamıyo, niye geçemedi?’ gibi düşünüyö, yani kabul etmiyo.”*

3.2.1.1.3.2. Çocuğunun Durumunu Kabullenen Aileler

Öğretmenlerden biri (Pınar) özel gereksinimli öğrencisinin ailesinin durumu kabullendiğini belirtmektedir. Ancak, bu durum Pınar öğretmen için olumsuz bir durum olmaktadır. Pınar öğretmen bu çocuğun annesinin çocuk için *‘Bunun kafası almıyo.’* şeklinde bir değerlendirme yaparak çocuğu *“kendi haline”* bıraktığını, beş çocuktan üçünün *“problemlı”* olduğunu, annenin yine de çocuk doğurmaya devam ettiğini, çocuklarını da böyle kabul ettiğini ifade etmektedir. Pınar öğretmen annenin okuma

yazmayı ‘Ben de 4. sınıfta öğrendiydim.’ şeklindeki ifadesiyle çocuğunun durumunu doğal karşıladığını belirtmektedir.

3.2.1.1.4. Tv-Bilgisayar Konusunda Denetimsizlik

Özel gereksinimli öğrencinin ailesinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin üçü (Pınar, Gönül, Talat) bu ailelerin çocuklarına denetimsiz bir şekilde televizyon izletmeleri ve bilgisayarla vakit geçirmelerine izin verdikleri konusunda da sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Pınar öğretmen çalıştığı bölge koşullarında çocuklar için “ciddi bi uyarıcı eksikliği” olduğunu ifade ederken, çocukların tek gördüklerinin televizyon ve televizyonda izlediklerinin de “bi çocuğun asla izlememesi gereken” “5. Boyut, Ruhlar Dünyası” gibi “garip programlar” olduğunu belirtmektedir.

Gönül öğretmen de denetimsiz bir şekilde izletilen filmlerle ilgili kaygılarını şu şekilde dile getirmektedir: *“Büyük abisi ve amcasının oğulları geceleri bilim kurgu filmi ve korku filmi izliyorlar. Mesela insan kesmeli, testereler, odur budur, böyle saçma sapan filmler izliyorlar ve buna da izletiyorlar ve bu orda gördüğü şeyleri kendi kahramanla kendisini özdeşleştiriyor ve gördüğü şeyleri yapmak istiyor bir nevi. Babasına söylediğim zaman ‘bu tip şeyleri izletmeyin’ dediğim zaman, ‘O erkek çocuğu, korkmaz bi şey olmaz.’ diyor. Maalesef işte aileylende öyle bir sorunumuz oluyor bundan dolayı.”*

Talat öğretmen ailenin öğrenciyle ilgilenmediğini ve başa çıkamadıklarını belirtmekte ve çocuğun “günde 6–7 saatini bilgisayar başında” geçirdiğini, “filmlere çok ilgi” duyduğunu ve “denetimsiz bi şekilde bütün filmleri” izlediğini belirtmektedir. Talat öğretmen, öğrencisine yönelik yaşadığı kaygıyı şöyle ifade etmektedir: *“Orda bi tabancanın nasıl u işte emniyet kilidinin açılıp kullanılacağına kadar, u sonra işte en ufak bi deney malzemesinden nasıl bi patlayıcı yapılacağına kadar, işte bi arabanın nasıl sürüleceğine kadar her şeyi görüyor ve hafızası çok iyi alıyor. Ben eminim ona ve ben de düşünüyorum şimdi ilerde u böyle bi tabancasını babasının alsa farklı bi şey yapacak. Şimdi ben bunu rapor olarak ta yazıyoruz, BEP planlarımıza yazıyoruz ama bu bizim okulumuzun içinde kalıyor.”*

Bilgi (2005) bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerini incelediği çalışmasında öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama süreleri arttıkça antisosyal saldırganlıklarının da arttığını, belirlemiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da savaş strateji ve macera oyunu oynayan öğrencilerin antisosyal saldırganlık düzeylerinin bilgisayar oyunu oynamayanların antisosyal saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olmasıdır. Normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar oldukça dikkat çekicidir. Özel gereksinimli öğrenciler açısından düşünüldüğünde, denetimsiz bir şekilde bilgisayar oyunu oynama ya da televizyon izlemenin özel gereksinimli öğrencileri daha olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir.

3.2.1.1.5. Para İçin Çocuğu Okula Kaydettirme

Ufuk ve Sevda öğretmenler ailelerin özel gereksinimli öğrenciyle para için ilgilendikleri konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Ufuk öğretmen *“Hocam doğuda özellikle geçmişi şark olan bölgelerde okula gelen çocuğa devlet aylık olarak bir miktar aidat öder. Ailenin temel felsefesi bu çocuk parasıdır. İnanır mısınız, sadece bu paralarla geçinenler var. Ondan çocuk sadece okula gitsin gelsin felsefesi hâkim. Eğitimsizlikten ve geleneklerin tutsaklığından nasıl görmüşlerse öyle yaşıyorlar. Çocuğunu 4-5 yaşında okula getirip de kayıt ettirmek isteyenler oluyor çocuk parası almak için.”* şeklinde görüş bildirmektedir. Sevda öğretmen ise aynı konuyla ilgili, *“Anne baba sadece o çocuktan şunu düşünüyor. Eminim o çocuğun kaynaştırma öğrencisi olması çok ta onu etkilemiyordur. Sadece şu... Üç ayda 400 ya da 500 milyon bi para alıyor. Bu da bunun işine yarıyor. Veliler de hani çocuklarını gönderirken onlardan üç ayda alabilecekleri para için gönderiyorlar. Biz velilerimizi görmeyiz yani. Çok nadir gelirlerse o da hani öğrenci belgesi para başvurusunda bulunmak içindir.”* şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlar konusundaki görüşleri incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu yönde sorun yaşadıkları görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarıyla yürütülmesinde önemli bir role sahip olan ailelerle sorunların yaşanması,

öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki sorumluluğunu arttıran önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorun olarak en çok ailelerin ilgisizliğini dile getirmektedirler. Van'da görev yapan Sevda ve Ufuk öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarını para için okula kaydettirdikleri görüşünün ise dikkate değer bir sorun olduğu düşünülmektedir.

3.2.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesiyle Yapılan Çalışmalar

17 sınıf öğretmeni (Nevin, Aysun, Murat, Talat, Seval, İlknur, Aynur, Şenay, Serdar, Gönül, Hande, Emel, Emin, Pınar, Salih, Mehmet, Nihan) özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle yaptıkları çalışmaları anlatmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar iki grupta toplanmıştır:

3.2.1.2.1. Özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle çalışma yaptığını belirten sınıf öğretmenleri (13)

3.2.1.2.2. Özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle çalışma yapamadığını belirten sınıf öğretmenleri (4)

3.2.1.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesiyle Çalışma Yaptığını Belirten Sınıf Öğretmenleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 13'ünün (Nevin, Aysun, Talat, Seval, Aynur, Şenay, Serdar, Emel, Emin, Pınar, Salih, Mehmet, Nihan) özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle çalışmalar yaptıkları ve yaptıkları bu çalışmaların çeşitlilik gösterdiği görülmüş, öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

3.2.1.2.1.1. İşbirliği (7)

3.2.1.2.1.2. Yönlendirme (7)

3.2.1.2.1.3. Görüşme (6)

3.2.1.2.1.4. Rahatlatma (3)

3.2.1.2.1.1. İşbirliği

Konuyla ilgili görüş bildiren yedi öğretmen (Mehmet, Şenay, Seval, Emel, Emin, Nihan, Talat) ailelerle okulda yapılan çalışmaların evde devam etmesi konusunda işbirliği yaptıklarını belirtmiştir. Mehmet ve Seval öğretmen özel gereksinimli öğrencilerinin problem davranışlarını azaltmaya yönelik yaptıkları uygulamaları ve anneye nasıl davranması gerektiğini açıkladıklarını belirtmektedirler. Mehmet öğretmen bunun “birbirlerini tamamlama anlamında” önemli olduğunu ifade ederek, aileyle birlikte hareket etmenin önemini “*Evde diyorum ki ‘Evde ne yapıyor?’ Hani ev ortamını ney? Okul dışında çocuğun okuldan dışarı adımını attıktan sonraki ortam çok önemlidir zaten. Okulda... yoksa ilerleme, davranış değişimi falan sağlayamazsınız karşı tarafla aynı uı noktada değilseniz veya aynı yolda gitmiyorsanız. O zaman sizin burada uğraşınız boşuna gidiyodur hani diye bakıyorum ben olaya. Ee soruyorum mesela ‘Napiyorsunuz?’ işte dosya evde de ben ona nasıl burda yaptığı etkinlikleri dosyaya koyuyosam, Memet’in mesela bir dosyası var. O karaladığı kâğıtları bile atmıyoruz biz. Hani normal gösteriyoruz dosyayı. Diğerleri nasıl olsa dosya tutuyor, diğer arkadaşları onun da dosyası olsun diye. Aynı olayı annesine de söyledim ben ‘evde de bi dosyası olsun. Evde ne yaptıysa akşam, dosyaya koyun. Belli aralıklarla bize getirin, bana gönderin.’ Hani bakalım evde ne yapmış bu çocuk. Hani evde yaptığı okulda yaptığından farklı bi şey mi? Yoksa çünkü farklı bi şeyse benim onu fark etmem lazım. Öyle değil mi? Hani fark edip onu okulda belki geliştirebilirim. Belki de yanlış şeylerle uğraşmam” şeklinde vurgulamaktadır.*

Seval öğretmen davranış değiştirme sürecinde anneye çocuğa nasıl davranmaları gerektiğini anlattığını belirtmekte ve birlikte hareket etmenin önemini anneye nasıl açıkladığını şu şekilde ifade etmektedir: “*Söyleyeni de bu sefer kural koymadığımız için bi çok şeyi de yaptırıyorum yani benim de öğretmen olarak yaptırım gücüm kalmıyor çocuğun karşısında” dedim. Çünkü ee sürekli kızan ve red... onu şey yapan öğretmen de olmak istemiyorum.*” Ancak, Seval öğretmen aileyi bu konuda bilgilendirse de ailenin “tamam hocam” dediğini ama boşanmış olan anne babanın “çocuğu hoş tutmak” için söylenenleri yapmadıklarını da sözlerine eklemektedir.

Şenay öğretmen aileye evde yapılacak “okuma yazma” çalışmalarını anlattığını belirtmektedir. Emel öğretmen özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle birlikte “ona özel çalışmalar” yaptıklarını, ailenin verilen “her türlü görevi” yerine getirdiğini belirtirken, Emin öğretmen de “okul-aile işbirliği” sonucunda öğrenciyle ilgili “daha iyi duruma” geldiklerini ifade etmektedir.

Mehmet, Talat ve Emin öğretmenler özel gereksinimli öğrencileriyle ilgili ev çalışmalarında kardeşlerden destek aldıklarını belirtmektedirler. Mehmet öğretmen öğrencinin abisinden nasıl destek aldığını şu şekilde belirtmektedir: *“Anneden sonra abisi var ikinci sınıfta. Abisiyle ben okula biraz daha diyalog kurmaya çalışıyorum. ‘Bak’ diyorum, ‘Memet işte bugün böyle böyle şeyler yaptı. Akşam sen derslerini, ödevlerini yaparken Memet’e de defterine bak, benim gösterdiklerimden yapmasını söyler misin?’, falan. ‘Annen unutulabilir’ falan. İu abisi o anlamda şey olumlu yaklaşıyor bize. Sorumluluk alıyor sahip te çıkıyo ona.”* Talat öğretmen ise özel gereksinimli öğrencinin ev ödevlerini “bilinçli olarak” “imha” ettiğini, yırttığını söyleyerek şunları eklemektedir: *“Evde bu ona yük olacağı için, onun farkında, yırtıp atıyor. Ka kız kardeşine vererek gönderiyordum, gidiyorum kız kardeşine veriyordum. İşte ertesi gün tekrar alıp yaptı mı yapmadı mı kontrol ediyodunuz. Ama yapmıyorlar. Aile ilgilenmiyo.”* Emin öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin üst sınıflardaki ablası ve ağabeyi ile konuştuğunu, onları kardeşlerinin durumu hakkında bilgilendirdiğini ve ilgilenmelerini sağladığını belirtmektedir.

3.2.1.2.1.2. Yönlendirme

Yedi öğretmen (Nevin, Aysun, Talat, Aynur, Şenay, Serdar, Pınar) özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerini yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Nevin öğretmen aileyi, “rehabilitasyon merkezindeki” uzmanlara yönlendirdiğini belirtirken Aysun öğretmen *“Bu çocukların aileleriyle u açıkçası ikisi de u biri tamamen kırsal kesimde gelme zaten daha sonra şe.. buraya yerleşmiş. Belediyede çalışan gene biraz daha iyi u ne tür hastanelere gidebilecekleri, doktor bulma işlemleri, albino olana doktoru ben bulmak zorunda kaldım. Mesela kaymakamlığın ya da devletimizin bu şekilde bi yardımı olduğunu bilmiyolarmış benim öğrenip önlerine koymam gerekti.*

Sadece onlar çocuklarını sahiplenmişler, 'Allah verdi böyle oldu, buna da şükür işte' bu mantıktalar. Biraz daha iyi olması için sürekli destek, sürekli bi şeyler anlatmak zorunda kalıyorum” şeklinde aileleri bilgilendirdiğini ve yönlendirdiğini belirten açıklamalar yapmıştır.

Aynur öğretmen sınıfında bulunan iki özel gereksinimli öğrencinin ailelerini nasıl yönlendirdiğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Konuşma u problemi olan öğrencimle u dedim bu konuda u çalışma yapan özel bir üniversite hastanesi vardı. Bu konuda bir araştırma yaptım. Rehber öğretmenle görüşüm. O da Çapa'da İstanbul'da konuşma problemi ile ilgilenen üniversite hastanesinin olduğunu söyledi, beni direkt oraya yönlendirdi. Zihinsel engelli olan öğrencimle de yine veliyle irtibata geçtim. Öğrencinin u RAM'a yönlendirdim. Iı RAM'dan rapor geldi ve rehabilitasyon merkezine yönlendirdim. Direkt benim yönlendirmemle oldu. Velinin okuma yazması yok. Bu konuda direkt veliyi ben yönlendirdim açıkçası. Şu anda rehabilitasyon merkezinden destek alıyoruz ama ben çok fazla bir yararını göremedim açıkçası. Belki rehabilitasyon merkezinin özelliğinden de olmuş olabilir. Şu anda tekrar yönlendirmeyi düşünüyorum. Farklı bir rehabilitasyon merkezi imkanı varsa orayı da u eğer imkanı varsa rehber öğretmenle danışıcam farklı bir rehabilitasyon merkezinden destek almalarını gerektiğini söylicem.”* Talat öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ailesine, öğrencinin ilgi alanlarına ilişkin yönlendirmelerde bulunduğunu belirtmektedir. Gününün altı saatini bilgisayarda geçiren öğrencisi için Talat öğretmen ailelere yaptığı yönlendirmeleri şöyle anlatmaktadır: *“Hatta uı eğitici cd'ler aldım. Kendim aldım, cebimden aldım. Dedim 'Bunlar uı bakın oyunlu matematikler var, şeyler var. Bunlarla uı çocuk oynasın', 'tamam' dediler ama bunların hiç birini yapmadılar. İşte devlet sitelerini, mesela Kültür Bakanlığı'nın sitesinin çocuk bölümü var. TUIK'in işte efendim istatistik kurumunun çocuk sitesi var. Dedim 'bunların sitesine girsin. İşte bi müzelere girsin.', orda oyun şeklinde yapmışlar.”*

Şenay ve Pınar öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerini evde yapılacak çalışmalara ilişkin yönlendirdiklerini belirtirlerken, Pınar öğretmen ek olarak aileye “rehabilitasyon merkezlerine”, “RAM”a gitmeleri konusunda tavsiyelerde

bulduğunu ifade etmektedir. Serdar öğretmen de aileye RAM'a gitmeyi "tavsiye" ettiğini, hatta bunun için aileyi zorladığını ifade etmektedir.

3.2.1.2.1.3. Görüşme

Altı öğretmen (Talat, Şenay, Salih, Serdar, Emel, Emin) ailelerle görüşmeler yaptıklarını belirtmiştir. Talat öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ailesiyle "eğitimsel konuda", öğrencinin "eğitimi ve davranışlarının düzeltilmesi konusunda" çok konuştuklarını belirterek, bu öğrencisinin ailesine ayırdığı zamanı kendi ifadeleriyle şöyle aktarmaktadır: *"E şimdi ben bi velime bir ayırmışken, onlara ben 10 kere ayırdım vakit."* Şenay öğretmen bu öğrencisinin ailesiyle "birebir" ve "sık sık", Serdar öğretmen öğrencisinin annesiyle "sürekli", Emel öğretmen öğrencinin ailesiyle "sık sık", son olarak Emin öğretmen öğrencisinin ailesiyle "defalarca" görüştüğünü ifade etmiştir. Salih öğretmen, çocuk esirgeme kurumunda öğrencisiyle ilgilenen "öğretmen ablasına" "dönem dönem" öğrenci ile ilgili bilgiler verdiğini ifade etmektedir.

3.2.1.2.1.4. Rahatlatma

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle yaptıkları bir diğer çalışmanın, aileleri, çocuklarının durumlarıyla ilgili olarak rahatlatmak olduğu belirlenmiştir. Bu yönde görüş bildiren üç öğretmenden (Nevin, Seval, Pınar) biri olan Nevin öğretmen ailenin RAM'dan raporu aldıktan sonraki tepkilerini şu şekilde dile getirmektedir: *"İki çocuğuyla beraber gidip Çorlu'da RAM'a gitti hani çalışmaları yapmışlar, arkadaşlar, sınava tutmuşlar raporu aldı eline. İki... 'Napim hocam?' şimdi onlarla konuşup rahatlatmak en azından. Mesela ya da şeyi hissediyodum ben çocuğuna karşı böyle soğuma... Yani yapabildiğim, psikolojik olarak onları bu konuda rahatlatmak oldu. Bunun doğal bi şey olduğu ailelere yapabildiğim ancak. Hani olaya daha bi böyle ferah bakabilmeleri, çok dar değil de biraz daha geniş bakmaları gerektiği."*

Seval öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin annesinin sorunlarını dinleyerek "onu rahatlatıcı şeylerle" yardımcı olmaya çalıştığını belirtirken, Pınar öğretmen de öğrencinin "raporları çıktıktan sonra" aileye bu durumun "herkesin başına

gelebileceğini”, bu öğrencinin “sadece desteklenmesi gerektiğini” ifade ederek aileye destek olmaya çalıştığını belirtmiştir.

3.2.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Ailesiyle Çalışma Yapamadığını Belirten Sınıf Öğretmenleri

Dört öğretmen [Hande (Batman), Murat (Giresun), İlknur (İstanbul), Gönül (Bitlis)] özel gereksinimli öğrencisinin ailesiyle çalışma yapamadığını belirtmektedir. Hande öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Ya aileler yani biz hiç aileyi hiç hep sürekli yok sayıyoruz nedense. Ya o belki o bölgenin özelliğindedir.”* Hande öğretmen öğrenci için eve çalışma kâğıtları vermediğini de belirtmiştir. Murat öğretmen ise özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle çalışma yapamadığını ifade etmiştir. Murat öğretmen bunun nedeninin annenin okuryazar olmaması ve babanın okuma yazma düzeyinin de çok zayıf olmasından ve babanın ev çalışmalarında şiddet uygulamasından dolayı olduğunu belirtmektedir. Murat öğretmen konuyla ilgili şu sözleri söylemektedir: *“Yani bunun u yanlış olduğunu bizler ifade etsek te tabi aileye evinde müdahale etme gibi bi şansımız maalesef yok. İ bu durumda ne yapıyoruz? Çağırıyoruz. Belki u biz öğretmen statüsündeyiz, bizim uyarılarımız fayda etmezse okul yönetiminin u uyarmasını istiyoruz bu durumda.”*

İki tane özel gereksinimli öğrencisi olan İlknur öğretmen bir öğrencisinin ailesinin ilgili olması nedeniyle öğrencide “daha iyi yol” kat ettiklerini belirtse de diğer öğrencisinin ailesiyle hiç çalışma yapamadıklarını belirtmektedir. Gönül öğretmen ise özel gereksinimli öğrencinin babasının çocuğunun durumunu kabullenmemesinden dolayı aileyle herhangi bir çalışma yapamadıklarını ayrıca, bölgesel koşullardan dolayı aileyle görüşmenin daha da zor olduğunu ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle ne tür çalışmalar yaptıkları sorulduğunda, 17 öğretmenin konuyla ilgili görüş bildirdiği ancak, bu öğretmenlerin sadece 13’ünün ailelerle çalışmalar yapabildiklerini söyledikleri görülmektedir. Bu öğretmenlerden üçünün (Mehmet, Talat ve Emin) özel gereksinimli öğrencilerinin aynı okulda okuyan kardeşlerinden ödevlerini takip etmeleri ve yapmalarını sağlamaları açısından yardım almalarının, özel gereksinimli öğrencinin

anne ve babasıyla görüşmelerin kısıtlı olduğu ya da hiç olmadığı durumlar için etkili bir çözüm olarak değerlendirilebilir.

Ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında ailelere destek hizmet verilmediği düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin ailelerin bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesi konusunda önemli rolü olmaktadır. Akçamete ve Kargin (1996) tarafından yapılan çalışmada, işitme yetersizliğine sahip çocuğu olan annelerin çocuğa yeni bir beceri kazandırabilmek, çocukla iletişim kurabilmek, çocuğun engeli ve çocuğun davranışlarını kontrol edebilme ile ilgili bilgi edinmeye gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Leyser ve Kirk (2004) tarafından yapılan çalışmada ise özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma kavramını yasal ve felsefik açıdan güçlü bir şekilde destekledikleri, bu uygulamanın sosyal ve duygusal yararları olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ancak, bununla birlikte ailelerin çocuklarının dışlanmasından, olumsuz tutumlar, öğretimin kalitesi, öğretmen desteği ve diğer ailelerin desteği ile ilgili kaygılar yaşadıkları belirlenmiştir. Bennett ve Hay (2007) ailelerin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri öğrenmesindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, aile bireyleri ile kurulan sağlıklı ilişkilerin, özellikle yüksek düzeydeki aile katılımının öğrencilerin sosyal becerileri kazanmasına olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda yer alan araştırmalarda da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin aileleri bilgilendirme, yönlendirme, sağlıklı iletişim kurabilme, sürece katılımlarını sağlama ve kaygılarını azaltma konusunda önemli bir işlevi olduğu söylenebilir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin ailelerle kurulacak iletişim ve yapılacak işbirliği, aileleri bilgilendirme ve yönlendirme konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

3.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencinin Ailesi

Araştırmaya katılan altı öğretmen (Mehmet, Nihan, Aynur, Talat, Salih, Gönül) normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu

öğretmenlerin görüşleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkindir.

3.2.2.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencinin Ailesinden Kaynaklanan Sorunlar

Kaynaştırma uygulamalarında normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleriyle de sorunlar yaşanabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı (Mehmet, Nihan, Aynur, Talat, Salih, Gönül) normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile özel gereksinimli öğrenci nedeniyle yaşadıkları sorunlara değinmişlerdir.

Mehmet öğretmen *“Velilerden bu tepkiyi ilk zamanlar aldık. ‘Ya işte u sınıfta bi tane öğrenci varmış, çok huzursuzluk falan yapıyormuş’, falan biz veli toplantısında aldık bunu. ‘Kimmiş?’ falan, ‘Ya Ahmet var işte. Ahmet varmış.’”* şeklinde tepkiler aldığını belirtmektedir. Mehmet öğretmen ailelerin bu tepkilerine karşılık *“‘Ya olabilir’ diyoruz şimdi. Toplumda var. Toplumda herkes aynı değil. Kimisi ne oluyo, kimisi ne oluyo, kimisi ne oluyo. Hani başka örnekler falan verip. ‘Sizin çevrenizde de vardır’ diyoruz bak. ‘Sizin çevrenizde de olmuştur. Sizin kardeşlerinizde de olmuştur, akrabalarınızda da olmuştur. E bugün küçükken böyleymiştir ama ilerde bi bakmışınız bambaşka bi insan olmuştur. O yüzden, e yaradana inanyorsak o zaman ne yapcaz bu süreci birlikte aşacağız.’ ”* gibi açıklamalarla bunun doğal bir süreç olduğunu anlatmaya çalıştığı ve *“‘E sizin çocuğunuz olsaydı...’ A o zaman şimdi kimse de mesela hiçbir veliden u ilk toplantıyı hatırlıyorum 32 velim vardı. Otuz bir velim vardı 26-27 kişi geldi toplantıya hiç çit çıkmadı o sözden sonra. ‘Sizin çocuğunuz da öyle olabilirdi. Peki, ne yapcaz o zaman? O zaman bu pencereden bakalım. Yani Ahmet’in yerine kendi çocuğumuzu koyun.’ ”* gibi ifadelerle de ailelerin empati kurmalarını istediğini açıklamaktadır. Mehmet öğretmen yapılan son veli toplantısında ailelere özel gereksinimli öğrencisiyle ilgili gelişmeleri anlattığını ve ailelerin artık bu öğrenciden memnun olduklarını belirtmektedir.

Nihan öğretmen *“İl veli tepkiliydi, arkadaşları tepkiliydi. ‘Niye bizim sınıfımızda?’ İşte ‘Öğrencilere çok zarar veriyö’ gibi u sınıftan çok olumsuz şeyler geliyodu”* gibi ifadelerle başlangıçta ailelerin tepkili olduklarını ancak, özel

gereksinimli öğrencideki gelişmelerle birlikte ailelerin de bu öğrenciyi kabullenmeye başladıklarını ifade etmektedir. Aynur öğretmen özel gereksinimli öğrencisi “sürekli arkadaşlarını rahatsız ettiği için” bazen ailelerden “şikâyet” aldığını ve “velilerle bazen uyum sorunu” yaşadığını belirtmektedir. Talat öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleriyle “problem” yaşadığını, ailelerin bu öğrenciyi istemediklerini ve onlardan “şikâyetler” geldiğini ifade etmektedir. Talat öğretmen “*Biz durumu anlatıyoruz, çok büyük olgunlukla karşılıyorlar. İşte ‘Allah kimseye vermesin.’ işte diyerek işte şey yapmıyorlar, arkasını aramıyorlar*” şeklinde diğer ailelere bilgi verdiğinde ailelerin tepkilerinin azaldığını belirtmektedir.

Salih öğretmen ise normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin tepkilerini şu ifadelerle dile getirmektedir: “*Ya hiç o çocukla ilgisi olmayan bi öğrencinin annesi de gelip o çocuğu şikâyet edebiliyordu. Maalesef o duyarlılık yok. Ama çok var, hep ‘Bu çocuk sınıftan gitsin, bu çocuk şöyle olsun, bu çocuk böyle olsun’ uı demede... Ya kolaycılık diyeyim ben buna. Çok u şey yaptılar yani.*” Salih öğretmen bu ailelerin aynı zamanda kendi çocuklarını da olumsuz yönde etkilediklerini şu şekilde aktarmaktadır: “*Ama uı ben uı o tarz çocuklara karşı ailelerin çocukları informal uı şekilde eğittiklerini uı kanaatine vardım. Yani çocuk, o çocukla olan problemlerini eve götürüyor. Anne de ona, hani bir hocanın futbolcuya verdiği talimatlar gibi taktik teknik ne varsa, anne de bazen o çocuğa şey yapabiliyor yani.*” Görüşmecî notlarında bu taktiklerin “O vuruyorsa sen de vur” gibi şiddete yönelik taktikler olduğuna dair bilgiler yer almaktadır.

Gönül öğretmen ise diğer ailelerin tepkilerini şu şekilde aktarmaktadır: “*Zaten bizim okul da onu veliler de, öğrenciler de dahil kimse istemiyor. Çünkü tutup ta bir çocuğa zarar verdiği zaman, veliye ‘Bu kaynaştırma hoş görün’ demeyle anlamıyo ki veli. Yani ‘ben çocuğum burada zarar görsün diye gönderdim.’ demiyo.*”

Baykoç Dönmez, Avcı ve Aslan (1997) kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan bireylerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelemiştir. Yapılan çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin, özel gereksinimli öğrencilerin ayrı eğitim ortamlarında eğitilmeleri gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, Mehmet ve Talat öğretmenin veli toplantılarında aileleri özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirmelerinin, ailelerin tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini belirttikleri görülmektedir. Bu durum, özel gereksinimli öğrencilerinin eğitiminde normal gelişim gösteren ailelerin bilgilendirilmesinin önemine dair önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

3.3. Fiziki Koşullar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı fiziki koşullara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin fiziki koşullara ilişkin görüşleri üç grup altında toplanarak değerlendirilmiştir. Bunlar:

3.3.1. Sınıfın fiziki koşulları (23)

3.3.2. Okulun fiziki koşulları (23)

3.3.3. İlin fiziki koşulları (6)

3.3.1. Sınıfın Fiziki Koşulları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü sınıflarının fiziki koşulları ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, dokuzunun [Ufuk (Van), Mehmet (Samsun-Terme), Özlem (Ankara-Mamak), Nihan (Eskişehir), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin)] sınıflarının kalabalık olmasından yakındıkları görülmektedir. Yedi öğretmen [Murat (Giresun-Şebinkarahisar), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Hülya, Halim ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), Talat (Bursa-Nilüfer), Salih (Muğla)] sınıfında bilgisayar ve projeksiyon olduğunu ifade ederken, altı öğretmen [Ufuk (Van), Emel (Şanlıurfa), Sevdâ (Van- Özalp), Emin (Mardin), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy- Kapaklı), Özlem (Ankara-Mamak)] okullarında bilgisayar salonu ya da konferans salonunda projeksiyon makinesi bulunduğunu, gerektiğinde bu salonlarda ders yaptıklarını belirtmektedirler. Okulunda projeksiyon makinesi olduğunu ifade eden bir öğretmen (Sevdâ) projeksiyon makinesini kuracak kimse olmadığı için projeksiyon makinesini bu nedenle kullanamadıkları belirtirken, Nevin öğretmen ise tekerlekli sandalye kullanan

öğrencisini projeksiyon makinesinin bulunduğu kata götüremediği için kullanamadığını ifade etmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan yedi öğretmen (Nevin, Emel, Özlem, Hande, Pınar, Hülya, Salih) özel gereksinimli öğrencileri için materyalleri kendilerinin temin etmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Nevin öğretmen sınıfında tekerlekli sandalye kullanan öğrencisi için marangoz bir esnaftan sıra yapmasını istediğini belirtirken, Hande öğretmen ise sınıf dolabında özel gereksinimli öğrencisi için materyaller bulundurduğunu ifade etmektedir. Hande öğretmen bu materyaller için *“Öyle yani okulun özellikle Emrah için getirdiği bi materyal yok. Bu zaten olması gereken yani Milli Eğitimin verdiği okullara gönderdiği materyaller, ben alıp onları Emrah’ın da kullanabileceği şekilde yani seçiyorum ‘Emrah hangilerini kullanabilir?’ diye”* şeklinde bir açıklama yaparak, bu materyalleri sınıf dolabında bulundurduğunu, bu materyalleri kullanmak isteyen öğretmenlere de bunları kendi sınıfından alabileceklerini söylediğini belirtmektedir.

Özel gereksinimli öğrencisi için “küp” gibi materyalleri de “bazen” evden götürdüğünü ifade eden Özlem öğretmen sınıfın fiziki durumunu şöyle betimlemektedir: *“Yani böyle hani çocukların koridorlarda bile u iki kişi yan yana geçemez kalabalık olduğu için, sınıf ta dar olduğu için sıra adedi çok fazla... Belki uuu... sıralar biraz daha... Ya sınıf ortamı genişleyecek ya da sıralar biraz küçültülecek. Çünkü aralarda, koridorlarda yürüme... Yürürken falan ben bile bazen zorluk çekiyorum.”*

Emel öğretmen de *“Kendi imkânlarımızla görsel materyallerimizi sağlıyoruz ama okulda mevcut materyal yok”* şeklinde materyal gereksinimlerini nasıl giderdiklerini açıklamaktadır. Pınar öğretmen de materyallerini nasıl hazırladığını şu şekilde ifade etmektedir: *“İşte yani 5.sınıfta hala fasulyeler, abaküslerimiz yani hani benim ihtiyacım olmayan şeyleri bulunduruyorum. Iı işte uu boyamalar işte zıt ... uu karşıt anlamları vermek için zıtlıkları vermek için. Iu anasınıfına uygun kitaplardan çektiğim fotokopiler, onlar bulunuyo. Iu işte o iki öğrencimi sınıfta hani diğer arkadaşlarını rahatsız etmeyecek, onlarla çalışırken onların dikkatini çok dağıtmayacak bi alana koydum. Fişlerle ilgili u ilk başlarda mesela görsellerimiz vardı. İşte elma, elmayı şey yapıyorum görsel hazırladığım resimler vardı. Bu sene böyle materyallerim falan da yok. Öyle sadece u fasulyeler, abaküs, uu bazı fotoğraflar, dergiler, ilgilerini*

çekebilecek... Hani dedim ya biraz önce öğrenebileceğinin en basiti. İu oğlum için aldığım “Meraklı Minik” TÜBİTAK’IN çıkan dergisini onlara götürüyorum”

Hülya öğretmen *“İu yani Ayhan için değilse de, bunu biz beşinci sınıfa geçtiysek üçten, ikiden u araçlar temin ederek yapabiliriz istersek. İu onun için özel bi şey yapmaya gerek olduğunu düşünmüyorum. Ha okul çapında onlar için özel araçlar gereçler olursa tabi daha iyi olur. Görselliğe dayalı, tekrarlara dayalı, araçlar u olursa daha yararlı olur.”* şeklinde özel gereksinimli öğrenci için alt sınıflardan materyal temin edilebileceğini belirtmektedir.

Salih öğretmen de materyal temin etmenin öğretmenle ilgili bir durum olduğunu *“yeterli materyal öğretmenle bağlantılı”* şeklindeki sözleriyle ifade etmektedir. Ancak, kendisine özel gereksinimli öğrencisine yönelik materyal gereksinimine ilişkin soru sorulduğunda, *“Valla şimdi sınıfımda sınıfımda kaynaştırma öğrencisi ile ilgili açıkça söylemek gerekirse çok fazla düşündüm diyemem. Mevcut mevcut şeylerle u araç gereçlerle götürmek zorunda kalıyoruz bazen”* şeklinde yanıt vermektedir.

Nihan öğretmen de *“İı sınıfımızın, sınıf mevcudumuz çok kalabalık. Sıkışık oturuyo çocuklar. Yani u diğer öğrencilerden farkı yok aslında sınıfta. İı onun için herhangi bir düzenleme yapmaya yerimiz de yok, müsait de değil. O yüzden, sınıfta diğer öğrenciler hangi durumdaysa o da aynı durumda”* şeklinde sınıfın kalabalık olmasından yakınmaktadır.

3.3.2. Okulun Fiziki Koşulları

Okulun fiziki koşulları ile ilgili öğretmenlerin tamamı bilgi vermiştir. Aynı okulda görev yapan öğretmenlerin verdiği bilgiler birlikte ele alınarak değerlendirildiğinde, 17 okula ait fiziki koşullar ortaya çıkmıştır. Buna göre, 17 okulun altısında (İstanbul-Bağcılar, Giresun-Şebinkarahisar, Eskişehir, Kahramanmaraş-Afşin, Muğla, Batman-Kozluk-Duygulu, Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı) rampa, dördünde (İzmir-Karşıyaka, İstanbul-Bağcılar, Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı, Mardin) engelli tuvaleti, bir okulda (İstanbul-Bağcılar) özel sınıf ve sadece bir okulda (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı) asansör ve kaynak oda olduğu ancak, bu asansör ve kaynak odanın öğretmenle yapılan görüşmede kullanılmadığını belirttiği belirlenmiştir.

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, üç okulda (Batman-Kozluk-Duygulu, Bitlis, Van- Özalp) ısınma problemi yaşandığı, iki okulun (Batman-Kozluk-Duygulu, Van- Özalp) okulda su olmaması nedeniyle normal tuvaletlerinin de kullanılmadığı, dört okulun (İstanbul-Bağcılar, Giresun-Şebinkarahisar, İzmir-Karşıyaka, Şanlıurfa) kalabalık olduğu, iki okulda (Van, Batman-Kozluk) taşımali eğitim yapıldığı ve üç okulun da (Giresun-Şebinkarahisar, Van- Özalp, Şanlıurfa) bahçesinin uygun olmadığına yönelik bilgilere ulaşılmıştır.

Okulunda engelli asansörü ve kaynak oda olan Nevin öğretmen (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı) kaynak odanın düzenlemeler yapılmadığı için etkin olarak kullanılmadığını, engelli asansörünün “çok sık” bozulduğu için okul yönetimi tarafından çalıştırılmadığını, yönetimin çözüm olarak özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıfları birinci kata taşıdığını belirtmektedir. Nevin öğretmen bu konuyla ilgili yaşadığı sorunu şöyle dile getirmektedir: *“İşte binanın mesela uygun olmamasından dolayı ben u toplantı odamız var ama ben çıkartamıyorum çocukları. Akıllı tahta sınıfımız var oraya çıkartamıyorum. Şimdi u çocuklara bunun nedenini açıklayamam. Ya da u tiyatro salonumuz aşağı katta, herkes tiyatro salonuna inicek, artık geçen gün şey yaptım yani erkek öğretmenlerimizden rica ettim u kucaklayıp indirdik. ‘Dikkat’ dedim çünkü şey olmaz ama ne gerek var böyle bi şeye? Yani yapmıyorsunuz. Satranç odasına çıkmadan satranç yapıyorsunuz. İşte projeksiyonu kullanmadan belki ders yapıyorsunuz, sunum yapıyorsunuz. İşte dediğim şey diğer öğrencilerin bu sefer eğitim hakkı harcanmış oluyo, gitmiş oluyo. Çocuğu tek bırakıp gidemiyorsunuz.”*

Ufuk öğretmen (Van) “taşımali eğitim” yapan bir okulda görev yaptığını, okulun “kuruluş aşamasında engelli insan olacağı düşünülmeden” yapıldığını belirtmektedir. Hande öğretmen (Batman- Kozluk-Duygulu) çalıştığı okulun fiziki koşullarını şu şekilde aktarmaktadır: *“Bu köy okulunda çalıştığım için fiziksel koşulların okulun kendi fiziksel koşullarını düşündüğümde, diğer öğrenciler için bile çok uygun olmayan koşullarda öğrenim görüyoruz aslında.”* Hande öğretmen “prefabrik” binalarda ders verdiklerini, okul için yeni bina yapılırsa da sınıf sayısının “yetersiz” olmasından dolayı prefabrik binalarda eğitim görmeye devam ettiklerini belirtmektedir. *“Engelli öğrenci*

için bi tuvaletimiz yok, bizim öğrenciler için de tuvaletimiz yok. O tuvalet su olmadığı için u dört ay boyunca kapalı kaldı.” şeklinde engelli tuvaletleri ile ilgili bilgi veren Hande öğretmen normal tuvaletlerin kullanılamamasından dolayı, özellikle taşınmalı sistemle gelen öğrencilerin “köy içinde” tuvaletini nereye yapacağını bilemediğinden, “altına yapan öğrenciler” olduğunu belirtmektedir. Sobayla ısındıklarını “Sobayla ilgili evet derdimiz var” şeklinde belirten Hande öğretmen okulun fiziki koşullarına ilişkin yaşadığı zorluğu “Bana şu an şey ya prefabrik değil de çatısı akmayan bir sınıfa girsem sanki cennete düşmüş gibi hissedicem heralde kendimi. Bunun daha iyisi nasıl olur düşünemiyorum, aklıma gelmiyo.” sözleriyle ifade etmektedir.

Gönül öğretmen ise görev yaptığı okulun fiziki koşullarını şu şekilde dile getirmektedir: *“Herhangi bir şey yok. Merdivenler, bir bedensel öğrencimiz olsa ya da bir görme bozukluğu öğrencimiz olsa çok fazla zorluk çeker. Bizim okulumuza has değil bu, diğer okulların hepsinde çeker. Çünkü ben şimdiye kadar hiç birisinde görmedim. Merdivenlerin yanında da aynı zamanda da bir tekerlekli sandalyenin çıkabileceği bi şey ya da bir asansör, zaten öyle bi imkânı da yok okulun. Okulun doğru düzgün ısıtma sistemi bile yok. Çocuklar geneli orda hasta oluyor. Bırakın merdiveni, kaynaştırmayı, kaynaştırmayı zaten geçtim, normal bir öğrenciye eğitim verecek seviyede değil ki okul, kaynaştırmaya versin yani.”*

Sevda öğretmen de benzer şekilde okulun fiziksel koşullarının uygunsuzluğunu *“Yani onun dışında aslında gerçi dediğim gibi doğunun özel olarak bir u donanıma ihtiyacı var. Çünkü oranın u sobalı bir sınıfta işte eğitim vermekle, kaloriferli bir sınıfta eğitim vermek arasında çok çok fark var. Ben ikisini de yaşadım. Kaloriferli bir okulda da çalıştım, sobalı bir okulda da çalıştım. İkisinin arasındaki farkı da bilirim. Zaman kaybını bilirim. Yani sen sobayla da uğraşmak zorunda kalıyorsun. Benim özel olarak ihtiyaç duyduğum şey ısınma problemi. Benim çocuğumda ısınsin ki daha çok dersle ilgilensin. Elleri buz gibi oluyor kimin umrunda.... Kimsenin umrunda değil.”* şeklinde ifade etmektedir. Isınma problemi yaşadığını belirten Sevda öğretmen, özel gereksinimli öğrencisi için “klozete ihtiyacı” olduğunu ancak, normal gelişim gösteren öğrencilerin bile, okulda su olmadığından tuvalet ihtiyaçlarını “dışarıya gidip” karşıladıklarını ifade etmektedir. Sevda öğretmen *“Temel ihtiyaçlar yok yani su yok.*

Suyun olmadığı, ısınma probleminin olduğu yerde sen ne kadar verimli olabilirsin veya o çocuk ne kadar alabilir” şeklinde görev yaptığı okulun koşullarının zorluğunu dile getirmektedir.

Murat öğretmen (Giresun-Şebinkarahisar) iki binadan oluşan okulun sadece bir binasında rampa olduğunu belirtmektedir. Aynı okulda görev yapan Aysun öğretmen okul bahçesinin “tamamen betonarme” olduğunu, okulun “çok kalabalık” olmasına karşın okul bahçesinin “çok müsait” olmadığını, öğrencilerin okul bahçesinde “üst bahçeden alt bahçeye inebilmek için okulun dışına” çıkmak durumunda kaldıklarını ifade etmektedir. Özel gereksinimli öğrencisinin tekerlekli sandalyesinin “akülü olduğu için çok büyük” olduğundan sandalyeyi getirtmediğini belirten Aysun öğretmen, öğrencisinin “annesinin sırtında” okula geldiğini, öğrencinin “alt kata ya da üst kata çıkmak” gibi bir “şansı” olmadığını, labrotuvara çıkabilmek için, ya öğretmen arkadaşından (Murat öğretmen) ya da hizmetlilerden yardım aldığını belirtmektedir. Aysun öğretmen sınıfının bulunduğu katta tuvalet olmadığını da belirterek “*Bu öğrencimden başka bir tekerlekli sandalyesi daha olan biri olsa gidemez hiçbir yere mecburen altı bezlenicek*” şeklinde içinde bulunduğu durumu ifade etmektedir.

İlknur öğretmen de görev yaptığı okulun (İstanbul-Bağcılar) kalabalık olduğunu, iki binadan oluştuğunu, binaların sadece birinde “giriş için düşünülmüş” bir tane “engelli merdiveni” olduğunu ancak, binada asansör olmadığını, annelerinin bedensel engelli öğrencileri kucaklarında taşıdıklarını belirtmektedir. Aynı okulda görev yapan Aynur öğretmen okulun “tadilatın” geçtiğini, uygun tuvalet ve lavaboların yapıldığını, sadece merdiven konusunda sıkıntı yaşadıklarını, “üst katta” öğrenim gören “yürüme engelli” öğrenciyi üst kata velisinin çıkardığını belirtmektedir. Emel öğretmen (Şanlıurfa) “okulda çok fazla merdiven” olduğunu, tekerlekli sandalyeyle gelen öğrencileri, ailenin ya da hizmetlinin “kucağına alarak” çıkardığını belirtmektedir. Emel öğretmen okuldaki lavaboların uygun olduğunu ancak, “klozet” olmadığını, normal tuvaletlerin bile okul kalabalık olduğundan yetersiz kaldığını, tuvalet ihtiyaçları için öğrencilerini “ders içinde” gönderdiğini ifade etmektedir. Seval öğretmen (Bursa-Nilüfer) ise okulun fiziksel olarak uygun olmadığını, özel gereksinimli öğrencilerin merdivenleri “veli desteğiyle” çıktıklarını belirtmektedir.

Okulunda engelli tuvaleti ve asansör olmadığını belirten Özlem öğretmen de (Ankara-Mamak) *“Merdivenleri çıkarken zaten işte hani düşmesin, bi şey olmasın diye hep ya ben yardımcı oluyorum, ya arkadaşları yardımcı oluyo”* demektedir. Okullarında kaynak oda, engelli tuvaleti ve asansör olmadığını belirten Nihan öğretmen (Eskişehir) okullarında tekerlekli sandalye kullanan bir öğrencinin yedinci sınıfta olması nedeniyle okul yönetiminin o sınıfı birinci kata yerleştirdiğini, oysaki altı, yedi ve sekizinci sınıfların üst katlarda öğrenim gördüğünü belirtmektedir. Mehmet öğretmen (Samsun-Terme), *“Şimdi bi kere mekân anlamında binamız zaten yetersiz”* şeklinde okulun fiziki yapısını anlatırken, okul girişinde rampa ya da engelli tuvaletlerinin de olmadığını belirtmektedir.

Hülya öğretmen (İzmir-Karşıyaka) görev yaptığı okulu *“İu fiziksel açıdan bizim okul hepten problem. Üç blok halinde uı kalabalık bir okul...”* olarak tanımlamaktadır. Bahçenin çok geniş olduğunu belirten Hülya öğretmen bu nedenle öğrencileri teneffüste “gözlemlenme” şansları olmadığını ifade etmektedir. Aynı okulda öğretmenlik yapan Şenay öğretmen okula “klozet” yapıldığını ancak, asansör olmadığını belirtmektedir. Yine aynı okulda görev yapan Halim öğretmen okulda asansör olmadığından, engelli öğrencisi olan bir sınıfı, okul yönetimine yaptıkları “baskı” sonucu zemin kata aldıklarını *“Şu anda zeminde ama zemin de olsa okula girişte yine bi basamak var. Baştan beri uygunsuz.”* sözleriyle okul girişindeki olumsuzluğu dile getirmektedir.

Otizimli öğrencisi olan Talat öğretmen (Bursa-Nilüfer), özel gereksinimli öğrencisinin sese duyarlı olduğunu belirtmiş ve yaşanan gürültüyü *“Burda inanılmaz bi gürültü var. Bina küçük, katlı, bütün camlar, her taraf kapalı. Çocuklar dehşet bağıriyo.”* Sözleriyle ifade etmiştir. Talat öğretmen otizimli öğrencisinin verdiği tepkileri de şu şekilde aktarmaktadır: *“E tabi çocuk gürültüye hassas olduğu için kulaklarını tutuyor, kafasını tutuyor, uı geliyo, ittiriyo, strese giriyo. Bunu çok yaşadık. Hala da yaşıyoruz yani.”* Talat öğretmen bu durumu da “fiziki ortamın yetersizliği” olarak değerlendirmektedir.

Serdar öğretmen (Kahramanmaraş-Afşin) okullarında bulunan tekerlekli sandalye kullanan öğrenci için giriş bölümüne “kaydırmalı bi şey” yaptıklarını, okul tek

katlı bir bina olduğu için asansöre ihtiyaç olmadığını, lavaboların uygun olduğunu ancak, tuvaletlerin uygun olup olmadığını bilmediğini ifade etmektedir.

Emin öğretmen (Mardin) özel gereksinimli öğrencisinin okuldaki merdivenleri çıkmakta güçlük çektiğini belirtirken, okulun her katına “yeni büyük onarımda” “engelli lavabosu” yapıldığını ifade etmektedir.

Görev yaptığı okulun fiziki koşullarını Pınar öğretmen (Isparta) “*Fiziksel engelli işte bi bahsettiğim spastik öğrencimiz var. Ama öyle ona da uygun değil. Yani yazık çocuk daha şeyken, küçükken işte arkadaşları nereye çıkıyorsa merdivenlerden 2.kata çıkıyordu*” şeklinde ifade etmektedir.

3.3.3. İlin Fiziki Koşulları

Araştırmaya katılan altı öğretmen [Ufuk (Van), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı), Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Sevda (Van-Özalp), Gönül (Bitlis), Pınar (Isparta)] yaşadıkları ilin/ilçenin fiziki koşullarının yetersizliğine ilişkin görüş bildirmiştir. Ufuk öğretmen görev yaptığı ili “dünyadan uzak” olarak nitelendirerek, bu nedenle “bi şeyler” yapamadığını ifade etmektedir. Nevin öğretmen “*Ama işte dediğim gibi aileyi de yönlendirdik, gereken rapor da alındı ama bize şöyle bi şey geldi. Bu tarz bi özel eğitim kurumu, bu tarz bi eğitimi her yerde yapamıyo sadece İstanbul’da Ankara’da dediler. İı bu çocuk Kapaklı beldesinde Tekirdağ’ın nasıl eğitimi olacak, nasıl tedavisini olacak?*” şeklindeki ifadesiyle görev yaptığı ilçenin koşullarının zorluğunu aktarmaktadır. Aysun öğretmen de yaşadığı bölgedeki ulaşım koşullarının zorluğunu şu şekilde dile getirmektedir: “*İı kendi ilim ve ilçem için konuşursam oldukça yetersiz. İı bölgemiz için konuşursak u ulaşım sorunumuz olduğundan dolayı bu tarz öğrencileri uygun okullara göndermekte bile oldukça zorluk çekiyoruz.*”

Gönül öğretmen “*Şimdi bizim okulumuz da biraz sapa düşüyor. Bitlis’in merkez olarak gözükiyo ama, Bitlis’in Saray diye bi mahallesinde en eski mahallesinde, dağın tepesi, kimse oraya gelmek te istemiyo zaten.*” ifadeleriyle çalıştığı ilde imkânların “çok çok sınırlı” olduğunu belirtmektedir.

Sevda öğretmen ise içinde bulunduğu koşulları şu şekilde dile getirmektedir: “*Çünkü doğunun şartları çok zor olduğu için benim onlarla birebir ilgilenme gibi bir*

olanağım olmuyor ya da işte dersimin bir saatimi özel olarak onlara ayırayım, onların imkânlarına yönelik etkinlik yapayım veya onlara özel plan yapayım gibi diye bi uu imkânım olmuyo. Hem sınıf kalabalık, hem çocuklar anlama problemi yaşıyor. Aslında doğunun öğrencilerinin hepsi kaynaştırma öğrencisi gibi bir şey oluyor. Çünkü dil problemi var.” Görsel materyallere ihtiyaç duyduğunu dile getiren Sevda öğretmen *“Ama doğuda da o imkânlar yok”* demektedir. Sevda öğretmen öğrencilerinin *“doğuda olmanın şansızlığını”* yaşadıklarını, insanların *“sınırlarına göre şans sahibi olduklarını”* belirterek *“Yani Van’da doğan bir kız çocuğuyla bir İzmir’de doğan kız çocuğu arasında çok çok fark oluyo ve bu kaynaştırma öğrencisi için de aynı geçerliliğe sahiptir.”* şeklinde görüşlerini bildirmektedir. Kendi yaşadığı zorlukları ise *“Ya bu konuda donanımlı olmam lazım. Ee bunun için öncelikle de uu araştırma yapmam için internetim problem bi defa benim orda. İnternet yok. Ben ilk defa geçen işte kaynaştırma öğrencileri hakkında okulda bilgi edinemiyorum. Okuldaki internet gidiyor, geliyor. Merkeze indiğim an baktım.”* şeklinde anlatan Sevda öğretmen görev yaptığı okulda internete ulaşsa bile elektrik kesildiği için kullanamadığından ya da internetin yavaş çalıştığından ve telefonların da çekmediği bir yer olduğundan yakınmaktadır.

Pınar öğretmen ise görev yaptığı köyün koşullarını şu şekilde anlatmaktadır: *“benim uu çalıştığım köy biraz merkeze uzak, yolu falan da çok kötü. Çocukları böyle, çok şey olmadıkça şeye getirmiyolar, merkeze getirmiyolar. O yüzden, hani çocuğun dünyası o dağlarla çevrili çukur. Yani başka bi dünyayla tanışmamış. Yani diyorum ya uyarıcı gerçekten o kadar ciddi bi uyarıcı eksikliği var ki...”*

Öğretmenlerin fiziki koşullara yönelik görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla elverişsiz koşullardan bahsettiği görülmektedir. Buna göre, üç okulda ısınma problemi yaşadığı, iki okulun okulda su olmaması nedeniyle normal tuvaletlerinin de kullanılmadığı, dört okulun kalabalık olduğu, iki okulda taşınmalı eğitim yapıldığına yönelik bilgilere ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin birkaçı (dört kişi) görev yaptıkları bölgede ulaşım koşullarının güçlüğünden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Sevda (Van-Özalp), Hande (Batman-Kozluk-Duygulu) ve Gönül (Bitlis) öğretmenlerin ifade ettikleri fiziki

yetersizlikler, normal gelişim gösteren öğrenciler için bile elverişli ve sağlıklı değilken kaynaştırma öğrencileri için yapılacak düzenlemeler açısından düşünüldüğünde oldukça endişe verici bir tablo çizmektedir.

Buna karşın, Nevin öğretmen (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı) görev yaptığı okul kaynaştırma eğitimine fiziki olarak oldukça uygun olmasına karşın, var olan düzenlemeler okul yönetiminin “engeline” takılması nedeniyle etkili olarak kullanılamamaktadır. Ortopedik yetersizliği olan bir öğrencisi olan Nevin öğretmen öğrencisinin okuldaki engelli asansörünü bozulmasını diye kapatan okul yönetimi nedeniyle kullanmadığını, satranç odası ya da projeksiyon odasına öğrencisini kucakta taşıtarak götürdüğünü belirtmektedir. Nevin öğretmen kaynak oda eğitiminin de okulda kaynak oda olduğu halde yine yönetimden kaynaklanan sorunlar nedeniyle etkin olarak yapılamadığını belirtmesi, okul yönetiminin kaynaştırma eğitimine bakış açısını göstermekle birlikte, okul yönetiminin konuyla ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerinin eğitiminde ihtiyaç duyulan materyalleri kendi imkânlarıyla temin etmeye çalışan öğretmenlerin çabaları ve ürettikleri çözümler tüm sınıf öğretmenleri tarafından kolaylıkla uygulanabilen, pratik çözümler olarak değerlendirilebilir. Bu öğretmenlerden biri olan Hande öğretmenin okuluna ilişkin belirttiği tüm elverişsiz koşullara rağmen, özel gereksinimli öğrencisi için sınıfındaki dolabında öğrencisinin materyalleri için bir yer ayırması, yine Pınar öğretmenin benzer bir çaba içinde bulunması “örnek gösterilebilecek” uygulamalardır.

Sınıf öğretmenlerinin fiziki koşullara ilişkin belirttikleri önemli sorunlardan bir diğeri de özel gereksinimli öğrencilerinin okul merdivenlerini çıkmakta yaşadıkları güçlüklerle ilgilidir. Nevin, Nihan ve Halim öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, okul yönetiminin sorunu çözmek amacıyla, bu öğrencilerin buldukları sınıfları giriş katına yerleştirmeleri geçici bir çözüm olarak düşünülse de bu çözümün oldukça yetersiz olduğu göz ardı edilmemelidir. Nitekim Nevin öğretmen laboratuara, projeksiyon ve satranç odasına bu nedenle gidemediklerini, Aysun öğretmen ise öğrencinin tuvalete gidemediği için altının bezlendiğini belirtmiştir.

Alanyazında bu araştırmanın bulgularını destekleyecek çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Metin, Güleç ve Şahin'in (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmenler, sınıflardaki kaynaştırılan zihin yetersizliği olan çocuk sayısının fazla olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin işini daha da zorlaştırdığını, bunun yanında sınıftaki toplam öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle engelli çocuğun ihtiyaçlarını -bilgileri yeterli olsa bile-karşılayamadıklarını belirtmişlerdir.

Avcıoğlu, Demiray ve Eldeniz Çetin'in (2005) kaynaştırma sınıfına devam eden ortopedik engelli öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri belirledikleri nitel çalışmada, ortopedik engelli öğrencilerin okul içinde merdivenleri çıkmak, tuvalete gitmek gibi fiziki yapıdan kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu öğrenciler, sınıf içinde ise tekerlekli sandalyeyle sıraların arasından geçmekte, tekerlekli sandalyeleri masalarına uymadığı için masalarına yanaşmakta ve sıralara oturmakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir sonuç Bilen (2007) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Söz konusu araştırmaya katılan öğretmenler okulların fiziki yapılarının kaynaştırmaya uygun olmadığına dair görüş bildirmişlerdir.

Yılmaz (2004) Konya Selçuklu ilçesinde temel eğitim okullarının ve kaynaştırma eğitimi veren okulların mekânsal özelliklerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda 11 okulda sadece kaynaştırma eğitimi veren iki okul dışında özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için uygun ortamların oluşturulmadığı gözlemlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi yapılan iki okulda ise sadece ortopedik yetersizliği olan öğrenciler için düzenlemelerin yapıldığı görme ve işitme yetersizliği olan öğrenciler için herhangi bir düzenleme yapılmadığı belirlenmiştir.

Taş (2007) süreğen hastalığı olan çocuklara sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği kaynaştırma eğitimi yapan okulların ve sınıfların fiziki koşullarına ilişkin olumsuz görüş bildirdiklerini belirlemiştir. Söz konusu araştırmada aileler (%60) sınıfların temizliğinin tam olarak yapılmadığını, okulun mimari yapısından kaynaklanan ve sınıflarda bulunan cisimlerin çok sert maddelerden oluşmasının çocuklarında en ufak çarpmalarda kanamalara yol açabildiğini söylemişlerdir. Görüşme yapılan ailelerin bir bölümü (%20) de sınıfların çok küçük olduğunu, öğrenci sayılarının çok fazla olması

nedeniyle çocuklarının güçlük yaşadığını, sınıf tahtalarında tebeşir kullanıldığını, tebeşir tozlarının çocuklarının hastalıklarını arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu aileler, okullarda çocuklarının hastalandıklarında dinlenmeleri için veya tedavilerini yapabilecekleri sağlık odalarının bulunmadığını, okul yönetimlerinin çocuklarının okula devam etmesi için okulda yapılması gereken fiziki düzenlemeleri yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan tüm bu araştırmalar birbirini destekler niteliktedir. Bu durum kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin oldukça zorlayıcı koşullarda eğitim gördüklerini ortaya koymakta ve ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarında okulların ve sınıfların fiziki koşullarının düzenlenmesine henüz gereken önemin verilmediğini düşündürmektedir.

3.4. İhtiyaç Duyulan Destekler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21'i [Ufuk (Van), Hülya, Halim ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Murat ve Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Mehmet (Samsun), Seval (Bursa-Nilüfer), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı), Sevda (Van-Özalp), Gönül (Bitlis-Saray), Hande (Batman-Kozluk-Duygulu), Emel (Şanlıurfa), Emin (Mardin), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Pinar (Isparta), Nihan (Eskişehir), Yeliz ve Özlem (Ankara-Mamak)] ihtiyaç duyulan desteklere yönelik görüş bildirmiştir. Öğretmen görüşleri çeşitlilik göstermekle birlikte, bazı öğretmenlerin birden fazla konuda desteğe ihtiyaç hissettiği görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri öncelikle desteğe ihtiyaç duyan ve desteğe ihtiyaç duymayan öğretmenler olmak üzere iki grupta incelenmiş, desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlerin yanıtları da altı başlık altında toplanmıştır. “Bilgilendirme” desteğine ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenlerin bazıları konuyla ilgili görüş bildirirken, aynı zamanda hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin yeterliliğine ilişkin de görüş bildirdiklerinden, bu konuyla ilgili görüşlerinin “Bilgilendirme” başlığı altında değerlendirilmesine karar verilmiştir.

3.4.1. Desteğe ihtiyaç duyan öğretmenler (19)

3.4.1.1. Uzman desteği (12)

3.4.1.2. Bilgilendirme (9)

3.4.1.2.1. Hizmet içi eğitim yeterliliği (8)

3.4.1.2.2. Hizmet öncesi eğitim yeterliliği (5)

3.4.1.3. Materyal (6)

3.4.1.4. Özel sınıf (6)

3.4.1.5. Aile desteği (4)

3.4.1.6. Kaynak oda (3)

3.4.2. Desteğe ihtiyaç duymayan öğretmenler (3)

3.4.1. Desteğe İhtiyaç Duyan Öğretmenler

Desteğe ihtiyaç duyduğunu belirten 19 öğretmenin (Ufuk, Hülya, Şenay, İlknur, Aynur, Murat, Aysun, Mehmet, Nevin, Sevda, Gönül, Hande, Emel, Emin, Serdar, Pınar, Nihan, Yeliz, Özlem) verdikleri cevaplar farklılık göstermekle birlikte, bazı öğretmenlerin birden çok konuda desteğe ihtiyaç duyduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin yanıtları şu şekilde gruplanmıştır:

3.4.1.1. Uzman Desteği

On iki (Ufuk, Nevin, Murat, Aysun, Özlem, Yeliz, Aynur, Hülya, Seval, Gönül, Serdar, Pınar) öğretmen uzman desteğine gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Murat, Pınar, Yeliz ve Özlem öğretmen özel gereksinimli öğrencileri için özel eğitim öğretmenine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Yeliz öğretmen özel eğitim öğretmeni ile birlikte öğrencisinde “daha iyi ilerleme” kaydedebileceğini ifade etmektedir. Aynur öğretmen çalıştığı okulda özel eğitim öğretmeni olduğu halde, okulda kendi öğrencisi gibi sırada bekleyen çok öğrenci” olduğunu, özel eğitim öğretmenin “yetersiz” ve “zor durumda” kaldığını belirtmektedir.

Gönül ve Serdar öğretmenler bir “psikolog”, “psikiyatrist” ya da “rehber öğretmen” desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Serdar öğretmen böyle bir uzman yardımı alındığında planların “daha rahat” oluşturulacağını ve öğrencinin “kavrama” becerisinin “daha rahat” olacağını düşündüğünü ifade etmektedir. Gönül

öğretmen ise kendisi ders anlattığında özel gereksinimli öğrenciyle ilgilenecek örneğin anaokullarındaki “stajer öğrenci” şeklindeki bir yardımcıya ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

3.4.1.2. Bilgilendirme

Dokuz öğretmen (Hande, Serdar, Gönül, Sevda, Pınar, Aynur, Aysun, Özlem) özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili “bilgilendirilmek” istediğini belirtmiştir. Öğretmenler konuyla ilgili görüş bildirirken, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin yeterliliği ile ilgili de görüş bildirdiklerinden bu görüşlerin “bilgilendirme” altında incelenmesi araştırmacı tarafından uygun görülmüştür.

Hande öğretmen *“Çok acil bi şekilde bu çocukla nasıl ilgilenicem ve şeydi sadece akademik açıdan bu çocukla nasıl ilgilenirim değil, yani bu çocuk daha da böyle, psikolojik bi eğitime de ihtiyacım var. Ya nasıl rehberlik yapıcım, çünkü şu an onunla sanki böyle şeyi geçtik de öğretimi geçtim de yani bi okuma yazma öğretimini, bunları geçtim de daha çok böyle onu nasıl yönlendiricem ben bu çocuğu, onu da bilmiyorum.”* şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Gönül öğretmen “sınıf öğretmenlerinin bilgi konusunda donanımsızlığının had safhada” olduğunu belirterek *“bilmiyorum, yani ne yapacağımı bilmiyorum açıkçası”* şeklindeki ifadeleriyle görüşlerini dile getirmektedir. Gönül öğretmen ayrıca “bilgilendirilmeye” ilişkin görüşlerine şu şekilde devam etmiştir: *“İşte yani ama işte kim bilir onun davranışının sebebini? Ben bilsem, yani bunun eğitimini almış olabilsem belki daha fazla yararlı olabilecek ya da daha hızlı mesafe kat etmemizi sağlayacak bi şeyler yapabiliydik. Ama ne bu konuda bir konferans veriliyor bize, ne bir anlatım yapılıyor ya da bir yazı gönder en azından, ne de bir yazı gönderiliyor. Herhangi bir şey yapılmıyor.”*

Pınar öğretmen “akademik olarak çocuğa bi şey” öğretmenin zor olduğuna değinerek, yapılacak bilgilendirme çalışmasının “bi haftalık belirli saatlerdeki kurslarla değil, daha uzun sürelerde örneğin, “yaz tatillerinde, seminer dönemlerinde” “özel eğitim öğretmenlerinden alınabilecek” eğitimler olması gerektiğini, aksi halde “sen bu çocuğu bunu öğret” şeklinde bir yaklaşımın “hayal ürünü” olduğunu belirtmektedir.

Aysun öğretmen özellikle devletin özel gereksinimli öğrenciler ve onların eğitimleriyle ilgili sunduğu imkânlarla ilişkin bilgilendirmeye duyduğu gereksinimden bahsetmektedir. Örneğin, “görme engelli bir öğrenci” için yapılan “büyük puntolu basılmış” bir sınav kılavuz kitabı gönderilmesinden habersiz olduğunu ve “böyle şeyleri” bilgilendirecek “bir kurum” olmasının kendilerinin “daha kolay” iş görmelerini sağlayacağını belirtmektedir. Aysun öğretmen ayrıca, “ailelerin de bilgilendirilmesi” gerektiğini vurgulamaktadır.

Özlem öğretmen “sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğrencileri hakkında daha çok bilgi sahibi olması” gerektiğinden bahsederek, kendisinin “o çocuklara nasıl bi yöntem” uygulaması gerektiğini bilmediğini ifade etmektedir.

3.4.1.2.1. Hizmet İçi Eğitimlerin Yeterliliği

Sekiz öğretmen (Ufuk, Aysun, Emel, Talat, Seval, Özlem, Yeliz, Aynur) hizmet içi eğitimin yeterliliği ile ilgili görüş bildirmiştir. Ufuk öğretmen “özel eğitim semineri” adı altında bir seminer aldığını ancak, bu seminerin “yetersiz” ve “amacı dışında” olduğunu belirterek, bu tür seminerlerin, “özenle seçilen” uzmanlarla, daha geniş kapsamlı ve mümkünse “uygulama merkezlerine götürerek birebir örnekleri” gösterilerek yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Aysun öğretmen aldığı hizmet içi seminerlerini “kalabalık bir toplumun ‘akşam ne pişircem acaba?’ sohbetlerinin arasında” şeklinde tanımlarken, Emel öğretmenin de benzer şekilde “iş çıkışı” yapılan seminerlerde öğretmenlerin “yapılmamış yemeğini düşünmek zorunda” kaldığını belirtmektedir. Özlem öğretmen aldığı özel eğitim seminerini “yetersiz” ve “çözümü yönelik bi şey yoktu”, Yeliz öğretmen “beş günde belli saatlere sıkıştırılmış”, “çok yetersiz bir seminer” olarak tanımlamaktadır. Seval öğretmen bu konunun “üç beş günlük seminerlerle” uygulanamayacağını belirtirken, Talat öğretmen bu seminerlerin “basmakalıp” olduğunu, seminer saatleri uygun olmadığı için bunun öğretmenler tarafından “angarya” olarak algılandığını belirtmektedir. Talat öğretmen Haziran ayının son 15 günü ve Eylül ayının ilk 15 gününü bu tür seminerler için daha uygun olduğunu ve bu seminerlerin “uygulamalı”

olarak gerçekleşirse daha yararlı olacağını, katıldığı bir eğitim kampını örnek göstererek vurgulamaktadır.

3.4.1.2.2. Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliliği

Beş öğretmen (Serdar, Hande, Murat, Aysun, Aynur) hizmet öncesi eğitimin yeterliliği ile ilgili görüş bildirmiştir. Serdar öğretmen “kaynaştırma eğitimi” ile ilgili hiç bir eğitim almadığını, öğretmenin “ilk önce bi eğitimden geçmesi” gerektiğini, “kendi planını”, “öğrencinin planını” “kendi değerlendirmelerine göre” yaptığını ve bunun “ne kadar doğru, ne kadar yanlış” olduğunu bilmediğini belirtmektedir.

Pınar öğretmenin de kaynaştırma eğitimi için *“bu farklı bi alan yani benim u bize bu ders okutulmadı. Ben bunu bilmiyorum. Yapabildiğim kadarıyla yap...yapmış...yapıyorum yani”* dediği görülmektedir. Hande öğretmen *“Niye üniversitede bize böyle yerlerin, hem kurumlardan hiç haberimiz olmamış”* şeklindeki ifadesiyle lisansta aldığı eğitimi sorgulamaktadır. Hande öğretmenin “bu yerler” diye adlandırdığı kavramın “RAM” olduğu görüşmecî kayıtlarında belirtilmiştir.

Murat öğretmen lisans döneminde özel eğitim dersi aldığını ancak, bu dersin tamamen “teorik” olduğunu, “canlı bireyler görmeden” aldıkları “yetersiz” bir ders olduğunu, “özel eğitime muhtaç” öğrencinin “çok farklı bi şey” olduğunu ve bu konuda öğretmenin “mutlaka” donanımlı bir hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aynur öğretmen lisansta bu konuda “bi plan” ya da “sunu” yapıldığını hiç hatırlamadığını belirtmektedir.

3.4.1.3. Materyal

Materyal desteğine ihtiyaç duyduğunu belirten altı (Ufuk, Hande, Nihan, Aynur, Gönül, Sevda) öğretmen vardır. Ufuk öğretmen “uygun”, Hande öğretmen “farklı” materyallere, Gönül ve Sevda öğretmen ise özellikle “görsel” materyallere gereksinim duyduklarını belirtirken, Nihan öğretmen “kaynaştırma öğrencileriyle ilgili hazırlanmış” kitaplara, Aynur öğretmen ise “kılavuz kitaplar” gibi kitaplara ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedirler.

3.4.1.4. Özel Eğitim Sınıfı

Altı öğretmen (Mehmet, Murat, Özlem, Aynur, Hülya, Seval) özel eğitim sınıfına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Mehmet ve Murat öğretmen özel eğitim sınıfından “kaynaştırma sınıfı” olarak bahsetmekte ve bu uygulamanın daha etkili olacağını düşünmektedirler. Özlem öğretmen özel eğitim sınıfının “şart” olduğunu, Aynur öğretmen sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin okulda bulunan “özel alt sınıfa” gitmesini istediğini, ancak sıranın gelmediğini belirterek “özel alt sınıfların daha çok açılmasını” istediğini belirtmektedir. Hülya öğretmen özel gereksinimli öğrencileri için “farklı bir eğitim ortamı geliştirmek” gerektiğini belirtmekle birlikte, bu konuda öğrencilerin kendilerini “itilmiş” hissedebileceği endişesiyle çelişki yaşamaktadır. Seval öğretmen de özel gereksinimli öğrenci için “özel alt sınıf açılması” gerektiğini düşünmektedir.

3.4.1.6. Aile Desteği

Dört (Mehmet, İlknur, Aynur, Hülya) öğretmen aile desteğine gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Mehmet öğretmen destek anlamında kendisi için “en fazla” ailenin önemli olduğunu, ailenin özel gereksinimli öğrenciyi okula “duyarlı” bir şekilde göndermesi ve öğrenciye “kol kanat” olması gerektiğini vurgulamaktadır. İlknur öğretmen aile desteğine ihtiyaç duyduğunu ancak, bunu bulamadığını belirtirken, Aynur öğretmen “veliden de destek görmeyince” öğretmenin “yalnız” kaldığını ifade etmektedir. Hülya öğretmen aile desteği ile ilgili şu ifadeleri kullanmaktadır: *“Eklemek istediğim, ailenin destek olması gerekir bu tür çocuklara. Ben öğrencinin aileden hiçbir destek görmedim. İu bu açıdan işim daha zor oldu. Eğer destek görmüş olsaydım, belki de normal düzeye gelirdi o çocuk.”*

3.4.1.6. Kaynak Oda

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü (Şenay, Emel, Pınar) özel gereksinimli öğrencileriyle “bire bir eğitim” yapacakları ortamlardan söz etmektedirler. Şenay öğretmen “mutlaka” bire bir eğitim olması gerektiğini vurgularken, Emel öğretmen okulda bir “destek eğitim odası olması” gerektiğini, “bu şekilde bir oda olsa öğrenciyle bireysel” olarak ilgilenebilmeyi istediğini ifade etmektedir. Pınar öğretmen böyle bir

odanın gerekliliğini şu sözlerle dile getirmektedir: *“Yani onunla bence sınıf içinde u herhangi bi şey öğretilmesi, çocuğun başarısı açısından olumsuz bi etki yaratıyo. Küçük bi oda gibi, ı ana sınıfının u benzeri, küçük bi masa, halı, hani gerektiğinde çocuk oyun oynayarak, u görselleri kullanarak, sakın bir ortamda öğretmenle baş başa çalışması, bu çocuk için u şey olması, u en verimli olacağını düşünüyorum.”*

3.4.2. Desteğe İhtiyaç Duymayan Öğretmenler

Öğretmenlerin üçü (Seval, Halim, Yeliz) desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Yeliz öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin “sorun çıkaran bir öğrenci olmadığı için çok fazla desteğe gerek” duymadığını, gereksinim duyduğu desteğin “akademik başarı konusunda” olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Seval öğretmen de öğrencisi ile ilgili “ciddi sorunlar” yaşamadığını, öğrencinin “sadece akademik olarak kaybolduğunu” düşündüğünü, “bu konuda yetersiz” olduğu için “akademik anlamda bir destek ihtiyacı olabileceğini” belirtmiştir.

Halim öğretmen düşüncelerini *“Ya bizim herhangi bir destek yapmamıza gerek yok. Yani sadece sistemin bunu kabullenmesi lazım. Sistem bunu göz ardı ediyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Görüşmeciler notları incelendiğinde, Halim öğretmenin “sistemin bunu kabullenmesi lazım” ifadesiyle “kaynaştırma eğitiminin sağlıklı bir uygulama olmadığını” kastettiği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde ihtiyaç duydukları destekler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmada elde edilen bu bulgu, Batu, Kırcalı İftar ve Uzuner (1998)’in araştırmalarından elde edilen bulguyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada meslek lisesi öğretmenleri çoğunlukla özel eğitim danışmanlığına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ondokuz öğretmenin katıldığı çalışmada üç öğretmen ise desteğe ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uzman desteği aldıklarında, ikinci sırada dile getirdikleri bilgilendirme ihtiyacının da büyük oranda karşılanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde önemli görülen bir konu, sınıf öğretmenlerinin hizmet-içi eğitimlerini uygulandığı aksaklıklara ilişkin görüşlerinin ortak ifadelerle dile

getirilmesidir. Bu ifadelerin en belirgin olanı Aysun ve Emel öğretmenin ifadeleridir. Her iki öğretmenin, düzenlenen seminerlerin iş çıkışında yapıldığından, seminerleri bayan öğretmenlerin akşam yemeğinde ne pişireceklerini düşünerek dinlediklerini ve Talat öğretmenin uygulandığı saat nedeniyle seminerlerin öğretmenler tarafından “angarya” olarak algılandığını belirten ifadeleri, yapılan hizmet içi eğitimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin genel bakışını yansıttığı düşüncesiyle önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Desteğe ihtiyaç duymadığını belirten öğretmenlerden ikisi (Seval ve Yeliz) özel gereksinimli öğrencilerinin sorunlu olmamasından dolayı desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, iki öğretmenin de bu görüşlerini bildirirken “akademik desteğe” ihtiyaç duyduklarını söylemeleri dikkat çekicidir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde ne tür destekler alabilecekleri konusunda ya da “ihtiyaç duyulan destekler” kavramı ile ilgili bilgilerinin olmadığını düşündürmektedir. Nitekim Arsal’ın (2005) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin özel eğitimde hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin özel eğitimle ilgili temel kavramlar, ilkeler ve özel eğitim alanındaki davranışlara yeterli düzeyde sahip olmadıkları bulunmuştur.

Babaoğlu ve Yılmaz’ın (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, öğretmenlerden hiçbirinin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini geliştirmek ve eksiklerini gidermek için hizmet-içi eğitim kurslarına katılmadığı, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilenmek için kitap, dergi, makale, vb okumadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin tümünün aldıkları üniversite eğitiminin eksik olduğunu düşündüğü, büyük bir çoğunluğunun ise kendini kaynaştırma eğitiminde yeterli görmediği belirlenmiştir. Yine Leatherman (2007) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlerin konuyla ilgili hizmet içi eğitimlere veya çalıştay gibi çalışmalara gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilerini arttırmak, kaygılarını azaltmak ve etkililiklerini arttırmak amacıyla yapılan

uygulamaya dayalı eğitimlerin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterliklerini arttırdığını göstermektedir. Öğretmenler bu tür eğitimlerin, kendilerinin öğretimi uyarlama, sınıf ve davranış yönetimi becerilerini arttırdığını, dolayısıyla, sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir (Mrsnik 2003).

Yıkılmış, Şahbaz ve Peker (1998a) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin onların gerek hizmet öncesinde gerekse hizmeti yürütme aşamasında kaynaştırma içeriğinin yer aldığı dersler, kurslar ve sertifika programları gibi çeşitli çalışmalara dahil olmalarıyla gerçekleşebileceğini belirtmektedirler. Nitekim, 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet-içi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenen 351 nolu “Engellilerin Kaynaştırma Yoluyla Eğitimi” konulu kursa katılan kursiyerlerden 26’sıyla yapılan çalışma sonuçlarına göre, uygulanan hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği belirlenmiştir (Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1998b).

Metin, Güleç ve Şahin (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda oldukça kapsamlı bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenler, zihin yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında kendilerini daha yeterli bulduklarını, neler yapabilecekleri konusunda bilgilerinin arttığını, zor koşullara rağmen hizmet-içi eğitimden öğrendiklerini uygulamak için çaba sarf ettiklerini ve kaynaştırmaya daha olumlu bakmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

Smith ve ark. (2004), hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin temel amacının, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak ve bu öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak konusundaki kaygılarını azaltmak olduğunu belirtmekte ve bu amaca üç temel eğitim faaliyeti ile ulaşılabileceğini ifade etmektedir. Bu faaliyetler aşağıda yer almaktadır:

1-Kaynaştırma eğitiminin iyi örneklerini gösterme

2-Kaynaştırma, öğrenci farklılıkları, kaynaştırma temelli etkinlikler hakkında bilgi vermenin yanında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken kendilerini rahat ve yeterli hissetmelerini sağlayacak becerilerini geliştirme

3-Ekip üyeleri ile birlikte plan yapmak için gereken zamanı ayırma

Timuçin'e (1998) göre ise kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılacak hizmet-içi eğitimle öğretmenlerin;

1-Kaynaştırma eğitiminden önce özel gereksinimli öğrenciyi ve sınıfı hazırlama

2-Kaynaştırma eğitimine alınan öğrencinin gereksinimlerini ve eğitsel amaçları belirleme

3-Kaynaştırma eğitimine alınan öğrenci için öğretimi uyarlama ve uygulama

4-Öğretim etkinliğini değerlendirebilme becerilerini kazanmaları sağlanmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ihtiyaç duydukları diğer destek türleri materyal ve kaynak oda desteğidir. Timuçin (1998) tarafından yapılan çalışmada, çalışmanın yürütüldüğü okulda kaynaştırma eğitime tabi tutulan özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek kaynak oda, ek materyaller, eğitim programları gibi destek hizmetlerin bulunmadığı belirlenmiştir. Söz konusu araştırma ile bu araştırma bulgularının aradan geçen 12 yıla rağmen örtüşmesi üzücü bir durumdur. Bu bulguların benzerlik göstermesi geçen zamana rağmen ülkemizde kaynaştırma eğitiminde atılan adımların çok yavaş ilerlediği düşündürmektedir. Ayrıca Diker Coşkun, Tosun ve Macaroğlu'nun (2009) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik materyal kullanma ve geliştirme stillerini inceledikleri çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun okullarında kaynaştırma eğitime yönelik materyallerin hiç bulunmadığını, bu tür materyallere hiç ulaşamadıklarını ve kaynaştırma eğitime yönelik materyalleri hiç kullanmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Yine aynı çalışmada öğretmenler, özel gereksinimli öğrencileriyle bire bir eğitim yapabilecekleri ayrı bir odanın bulunmadığını ifade etmektedirler. Söz konusu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin psikolog ya da özel eğitim uzmanları tarafından sağlanacak profesyonel bir desteğe ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin bilgi yetersizliği, kalabalık sınıflar ve iş

yükünün fazlalığı gibi nedenlerle BEP hazırlamakta kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade ettiklerini belirtilmektedir.

Nihan ve Aynur öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili kitaplara ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Günümüzde konuyla ilgili basılmış pek çok kaynak kitap bulunmaktadır. Ayrıca, 2010 yılında MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından basılmış “Okullarımızda 3N (Neden, Niçin, Nasıl) Kaynaştırma” adlı kılavuz kitap da <http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/kaynastirma> adresinden erişime açılmıştır. Ancak, öğretmenlerin farklı nedenlerle bu kitaplara ulaşamadıkları varsayıldığında, bu kitapların MEB tarafından okullara dağıtılmasının, sınıf öğretmenlerinin bu konudaki ihtiyaçlarını karşılayabileceği düşünülmektedir.

3.5. Özel Gereksinimli Öğrenci

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin tamamının özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri;

3.5.1. Özel gereksinimli öğrencide gözlenen gelişmeler (22)

3.5.1.1. Özel gereksinimli öğrencide gözlenen akademik gelişmeler (22)

3.5.1.2. Özel gereksinimli öğrencide gözlenen sosyal gelişmeler (22)

3.5.2. Özel gereksinimli öğrencilerde gözlenen gelişmelerin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri (22)

3.5.3. Özel gereksinimli öğrencinin eğitiminde yoğun olarak yaşanan sorunlar (23)

3.5.4. Öğretmenlerin yaşanan problemleri çözme yöntemleri (20) olmak üzere beş grupta toplanmıştır.

3.5.1. Özel Gereksinimli Öğrencide Gözlenen Gelişmeler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilerinde gözledikleri akademik ve sosyal gelişmeler sorulmuş ve öğretmenlerin konuyla ilgili belirttikleri görüşleri iki gruba ayrılarak incelenmiştir:

3.5.1.1. Özel gereksinimli öğrencide gözlenen akademik gelişmeler (22)

3.5.1.2. Özel gereksinimli öğrencide gözlenen sosyal gelişmeler (22)

3.5.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencide Gözlenen Akademik Gelişmeler

Araştırmaya katılan 22 öğretmen [Ufuk (Van), Gönül (Bitlis-Saray), Hande (Batman-Kozluk-Duygulu), Hülya, Halim ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Murat ve Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Mehmet (Samsun-Terme), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı), Emel (Şanlıurfa), Emin (Mardin), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Pınar (Isparta), Nihan (Eskişehir), Yeliz ve Özlem (Ankara-Mamak), Salih (Muğla)] özel gereksinimli öğrencilerinin akademik gelişmeleri hakkında görüşler bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri akademik gelişme gösteren ve göstermeyen özel gereksinimli öğrenciler olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Araştırmaya katılan dört sınıf öğretmenin (Nevin, Aysun, Aynur, Pınar) iki özel gereksinimli öğrencisi olduğundan bu öğretmenlerin görüşleri her iki grupta da değerlendirilmiştir.

3.5.1.1.1. Akademik gelişme gösteren özel gereksinimli öğrenciler (17)

3.5.1.1.2. Akademik gelişme göstermeyen özel gereksinimli öğrenciler (8)

3.5.1.1.1. Akademik Gelişme Gösteren Özel Gereksinimli Öğrenciler

On yedi öğretmen (Nevin, Hande, Aynur, Şenay, Seval, Emel, Emin, Mehmet, Salih, Aysun, Nihan, Hülya, Halim, Gönül, Talat, Serdar, Pınar) sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerinin akademik yönden geliştiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin belirttiği akademik gelişmeler öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda okuma yazma (Nevin, Hande, Aynur, Şenay, Seval, Emel, Emin, Gönül, Hülya), çizgi çalışmaları (Mehmet, Salih) ve matematik (Talat, Gönül) olarak gruplandırılmıştır. Bunun dışında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin gelişimlerini bir alan belirtmeden sadece “akademik olarak gelişti” (Nihan, Halim) ve “gelişti ama yeterli değil” (Serdar, Pınar) şeklindeki ifadeleri de gruplandırılarak ele alınmıştır.

İkinci sınıf okutan Nevin öğretmen sınıfında bulunan 13 yaşındaki bedensel engelli öğrencisinde gözlemlendiği gelişmeyi şöyle ifade etmektedir: “*Tam net bi şey*

olmadı ama tabi ki okuma yazmasında ilerleme oldu onda ve dikkat zayıf.” Aynur ve Seval öğretmenler, iki yıllık süre içinde özel gereksinimli öğrencilerinin “heceleyerek te olsa” okuma yazmayı öğrendiklerini belirtmektedir. Birinci sınıf okutan Şenay öğretmen hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olan öğrencisinin gelişimi için şu ifadeleri kullanmaktadır: *“Yani okuma yazma bilmiyordu, u şu an okuma yazma birleştiriyö ama zor oldu tabi, bu öğrenciye ulaşmak zor yani.* İkinci sınıf okutan Hande öğretmen, konuşma bozukluğu, orta derecede zihin yetersizliği ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan öğrencisine birinci sınıftayken sesleri verdiğini, öğrencisinin artık hecelemeye başladığını ancak henüz sözcük aşamasına geçemediğini ve ne okuduğunu algılamadığını ifade etmektedir. Üçüncü sınıf okutan Emin öğretmen üç yıldır sınıfında olan hafif derecede zihin yetersizliği olan öğrencisinin okumayı “biraz” iletliğini söyleyerek öğrencisinin gelişimini şu şekilde aktarmaya devam etmiştir: *“Biraz daha iyi, çok iyi de değil. Yani kendisini kurtaracak mı diyeyim artık u okuma yazma açısından, çok kötü değil. Yani okumaya geçti diyebilirim.”* Salih ve Mehmet öğretmen öğrencilerinin çizgi çalışmalarında gelişme olduğunu belirtmektedirler.

Emel öğretmen dört yıldır sınıfında bulunan hafif derecede zihin yetersizliği olan öğrencisinin gelişimini şöyle özetlemektedir: *“İu.. akademik olarak gözlemlediğim gelişmeler şunlar: İu birinci sınıfta aldım bu öğrenciyi. Üç yıl u... kalmıştı bu sınıfta, hiçbir ses bilmiyordu. İu ilk yılımda sadece ‘e’ ve ‘l’ seslerini verdim. İkinci yılımda ‘a’ ‘t’ ve ‘inorm’ grubuna geçtim. Üçüncü yılımda ancak üçüncü grup seslerine geçtim ve üçüncü sınıfta çocuk okuma yazmayı öğrendi. İu ... ve adını ya... adını soyadını yazmayı, okulunu, yolunu u..., adresini söylemeyi öğrendi. Şu anda dördüncü sınıfta. İu kendi gereksinimlerini karşılayabilecek durumda okuma yazma olarak. En azından arkadaşlarının yanında mahçup olmuyo, tahtadaki bir yazıyı defterine geçirebiliyo, u... ya da verdiğim bir metini kısa bi çok yavaşta olsa okuyabiliyo.”*

Dördüncü sınıf okutan yapan Gönül öğretmen iki yıldır sınıfında olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konan öğrencisinin bir önceki sene okuma yazma bilmediğini, bu sene ise dakikada “94 kelime” okuduğunu belirtmektedir. Beşinci sınıf okutan Hülya öğretmen beş yıldır sınıfında bulunan öğrenme güçlüğü olan öğrencisindeki gelişmeler için şunları söylemektedir: *“İuu okuma yazmayı çok rahat*

öğrendi. Dördüncü sınıfta öğrendi. İu şu an hele bugün uı gayet güzel parmak kaldırıyoruz. Sınıfta birkaç kişinin bilemediği sorulara yanıt verdi tekrar konusu vardı.”

Sınıfında iki özel gereksinimli öğrenci bulunan ve her iki öğrenciye de dört yıldır öğretmenlik yapan Aysun öğretmen sınıfındaki albino tanısı olan öğrencisinin akademik başarısının “gayet iyi” olduğunu şöyle ifade etmektedir: *“Hatta teşekkür belgesi aldı. İı akademik olarak da diğer öğrencilerden hani normal kabul ettiğimiz öğrencilerden hiçbir eksigi yok. Gayet iyi.”*

Serdar öğretmen sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin gösterdiği akademik gelişmenin yeterli olmadığını belirtmektedir. Serdar öğretmen üç yıldır sınıfında bulunan orta derecede zihin yetersizliği olan öğrencisindeki gelişmeleri yeterli bulmadığını şu sözlerle dile getirmektedir: *“Akademik açıdan dersiniz uı belki ufak tefek gelişmeler var ama yeterli değil yani belki bu alanda uğraşmış, çalışmış bi öğretmen olsa daha başarılı olabilirdi akademik açıdan.”* Aynı şekilde sınıfında hem ağır düzeyde hem de hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencisi olan ve öğrencileriyle beş yıldır birlikte olan Pınar öğretmen de hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencisindeki gelişmeleri şu şekilde değerlendirmektedir: *“Basit kavramlar öğrenebiliyo. Renkleri öğrenebildi ama okuma yazma yani akademik u başarı olarak çok geride. Yani şu anda çok çok geride.”*

3.5.1.1.2. Akademik Gelişme Göstermeyen Özel Gereksinimli Öğrenciler

Sekiz sınıf öğretmeni (Ufuk, Nevin, Murat, Aysun, Özlem, Yeliz, İlknur, Aynur, Pınar), sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişme göstermediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, dört sınıf öğretmenin (Pınar, Gönül, Murat, İlknur) özel gereksinimli öğrencilerinin gelişimlerini aktarırken yaşadıkları “öğrendiklerini unutmama” problemiyle ilgili söylediklerine de değinilmiştir.

İkinci sınıf öğretmeni olan ve sınıfındaki öğrenme güçlüğü olan öğrenciye iki yıldır öğretmenlik yapan Ufuk öğretmen öğrencisinin “akademik manada arkadaşlarından çok geri” olduğunu belirtmektedir. Nevin öğretmen diğer özel gereksinimli öğrencisi için *“konuşma bozukluğu olanla ilgili öğretimde çok fazla, hiç ilerleyemedik”* şeklinde bir açıklama yapmıştır. Üçüncü sınıf okutan Murat öğretmen

ise üç yıldır öğretmeni olduğu ağır derece zihin yetersizliği olan öğrencisinde “akademik açıdan net bir gelişme” gözlemleyemediğini ifade etmektedir. Aysun öğretmen bedensel engelli olan diğer özel gereksinimli öğrencisinin akademik başarısını şu sözlerle ifade etmektedir: “Akademik olarak tekerlekli sandalyedeki öğrencimin akademik başarısı bi yerde kaldı. Okuma yazma öğrenmede, u ritmik saymada hani birinci sınıfın kazanımlarını kazanmada bi sorun yaşamadı. Ama kas erimesi oldukça hızlı ilerliyo u şu anda kolları da kaybetmiş durumdayız. İu omuriliği tamamen kaybedersek zaten okula gelemiycek. İu durum bu olunca hani çocuğun da akademik olarak ‘Ders çalışayım, kitap okuyayım hani test çözeyim.’ gibi bir uğraşı olamıyo. Çünkü yapamıyo fiziksel olarak.”

Özel gereksinimli öğrencilerinin akademik gelişmeleri ile ilgili görüş bildirirken dört öğretmenin (Pınar, Gönül, Murat ve İlknur) öğrencilerinin öğrettikleri bilgileri unutmalarına ilişkin bazı ifadeler kullandıkları dikkati çekmiştir. Bu ifadelerin akademik gelişmelerle ilgisi olduğundan öğretmenlerin bu ifadelerine bu bölümde yer verilmesine karar verilmiştir.

Murat öğretmen öğrencisi için “İu öğrendikleri, öğrendiği konuları kısa zamanda unuttuğunu gördüm.” şeklinde bir açıklama yaparken, İlknur öğretmenin açıklaması şu şekildedir: “Şöyle oluyor, bir gün öğreniyor, ertesi güne bakıyorum, bitmiş silinmiş hafızada bi şey yok. Yani öğrenilen bilgiler kalıcı olmuyor, gün.. günlük, kısa süreli bellekte kalıyor.” Gönül öğretmen öğrencisindeki akademik gelişmeleri anlatırken şu ifadeleri kullanmaktadır: “Her sene her ne kadar unutup olsa da... Her sene yeniden öğretiyoruz.” Pınar öğretmen de benzer şekilde “Unutuyo... Öğreniyo ama unutup. O yüzden, kalıcı olamadı öğrendiği şeyler ama davranış kazanabildi.”

Gönül öğretmenin özel gereksinimli öğrencisinde gözlemlediği akademik gelişmelere yönelik yorumu dikkat çekicidir. Gönül öğretmen; “Hatta onun açısından epey bir gelişme gözlemledim. Sadece bireysel olarak düşünüp onu düşünürsek onun için çok yararlı. Ama bi de diğerlerini göz önüne alırsak, ona verdiğim gelişme kadar diğerlerinden aldım. Hatta daha fazlasını aldığım için maalesef bence bu gelişme kayıptır yani.” şeklinde ifadelerle görüşlerini belirtmektedir.

3.5.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencide Gözlenen Sosyal Gelişmeler

Araştırmaya katılan 22 sınıf öğretmeni [Ufuk (Van), Gönül (Bitlis-Saray), Hande (Batman-Kozluk-Duygulu), Hülya, Halim ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Murat ve Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Mehmet (Samsun-Terme), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı), Emel (Şanlıurfa), Emin (Mardin), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Pınar (Isparta), Nihan (Eskişehir), Yeliz ve Özlem (Ankara-Mamak), Salih (Muğla)] özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişimi ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, sosyal gelişme gösteren ve göstermeyen öğrenciler olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Öğretmenlerin beşinin özel gereksinimli öğrencilerinin sosyal yönden önceden de iyi olduklarını belirttikleri görülmüş, bu nedenle öğretmenlerin görüşlerinin sosyal gelişme gösteren öğrenciler başlığı altında değerlendirilmesine karar verilmiştir.

3.5.1.2.1. Sosyal gelişme gösteren özel gereksinimli öğrenciler (13)

3.5.1.2.2. Sosyal gelişme göstermeyen özel gereksinimli öğrenciler (5)

3.5.1.2.1. Sosyal Gelişme Gösteren Özel Gereksinimli Öğrenciler

Özel gereksinimli öğrencisinin sosyal gelişme gösterdiğini belirten 13 (Mehmet, Murat, Özlem, Nihan, Talat, Hülya, Şenay, Halim, Seval, Gönül, Serdar, Emel, Pınar) sınıf öğretmenin görüşleri şu şekildedir: Mehmet öğretmen öğrencisinin “uyum sorununu” aştıklarını ifade ederken, sosyal açıdan gözlemlendiği davranışlarını da şu şekilde belirtmektedir: “*Sosyal açıdan şunu da yapmaya başladı. Mesela hiç katılmazdı derslere. Hani sadece dinlerdi, şey yapardı. Bi bakıyoruz u, vara yoğa, bi konuda fikir soruyorum sınıfa mesela kaldırıyor parmağını. Hiç alakası olmayan bi şey söylüyor, o anda söylemeye çalışıyor, anlatıyor. Yanındaki onunla iletişim çocuklar benden daha iyi tanıyor, birbirleriyle iletişim kuruyorlar. Belki ben ona... ‘Öğretmenim şöyle söylüyor’ diyo ‘O’, ‘İşin içine demek ki hoşlandıkça ortamdandır, sınıf kabullendikçe falan daha çok katılmaya falan başladı.’” Mehmet öğretmen ayrıca, öğrencisindeki davranış problemlerinin azaldığını şu şekilde belirtmektedir: “*Hemen hemen onlardan hiç birisinden etki yok yani.*”*

Murat öğretmen öğrencisindeki sosyal gelişmeyi şu şekilde aktarmaktadır: *“Yalnız sosyal açıdan ıı birinci sınıfta ıı gördüğüm davranışlardan çok çok daha ilerlerde, çok daha ıı doğru olan davranışları yapmaya başladığını gözlemledim. ıı özellikle ben kendi öğrencimle en çok hoşuma giden tamamen bi paylaşımcı bi çocuk. Her şeyini paylaşabilen bi çocuk. ıı bu yönden daha da geliştiriyor. Her geçen yıl daha da geliştiriyor.”*

Özlem öğretmen öğrencisinde gözlemlediği sosyal gelişmeyi şu sözlerle ifade etmektedir: *“ıı sosyal anlamda da zaten iletişimde biraz böyle bozukluklar vardı arkadaşlarıyla konuşmada da engelimiz olduğu için ıı arkadaşlarıyla biraz daha böyle hani diyalog kurmaya başladı, oyunlar oynamaya başladı. Önceden hep yalnız kalıyordu. Teneffüslerde tek başına oturuyordu. Şimdi arkadaşlarıyla ıı el ele tutuşup oyunlar bile oynamaya başladı.”*

Nihan öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin sınıfa yeni geldiği dönemde hem kendisinin hem öğrencisinin “bocalama” yaşadıklarını, öğrencisindeki “davranış problemleri” nedeniyle sınıfın öğrenciyi kabullenmediğini ancak, şu aşamada öğrencisinde “olumlu bir gelişme” gördüğünü ifade etmektedir.

Hülya öğretmen öğrencisinin davranış gelişimi açısından “çok yol” kat ettiğini, Şenay öğretmen öğrencisinin “arkadaşlarıyla kaynaşması”, “yardımlaşması” açısından gelişme gösterdiğini belirtirken, Halim öğretmen de öğrencisinin “sosyal olarak daha yeterli” olduğunu ifade etmektedir.

Seval öğretmen öğrencisinin ikinci sınıfta “sözel ifadelerle kendisini anlatırken” “daha yetersiz” olduğunu, şu anda ise “zorlansa” da başlangıca göre kendini “biraz daha rahat” ifade etmeye başladığını belirtmektedir. Seval öğretmen ayrıca, 23 Nisan etkinliklerinde halk oyunları öğretmenin öğrenciyi yetenekli bularak, hem geçen sene hem de bu sene halk oyunları gösterilerine kattığını da sözlerine eklemektedir.

Gönül öğretmen öğrencisindeki gelişmeleri şu sözlerle dile getirmektedir: *“Hımm, mesela ilk geldiği zaman sınıfta doğru düzgün oturmasını bilmiyordu, izin alarak kalkmasını bilmiyordu, arkadaşlarına zarar vermemesi gerektiğini tam olarak bilmiyordu. Şu an daha sakın arkadaşlarına zarar vermiyor.”* Gönül öğretmen bu

problem davranışların iyileşme gösterse de tam olarak düzelmediğini de sözlerine eklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı (Ufuk, Hande, Aynur, Yeliz, Nevin, Aysun) özel gereksinimli öğrencilerinin sosyal yönden önceden de iyi olduklarını belirtmiştir. Ufuk öğretmen öğrencisinin arkadaşlarıyla ilişkilerinin “iyi” olduğunu gözlemlediğini belirtirken, Hande öğretmen de *“İ.. Çocuk zaten sosyal bi çocuk. Arkadaşlarıyla iletişimde bi kopukluk yok. Oyunlara katılıyo sürekli. Ama bu eskiden beri böyleydi zaten. Yani birinci sınıftayken de bu çocuk böyleydi. İm böyle herhangi bir davranış bozukluğu yoktu çocukta.”* şeklinde öğrencisinin sosyal açıdan zaten bir sorunu olmadığını belirtmektedir. Yeliz öğretmen de öğrencisinin sosyal gelişimi ile ilgili benzer bi açıklama yapmaktadır: *“Sosyal açıdan, zaten geldiğinde de sorunlu bir öğrenci değildi. Sosyal bakımından, arkadaşları ile iletişim bakımından, benimle iletişimi bakımından o yönden herhangi bir sorun çıkaran bir öğrencim değil.”* Nevin öğretmen özel gereksinimli olan iki öğrencinin de sosyal gelişim açısından “gayet sağlıklı” olduklarını ve “uyum problemi” yaşamadıklarını belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen bu bulguyu destekler nitelikteki çalışma Baykoç Dönmez, Avcı ve Aslan (1997) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, kaynaştırma eğitimi yapılan ve yapılmayan okullarda öğrenim gören öğrencilerin, ailelerinin, görev yapan öğretmenlerin ve bu okullara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, ailelerin kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığını ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

3.5.1.2.2. Sosyal Gelişme Göstermeyen Özel Gereksinimli Öğrenciler

Beş öğretmen (Salih, İlknur, Aynur, Emin ve Pınar) özel gereksinimli öğrencilerinin sosyal açıdan gelişmediğini belirtmiştir. Salih öğretmen özel gereksinimli öğrencisinde sosyal gelişme gözlemlemediğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Çok uu iyi olduğu söylenemez zaten. Yani belli oluyodu yani. Yani asosyal da diyemeyiz yani, ‘bu çocuk asosyaldi’ diyemeyiz. Ama uu tabi aile ortamında büyümediği belliydi. Yani çünkü*

genelde uı tartışma, uzun süreli konuşma, ondan sonra mesela bi arkadaşının kolundan tutma, omzundan tutma ve ona sarılma gibi bir takım fiziki şeyleri hiç görmedim”

İlknur öğretmen hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencisinin sosyal gelişimini *“İ ama tabi biraz dışlanıyor arkadaşları tarafından oynamak istemiyorlar. O da gruba katılmak istemiyoy, dışarda kalıyo, dışlanıyo. Bunun da farkına vardığı için biraz olumsuz etkileniyoy.”* şeklinde ifade etmektedir. Emin öğretmen ise özel gereksinimli öğrencisinin sadece *“birkaç”* arkadaşı olduğunu, *“okulda sınıfça yapılan toplu etkinliklerde”* yer almadığını, sınıf arkadaşlarının onu aralarına almadığını ve bu durumun birinci sınıftan beri bu şekilde devam ettiğini söylemektedir.

Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencisinin sosyal açıdan geliştiğini belirten Pınar öğretmen, aynı gelişmeyi ağır düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencisi için söyleyememektedir. Pınar öğretmen durumu şu şekilde aktarmaktadır: *“Ama ağır zihinsel engelli çocukta uı yani davranış kazanabildiğini de söyleyemiyecem. Ağır zihinsel engelli u çocukta hiç bi gelişme yok. Onda hiç bi gelişme yok.”*

3.5.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerde Gözlenen Gelişmelerin Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Konuyla ilgili görüş bildiren 22 sınıf öğretmeninden [Ufuk (Van), Gönül (Bitlis-Saray), Hande (Batman-Kozluk-Duygulu), Sevda (Van-Özalp), Hülya, Halim ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Murat ve Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Mehmet (Samsun-Terme), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı), Emel (Şanlıurfa), Emin (Mardin), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Pınar (Isparta), Nihan (Eskişehir), Yeliz ve Özlem (Ankara-Mamak)] 18’i özel gereksinimli öğrencilerinde gözledikleri gelişmelerin nedenlerine ilişkin görüş bildirirken, diğer dört öğretmen de gelişme kaydedilememesinin nedenlerine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Nevin öğretmen öğrencisindeki gelişmenin nedenini ailenin *“özel eğitim”* konusunda bilinçlenmesine ve çocuklarının eğitimi çok önemsemelerine, çocuklarının *“daha ileriye”* gitmesini istemelerine bağlamaktadır. Mehmet öğretmen ise öğrencisinin gelişimini pek çok etmene bağlamaktadır. Mehmet öğretmen öğrencisinin *“ortamdan*

hoşlandıkça” sınıfın da öğrenciyi “kabullendikçe” öğrencinin etkinliklere “daha çok katılmaya” başladığını ifade etmektedir. Mehmet öğretmen bireysel farklılıklara değinerek, öğrencisini “bi insan”, “bi öğrenci”, “bi kişilik” olarak değerlendirerek, onun okula “severek”, “gülümseyerek” gelmesi için “doğru yaklaşımlarda” bulunduğunu belirtmektedir. Mehmet öğretmen ailenin durumu kabullenmesinin, idarenin ve okuldaki diğer öğretmenlerin bu durumdan haberdar olmasının, öğrencisine “sahip çıkan” kişilerin artmasının da sürece katkıda bulunduğunu düşünmektedir.

Murat öğretmen öğrencisindeki gelişmelerin nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır: *“İı diğer öğrenciler okumaya başladıkları halde o okumayı öğrenemediği zaman eziklik hissetti. Yalnız ıı bunu sosyal açıdan kapatmaya çalıştı hep. İı biz de destekledik. Yani ıı akademik açıdan zayıf düştüğü yerlerde sosyal açıdan diğer öğrencilerle kaynaşmasını, işte diğer öğrencilerle oyunlar oynamasını, diğer öğrencilerin onu dışlamamasını sağladık. İı sosyal açıdan diğer öğrencilerle olsun, okul içersindeki öğretmenleriyle olsun ıı çok güzel bi diyalogu var.”* Murat öğretmen sözlerine bu gelişmenin aile desteği de olsaydı daha fazla gerçekleşebileceğini de eklemektedir. Murat öğretmen kız öğrencisinin sosyal gelişimine neden özellikle önem verdiğini gerekçeleriyle şöyle aktarmaktadır: *“Sadece ıı akademik başarı değil, akademik başarı bi şekilde u benim çok önem verdiğim bi şey ama en azından kız öğrencilerimiz, benim kız bi öğrenci, kız öğrencimin mutlaka okuyup veya sosyal olarak ilerde evlendiği zaman evini geçindirebilecek, çocuklarına sahip çıkabilecek onlara yol gösterecek bi seviyede olmasını istiyorum. Bu yönden sosyalleşmesi benim için çok önemli.”* Murat öğretmen öğrencisinin gelişiminde diğer öğretmenlerin öğrencisiyle kurdukları iletişimin de önemi olduğunu belirtmektedir. Murat öğretmen bu gelişmenin bir diğer nedenini BEP’e bağlamaktadır. Bununla ilgili Murat öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: *“BEP’in bile bizim u o öğrenciyle çalışmamızda çok büyük bi rolü var. Çünkü biliyoruz, o öğrencimizin seviyesini biliyoruz ve her yıl veya her dersimizde ona ayırdığımız her vaktimizde neyin üzerine ne koyacağımızı biliyoruz. Bu da ıı çocuğun hem sosyal hem akademik olarak ilerlemesine büyük oranda fayda sağlıyor.”*

Özlem öğretmen öğrencisinin gelişimini yaşlılarıyla “iletişim kurmaya” başlamasına ve “sosyalleşmeye” başlamasına bağlarken, Şenay öğretmen de öğrencisinin gelişimini sınıf ortamında olmasına arkadaşlarıyla “etkileşim” içinde olmasına bağlamaktadır. Şenay öğretmene göre sınıf ortamında arkadaşlarıyla bir arada olması özel gereksinimli öğrencisinin “kişisel gelişimini” ve “sınıf kurallarına uymasını” kolaylaştırmaktadır. Serdar öğretmen de öğrencisinin gelişiminin nedenini normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı ortamda olmasıyla ilişkilendirmektedir. Serdar öğretmen konuyla ilgili şöyle bir açıklama yapmaktadır: *“Yani u sosyal açıdan gelişmesini biraz önce de söylediğim şey gibi bu ortamı paylaşıyorlar. İ diğer çocukları örnek alıyor, onların davranışlarını u taklit etmeye çalışıyor. Onlar gibi olmaya çalışıyor. İ sınıfta da o öğrencinin özel bir öğrenci olduğunu, fakat o özelliğinin çok kötü bir şey olmadığını sınıftaki öğrencilere u kavratırsanız, kavratırsanız u çok fazla problem olmuyor. Çocukla u çocuğu içlerine alıyorlar, onu kabul ediyorlar, yani u çocuk sosyal hayata alışyo, toplum hayatına alışyo, yalnız kalmamış oluyo, o açılardan bakarsanız u sosyal yönden gelişyo öğrenci.”*

Emin, Nihan ve Aynur öğretmenler öğrencilerinde gözledikleri gelişmelerde ailelerle işbirliği yapmalarının etkisi olduğunu belirtmektedirler. Talat öğretmen öğrencisindeki gelişimin nedenlerini ifade etmek için şu sözleri kullanmaktadır: *“Bu sene biraz daha iyi öğrencim. Biz yani karşılıklı alıştık biraz da. Bunu ben yaşa da bağlıyorum. Benim eğitim tarzımla da alakalı olabileceğini zannediyorum. Çünkü u öğrenciden biz bi bilgi, bi eğitim verdiğimiz zaman tam alıp almadığını anlayamıyoruz. Çünkü u bakışları diğer öğrenciler gibi değil, u davranışları da diğer öğrenciler gibi değil, tam anlayamıyorum. Bi konu anlattığım zaman bunu anladı mı anlamadı mı? Sorular soruyorsunuz ama toparlayıp tam cevap veremiyor. Bazen anlayıp anlayamadığını anlayamıyoruz.”* Talat öğretmen sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli arkadaşlarına çok sahip çıktıklarını, olumsuz davranışlar yapmasına engel olduklarını belirtmekte ayrıca, özel gereksinimli öğrencisinin okulu çok sevmesinin de öğrencisinin gelişmesini sağlayan etmenlerden biri olarak değerlendirmektedir.

Hande öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin akademik gelişmesinin “sınıf içerisindeki etkinliklerle” kaydedildiğini belirtmekte, sosyal gelişiminde ise kendisinin hiçbir katkısının olmadığını ifade etmektedir. Seval öğretmen ise öğrencisinde gözlediği gelişimin nedenini şu şekilde açıklamaktadır: *“Çabalarım, benim çabam diyorum ya benim çabam sadece Büşra’yı ben hani diğer u özür lü, engelli bir çocuk olarak gör, sadece görmüyorum. Büşra’ da bu sınıfta herkes gibi bir çoc... öğrenci. Ben hep o gözle bakıyorum. Büşra yani ben u diğer çocuklara nasıl esprimi yapabiliyorsam, takılabiliyorsam, u sözlü ya da sözsüz iletişime girebiliyorsam aynı şeyi Büşra’yla da yapıyorum.”* Sevda öğretmen öğrencisinin gelişimi için şu açıklamayı yapmaktadır: *“Onlarda var olan gelişme ya da eksiklik belki eksiklik bana aittir ama gelişme bana ait olarak düşünmüyorum kendim. RAM’daki öğretmenlerine aittir.”*

Dört öğretmen ise öğrencilerinde gelişme olmamasının nedenlerine ilişkin görüş bildirmiştir. Ufuk öğretmen öğrencisinin bir ders boyunca anlatılanları bir sonraki ders unutmasının ve öğrencisiyle dil farklılığı nedeniyle iletişim kuramamasının öğrencisinin gelişimini etkilediğini belirtmektedir. İlknur ve Yeliz öğretmenler de öğrencilerinin “öğrendiklerini unutma” sorununa değinmişlerdir. Yeliz öğretmen ek olarak ailenin ilgisizliğinin de etkili olduğunu ifade etmektedir. Pınar öğretmen ise aile desteğinin olmamasından, öğrencilerin beslenme koşullarının yetersizliğini ve uyarıcı eksikliğini, özel gereksinimli öğrencilerinin gelişimini engelleyen nedenler olarak sıralamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; 17 sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerinin akademik olarak, 13 öğretmenin de sosyal olarak geliştiklerini belirttikleri görülmektedir. Bu sayıların, sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimine yönelik bilgilendirildikleri ve destek hizmet aldıkları takdirde daha da artacağı düşünülmektedir. Aksi takdirde Timuçin’in (1998) de belirttiği gibi kaynaştırma eğitimi tam olarak amacına ulaşamayacaktır. Timuçin (1998) yaptığı çalışmada, genel eğitim sınıfına kaynaştırma amacıyla yerleştirilen özel gereksinimli öğrenci ile ilgili okul müdürünün, sınıf öğretmenin ve rehberlik servisinin öğrenciyle ilgili olarak etiketlerden hareket ettiklerini ve beklenti düzeylerini düşük tuttuklarını belirtmektedir. Bu nedenle, araştırmacı yapılan kaynaştırma uygulamasında özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerinin karşılanması, sınıf amaçlarının gerçekleştirilmesinden çok

sadece akranlarıyla bir arada bulunmasıyla elde edebileceği sosyal becerilerle ilgili kazanımların söz konusu olabileceğini ifade etmektedir.

3.5.3. Özel Gereksinimli Öğrencinin Eğitiminde Yoğun Olarak Yaşanan Sorunlar

Katılımcılara özel gereksinimli öğrencilerinin eğitiminde yoğun olarak yaşadıkları sorunlar sorulduğunda, öğretmenlerin tamamı konuyla ilgili görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıklarını belirttikleri sorunlar üç grupta toplanmıştır.

3.5.3.1. Öğretimle ilgili sorunlar (13)

3.5.3.1.1. Ders sırasında iletişim kurmakta yaşanan güçlükler (6)

3.5.3.1.2. Öğrencinin ders sırasında başka etkinliklerle ilgilenmesi (6)

3.5.3.1.3. Öğrenme süreçlerinde güçlük yaşanması (6)

3.5.3.1.4. Öğrencinin öğrendiklerini unutması (5)

3.5.3.2. Akran ilişkileri ile ilgili sorunlar (5)

3.5.3.3. Davranışla ilgili sorunlar (4)

Sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde, beş öğretmenin (Özlem, Yeliz, Sevda, Emel) özel gereksinimli öğrencileriyle yoğun olarak bir problem yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerini ifade ederken öğrencileriyle yoğun olarak yaşadıkları sorunların “öğrenme” ile ilgili olduğunu, öğrencilerinin problem davranışlarının olmadığını belirttikleri görülmüştür. Bu durumda, öğretmenlerin “öğrenme” ile ilgili sorunları problem olarak algılamadıkları düşünülmüş ancak, yine de belirttikleri sorunlara ilgili bölümlerde değinilmiştir.

Özlem öğretmen özel gereksinimli öğrencisi için “*Yani aslında çok büyük problem yaşamıyoruz. İki nasıl yaşamıyoruz? Zaten çok fazla ifade edemiyor kendisini, sesiz kaldığı için*” şeklinde bir ifade kullanırken, Yeliz öğretmen öğrencisinin problemlili olmadığını şu şekilde dile getirmektedir: “*Fazla bir problem yaşamıyorum açıkçası kaynaştırma öğrencim ile ilgili. Problem değil yani akademik başarısızlığının dışında benim için problem oluşturan bir öğrenci değil kesinlikle, arkadaşları içinde değil*”

Sevda öğretmen ise özel gereksinimli öğrencisi ile yoğun olarak yaşadığı sorunlarla ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmektedir: *“Yok ya benim çocuklarım... O iki kaynaştırma öğrencisiyle hiçbir problemim yok yani. Bana öyle aşırı bi düzeyde problem çıkarmıyor.”* Emel öğretmen *“İmmm... çok yoğun yaşadığım bir problem yok. Yani sınıfta zaten u... fiziksel aktivite olarak çok problem çıkarmıyo, fazla konuşmayan bir öğrenci. İu... yaptığım etkinlikleri hiçbir şekilde engellemiyo, tam tersine yardımcı oluyo”* sözleriyle özel gereksinimli öğrencisiyle sorun yaşamadığını belirtmektedir.

3.5.3.1. Öğretimle İlgili Sorunlar

Özel gereksinimli öğrencinin eğitimine yönelik 13 öğretmen öğretimle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretimle ilgili sorunları dört başlık altında toplanmıştır.

3.5.3.1.1. Ders sırasında iletişim kurmakta yaşanan güçlükler (6)

3.5.3.1.2. Öğrencinin ders sırasında başka etkinliklerle ilgilenmesi (6)

3.5.3.1.3. Öğrenme süreçlerinde güçlük yaşanması (6)

3.5.3.1.4. Öğrencinin öğrendiklerini unutması (5)

3.5.3.1.1. Ders Sırasında İletişim Kurmakta Yaşanan Güçlükler

Öğretim ile ilgili sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin altısı (Ufuk, Nevin, Hande, Özlem, Aynur, Sevda) özel gereksinimli öğrencileriyle ders sırasında iletişim kurmakta yaşadıkları güçlüklerden bahsetmişlerdir. Ufuk öğretmen öğrencisiyle “kesinlikle” iletişim kuramadığını belirtirken, Nevin öğretmen yaşadığı iletişim sorununu şöyle aktarmaktadır: *“Yani tabi beni anlamadığını düşünüyorum ve ben de kendimi ona anlatırken nasıl olacağını hani, çünkü dönüt hiç bi şekilde alamıyorsunuz. İu ismi Merve örneğin... ‘Merve’ dediğimde bile bana cevap vermiyor, bakmıyor hani sırada otururken ‘Merve’ diyorum. ‘Merve’ soyisini de söylüyorum. Yani duymasından ziyade anlaması da şey... Belki de hatta o yüzden anlayamadığı için benle telaffuz edemiyo. Hani annesinin ismini soruyorum. Yaklaşık 10 dakika sonra hiç bi şekilde anlayamayacağım seslerle bana söylüyor ama anlıyor. Ne demek istediğimi anlıyor çoğu zaman.”* Hande öğretmenin öğrencisiyle iletişim kuramama nedenleri de

diğer katılımcılarinkine benzerlik göstermektedir. Hande öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin hem “Türkçe” bilmemesi hem de konuşma bozukluğu olması nedeniyle sorun yaşandığını, öğrencinin kendini ifade edemediğini belirtmektedir.

Özlem öğretmen öğrencisiyle “çok büyük problem” yaşamadığını belirtmekle beraber, öğrencisinin kendisini “çok fazla” ifade edemediğini, konuşmasında çok bozukluk olduğunu ve bazen öğrencisinin söylediklerini anlamadığını ifade etmektedir. Aynur öğretmen konuşma bozukluğu olan öğrencisiyle yaşanan sorunları şöyle aktarmaktadır: *“Kaynaştırma öğrencilerimle yoğun olarak yaşadığım problem, birincisinde ilk u konuşmada problemi olan öğrencimde u okumayı öğrettim ama konuştuklarını u arkadaşları anlamadığı için sınıfta bi sorun yaşıyo. İı özellikle okuma yaptırdığım zaman u ben okuduğunu artık onu benimsedim anlayabiliyorum söylediklerini ama arkadaşları anlayamıyo. Doğal olarak takip edemiyolar. Okuduğu metinleri takip edemiyolar. Sorulara cevap verdiği zaman u arkadaşları anlamadığı için sıkılma oluyo sınıfta. Anlamıyoruz öğretmenim diyolar. İı onda bu şekilde problem yaşıyorum. Sınıfta kesinlikle uyum problemi yok konuşma güçlüğü çekende.”*

Sevda öğretmen “iki kaynaştırma öğrencisiyle” hiçbir problemi olmadığını belirtmekle birlikte işitme engelli öğrencisi için şunları söylemektedir: *“Hakan problem çıkarmıyor. Konuşamayan ve duyamayan yazıyor o. Bazen anlatamadığı şeyleri anlatmak için böyle garip sesler çıkardığı zaman işte Hakan’a seslenmek istediğim zaman o an unutuyorum onun duymadığını, ‘Hakan’ diye bağıriyorum ama e Hakan beni duymuyor. Kardeşi mecburen müdahale ediyor orda. Hakan benimle okurken bile ses hareketlerini yapmaya çalışıyor. Sesleri ben nasıl çıkarıyorsam o da benim gibi çıkartmaya çalışıyor.”*

Nevin ve Aysun öğretmenler dersteki etkinlikleri yaparken güçlük yaşadıklarını belirtmektedirler. Nevin öğretmen “bedensel engelli” öğrencisinin hiçbir şekilde derse katılmadığını, parmağını kaldırmadığını, kendine güvenmediğini belirtmektedir.

3.5.3.1.2. Öğrencinin Ders Sırasında Başka Etkinliklerle İlgilenmesi

Altı öğretmen (Talat, Salih, Şenay, Sevda, Emin, Pınar) öğrencisinin ders sırasında farklı etkinliklerle ilgilendiğini belirtmektedir. Talat öğretmen bu konuda

yaşadığı zorluğu şu ifadelerle aktarmaktadır: “ ‘Anıl yazı yazıyoruz, sen de defterini açıp yazar mısın?’ dediğim zaman yani uı genel bir konuşmayla tepki vermiyor, özel bi uı ilgilenme ile uı derse kanalize oluyor. Onda da zaten yarıda bırakıyor. Cam kenarı, öğretmen masası da cam kenarı olduğu için perdeyi kapatsak ta perdeyi aralayıp, dışarı bakma gibi bi şey oluyor. Ben ne kadar engellersem engelleyeyim devamlı o uı farklı bi şeye yöneliyor, farklı bir ilgi alanı oluşturuyor kendisine. Tabi ama ben de her zaman uyarma gibi bir şeyimiz tekrar çocuğu derse adapte etmemiz mümkün olmuyor.” Salih öğretmen öğrencisinin ders sırasında yaptıklarını şu sözlerle dile getirmektedir: “Çocuk mesela duruyor, sağa sola bakıyor, hareketleri diğer hareketlerden farklı. Ondan sonra masayla oynuyor, işte bi şeylerle uğraşmaya çalışıyor. Mesela sonra tam benim kontrolümün onun üstünde olmadığı anlarda bi öğrenciye yöneliyor.” Sevda öğretmen bedensel engelli öğrencisinin ders sırasında yaptıklarını şöyle ifade etmektedir: “Diğer kız işte e mecburen yazamadığı için sürekli kontrolü dağılıyor, dikkati dağılıyor ve sınıfta sürekli geziniyor. Ben de bir şey demiyorum. Çıkıyor tahtayı karalıyor, çiziyor, ediyor. Hani bana hadi gel şarkı söyle diyorum yani diğer çocuklara olan ilgimi dağıtabiliyor bazen o ama hani ona da müdahale etmiyorum. Eysan istediği zaman dışarı da çıkabilir istediği zaman sınıfta da gezebilir. Yani sürekli oturmak rahatsız ediyor onu yazamadığı için.”

Özel gereksinimli öğrencileriyle ders sırasında başka etkinliklerle ilgilenmesine yönelik öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve davranış kontrolü gibi konularda ciddi sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bu konuda yaşanan sıkıntıların azalması öğretmenlerin sınıf yönetimi ve davranış kontrolü ile ilgili bilgilendirilmeleri ile mümkün görünmektedir.

3.5.3.1.3. Öğrenme Süreçlerinde Güçlük Yaşanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı (İlknur, Pınar, Ufuk, Serdar, Nevin, Aysun), özel gereksinimli öğrencileriyle öğrenme süreçlerinde yaşadıkları sorunları dile getirmiştir. İlknur öğretmen öğrencisiyle ilgili yaşadığı tek sorunun çocuğun “öğrenememesi” olduğunu belirtmektedir. Pınar öğretmen okuma yazma öğretme sürecinde öğrencisiyle yaşadığı sorunu “Fişten denedim, u ama bu böyle hani kere

deneyip olmadı falan değil, u sayısını hatırlamıyorum.” şeklinde ifade etmektedir. Ufuk öğretmen öğrencisine “birebir” eğitim verdiği halde öğrencisinin yine de öğrenemediğini belirtmektedir. Serdar öğretmen öğrencisinin “yoğun olarak” derse “konsantre” olamadığını, kendini toplayamadığını ifade etmektedir.

Nevin öğretmen “Yani en ufak örneğin, beden eğitimi dersim var. Şimdi hep beraber beden eğitimi dersi yapıyoruz. İu bedensel engelli olan öğrencimi olabildiğince beden eğitimi de olsa gene bu dersi Türkçede de matematikte de dâhil ettiğim gibi bu derse de dâhil etmeye çalışıyorum ama nereye kadar? Yani bir yerde tıkanıyoruz” şeklinde yaşadığı güçlüğü aktarmaktadır. Aysun öğretmen ise yaşadığı sorunları şu şekilde aktarmaktadır: “Ders içi etkinlikler çok büyük bi sorun. Birçok etkinlik harekete dayalı. Tekerlekli sandalyemdeki çocuğu hareket ettiremiyorum. Bahçe etkinliğine çıktığımızda genelde hakem oluyo zaten o kaçınılmaz. İı diğeri için 20 santimetre uygun ışık olduğu zaman en fazla 30 santimetreyi görebiliyo. Hani görmeye dayalı bir etkinlik de yapamıyorum onunla. Ama diğer öğrencileri de kaybetmemek için şimdi birçoğu görsel, dönem olarak onlara da görsel bir şeyler yapmam lazım. Laboratuara çıkartıyorum mesela deney yapıcım. Onun yanında yapsam bile o beni göremiyo. Bi ocağın yanına da onu çok fazla yaklaştıramam. Etkinlikler gerçekten büyük bir sorun.”

3.5.3.1.4. Öğrencinin Öğrendiklerini Unutması

Beş öğretmen (Murat, Nihan, Talat, Serdar, Pınar) özel gereksinimli öğrencilerinin öğrendiklerini unutmalarını yoğun olarak yaşadıkları problem olarak yansıtmışlardır. Örneğin Murat öğretmen “Öğrendiği konuları da unutması... Maalesef, üç yıldır u öğrencim, u üç yıldır bunun önüne hiçbir şekilde geçemedik. Sürekli uu görsel olarak olsun, işte sözlü olsun, uu bilişim olarak olsun sürekli verdiğimiz konuları desteklediğimiz halde, kaynaklarla desteklediğimiz halde unutuyor. Bunun önüne hiç bi şekilde geçemedik. Geçemediğimiz için de yeni konuları öğrettikçe çocuk uu eskisini unutuyor ama yenisini öğreniyor tekrar unutuyor, yenisini öğreniyor tekrar unutuyor” şeklinde yaşadığı sorunu anlatmıştır. Nihan öğretmen ; “En çok okuma ve yazma konusunda sıkıntı yaşadık. Çok zor anlıyor. Çok çabuk unutuyor. Öğrendiği bilgiyi

ertesini gün geldiğinde unutmuş olarak geliyor. Tekrar üstüne koymak beni bir hayli yordu.” sözleriyle yaşadığı sorunu paylaşmaktadır.

Talat öğretmen öğrencisine bir önceki sene eldeli toplama işlemi ve çarpım tablosunu öğrettiğini ama bu sene öğrencisinin bu bilgileri unuttuğunu ifade etmektedir. Pınar öğretmen öğrencisine okuma yazma öğretirken öğrencisinin unutmasıyla ilgili yaşadığı güçlüğü şu sözlerle aktarmaktadır: *“Aynı verdiğim fişi öğreniyö unutyö, öğreniyö unutyö, tekrar tekrar uu öyle şeyler.”*

3.5.3.2. Akran İlişkileri İle İlgili Sorunlar

Yedi öğretmen (Mehmet, Aynur, Talat, Hülya, Gönül) özel gereksinimli öğrencilerinin arkadaşlarına zarar verdiğini ifade etmekte, iki öğretmen (Aysun, Pınar) ise arkadaşlarının öğrenciye zarar verdiğini belirtmektedir.

Mehmet öğretmen öğrencisinin arkadaşlarıyla oynarken, onları ittiğini ve arkadaşlarından öğrenci ile ilgili çok şikâyet geldiğini belirtmektedir. Aynur öğretmen kendisinin bulunmadığı ortamlarda öğrencisinin arkadaşlarına “hareket” yaptığını, “kötü sözler” söylediğini, arkadaşlarını “rahatsız” ettiğini ifade etmektedir. Talat öğretmen öğrencisinin “bencil” olduğunu, herhangi bir öğrencinin elinde yiyecek gördüğünde sormadan aldığını, diğer çocuğun bu durumda ağladığını ifade etmektedir. Hülya öğretmen öğrencisinin ilk yıllarda bir şeyler yapamadığı için kendisini bir gruba ait hissetmediğini ve bundan dolayı saldırganlaştığını belirtmektedir. Gönül öğretmen arkadaşlarına zarar vermemesi için sürekli öğrencisinin başında durması gerektiğini belirtmekte ve öğrencisinin yaptıklarıyla ilgili şu açıklamaları yapmaktadır: *“Çocuk sadece benim yanımda oturuyor. Ama diğerlerin arasına koyduğum anda da, yani örneğin, bir beden dersinde iki çocuğu ısırdığı için benim sevgili kaynaştırmam, diğerlerinin yanında dururken sürekli başında durmam lazım. Arkamı dahi dönmeyecem. Arkamı döndüğüm anda çocuğun birisinin sırasını, masasını çekti sırasını çekti, çocuk düştü ve düşerken kafasını sıraya çarptı”*

Aysun öğretmen tekerlekli sandalyedeki öğrencisi dışarıya çıktığında üst sınıflardan öğrencisine “laf atan”, “sataşan” ve “rahatsız eden” öğrenciler olduğunu belirtmektedir. Pınar öğretmen de ağır derecede zihin yetersizliği olan öğrencisinin

arkadaşlarıyla yaşadığı problemleri şöyle dile getirmektedir: *“Ağır zihinsel engelli olan u öğrencim, u şey u yani diğer arkadaşları tarafından işte dövülüyö veya bu onlara küfrediyö, küfür öğrenmiş. İ küfredince onlar onu dövüyö veya bu onlara sataşyö, saldırgan tavır sergilemeye başlyö, büyüdükçe bunlar ortaya çıkmaya başladı.*

3.5.3.3. Davranışla İlgili Sorunlar

Dört öğretmen (Mehmet, Yeliz, Talat, Seval) özel gereksinimli öğrencileriyle yoğun olarak yaşadıkları sorunlar olarak öğrencilerin “kontROLSÜZ” davranışlarından, dört öğretmen (Hülya, Halim, Emin, Pınar) öğrencilerinin ödevlerini yapmayı ya da kalem, defter gibi araç gereçleri getirmeyi unutmasından, bir öğretmen (Mehmet) “okuldaki araç-gereçlere zarar verme” davranışlarından bahsetmektedir.

Mehmet öğretmen öğrencisinin “kontROLSÜZ” bir şekilde “hiç alakası yokken” kendi kendine alkış yaptığını belirtirken, Yeliz öğretmen öğrencisinin kimi zaman “çok heyecanlı” veya “çok coşkulu” olabildiğini, “parmak kaldırmadan” ve “bazen” ses tonunu ayarlayamayıp “daha yüksek sesle” konuştuğunu ifade etmektedir. Talat öğretmen öğrencisinin davranışlarını şu ifadelerle aktarmaktadır: *“Çünkü otistik öğrenci ben kısaca özelliklerinden bahsedeyim ki hani şey de olsun. Sese duyarlı, yüksek sese u farklı hareketler yapabiliyor. Ne gibi diyeyim. Kalkıp oynayabiliyor, sıralara vurabiliyor, arkadaşlarına vurabiliyor. İu saçıyla, kulaklarıyla oynayabiliyor. Strese girdiği zaman 15-20 dakikalık kriz demeyelim ama strese giriyor diyeyim ben ona. İu kendini kaybediyor. Onu tekrar toparlamak zor oluyor. Tabi bu haliyle bizim derslerimize u sirayet ediyor.”* Seval öğretmen ise öğrencisinin “sürekli” konuştuğunu ve -derste bile- çok yemek yediğini *“Büşra her saati beslenme saati ilan etti”* sözüyle aktarmaktadır.

Hülya öğretmen öğrencisiyle yoğun olarak yaşadığı sorunu şöyle ifade etmektedir: *“Her gün kitabını, defterini evde unutuyor. Kalemsiz bile okula geliyor. İu arkadaşları bile artık ‘Öğretmenimiz kalem vermekten usandık Ardacan’a’ diye u konuşur oldular. Onun dışında fazla bir problem yaşamıyorum çocukla.”* Halim öğretmen de öğrencisiyle yoğun olarak yaşadığı problemin “ödev yapmama” olduğunu belirtmektedir. Emin öğretmen sorununu şöyle açıklamaktadır: *“Mesela kitap kal..*

çıkarm, defteri çıkarm dediğimizde, hani ben diğer çocuklarla beraber katmak istiyorum ya derse onu da. ... O şekil diğer çocuklara yetişecek şekilde, bi şekilde geç kalıyor, yani bi şekilde bahane uyduruyor. 'Öğretmenim kalemin yok. Öğretmenim evde unuttum.' bilmem ne şu şekilde, geç kalıyor bir şekilde." Pınar öğretmen de öğrencisine evde yapması için çalışma verdiğinde, öğrencisinin ertesi günü "defterimi evde unuttum, yapamadım" gibi bir açıklama yaptığını söylemektedir.

3.5.4. Öğretmenlerin Yaşanan Sorunları Çözme Yöntemleri

Araştırmaya katılan 20 öğretmen (Nevin, Hande, Mehmet, Murat, Aysun, Özlem, Yeliz, İlknur, Aynur, Talat, Hülya, Şenay, Halim, Seval, Gönül, Serdar, Sevda, Emel, Emin, Pınar) özel gereksinimli öğrencileriyle yoğun olarak yaşadıkları sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmelerin görüşleri incelendiğinde, her öğretmenin sorunların çözümü için bir ya da birkaç yöntem kullandıkları, kullanılan yöntemlerin yaşadıkları sorunlar doğrultusunda farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin yöntemleri aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

3.5.4.1. Öğrenciyle konuşma/öğrenciyi uyarma (8)

3.5.4.2. Öğretimde uyarlamalar yapma (6)

3.5.4.3. Ceza- ödül uygulama (6)

3.5.4.4. Sakin olma (4)

3.5.4.5. Aile ile işbirliği yapma (3)

3.5.4.6. Diğer yöntemler (10)

3.5.4.1.Öğrenciyle Konuşma/Öğrenciyi Uyarma

Sekiz öğretmen (Mehmet, Hülya, Halim, Seval, Yeliz, Şenay, Emel, Emin) özel gereksinimli öğrencileriyle yaşadıkları sorunları öğrencileriyle konuşarak ya da öğrencilerini uyararak çözmeye çalıştıklarını belirtmektedir.

Mehmet öğretmen öğrencisi olumsuz davranışlar sergilediğinde, onunla konuştuğunu, konuştuktan sonra öğrencisinin utandığını belirtmektedir. Hülya öğretmen sorunları nasıl çözdüğünü "*İu öğrencimle sadece konuşarak çözüyorum. Sevrek*

çözüyorum. Anlatarak çözmeye çalışıyorum. Onun dışında uı başka bi şey yaptırım gücüm olamıyor.” ifadeleriyle anlatmaktadır. Halim öğretmen ise özel görüşmeler yaptığını belirtmekte ve bu görüşmeleri “Özel görüşmelerimiz var ‘sana yakıştı mı?’ veya ders yapmadı ‘senden beklenen bu mu?’ Eğer kendi.. Arkadaşlarına karşı bir görev aldı ve sunmadı ‘Peki arkadaşlarına karşı sorumluluğun bu muydu, bu kadar mı seviyosun arkadaşlarını yani bu seni üzmedi mi?’ şeklinde örneklemektedir:

Seval öğretmen öğrencisiyle yoğun olarak yaşadığı sorunları “ ‘Bak Büşra eğer önde oturtacam seni ama şu şekilde kurallara uymalısın, şey yapmalısın’ şeklinde hep uyarılar yaptım. Baktım uymadı, ‘bakın benim her zaman’ bütün çocuklara da söylüyorum ‘Aynı şey Büşra senin için de geçerli. Senin hiçbir ayrıcalığın yok. Ben üç kere uyaracam. Tamam mı? Görmezlikten gelecem ama sen bakacam aynı şeyi devam edersen, bu sefer sana ceza var. Ceza olarak seni şurda oturtacam.’ Diyorum.” şeklinde ya “üstü kapalı herkesi uyararak” ya da doğrudan uyararak çözmeye çalıştığını belirtmektedir.

Yeliz öğretmen sorun ortaya çıktığında öğrencisine “küçük uyarılarla”, “ipuçlarıyla” yapması gerekeni söylediğini belirtmektedir. Şenay öğretmen de öğrencisini “ara ara” uyardığını belirtmektedir. Emin öğretmen ise yaptığı uyarıları şöyle örneklemektedir: “Geç yerine, otur.”, “Arkadaşlarını rahatsız etme, uı arkadaşlarının kötü davranışlarını örnek edinme”, “Onlar gibi yapma, sen akıllı çocuksun.”

3.5.4.2.Öğretimde Uyarlamalar Yapma

Altı öğretmen (Murat, Aysun, Serdar, Aysun, Özlem, Mehmet) özel gereksinimli öğrencilerinin öğrenme ile ilgili sorunlarını, öğretimde uyarlamalar yaparak çözmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Murat öğretmen öğrenme ile ilgili sorunlarını “konuları görselleştirerek” çözmeye çalıştığını belirtirken, Aysun öğretmen de özel gereksinimli öğrencisi için “işitsel” ya da görsel etkinlikler seçerek ve etkinlik sayısını fazlalaştırarak öğrencisinin öğrenmeye ilişkin sorunlarını azaltmaya çalıştığını ifade etmektedir. Özlem öğretmen “çok daha basit sorular” sorarak çözmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Mehmet öğretmen ise “Ben kendimi çok fazla şey yapmıyorum yani. Hedefe

kitlemiyorum. Ona bağlı çünkü benim hedefim. Direksiyonda o öğrenci var. Ben ona doğru rehberlik yapabilirsem o zaman işimiz kolaylaşacak diye düşünüyorum” şeklinde düşüncesini ifade ederek, öğrencisinin “yapabileceklerini” ondan istediğini belirtmektedir.

3.5.4.3. Ceza-Ödül Uygulama

Altı öğretmen (Nevin, Talat, Gönül, Şenay, Emin, Pınar) ceza-ödül sistemi uygulayarak problemleri çözmeye çalışmaktadır. Nevin öğretmen *“Sınıf yönetimi anlamında u zaten baştan koyduğumuz kurallar oluyor ve o kurallara uyulmadığında ne yaparız diye bi yaptırım, bi ceza ama tabi hep bunu da hep beraber yapıyoruz. Mesela birisi birisine hakaret ettiğinde, kötü davrandığında, saygısız davrandığında işte cezası şu olsun diye sözleşmemiz var”* şeklinde bir açıklama yaparak, özel gereksinimli öğrencilerinin durumu farklı olsa da “sınıftaki haklar” açısından diğer öğrencilerle “eşit” olduklarını, bu nedenle de kurala uymadıklarında onların da aynı cezayı aldıklarını ifade etmektedir.

Gönül öğretmen özel gereksinimli öğrencisine “sürekli” pekiştireç vermeye çalıştığını, ancak öğrencinin ailesinin maddi durumu iyi olduğundan verdiği pekiştireçlerin etkisi olmadığını belirtmektedir. Gönül öğretmen bazen öğrenciyi durdurabilmek için “dayağa kesinlikle karşı” olduğu halde “şiddet” uygulamak zorunda kaldığı zamanlar olduğunu da ifade etmektedir.

Şenay öğretmen özel gereksinimli öğrencisi ile ilgili sorunları nasıl çözdüğünü şöyle dile getirmektedir: *“Güzel bir davranış sergilediğinde yani daha u sınıf kurallarına uyduğunda o onu onure ediyoruz, alkışlıyoruz, “Ne kadar güzeldin öğre.. öğretmenine, arkadaşlarını hiç rahatsız etmedi, aferin.”” gibi. Yani olumlu yönlerini ön plana çıkararak azaltmaya çalışıyoruz.”*

Emin öğretmen de öğrencisini “teşvik edici” sözlerle yerine oturttüğünü ancak, öğrencisinin bunu bir süre sonra unuttüğünü belirtirken, Pınar öğretmen ödülün bu çocuklarda “çok etkili” olduğunu, ödül verildiğinde çocuğun olumsuz davranışları düzeltmekte “istekli” olduğunu belirtmektedir.

3.5.4.4. Sakin Olma

Dört öğretmen (Seval, Sevda, Gönül, Emel) yaşadığı sorunların çözümünde sakin davranmaya çalıştığını belirtmektedir. Özel gereksinimli öğrencisiyle sorun yaşamadığını belirten Seval öğretmen bu durumun nedenini “sorun çıkmasın diye” elinden gelen “her türlü iyi niyeti” göstermesi olduğunu belirtmektedir. Sevda öğretmen özel gereksinimli öğrencilerinin sorun çıkarmadıklarını, onlara “eksikliklerini” vurgulamadığını belirterek, bu öğrencilere karşı “daha anlayışlı”, “sabırlı” olduğunu söylemektedir. Emel öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmektedir: *“Öğrenciye çok kızgın olduğum anlar da oluyor. Mesela bu problemleri şu şekilde çözüyorum. Ona yansıtmadan bir süre sessiz kalıyorum. Ya da onu bahçeye bir arkadaşıyla ıı... ya da kantine, lavaboya, elini yıkamaya gönderiyorum. Bir süre kendimle baş başa kaldıktan sonra zaten geçiyo.”*

3.5.4.5. Aile İle İşbirliği Yapma

Üç öğretmen (Mehmet, Murat, Aynur) aile ile işbirliği yaparak yaşadıkları sorunları çözmeye çalıştığını belirtmektedir. Mehmet öğretmen özel gereksinimli öğrencisiyle yaşadığı sorunların çözümü için kullandığı yöntemi aile ile işbirliği yaparak, okuldaki uygulamaların evde de uygulanmasını sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Murat öğretmen “zaman zaman” “veli iletişimi” kurarak, Aynur öğretmen de “veliyle görüşerek” yaşanan sorunları çözmeye çalıştığını belirtmektedir. Gönül öğretmen öğrencisinin şiddet içeren filmleri izlemesini önlemek için ona çizgi film, animasyon gibi filmler aldığını, “televizyon izlemesine vakit kalmayacak şekilde etkinlikler vermeye” çalıştığını ve akşam ev telefonlarını arayıp aileye “Şu anda napıyor, ne ediyor?” şeklinde sorular sorarak öğrencisini takip ettiğini belirtmektedir.

3.5.4.6. Diğer Yöntemler

On öğretmen (Nevin, Hande, Mehmet, Hülya, Gönül, Murat, İlknur, Aynur, Halim, Pınar) ise yaşadıkları sorunların çözümünde farklı yöntemler kullanmaktadırlar. Öğretmenler bu yöntemleri; beden dili ile anlaşmaya çalışmak, diğer öğrencilerle bazı

çalışmalar yapmak, rehber öğretmenden destek almak, konu tekrarı yapmak, sevgi ve ilgi ile yaklaşmak, sorumluluk vermek, el yordamıyla çözmek olarak sıralamaktadırlar.

Mehmet, Hülya ve Gönül öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerle yaşadıkları sorunları çözebilmek için diğer öğrencilerle de bazı çalışmalar yapmaktadırlar. Mehmet öğretmen konuyla ilgili şunları söylemektedir: *“İtişme, kakma, işte dövüş kavgadır onları da çözdük. Çünkü onu u ateşlendiren öğrenciler vardı üç-dört tane. Önce onları ele aldığımız için Ahmet dolayısıyla sorun olmaktan çıktı.”* Hülya öğretmen diğer öğrencileri “motive ederek”, özel gereksinimli arkadaşlarına “destek olmalarını” söyleyerek öğrencide var olan saldırgan davranışları aşmaya çalıştığını, Gönül öğretmen ise özel gereksinimli öğrenciyle ilgili kavga sorunlarında, bu arkadaşlarını “hoş gören öğrencilere” “aferin” diyerek, “küçük küçük hediyeler” alarak sorunları çözmeye çalıştığını belirtmektedir.

Murat öğretmen sorunların çözümü için diğer yaptıklarının yanı sıra “rehber öğretmenle sürekli iletişim” kurduğunu da ifade etmektedir. Nevin öğretmen “derse katılmayan” her iki öğrencisini rahat hissetmeleri açısından derse dahil etmeye çalıştığını, bu tür çocuklarda “ders katılımının” önemini vurgulayarak belirtmektedir. Hande öğretmen işitme engelli öğrencisiyle iletişim sorununu “işaret diliyle, mimikler ve vücut dili” ile aşmaya çalıştığını söylemektedir. İlknur öğretmen öğrencisindeki öğrenme sorununu “konu tekrarı” yaparak aşmaya çalıştığını dile getirmektedir.

Hülya öğretmen sorunların çözümünde “sevgi”nin önemini vurgularken Halim ve Aynur öğretmenler “sevgi” ile beraber öğrenciye “sorumluluk” vermenin de önemine değinmektedirler. Aynur öğretmen konuyla ilgili şu açıklamaları yapmaktadır: *“İı bunu daha çok bu kaynaştırma öğrencilerini ben aşırı seviyorum. Özellikle zihinsel engelli olanı önümde oturtuyorum, çok seviyorum. Yaramazlık yaptığı zaman diyorum ki ‘sen beni sevmiyo musun? Beni üzüyorsun, demek ki beni biraz az sevmeye başladın’ falan diyorum. Onlara aşırı derecede u ilgi gösteriyorum açıkçası. Onlara görev veriyorum. Başkan yapıyorum mesela ne bileyim tahta silme görevi veriyorum. İı bu şekilde çözmeye çalışıyorum aşırı sevgiyle...”* Halim öğretmen bu çocukların genelde “itilmiş” olduklarını, başarılı oldukları alanlarda sorumluluk aldıkları zaman “ben de bu sınıfın şu konusunda iyisiyim” şeklinde düşünerek, kendilerini sınıfın bir “tuğla”sı olarak

hissettiklerini ve başarılı olduklarını belirtmektedir. Pınar öğretmen konuyla ilgili kısaca şu yanıtı vermektedir: *“Bu çok güzel bir soru. Yani ıı şey ıı el yordamıyla çözüyoruz.”* Pınar öğretmenin yanıtı ise oldukça düşündürücüdür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim ve akranlarla ilişkiler sürecinde yaşadıklarını ifade ettikleri sorunların, hem öğretmenler hem de normal gelişim gösteren öğrenciler açısından önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin yaşanan sorunları çözmek için genel olarak birden fazla yöntem kullandıkları belirlenmiştir. Örneğin, Mehmet öğretmen özel gereksinimli öğrencisiyle konuşarak, aile ile işbirliği, öğretimde uyarlamalar ve diğer öğrencilerle bazı çalışmalar yaparak sorunları çözmeye çalışmaktadır. Ancak, sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri, onların bu konuda profesyonel ve sürekli bir yardıma ve konuyla ilgili bilgilendirilmeye gereksinim duyduklarını göstermektedir. Oysaki öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, onların yaşadıkları bu sorunların çözümünde yalnız kaldıkları görülmektedir.

Çelik’in (2006) çalışmasında, hem kaynaştırma sınıfı öğretmenleri hem de özel sınıf öğretmenlerinin öğrencileri için kullanacakları ödül-ceza tekniklerini belirleme yöntemlerinde genel olarak benzer yollara başvurdıkları, bununla birlikte öğretmenlerin genelde problem davranışları ortadan kaldırmak için gerekli çabayı göstermedikleri ve planlı bir şekilde kullanacakları ceza tekniklerini belirlemedikleri ve uygulamadıkları belirlenmiştir.

3.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde normal gelişim gösteren öğrencilerin durumlarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri üç grupta toplanarak incelenmiştir:

3.6.1. Normal gelişim gösteren öğrencilerden yararlanma (23)

3.6.2. Özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrencilere etkisi (23)

3.6.3. Normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan çalışmalar (14)

3.6.1. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerden Yararlanma

Katılımcıların tümü özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde normal gelişim gösteren öğrencilerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden aşağıda yer alan konularda yararlandıklarını belirtmektedirler.

3.6.1.1. Akran öğretimi (18)

3.6.1.2. Akranların günlük aktivitelerinde destek olmaları (6)

3.6.1.3. Akranların sosyal destek sağlamaları (5)

3.6.1.1. Akran Öğretimi

Sınıf öğretmenlerinin 18'i [Ufuk (Van), Sevda (Van-Özalp), Hande (Batman), Gönül (Bitlis), Emel (Şanlıurfa), Emin (Mardin), Mehmet (Samsun-Terme), Murat (Giresun- Şebinkarahisar), Yeliz (Ankara-Mamak), Nihan (Eskişehir), İlknur (İstanbul-Bağcılar), Seval (Bursa-Nilüfer), Nevin (Tekirdağ- Çerkezköy), Hülya, Halim ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Pınar (Isparta)] özel gereksinimli öğrencileri için akran öğretimi uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin, Ufuk öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin akranlarıyla daha “eğlenceli” vakit geçirdiğinden eğitimde akranların daha “etkili” olacağını düşündüğünü bu nedenle, sınıfta “seviyesi çok iyi” olan ya da “çalışmasını erken bitiren” öğrenciden özel gereksinimli öğrencisine yardım etmesini istediğini belirtmektedir.

Hande öğretmen “sınıfın daha iyi” ve özel gereksinimli öğrencisine “yardıma meyilli” öğrencilerini seçerek, bu öğrencisinin yanına oturttuğunu ve yapılan etkinlikler boyunca normal gelişim gösteren öğrencinin arkadaşına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Mehmet öğretmen de özel gereksinimli öğrencisini ona “sahip çıkabilecek”, “yardımsever” bir arkadaşıyla oturttuğunu, kendi etkinliğini bitirdikten sonra arkadaşına yardımcı olmasını istediğini ifade etmektedir. Murat öğretmen sınıfında “öğretmenliğe meraklı” öğrencilerden yardım aldığını belirtmektedir. Yeliz öğretmen öğrencilerinin, özel gereksinimli arkadaşlarına “harf çalışmaları”, “cümle

çalışmaları” yaptırdığını ve özel gereksinimli öğrencisinin bundan hoşlandığını belirtmektedir. Nihan öğretmen ise derslerde etkinliğini erken bitiren ve yardımcı olabilecek öğrencilerini seçerek özel gereksinimli öğrencisine destek olmalarını sağlamaktadır.

Nevin öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerinden nasıl yararlandığını şu şekilde dile getirmektedir: *“Tabi tabi mesela serbest okuma yaptırırken sınıfa ben ilgileniyorum. İu... onunla özel olarak ilgileniyorum. Yapıyoruz, ediyoruz, takıldığını gördüğüm yerlerde ama ona duyurmamak çok iyi öğrencilerim var. Çok ta iyi anlaşıyorlar Ayşegül’le hani... Ayşegül’den gizli olarak ona yardımcı olmaları gerektiğini söylüyorum. Onlar da sanki oyun oynamak için Ayşegül’ün yanına gidip, aslında bu konuları öğretmek amacıyla hani onun da çok fazla bilsin istemiyorum. Yani ‘Bunlar sana ders anlatmaya geldi’ değil de hissettirmeden yani... Hani onun çocuklara da Ayşegül’ün eksikliğini belli etmeden. Zaten eziklik diye bi şey söz konusu değil de, belki bunu öyle algılayabilirler.”*

İlknur öğretmen sınıfındaki öğrencileri birbirlerine “örnek” olmaları için “bir iyi, bir kötü, bir iyi, bir kötü” oturttuğunu, iyi olan öğrencilerinin geride kalan arkadaşlarına “yardımcı” olmalarını istediğini belirtmektedir. Hülya öğretmen sınıfındaki “istekli” öğrencileri, özel gereksinimli öğrencisinin öğretmeni olarak görevlendirdiğini belirtmektedir. Şenay öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarına “yardım etmek için hazır” olduklarını ve okuma yazma konusunda destek olduklarını ifade etmektedir.

Halim öğretmen öğrenciler arasındaki yardımlaşmayı “birleştirilmiş sınıf taktiği” ile yaptığını belirtmektedir. Seval öğretmen bazı öğrencilerin kendilerini özel gereksinimli öğrencinin öğretmeni konumunda gördüklerini, kendisinin derste özel gereksinimli öğrencisi için yaptığı çalışmaları teneffüslerde tekrar ettirdiklerini, okuma çalışmaları yaptırdıklarını ifade etmektedir. Gönül öğretmen sınıfta “öğretmencilik” oynadıklarını, örneğin; bir problem yazdığında problemi tahtaya çözen ilk beş kişinin öğretmen olup soruyu çözemeyen beş kişiye soruyu anlattıklarını belirtmektedir. Bu yöntemin yararını Gönül öğretmen şöyle açıklamaktadır: *“O zaman bunu bir oyun olduğu, o şekilde gördükleri için karşısındaki kişiyi de aşağı görmüyorlar, önce ben*

yaptım diye, karşıdaki kişi de kendisini kaynaştırma olarak görmüyor. Onur maalesef her seferinde yapamadığı için öğretmencilik oyunu altında sınıfın en iyi öğrencisini ona yönlendiriyorum.”

Serdar öğretmen akran öğretiminden sık sık yararlandığını, “iyi” öğrencileriyle özel gereksinimli öğrencisinin “grup” çalışmalarında aynı ortamda bulunmalarını sağlayarak “destek” olmalarını sağladığını ifade etmektedir. Sevda öğretmen sınıfındaki öğrencilerin üçte ikisinin kardeş olduklarını, her iki özel gereksinimli öğrencisinin eğitiminde de sınıftaki arkadaşlarından değil de aynı sınıfta bulunan kardeşlerinden yararlandığını “*E doğuda zaten e zaten bi okul akrabadır.*” sözleriyle dile getirmektedir. Emel öğretmen de grup çalışmalarında sınıf arkadaşlarının özel gereksinimli öğrencisine yardımcı olduklarını belirtmekte ve “*Özellikle çok iyi öğrencilerin, hani akademik olarak başarılı öğrencilerin Sevgi üzerinde çok güzel etkileri var*” demektedir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun akran öğretiminden yararlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde, akran öğretimi için akademik olarak başarılı, gönüllü ve yardımsever öğrencileri seçtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden dikkat çekici olanı, Halim öğretmenin akran öğretimini birleştirilmiş sınıfta öğretim yöntemiyle yaptığını belirtmesidir. Bu durum, ülkemizde hala pek çok okulda uygulanan birleştirilmiş sınıf uygulamalarındaki öğretim yöntemlerinin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında da uygulanabileceğini düşündürmektedir.

3.6.1.2. Akranların Günlük Aktivitelerinde Destek Olmaları

Altı öğretmen (Nevin, Özlem, Talat, Nihan, Talat, Emel) özel gereksinimli öğrencilerine günlük aktivitelerinde normal gelişim gösteren öğrencilerinin yardımcı olduklarını belirtmektedir. Aysun öğretmen tekerlekli sandalyedeki öğrencisinin teneffüslerde diğer sınıflardaki öğrenciler tarafından rahatsız edildiğinde sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kendi aralarında “nöbet çizelgesi” hazırladıklarını bu şekilde teneffüslerde arkadaşlarını koruduklarını belirtmektedir. Aysun öğretmen ders esnasındaki gereksinimlerinin karşılanması için uyguladığı yöntemi şu şekilde

açıklamaktadır: “*İu sırasından hiçbir şekilde kıpırdayamayan bir çocuk düşünün, silgisi düşüyo ama alamıyo. Yanındaki sağında solunda öyle öğrenciler oturtuyorum ki hareket sürekli hareket etmesi gereken, biraz da böyle yaramaz dediğimiz öğrenciler var ya onlardan. İu ne ihtiyacı olursa ama aklınıza ne gelirse, silgisi mi düştü aldı, karnı mı acıktı alır doyurur. Çünkü elini kullanamıyo artık. Ya da tahtaya parmak mı kaldıracak yanındaki bu şekilde. İu bunu bu şekilde yapmaktan başka da bi çare gelmedi aklıma. Çünkü sürekli onun başında duramam. Geri kalan 32 tane daha var 33 tane var. Onları da göz ardı edemem.*” Aysun öğretmenin “yanındaki bu şekilde” ifadesinin görüşmecisi notlarında “özel gereksinimli arkadaşının kolunu tutup destek olarak parmak kaldırmasına yardımcı olmak” şeklinde açıklandığı görülmektedir.

Özlem öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencisini çok benimsediklerini, tuvaletine götürdüklerini, merdivenlerden indirdiklerini belirtmekte, öğrencisinin sosyal anlamda gelişmesi, arkadaşlık kurması, kendini ifade etmesi için çalıştığını belirtmektedir. Nihan öğretmen de normal gelişim gösteren öğrencilerinin özel gereksinimli arkadaşlarına “sevgi, saygı göstermeleri konusunda” yardımcı olmalarını beklediğini belirtmektedir. Talat öğretmen öğrencilerinden nasıl yararlandığını şu şekilde anlatmaktadır: “*İki kişiye diyorum ki yani genelde erkek olduğu için erkek öğrencilerden, ‘Bak Anıl’ı da alın yanınıza, siz şuraya, şu bölgeye gidin temizleyin.’ İu çevre temizliği bilincini yerleştirmek için çünkü çevre şeyi yok. Yere atar, tükürür, affedersiniz lavaboya gider kafasını sokar, böyle şeyleri de var değişik. İu bazen işte tuvalet eğitiminde olsun, ‘Bak gidin anlatın arkadaşınıza.’ İu çünkü arkadaşlarıyla birlikte bi eğitim verdiğiniz zaman daha kalıcı oluyor. Siz söylediğiniz zaman bireysel olarak almıyor çocuk. Arkadaşlarıyla daha iyi şey yapıyor.*”

3.6.1.3. Akranların Sosyal Destek Sağlamaları

Beş öğretmen (Halim, Seval, Serdar, Emel ve Aynur) normal gelişim gösteren öğrencilerinin, özel gereksinimli öğrencilerine sosyal açıdan da destek olmaları için bu öğrencilerden yararlandıklarını belirtmektedirler. Halim öğretmen sınıfında “biz sınıf olarak bütünüz” anlayışı ve “birimizin başarısı hepimizin başarısı” düşüncesini yayarak,

normal gelişim gösteren öğrencilerinin özel gereksinimli arkadaşlarına “yardım” ettiklerini ve ona destek olduklarını şu şekilde açıklamaktadır: *“Hatta bazen alkışlıyorlar. Mesela başarılı öğrencim 14 soru yaptığında diğeri her zaman rutin iki yaparken altı yaptıysa onu alkışla ödüllendiriyorlar. Çünkü çitasını geçti gibi.”*

Seval öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerinin özel gereksinimli arkadaşlarına destek olmaları için yaptığı uyarılardan sonra öğrencilerinin gösterdiği desteği şu şekilde anlatmaktadır: *“O zaman zaten çocuklar da o anlamda şey yapıyorlar. Hani bana yardımcı olmak adına birçok şey yapıyorlar. İşte onları hemen oyuna ben kat... ‘İşte oyuna aldınız mı?’ diye sormuyorum. Mesela beden eğitimi dersine çıkıyoruz. Bakıyorum ordan, ‘Öğretmenim Büşra da bizimle oynuyor.’, ‘Büşra çok güzel oynadı öğretmenim’ Tamam mı? Yani onu takdir edici, onu bana karşı daha şey yapıyorlar tamam mı? Hani arkadaşları bi anlamda savunma şeyine girebiliyorlardı yani.”*

Serdar öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerini bilgilendirdikten sonra özel gereksinimli arkadaşlarına nasıl destek olduklarını *“O öğrencilerim de şimdi durumu kabullendiler. O öğrencinin psikolojik açıdan uı bi sıkıntı yaşamaması için ellerinden geleni yapıyorlar. İu ona işte u yardımcı olmaya çalışıyorlar, etkinliklerinde onu onun da onu da yanlarına alıp oynuyorlar çocuklar. İı yani sınıfta onunla ilgili bi sıkıntım yok. Çocukların hepsi, diğeri öğrencilerin hepsi ona yardımcı olmaya çalışıyor.”* şeklinde ifade etmektedir.

Emel öğretmen sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli arkadaşlarının “motivasyonunu” sağladıklarını ve onun “okula gelme isteğini” güçlendirdiklerini belirtmektedir. Aynur öğretmen sınıftaki öğrencilerinin özel gereksinimli arkadaşlarını oyunlarına kattıklarını, onu dışlamadıklarını ve hoşgörüyü karşıladıklarını ifade etmektedir.

3.6.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Etkisi

Sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencinin arkadaşlarını nasıl etkilediği sorulmuş, öğretmenlerin tamamı bu soruya yanıt vermiştir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri iki grupta toplanmıştır.

3.6.2.1. Özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrencileri etkilediğini düşünen öğretmenler (15)

3.6.2.2. Özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrencileri etkilemediğini düşünen öğretmenler (11)

Konuyla ilgili 11 öğretmenin, özel gereksinimli öğrencinin, normal gelişim gösteren öğrencileri etkilemediği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Ancak, bu öğretmenlerden dördü (Hande, Hülya, Serdar, Pınar) özel gereksinimli öğrencilerinin arkadaşlarını ilk zamanlarda olumsuz etkilediğini ancak, bir süre sonra normal gelişim gösteren öğrencilerin bu duruma alıştıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle, bu öğretmenlerin görüşlerine her iki başlıkta da değinilmektedir.

3.6.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencileri Etkilediğini Düşünen Öğretmenler

Sınıf öğretmenlerinin 15'i [Gönül (Bitlis-Saray), Hande (Batman-Kozluk-Duygulu), Hülya ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), Aynur (İstanbul-Bağcılar), Murat ve Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Mehmet (Samsun-Terme), Talat (Bursa-Nilüfer), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Pınar (Isparta), Yeliz ve Özlem (Ankara-Mamak), Salih (Muğla)] sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencileri etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin belirttikleri etkiler özel gereksinimli öğrencinin;

3.6.2.1.1. Öğrenmeye etkisi (7)

3.6.2.1.2. Psikolojik etkisi (6)

3.6.2.1.3. Fiziksel etkisi (5) olarak üç grupta toplanmıştır.

3.6.2.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Öğrenmeye Etkisi

Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencileri etkilediğini belirten öğretmenlerin yedisi (Nevin, Yeliz, Şenay, Pınar, Talat, Gönül, Serdar) bu öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenmelerini;

3.6.2.1.1.1. Dikkatlerini dağıtarak (5)

3.6.2.1.1.2. Seviyelerini düşürerek (1)

3.6.2.1.1.3. Motivasyon kaybına (1) neden olarak etkilediğini belirtmişlerdir.

3.6.2.1.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Dikkatlerini Dağıtarak Etkilediğini Belirten Öğretmenler

Beş öğretmen (Nevin, Yeliz, Şenay, Pınar, Talat) özel gereksinimli öğrencinin dikkat dağıtarak sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz biçimde etkilediğini belirtmektedir. Nevin öğretmen konuşma bozukluğu olan öğrencisinin derste “sürekli” başka şeylerle uğraştığını, arkasını döndüğünü, diğerlerinin dikkatini dağıtıp dersi böldüğünü belirtmektedir. Yeliz öğretmen öğrencilerinin nasıl etkilendiğini şöyle anlatmaktadır: “*Merve'nin arada parmak kaldırmadan konuşması veya işte uu gülmesi, işte yüksek sesle gülüyo olması, bazen onda şikâyet ediyorlar 'Öğretmenim ders dinleyemiyorum' veya 'Öğretmenim okuduğumu anlamadım' şeklinde bi tepki geliyo.*” Şenay öğretmen de; “*Dersle ilgilenmediği için farklı şeylerle ilgileniyo. Yanındaki, önündeki, arkasındaki arkadaşlarıyla ilgileniyor. Diğer öğrencilerin ister istemez dikkatini dağıtabiliyo.*” şeklindeki ifadesiyle özel gereksinimli öğrencinin arkadaşlarının dikkatini dağıttığını ifade etmektedir. Pınar öğretmen de özel gereksinimli öğrencilerinin “söz almadan” konuştuklarını, dikkat dağıttıklarını ve düzeni bozduklarını ifade etmekte, özel gereksinimli öğrencilerinden birisi için şöyle bir açıklama yapmaktadır: “*Özellikle yanında oturan okuma yazma bilen, dersle ilgili birisiyse, o yanında sürekli kıpır kıpır... İşte kalemini alıyo, silgisini alıyo, kağıt atıyo... Iu yani arkadaşlarının bulunduğu kümenin veya bulunduğu grubun uu dikkatini dağıtıyor. Bu olumsuz etkiliyo.*”

Talat öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin normal gelişim gösteren arkadaşını nasıl etkilediğini şöyle açıklamaktadır: *“İl sürekli il arkasındaki öğrencilerin yerlerini değiştiriyorum. Anıl’ın yeri sabit. Çünkü devamlı dönüyor, çocuk ders dinlerken, bi kalem kutusu var bi kız öğrencinin işte u tüylü değişik bişey. O yoluyo. Kalem uçlarını kırıyo. Çocuk il şikâyet edecek, öğretmenden çekiniyo şikâyet edemiyo, rahatsız oluyo dersten kopuyo.”*

3.6.2.1.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencileri Seviyelerini Düşürerek Etkilediğini Belirten Öğretmenler

Gönül öğretmen sürecin normal gelişim gösteren öğrenciler açısından *“Ama ona harcanan efor ve diğer öğrencilerimden aldığım bakımdan bakarsak”* şeklindeki ifadeleriyle *“çok büyük bir dezavantaj”* olduğunu belirterek düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Diğer öğrencileri çok iyi etkilememekle beraber, seviyelerini de düşürüyor. Ben ona ayırdığım vakit yüzünden, onların seviyeleri çok çok düşük kalıyor. Mesela bir derste beş tane, on tane soru çözeceksem, dersin yarısı ‘Onur oğlum şunu yap, Onur kalkma, Onur onu yapma, arkadaşının saçını çekme, kutusunu yırtma’ demekle geçtiği için ...”* Gönül öğretmen özel gereksinimli öğrencisine yaptığı olumsuz davranışların neden doğru olmadığını *“mantığını”* vermek için yaptığı konuşmaların kimi zaman *“iki-üç ders saati”* sürebildiğini, bu nedenle, geri kalan öğrencilerin hepsinin *“mağdur”* olduğunu ve *“Öğretmenim sıkıldık, bu soruyu çözelim”* şeklinde tepki gösterdiklerini belirtmektedir.

3.6.2.1.1.3. Özel Gereksinimli Öğrencinin Motivasyon Kaybına Neden Olduğunu Belirten Öğretmenler

Serdar öğretmen özel gereksinimli öğrenciden dolayı sınıfta oluşan motivasyon kaybını şu şekilde açıklamaktadır: *“Çünkü bu öğrencim, diğer öğrencilerle aynı etkinlikleri yapamıyo, aynı çalışmalarını yürütemiyor ve olmadığı zaman ya bu öğrencim boş kalıyo ya bu öğrenciyle ilgilendiğim zaman diğer öğrenciler boş kalıyor. Sınıftaki il motivasyon engellenmiş oluyo. Sınıftaki motivasyon engellendiği için de başarı seviyesi daha düşüyo yani.”*

3.6.2.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Psikolojik Etkisi

Altı öğretmen (Hande, Murat, Özlem, Aysun, Salih, Gönül) sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrenciler üzerine psikolojik bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu etkilerin;

3.6.2.1.2.1.Kıskançlık (3)

3.6.2.1.2.2.Korku (2)

3.6.2.1.2.3.Karamsarlık (1) şeklinde olduğu görülmektedir.

3.6.2.1.2.1. Özel Gereksinimli Öğrenciyi Kıskanan Öğrenciler

Hande, Murat ve Özlem öğretmenler normal gelişim gösteren öğrencilerinin, özel gereksinimli arkadaşlarını kıskandıklarını belirtmektedirler. Hande öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerinin başlangıçta, özel gereksinimli öğrencisini kıskandıklarını, kendisinin ona “torpil” yaptığını düşündüklerini ancak, özel gereksinimli arkadaşlarının “özel bir öğrenci” olduğunu ve kendileriyle aynı etkinlikleri yapmak zorunda olmadığını fark ettiklerinde sorunun çözüldüğünü belirtmektedir. Murat öğretmen ise özel gereksinimli öğrencisine vakit ayırdığında bazı öğrencilerin ‘*Ya öğretmenim zaten uğraşsanız da uı öğrenemiyor.*’ gibi “serzenişlerde” bulduklarını ve kendilerine daha fazla vakit ayrılmasını istediklerini belirtmektedir.

Özlem öğretmen sınıftaki öğrencilerinin tepkilerini şöyle dile getirmektedir: “*Yani ‘Niye Merve işte bizim yaptıklarımız yapmıyo?’ veya ‘Niye Merve hep sizin yanınızda oturuyo?’ Çünkü Merve hemen benim önümde oturuyo, ben sürekli onunla ilgileniyorum. Benim en ön sıram, önümdeki yer Merve’nindir. İşte herkes orda oturmaya can atıyor. ‘Niye hep Merve orda oturuyo?’ İşte biraz şey oluyo. Hani öğretmenin böyle çok ilgilendiği çocuk pozisyonunda olduğu için kıskanıyolar, oturduğu yeri bile kıskanıyolar yani”*

3.6.2.1.2.2. Özel Gereksinimli Öğrenciden Korkan Öğrenciler

Gönül öğretmen sınıftaki öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarından korktuğunu şu şekilde ifade etmektedir: “*Sürekli o hiperaktif olduğu için sürekli bi*

şeyler yapmak istiyor. Olmadığı zaman da bi şeyler yapmadığı zaman da, izin verilmediği zamanda artık bezdiği zaman oturduğu yerde sallanmaya başlıyor psikolojik bozuklular gibi. Yanındaki korkuyor, önündeki arkasındaki korkuyor, ister istemez hiç ses çıkarmasa bile bu sefer diğerlerinin dikkati ona yoğunlaşıyor. ‘Öğretmenim Onur sallanıyor. Onur bize çok kötü bakıyor.’ ” Gönül öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin “yaşı büyük” olduğundan “iri yapılı” olduğunu, birine bir şey yapmaya kalktığında kolay kolay engellenemeyeceğini bilmelerinin de normal gelişim gösteren öğrencileri korkuttuğunu belirtmektedir. Ayrıca, Salih öğretmen de bir öğrencisinin “Ben Tolga’dan çok korkuyorum” dediğini ve öğrencilerinin özel gereksinimli öğrenciden korktuklarını ifade etmektedir.

3.6.2.1.2.1. Özel Gereksinimli Öğrenciden Dolayı Karamsarlaşan Öğrenciler

Aysun öğretmen öğrencilerinin “ilk başlarda” karamsarlaştıklarını, kimi öğrencilerinin “*Kaza yaparsak ben de böyle olur muyum acaba?*” şeklinde düşünerek arabaya binmekten korktuklarını, öğrencilerinin psikolojik olarak etkilendiklerini belirtmektedir.

3.6.2.1.3. Özel Gereksinimli Öğrencinin Fiziksel Etkisi

Beş öğretmen (Mehmet, Aynur, Talat, Gönül, Salih) özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrencileri fiziksel olarak etkilediğini belirtmektedir. Mehmet öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin ilk zamanlarda arkadaşlarına tükürdüğünü ve arkadaşlarını ittiğini bu nedenle, olumsuz etkileri olduğunu ifade etmekte, arkadaşlık sürecinin ilerlemesiyle bu “rahatsızlığı” yavaş yavaş yendiklerini belirtmektedir.

Aynur öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin yaptıklarını şöyle ifade etmektedir: “*İki zihinsel düzeyde engelli olan öğrencim sınıf ortamında özellikle ben olmadığım zaman yaramazlıklar yapıyo. Arkadaşlarını rahatsız ediyö. İki sınıf ortamında o biraz olumsuz etkiliyo açıkçası. Çünkü arkadaşlarına çimdik atıyo, yaramazlık yapıyo, u bazen gidiyo arkadaşlarının defterini kitabını karalıyo, izinsiz eşyalarını alıyo. Sınıf ortamında bu olumsuzluklar yaşanıyo açıkçası.*” Talat öğretmen ise özel gereksinimli

öğrencisinin arkadaşlarına yönelik fiziksel etkisini şöyle anlatmaktadır: “*Ama artık böyle uı sınırı aşan şeyler oluyor. Derste geliyo kalemı Allah korusun gözüne değil ama gözünün kenarına bi kalem saplaması, bi kaç defa yapması, uı eşyalarını kırması, uı dersin huzurunu bozmasını çok şey yapmıyorum. Susturup hemen farklı bi şekilde bi kaç türlü yol, yöntem deneyerek onu susturabiliyorum ama diğer çocuklara zarar vermesi, merdivenden iteleme olaylarına kadar var.*”

Salih öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin “kavgacı” ve “saldırgan” olduğunu, onunla ilgili “şikâyetler” aldığını, kendisine “en yakın mesafede olan” arkadaşlarına “el kol hareketleri” yaptığını, “kalem atma, kalemıraş atma” gibi davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Gönül öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin arkadaşlarının eşyalarına, kendilerine zarar verdiğini, ısırıldığını belirtmekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır: “*Arkamı döndüğüm anda çocuğun birisinin sırasını, masasını çekti sırasını çekti, çocuk düştü ve düşerken kafasını sıraya çarptı.*”

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden Talat, Gönül ve Salih öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerini hem fiziksel olarak hem de öğrenmelerini olumsuz bir şekilde etkilediklerini belirttikleri görülmektedir. Salih ve Gönül öğretmenler bu etkiye psikolojik etkiyi de (korku) dahil etmişlerdir. Görüşme sırasında bu öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin saldırgan bir özelliği olduğunu belirttikleri görülmüştür.

3.6.2.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencileri Etkilemediğini Düşünen Öğretmenler

Araştırmaya katılan 11 öğretmen [Ufuk (Van), Hande (Batman), Nihan (Eskişehir), İlknur (İstanbul-Bağcılar), Hülya ve Halim (İzmir-Karşıyaka), Seval (Bursa-Nilüfer), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Sevda (Van-Özalp), Emel (Şanlıurfa), Pınar (Isparta)] özel gereksinimli öğrencilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerini etkilemediği yönünde görüş bildirmiştir.

Ufuk öğretmen özel gereksinimli öğrencinin “diğer öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki bırakmadığını, çocukların kendilerine “küçücük bir dünya” kurduklarını ve bunu “yürütmeye” çalıştıklarını belirtmektedir. Hande öğretmen özel gereksinimli öğrencinin

normal öğrenciler tarafından ilk zamanlarda kıskanıldığını ama şu anda herhangi bir etkisinin olmadığını belirtirken, Nihan öğretmen öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencisine alıştıklarını bu nedenle, bir sorun yaşamadıklarını ifade etmektedir. İlnur öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin “diğerlerinin dikkatini dağıtan bir öğrenci” olmadığını, bu nedenle arkadaşlarını olumsuz olarak etkilemediğini belirtmektedir. Halim öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin arkadaşlarını “asla” etkilemediğini ifade ederken, Hülya öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin “ilk sınıflarda çok rahatsız edici” olduğunu ancak, şu anda arkadaşlarını “olumsuz etkilediğini kesinlikle düşünmediğini” belirtmektedir. Seval öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerinin özel gereksinimli arkadaşlarını “artık” kabullendiklerini, bu nedenle, sorun yaşamadıklarını belirtmektedir. Serdar öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin “öğrenme etkisi” ile ilgili olumsuz bir görüş bildirmekle birlikte başlangıçta, birinci sınıftayken normal gelişim gösteren öğrencileri özel gereksinimli arkadaşlarını tanımadıklarından öğretmenin ona yönelik “yaklaşım tarzından” rahatsız olduklarını ancak, şimdi durumu kabullendiklerini belirtmektedir. Sevda öğretmen durumu “açıkçası hiç ilgilerini çekmiyor” şeklinde ifade etmekte, bunun nedeninin de sınıftaki çocukların “akraba” olmasından kaynaklanabileceği şeklinde açıklamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencileri olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenlerle, olumsuz etkilemediğinin düşünen öğretmenlerin sayılarının birbirine yakın ancak, olumsuz etkilediğini belirten öğretmenlerin sayılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrencileri olumsuz etkilemediğini belirten öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, aslında ilk başlarda özel gereksinimli öğrencinin olumsuz etkileri olduğunu ama zamanla normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarını kabullendiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, kaynaştırma eğitiminin yararlarından biri olan hem özel gereksinimli öğrencinin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin birbirleriyle aynı ortamı paylaşmalarının sonucu özel gereksinimli öğrencinin sosyalleşme, normal gelişim gösteren öğrencilerin bireysel farklılıklara kabullenme ve saygı duyma becerilerinin gelişmeye başlamasıyla ilişkilendirilebilir.

Baykoç Dönmez, Avcı ve Aslan (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarının ayrı eğitim ortamlarında eğitim görmeleri gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencileri nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik bir çalışma Kaya (2007) tarafından yapılmıştır. Kaya (2007) zihin yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki etkilerini saptamak üzere yaptığı çalışmada normal öğrencilerden elde edilen bulgulara dayanarak, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal ilişkiler yönünden normal öğrenciler için bir sorun teşkil etmediğini ancak, sınıf içinde ve ders saatlerinde normal gelişim gösteren öğrencileri olumsuz etkiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Güleryüz (2009) kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akranları ile bir takım sorunlar yaşadıklarını, arkadaşlık ilişkisi kurmakta zorlandıklarını, kendilerini tam olarak ifade edemediklerini belirlemiştir. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrenciler tarafından şiddete ve dışlanmaya maruz kaldığı da araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur.

3.6.3. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerle Yapılan Çalışmalar

Araştırmaya katılan 14 öğretmenin [Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy), Mehmet (Samsun-Terme), Şenay (İzmir-Karşıyaka), Seval (Bursa-Nilüfer), Gönül (Bitlis), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Pınar (Isparta), Murat (Giresun-Şebinkarahisar), Özlem (Ankara-Mamak), Salih (Muğla), Sevda (Van-Özalp), Emin (Mardin)] özel gereksinimli öğrenciyi kabullenmeleri için normal gelişim gösteren öğrencileriyle bazı çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaptığı çalışmalar aşağıda yer almaktadır:

3.6.3.1. Bilgilendirme (6)

3.6.3.2. Sosyal etkileşimi sağlama (5)

3.6.3.3. Uyarılarda bulunma (3)

3.6.3.4. Empati kurma çalışmaları (1)

3.6.3.5. Model olma (1)

3.6.3.1. Bilgilendirme

Altı öğretmen (Nevin, Aysun, Aynur, Seval, Serdar, Pınar) normal gelişim gösteren öğrencilerini bilgilendirdiğini belirtmektedir. Nevin öğretmen bedensel engelli öğrencisi sınıfa yerleştirilmeden önce, normal gelişim gösteren öğrencilerine “bu tarz öğrencilerin” var olduğunu, bunun “doğal bir süreç” olduğunu, “drama” çalışmalarıyla anlattığını belirtmektedir. Aysun öğretmen kendi sınıfındaki öğrencilerin yanında, özel gereksinimli öğrencileriyle teneffüslerde dalga geçen diğer sınıflardaki öğrencilere de bilgilendirme çalışmaları yaptığını ifade etmektedir. Aysun öğretmen kendi öğrencileriyle yaptığı çalışmayı “*İı bunun bir hastalık olduğunu onlara -sınıfta olmadıkları bir zamanda- ama u bireysel farklılıkların olabileceğini, bunların onların bizim sınıfımızın bir parçası olmasını engellemeyeceğini, çok fazla anlatmak gere.. gereği hissetmedim. Tabi ki anlattım, söyledim çok fazla onlara da yardımcı olmaları gerektiğini anlattım ama gerçekten çocuklarımdan kaynaklanan bi şey sanırım çok çabuk kabullendiler.*” şeklinde ifade etmektedir. Aysun öğretmen diğer sınıflardaki öğrencilerle yaptığı çalışmayı ise şöyle ifade etmektedir: “*Ama dediğim gibi okul ve diğer şubeler bazında gerçekten sınıflarına gittim u öğrencilerimin özel durumları olduğunu anlattım. İı herkesin tekerlekli sandalyeye bir gün düşebileceğini, böyle bir durumda karşılaşabileceğini anlatmak zorunda kaldım. İı bunun her zaman, her yerde karşımıza çıkmayan bir şey olduğu için ona tip tip bakmamızın, ona lakaplar takmamızın özellikle albino için lakaplar takmamızın ne kadar yanlış olduğunu anlatmak zorunda kaldım.*”

Aynur öğretmen yaptığı bilgilendirme çalışmasını şu şekilde anlatmaktadır. “*İı konuşma problemi olan öğrencimde u arkadaşlarıyla onun gelmediği bi gün çocuklarla konuştum sınıfta. Arkadaşlarıyla dalga geçmemeleri gerektiğini, uı onun konuşmada problemi olduğunu güzel bi dille ifade ettim. Artık u arkadaşlarıyla kesinlikle dalga geçmiyolar. Anlamadık demiyolar.*”

Seval öğretmen “*Yani hani konularımızda da var işte. Hepimiz birbirimizden farklıyız, farklılıklar, zenginlikler. İı herkes hata yapabilir, tamam m? İnsanları*

hatalarıyla sevmeliyiz, onları işte... Hani hani o konularımızda da geçiyor ya. Çocukları hep yani eğer şey yaptığınız zaman ve yaklaşım şeklimiz bu. Yani bir şekilde ona akademik bir kılıf giydiriyoruz.” şeklinde öğrencilerini bilgilendirdiğini, bu bilgilendirme çalışmalarını ise özel gereksinimli öğrencisinin “ihtiyaç molası” verdiği zamanlarda yaptığını belirtmektedir.

Serdar öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin durumu ile ilgili normal gelişim gösteren öğrencileriyle görüştüğünü belirtmekte ve öğrencilerinin bu durumun farkında olduklarını ifade etmektedir. Pınar öğretmen de normal gelişim gösteren öğrencileriyle yaptığı bilgilendirme çalışmasını şu şekilde anlatmaktadır. *“İ özellikle küçük sınıflardayken ben çocuklara söylüyodum, onların sınıfta olmadığı zamanlar. Hani ‘onlar sizden daha farklı ama u sizden farklılar ama sizin sahip olduğumuz her hakka onlar da sahipler. Siz bunun bilincinde olacaksınız, onlara yardımcı olacaksınız. Onlar sizin kardeşiniz olabilirdi, siz olabilirdiniz. Biz hepimiz yardımcı olacaz’ diyodum.”* Pınar öğretmen ayrıca, *“Hani bu sosyal bilgiler dersimizde de var, hepimiz farklıyız”, “İ işte hepimiz birer rengiz ve hayatta hani olumlu renkler olduğu gibi olumsuz renklerde olabileceğini... u onu görüyorlar. Yani ha ben öyle olabilirdim, kardeşim öyle olabilir, çocuğum öyle olabilir.”* şeklinde sosyal bilgiler dersi kapsamında da bilgilendirme çalışması yaptığını ifade etmektedir.

3.6.3.2. Sosyal Etkileşimi Sağlama

Araştırmaya katılan beş sınıf öğretmeni (Mehmet, Murat, Özlem, Salih, Gönül) normal gelişim gösteren öğrencileriyle özel gereksinimli öğrenci arasındaki sosyal etkileşimi arttıracak etkinlikler yaptığını belirtmektedir. Mehmet öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerinin “ilk zamanlarda” özel gereksinimi olan öğrencisini oyunlarına almadıklarını belirtmektedir. Bu sorunun çözümü için Mehmet öğretmen sosyal etkileşimi sağlamak amacıyla yaptığı çalışmayı şu şekilde dile getirmektedir: *“Diğer arkadaşları ilk zamanlarda onu oyunlarına almıyorlardı. Daha sonra onun öyle olmadığını, o çocukların anlayacağı dilden güzel bi şekilde anlatınca, burada bir takım olduğumuzu, ekip olduğumuzu, hep beraber işte nasıl sınıfta ders yapıyosak, dışarıda da hep birlikte oynamamız gerektiğini, işte yiyeceğimizi nasıl paylaşıyosak, oyunumuzu*

da öyle paylaşmamız gerektiğini falan u onlara uygulamalı olarak gösterdikten sonra bu dışlama olayını da çözdük. Mesela beden eğitiminde aynı şekilde uı grup yaptığınız zaman, grup çalışmalarında falan... Tabi burada uı benim uyanık davranışım, öyle söyleyeyim, yarışmalarda Ahmet'in de kazanabileceğini, Ahmet'in grubunun da kazanabileceğini, kazanabilecek gruba denk getirmeye çalışıyosun bu sefer."

Gönül öğretmen futbol maçlarında özel gereksinimli öğrencisinin "ortaoyununa" alınması, "drama" çalışmalarında onun da rol alması için normal gelişim gösteren öğrencilerini ikna ettiğini, bu çabaları sonucu özel gereksinimli öğrencinin kabul görmeye başladığını belirtmektedir. Murat öğretmen benzer şekilde normal gelişim gösteren öğrencilerinden özel gereksinimli öğrenciyi "bütün oyunlara katmalarını", "paylaşmalarını", "ona önem vermelerini" istediğini belirtmektedir. Özlem öğretmen ise konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde paylaşmaktadır: *"İşte arkadaşlık ilişkilerini böyle kendisini yalnız hissetmesin, ayrı hissetmesin, hani sınıfın bir parçası olduğunu kabul etsin, çocuklar da onu böyle dışlamasın diye daha çok arkadaşlık ilişkilerine önem veriyorum."*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerinin sosyal etkileşimini sağlamak için öğrencilerini, normal gelişim gösteren öğrencilerin oyunlarına katmaya çalışmaktadırlar. Mehmet öğretmenin özel gereksinimli öğrencisini yarışmalı oyunlarda, özellikle kazanabilecek gruba katmasının, hem özel gereksinimli öğrencinin kendine güveninin artması hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlarını kabullenmeleri açısından etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

3.6.3.3. Uyarılarda Bulunma

Üç sınıf öğretmeni (Sevda, Gönül, Emin) normal gelişim gösteren öğrencilerine uyarılarda bulduklarını ifade etmektedir. Sevda öğretmen özel gereksinimli öğrencileri için normal öğrencilerini bilgilendirmediğini, sadece uyarılarda bulunduğunu belirterek bunun nedenini şu şekilde açıklamaktadır: *"Bu yarın benim çocuğum da olabilir çünkü ve kimsenin benim çocuğuma acımasını, üzülmesini veya öğretmenin sınıfıta bunu vurgulamasını istemem. Ben de hiçbir şekilde, sadece bir defa şey yaptım, uyardım çocukları. O da Hakan'ın kulaklığını çektikleri içindir. O kulağına*

taktıkları cihazı çektikleri için 'sakın' dedim, 'Hakan'ın o cihazına karışmıyorsunuz. Bak arkadaşınız duyamıyor, o yüzden de karışmıyorsunuz.' ”

Gönül öğretmen “*diğer çocukları zaten önceden hep uyardık. Yani 'buna farklı davranmayacaksınız, ona herhangi bir şekilde kötü söz' yani affedersiniz 'Geri zekâlı demeyeceksiniz.' dedik açık açık bunu”* şeklinde uyarılarda bulunduğunu belirtmektedir. Emin öğretmen de özel gereksinimli öğrencisiyle dalga geçen normal gelişim gösteren öğrencilerini “*İşte bu durumu da zaten onları uyararak ve gerekirse de şey yaparak yani diğer çocukların yanında işte 'Bir daha olmasın.' şeklinde kızarak da olsa”* şeklinde uyardığını ifade etmektedir.

3.6.3.4. Empati Kurma Çalışmaları

Mehmet öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin kabul görmesi için normal gelişim gösteren öğrencilerinin empati kurmalarını sağlamaya çalıştığını belirtmektedir. Bu çalışmaları Mehmet öğretmen şöyle aktarmaktadır: “*Şimdi şöyle anlatmaya çalıştık onlara u kendilerini örnek verdik. Ahmet'i ille de dışlayarak, aşağılayarak falan değil, Ahmet'in olmadığı bi ortamda, Ahmet mesela, bi gün okula gelmedi veya bazen gelmedikleri falan oldu. 'Bakın çocuklar' dedik 'Ahmet bugün yok. Bi şey kötü bi şey oluyodu sınıfta hemen Ahmet'i suçluyodunuz' falan 'Ama gene yap... oluyo bak sınıfta bu. Bak gene aynı şeyler oldu. Demek ki sadece Ahmet bunu yapmaz. Siz de yapabiliyorsunuz. Başkası da yapabilir.' Artı u mesela kimi bazısı Kasım'ın sonunda okuyan öğrencim oldu benim. Kasım sonu. Kendinden aileden hazır gelmiş. 'Bak' dedim 'Bazı arkadaşlarınız erken okudu, bazılarınız hala okumakta zorlanıyorsunuz. Bazılarınız daha çok yardım alacaksınız. İı ondan sonra doğru mu değil mi?' dedirttirerek 'Evet öğretmenim.' falan. 'Ama sonuçta üzölmeyin hepimiz öğrenecez.' ”*

3.6.3.5. Model Olma

Murat öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerine özel gereksinimli arkadaşlarına nasıl davranmaları gerektiğini model olarak, göstermeye çalıştığını belirtmektedir. Murat öğretmen çalışmalarını “*Örnek olarak uı sağlamaya çalışıyoruz. Yalnız uı gerçekten sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Yani u ister istemez o öğrencimizi dışladıkları zamanlar oluyor. İı bütün öğrenciler bir değil tabi ki. Çok iyi davrananlar,*

onun uu ona iyi davrananlar, onunla oynayanlar öğrencilerimiz de var. Ama onu yıpratın öğrencilerimiz de var, üzen öğrencilerimiz de var, yüzüne vuran öğrencilerimiz de var. 'Sen işte okumayı bilmiyorsun.', 'Yazmayı bilmiyorsun.' diyen öğrencilerimiz de var. İt ya bunlara en başta biz kendimiz örnek olarak ya 'Bakın şöyle yapmamız gerekir.' İşte u birebir onun verdiği bir şeyi, ben bir çubuk kraker verdiği zaman geri çevirmiyorum alıyorum, yiyorum. İu veya bi şey anlatmaya kalktığı zaman uzun uzun dinliyorum. Ona özellikle ayrı zaman harcıyorum. Çünkü uu bi şeyler ifade etmesini istiyorum. Bi şeyler ifade edebilmesi için de dinliyorum onu. Belki anlatabildiğini uu uzun zamana yayıyor. Belki 5-10 dakika, yani u kısa bi şeyi 5-10 dakkada anlatabiliyo ama onu dinlemeye çalışıyoruz. Diğer öğrencilere de o arkadaşlarına saygı gösterip onu dinlemelerini sağlamaya çalışıyorum bu sayede." şeklinde aktarmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili normal gelişim gösteren öğrencileriyle yaptıkları çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin daha çok bilgilendirme çalışmaları yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler bilgilendirme çalışmalarını özellikle özel gereksinimli öğrencilerinin sınıfta olmadığı zamanlarda yapmayı tercih etmektedirler. Konuyla ilgili görüş bildiren üç öğretmen (Nevin, Pınar, Seval) hayat bilgisi dersindeki temalardan da yararlandıklarını belirtmektedirler. Örneğin, üçüncü sınıf hayat bilgisi disiplin alanında yer alan "Okul Heyecanım" adlı birinci temanın "Hem Benzeriz Hem Farklıyız" konusunda "Öğrenciler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların doğal olduğunu kabul eder." kazanımına yönelik olarak yapılan etkinliklerin, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünün sağlanması açısından yararlı olabileceği, bu tür temalara ve etkinliklere yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Normal gelişim gösteren çocukların sınıflarına gelecek özel gereksinimli öğrenci hakkında önceden bilgilendirilmeleri ve yeni duruma hazırlanmaları, onların özel gereksinimli öğrenciden uzak durmalarını, onu yalnız bırakmalarını ya da red etmelerini engelleyerek onların özel gereksinimli arkadaşlarını kabul etme sürecini destekler. Sınıf öğretmenleri bilgilendirme çalışmaları çerçevesinde çeşitli etkinlikler düzenleyebilirler (Batu, 2008; Güzel Özmen, 2009). Ancak, yapılan tüm etkinliklerin iyi planlanması, etkili sonuçların alınması açısından önemlidir. Çiftçi (1997) beşinci sınıf öğrencilerinin

zihin yetersizliği olan bireyler hakkında bilgilendirilmelerinin, onların zihin yetersizliği olan yaşıtlarına yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye yönelik altı haftalık bir bilgilendirme çalışması yapmıştır. Çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bu çalışmada yapılan bilgilendirme çalışmasının öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol amadığı görülmüştür. Bu durum tutumların değişikliğe karşı dirençli olmalarına ve tutum değişikliği sürecinin daha uzun süreli, yavaş gelişen bir süreç olmasıyla açıklanmıştır. Araştırmacı, aynı zamanda bilgilendirme çalışmalarına öğretmenlerin ve ailelerin de katılımının süreci olumlu etkileyeceğine de değinmiş, normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin birarada olmasını sağlayacak etkinliklerin de düzenlenmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmelerinin özel gereksinimli öğrenciye olan tutumlarına etkisini inceleyen ve ztrk (2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada bilgilendirme çalışmalarının normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği belirlenmiştir. Adı geçen araştırmacının okulöncesi eğitime devam eden anasınıf öğrencileriyle yaptığı bu çalışmada gözlenen olumlu yöndeki tutum değişikliğinin pek çok etmenle birlikte öğrencilerin yaşıyla da bağlantılı olduğu düşünülebilir.

3.7. Öğretmenin Etkilenme Durumu

Sınıfta zel gereksinimli ğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine kendilerinin bu durumdan duygusal, fiziksel ve motivasyon açısından nasıl etkilendikleri sorulmuş ve öğretmenlerin 22'si [Hlyya, Halim ve şenay (İzmir-Karşıyaka), Murat ve Aysun (Giresun-şebinkarahisar), Mehmet (Samsun), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy), Gönül (Bitlis-Saray), Hande (Batman), Emel (şanlıurfa), Emin (Mardin), Serdar (Kahramanmaraş), Pınar (Isparta), Nihan (Eskişehir), Yeliz ve zlem (Ankara-Mamak), Sevda (Van-zalp), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar)] konuyla ilgili görüş bildirmiştir. Sınıf ğretmenlerinin verdikleri cevaplar duygusal, fiziksel ve motivasyon açısından olmakzere  grup altında ayrı ayrı incelenmiştir.

3.7.1. Duygusal açıdan etkilenme (19)

3.7.2. Motivasyon açısından etkilenme (18)

3.7.3. Fiziksel açıdan etkilenme (10)

3.7.1. Duygusal Açıdan Etkilenme

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 19'u (Hülya, Halim, Şenay, Murat, Aysun, Mehmet, Talat, Seval, Nevin, Gönül, Hande, Emel, Emin, Serdar, Pınar, Nihan, Yeliz, Özlem) duygusal açıdan nasıl etkilendiklerine ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri altı başlıkta toplanmıştır.

3.7.1.1. Üzülen (9)

3.7.1.2. Psikolojik olarak etkilenen (5)

3.7.1.3. Karmaşa yaşayan (3)

3.7.1.4. Sinirlenen (3)

3.7.1.5. Duygusal açıdan etkilenmeyen öğretmenler (3)

3.7.1.1. Üzülen Öğretmenler

Öğretmenlerin dokuzu (Nevin, Murat, Aysun, Özlem, Seval, Hande, Şenay, Talat, Hülya) bu durumda üzüldüklerini dile getirmişlerdir. Nevin öğretmen *“Şimdi yapılması gereken şeyler var ama bu çocuk onları yapamıyacak. O anlamda kendimi kötü hissediyorum. İu ... bu çocuk tenefüslere çıkamıyor yani ailesi her tenefüste yanında olamıyo. Güzel havalarda ben elimden geldiğince çıkartıp hava aldirmaya çalışıyorum. Yani beni kötü etkiliyor açıkçası. Yani başka türlü olsaydı keşke.”* gibi ifadelerle öğrencisinin yapamadığı şeyler adına üzüldüğünü belirtmiştir.

Murat öğretmen *“İu hiç bi şekilde dersine girmeyip te gördüğü zaman onlara sarılabildiği, işte onlara hal hatır sorabildiği veya elindeki simitini paylaşabildiği öğretmen arkadaşlarım var. Bütün arkadaşlarıyla u elindeki bi çubuk krakerini paylaşabildiği arkadaşları var. Bu davranışları çok güzel... İı beni duygusal olarak onu o şekilde görmek üzüyor.”* gibi öğrencisinin sosyal etkileşimi ve paylaşımını gördüğünde duygusal olarak etkilendiğini belirten ifadeler kullanmıştır.

Sınıfında iki özel gereksinimli öğrenci olan Aysun öğretmen bu durumdan yoğun olarak etkilendiğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Duygusal olarak özellikle u*

kas erimesi olan öğrencinin bu kadar hızlı seyreden bi hastalığı ve doktor bana bi u yazı göndermiş. Onun da aynı şekilde doktorundan bi bilgilendirme yazısı istemiştim, u hayatının daha yaşayacağı çok kısa bir süre olduğunu, 11 yaşını geçebileceğini zannetmediğini, u sınıfta çok fazla da yormamamı tavsiye etmiş. Şimdi düşünebiliyo musunuz çocuk gözünüzün önünde eriyo.” Aysun öğretmen sözlerine şu şekilde devam etmektedir: “İlk sınıfta siz buna kıyafet giydiriyosunuz, Nasrettin Hoca’yı oynatıyosunuz okuma bayramında. O zamanlar da topallıyo ama bi şekilde siz onu sahneye çıkartıyosunuz. Sonra tekerlekli sandalye kullanmak zorunda kalıyo. Sonra bi eliyle destek olarak parmak kaldırıyo. Şimdi omuriliği kaybetmek üzereymiş, dengede duramıyomuş, kalça kemiklerinin üzerinde oturamıyomuş. Bu psikolojik olarak gerçekten çok etkiliyo. Yani bazen aklıma geliyo hani düşünemiyorum sınıfta bi şey olsa u çocuğun iç organları iflas etse, kalbi dursa ya da bir rahatsızlık geçirse naparım acaba? Ya da bi gün annesi telefon etse ‘biz kaybettik’ dese acaba n olur? Ben bunu nasıl açıklarım öğrencilerime? Bi de bayan olmaktan kaynaklanan bi şey galiba acaba benim çocuğumda böyle bi şey olur mu?” Aysun öğretmen bu öğrencisine yönelik hislerini şu şekilde tamamlamaktadır: “Bu çok dayanılmaz bi şey”

Hande öğretmen “Ben onu çok seviyorum bu kendimi sorgulamaya başladım, bu çocuğa ben yeterli olmuyorum çünkü. Hiç bi şekilde yeterli değilim ben bu çocuğa ve onun hep u göz ardı ettiğimi düşünüyorum ben” şeklinde görüş bildirirken, Özlem öğretmen öğrencisinin adına “çok üzülüğünü”, bu konuda kendisinin “yetersiz olduğunu” düşündüğünü ifade etmiştir. Talat öğretmen de aynı düşüncelerle görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: “Şimdi ben çocuğa bi şey veremiyorum. Bu yönden üzülüyorum. Aynı şekilde diğer çocuklar için de üzülüyorum. O çünkü dersi böldüğü zaman, onlara uu yeteri kadar faydalı olmadığımı düşünüyorum. İki türlü üzüntü giriyor işin içine.”

Genel olarak değerlendirildiğinde, üç öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerinin durumundan dolayı, beş öğretmenin kendilerini yetersiz hissettiklerinden dolayı üzüldüklerini belirttikleri, bir öğretmenin ise öğrencisinin ilgisizliğinden dolayı üzüldüğünü belirttiği görülmektedir.

3.7.1.2. Psikolojik Olarak Etkilenen

Beş öğretmen (Seval, Gönül, Serdar, Pınar, Aysun) özel gereksinimli öğrencilerinin durumlarından psikolojik olarak etkilendiklerini belirtmiştir. Seval öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin okulda olmadığı günlerde kendini daha “rahat” hissettiğini belirterek, öğrencisi için “*olması bir derd, olmaması bir derd*” ifadesini kullanmıştır.

Gönül öğretmen öğrencisi için “*Her şey onun için derd. Benim psikolojimi alt üst etti. Bu öğrenci benim tamamıyla ilkelerimin hepsini değiştirmeme sebep oldu. Bazen arada çıldırırım geliyor yani çoğu zaman.*” gibi ifadeler kullanarak duygularını net bir şekilde ifade etmektedir. Serdar öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin durumundan “duygusal olarak etkilendiğini” ve bu yüzden “stres yaşadığını” belirtmektedir.

Pınar öğretmen duygularını şu şekilde ifade etmektedir: “*Belki onlarla u uğraştığım kadar, çok iyi hatırlıyorum o zaman oğlum emziriyorum, yani kaç defa onun stresinden böyle göğsümde süt durdu. O kadar çok sıkıyorum ki kendimi, stres oluyorum. Hani bağırılmamak. Çünkü onların u şeyi de fark ettim, böyle duygusal olarak gelişimleri de çok yaşlılarıyla uygun olmadığı için kızdığında, cezalandırdığında veya vurduğunda çocuk hemen u kendini kapıyo. Yani artık seninle iletişime girmek istemiyö. İı ona herhangi bi şey yapmamak için böyle kendimi tutuyorum, şey yapıyorum falan... İı yani yordular ama ortada bi ürün çıkmadı. Hani keşke çıksaydı, o zaman ben daha mutlu olacaktım.*”

Aysun öğretmen albino hastası olan öğrencisinin kendisini nasıl etkilendiğini şu sözlerle dile getirmektedir: “*Bu çok dayanılmaz bi şey. Diğer kız, albino hastalarının genel özelliğiymiş çok erken ergenliğe girerler. İı daha yeni ergenliğe geçti. Bütün sınıftakilerden daha uzun boylu, göğüsler belirginleşmeye başladı, kalça kemeri oturmaya başladı. Yani annesinin yerine koyuyorum, çocuğu hazırlamıştık daha önceden yavrum kendi başına gitmiş pedini almış, kullanmış, nasıl kullanacağını anlatmıştık çünkü daha önce ona ve bana söyleyememiş. Hâlbuki o gün yazılısı var, söylese ben bi ayarlama yapardım. Psikolojik olarak gerçekten çok büyük bi ağırlık.*”

Sınıfında iki özel gereksinimli öğrencisi olan Aysun öğretmen görüşme sırasında bir üçüncü öğrenciden ve bu üç öğrencinin kendisini nasıl etkilediğinden de şu şekilde bahsetmektedir: *“Diğer öğretmenler bazında bakarsak açık konuşmak gerekirse u bu tarz öğrenciler hiç de tercih edilen öğrenciler değil ve u sanki “aman ben uğraşıcama al sen uğraş.” denmiş gibi u bir sınıfta iki tane olması da gerçekten ... Çünkü bunlar tek değil bunlar raporu olanlar. Bir tane de doğuştan makatı olmayan var son.. Daha sonra ameliyatla bağırsak kalın bağırsak yerleştirilmiş olan bi tane var. O apayrı bi sorun, uu bunlar var. Üç tane birden bi sınıfın içerisinde neyi cümle bile kurarken tedirgin oluyorum acaba onları rencide edecek bi şey söylemiş olabilir miyim diye. Gerçekten çok ağır.”*

3.7.1.3. Karmaşa Yaşayan Öğretmenler

Üç öğretmen (Talat, Emin, Halim) özel gereksinimli öğrencinin eğitimi sürecinde duygusal olarak karmaşa yaşamaktadırlar. Bu duygularını ifade eden öğretmenlerden örneğin, Halim öğretmen yaşadığı çelişkiyi şöyle ifade etmektedir: *“Hani psikolojik olarak akşam diyosunuz ki ‘Bu çocuğun hakkını mı yiyiyorum?’ tekrar geri dönerseniz ‘ileridekinin hakkını mı yiyiyorum?’ diyosunuz. Yani bi bocalama içine giriyosunuz.”*

Emin öğretmen *“Ya şimdi sınıf öğretmeninin sınıf içerisindeki u hareket ve davranışları normal çocuğa göre. E şimdi anormal durumlarla karşılaştığımız zaman, biz de ister istemez zor durumda kalıyoruz. Bir şekilde bu durumu düzeltmeye çalışırken diğer çocukları da düşünmek zorundayız.”* şeklinde yaşadığı karmaşayı ifade etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bir öğretmenin (Halim) öğretim sürecinde, iki öğretmenin ise (Talat ve Emin) problem davranışların çözümü sürecinde karmaşa yaşadıkları görülmektedir.

3.7.1.4. Sinirlenen Öğretmenler

Talat, Gönül ve Emel öğretmen olmak üzere üç öğretmen özel gereksinimli öğrenci ile ilgili sorunlar yaşandığında sinirlendiklerini belirtmişlerdir. Talat öğretmen

konuyla ilgili Şu ifadeleri kullanmaktadır. *“Bunları yapması, uu ben kendi çocuğuma olmuş gibi dokunuyo, bana dokunuyo, uu sinirleniyorum, bi Őeyimizi bozuyor. Yani bu defa tamam, çocuğa o oluŐundan dolayı, otistik olmasından dolayı bi yaklaşım olacak ama bu defa daha bi antipati oluyo.”* Talat öğretmenin “bunları yapması” ifadesi ile ne kastettiğini belirlemek için görüşmeci notları incelendiğinde, öğretmenin bu ifadeyle özel gereksinimli öğrencisinin arkadaşlarına zarar verdiği davranışları kastettiği görülmüştür.

Gönül öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin problemleri nedeniyle “sinirlerinin gerildiği”ni belirterek, “dayağa karşı” olduğu halde öğrencisini durdurabilmek için “Şiddet uygulamak zorunda” kaldığını belirterek, *“İnsanın sinirden çıldırması geliyor”* Şeklinde hissettiği duyguları aktarmaya çalışmıştır.

Emel öğretmen *“Yani özellikle uu... Akademik anlamda, hani verdiğim ekinliklerde, bunlarda hani onun çok başarılı olmasını istiyorum. Belki de bundandır, bir ego tatminidir belki bu da bi bencillik ama... Ha bunları başaramadığı zaman, başarabileceğine inanıyorum, kendine güvenmediğini görüyorum, bu açıdan sinirleniyorum, kızıyorum sadece.”* Şeklinde düşüncelerini belirtmiŐtır.

Talat, Gönül ve Emel öğretmenin cevapları incelendiğinde, Talat öğretmenin özel gereksinimli öğrencisinin arkadaşlarına zarar verdiğinde, Gönül öğretmenin öğrencisinin problem davranışlar sergilediğinde, Emel öğretmenin ise özel gereksinimli öğrencisi akademik ilerleme sağlayamadığında sinirlendiği görülmektedir.

3.7.1.5. Etkilenmeyen Öğretmenler

Araştırmaya katılan üç öğretmen (Sevda, Pınar, Mehmet) durumdan etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Sevda öğretmen konuyla ilgili düşüncelerini Şu Şekilde dile getirmektedir: *“Ya duygusallık açısından çocukların açıkçası durumlarını kabulleniyorum ben. Hani var olan problemler her Şey insan içindir. İı affedersiniz bir hayvan kaynaştırma eğitime muhtaç değil ama bir insan muhtaçtır. Duygusal anlamda ona üzülecek veya da acıacak bir yanı yok benim için. Bu yarın benim çocuğum da olabilir çünkü ve kimsenin benim çocuğuma acımasını, üzülmesini veya öğretmenin sınıfta bunu vurgulamasını istemem.”*

Mehmet öğretmen deneyimlerinden dolayı etkilenmediğini şu sözlerle belirtmiştir. “*Şimdi u belki geriye dönük ilk yıllarımda yaşamış olsaydım bunu hani mesleğin ikinci, üçüncü, beşinci yılında u bu kadar daha olumlu tepki veremezdim veya şimdi söyleyeceklerim bu kadar olumlu olmayabilirdi ama geriye dönüp baktığımız zaman, şimdi ben beş birleştirilmiş sınıf ta okuttum, 80-90 öğrenci de okuttum öyle yerine göre.*”

Pınar öğretmen başlangıçta “*Duygusal açıdan yani çok fazla etkilendiğimi düşünene.. şey yap.. söyleyemem. Hani ilk başta annesine falan söylerken, kadın çok üzülmişti. İı onun üzüntüsü beni üzmüştü.*” şeklinde düşüncelerini belirtmiş ancak daha sonra “Psikolojik Olarak Etkilenen Öğretmenler” bölümünde yer alan düşüncelerini de dile getirmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi sürecinden duygusal olarak olumsuz etkilendiklerini göstermektedir. Pik (1986) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıflarına engelli bir çocuk yerleştirildiğinde korku, sıkıntı, üzüntü ve kızgınlık duyguları yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun nedeni, problemlerle başa çıkamama, kendini yetersiz hissetme ve başarısız olma kaygısı olarak değerlendirilmiştir (Akt: Metin, Çakmak Güleç, 1998). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirilmeleri ve destek hizmet almaları, kaynaştırma eğitimi sürecinde duygusal olarak hissettikleri olumsuz duyguları büyük oranda azaltacaktır.

3.7.2. Motivasyon Açısından Etkilenme

Araştırmaya katılan 18 öğretmen [Hülya, Halim (İzmir-Karşıyaka), Murat ve Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Gönül (Bitlis-Saray), Emel (Şanlıurfa), Serdar (Kahramanmaraş), Pınar (Isparta), Nihan (Eskişehir), Yeliz ve Özlem (Ankara-Mamak), Sevda (Van-Özalp), Ufuk (Van), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar)] konuya ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar iki grupta toplanmıştır.

3.7.2.1. Motivasyon açısından etkilendiğini belirten öğretmenler (16)

3.7.2.2. Motivasyon açısından etkilenmediğini belirten öğretmenler (2)

3.7.2.1. Motivasyon Açısından Etkilendiğini Belirten Öğretmenler

Araştırmaya katılan 16 öğretmen (Aysun, Nihan, Aynur, İlknur, Hülya, Nevin, Pınar, Talat, Halim, Seval, Gönül, Sevda, Emel, Serdar, Murat, Ufuk) motivasyonlarının etkilendiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar iki grupta toplanmıştır.

3.7.2.1.1. Motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiğini belirten öğretmenler (12)

3.7.2.1.2. Motivasyonlarının olumlu yönde etkilendiğini belirten öğretmenler (4)

3.7.2.2.1. Motivasyonlarının Olumsuz Yönde Etkilendiğini Belirten Öğretmenler

Araştırmanın katılımcılarından 12 öğretmenin (İlknur, Nevin, Pınar, Talat, Halim, Seval, Gönül, Sevda, Emel, Serdar, Murat, Ufuk) motivasyonlarının olumsuz etkilendiğine dair ifadeler kullandıkları belirlenmiştir.

Halim öğretmen *“Ya ister istemez frenliyo”* şeklindeki ifadesine şu şekilde açıklık getirmiştir: *“Bütün anlamda. Yani özellikle akademik anlamda yani dersler matematiksel anlamda kesinlikle frenliyo. Veya aynı konuyu iki kere anlatma anlamında süre çalımı söz konusu oluyo.”*

Seval öğretmen *“Yani, ben o beni rahatsız ediyor. Yani benim dikkatimi dağıtıyor.”*, Gönül öğretmen *“Durmuyor yani yerinde. İster istemez yani insanı meslekten dahi soğutabiliyor”*, Sevda öğretmen *“O ister istemez benim motivasyonumu dağıtıyor”* şeklinde düşüncelerini belirtirken, İlknur öğretmen *“birebir”* anlattığı halde öğrencinin anlamamasının onu *“kötü etkilediğini”*, *“o zaman çok kötü”* olduğunu belirterek, *“motivasyonunun olumsuz”* etkilendiğini ifade etmiştir.

Ufuk öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“bizde bir yerde etten kemikten oluşmuş insanız. Motivasyonunu kaybediyorsun her şeyden önce. Çaresiz olduğunu düşünüyorsun, bazen bıkiyorsun. Düşünsenize, ailesinin düşünmediği kendi çocuğu için siz koşturuyosunuz. Bu benim bireysel bir sorunum değil burda yer alan tüm öğretmenler için geçerli ve hemen hemen her sınıfta özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci var.”*

Murat öğretmen özel gereksinimli öğrencinin motivasyon açısından nasıl etkilediğini şöyle ifade etmiştir: *“Hem o öğrenciyle ilgilenirken yoruluyorsunuz ve uğraşıyorsunuz uğraşıyorsunuz al uı alamıyor, mesela öğrenciniz alamıyor. Çaresiz kaldığımız zamanlar oluyor.”*

Nevin öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin kendisini “muhakkak” “olumsuz yönde” etkilediğini, “bedensel engelli olan” öğrencisini, “Türkçede, Matematikte dahil ettiği” gibi “Beden Eğitimi” dersine de dahil etmek istediğini ancak, bir yerde tıkandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, Ufuk, Pınar, Murat öğretmen olmak üzere üç öğretmenin “çaresizlik” duygusundan bahsetmeleri, dikkat çekicidir. Bununla birlikte İlknur, Pınar ve Emel öğretmen olmak üzere üç öğretmenin öğrencilerinin akademik performansları nedeniyle, Seval, Gönül, Sevda ve Talat öğretmen olmak üzere dört öğretmenin ise öğrencilerinin sınıf içi davranışları nedeniyle motivasyonlarının olumsuz etkilendiği belirlenmiştir.

3.7.2.2.2. Motivasyonlarının Olumlu Yönde Etkilendiğini Belirten Öğretmenler

Dört öğretmen (Aysun, Nihan, Aynur, Hülya) konuyla ilgili görüş bildirmişlerdir. Aysun öğretmen kendisini “aşırı hırslı” olarak tanımlayarak özel gereksinimli öğrencilerinin kendisini çok yorduğunu ama onlar “başardığında ötekilerden çok daha büyük zevk” verdiğini, bu nedenle motivasyonunun “daha çok tetiklendiği”ni belirtmektedir. Nihan öğretmenin başlangıçta “korku” hissettiğini bu “korku sonrasında” kendisinde “hırs başladığını” ve “bu çocuğu kazanmak” için “Nasıl kazanırım?” şeklinde düşünerek sorunlarını aştığını belirtmiştir.

Aynur öğretmen “bu öğrencilerin” varlığının ona “zor öğrencilerle” “baş edebilme” becerisi sağladığını, “bu öğrencilerle mücadele etmek” ya da uğraşmanın “gerçekten çok zor” olduğunu, “performans” ve “sabır” gerektirdiğini belirtmiştir. Ancak, kendisi bu çocuklarla mücadele etmenin “öğretmenliğin ayrı bir zevki” olduğunu ve bu çocuklarla da mücadele ettiği için kendisini “bi anlamda şanslı” gördüğünü, bu öğrencilere “elinden geldiğince” yardımcı olduğunu, bu konuda da

kendisini “yeterli” hissettiğini ifade etmiştir. Aynur öğretmen konuyla ilgili sözlerini şöyle tamamlamıştır: *“Bana ayrı bi güç veriyö, güven veriyö.”* Hülya öğretmen ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Mümkün olduğu kadar kendim çözmeye çalışırım sınıfta sorunlarımı ve başardığımı görünce de motivasyonum artar, uı bu işi iyi yaptığımı düşünürüm.”*

3.7.2.2. Motivasyon Açısından Etkilenmediğini Belirten Öğretmenler

Araştırmaya katılan Yeliz ve Özlem öğretmenler, özel gereksinimli öğrencinin kendilerini motivasyon açısından etkilemediğini belirtmiştir. Yeliz öğretmen *“Motivasyonum bakımından da herhangi bir olumsuzluğu yok çocuğün. Yani o yönlerden hiçbir sorun yaşamıyorum çocukla ilgili”* şeklinde etkilenmediğini belirtirken, Özlem öğretmen de *“Yok, çok fazla etkilemiyor, hayır.”* demiştir.

3.7.3. Fiziksel Açıdan Etkilenme

On üç öğretmen [Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy), Mehmet (Samsun-Terme), Murat ve Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Özlem ve Yeliz (Ankara-Mamak), İlknur (İstanbul-Bağcılar), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Gönül (Bitlis), Serdar (Kahramanmaraş-İzmir), Emin (Mardin) ve Pınar (Isparta)] konuya ilişkin görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerin görüşleri iki grup altında toplanmıştır:

3.7.3.1. Özel gereksinimli öğrencinin kendilerini fiziksel olarak etkilediğini belirten öğretmenler (10)

3.7.3.2. Özel gereksinimli öğrencinin kendilerini fiziksel olarak etkilemediğini belirten öğretmenler (3)

3.7.3.1. Özel Gereksinimli Öğrencinin Kendilerini Fiziksel Olarak Etkilediğini Belirten Öğretmenler

Özel gereksinimli öğrencilerinin kendilerini fiziksel olarak etkilediğini belirten 10 öğretmen’in (Nevin, Aysun, Talat, Murat, Serdar, Mehmet, Gönül, Emin, Seval, Pınar) görüşleri iki grupta toplanmıştır:

3.7.3.1.1. Yorulduklarını belirten öğretmenler (8)

3.7.3.1.2. Fiziksel olarak rahatsızlandığını belirten öğretmenler (2)

3.7.3.1.1. Yorulduklarını Belirten Öğretmenler

Sekiz öğretmen (Murat, Nevin, Talat, Serdar, Mehmet, Pınar, Emin, Aysun) özel gereksinimli öğrenci nedeniyle okulda fiziksel olarak yorulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yorulma nedenleri çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, Murat öğretmen özel gereksinimli öğrencisi için “yeri geldiğinde” “okul saati bittiği zaman” “o öğrenciyle” ilgilendiğini, bunun için “ekstra zaman” harcadığını belirterek sözlerine şu şekilde devam etmektedir: *“İki veya siz o öğrenciyle ilgilenirken, 38-40 kişilik sınıflarda eğitim öğretim yapıyoruz. İki onunla ilgilenirken, diğer öğrencilerimiz mutlaka yoracaktır sizi yoracaktır. Yani iki bunlar sonuçta küçük öğrencilerdir. İki onlar da yoracaktır. Sadece bir öğrenciyle sınıfta tek öğrenciyle ilgilenmeniz mümkün değil. Ona ekstradan zaman ayırmanız gerekiyor. Çünkü kaynaştırma öğrencisi ekstradan ona zaman ayırdığınız gibi iki katı yorulmuş oluyorsunuz.”*

Nevin öğretmen kendisinin özel gereksinimli öğrenciye “çok daha farklı” davrandığını normal gelişim gösteren öğrencilere “hissettirmek” istemediğini, “bu dengeyi” sağlamanın kendisini “bazen” yorduğunu belirtmektedir.

Talat öğretmen konuyla ilgili “*Bu bana artı bir yük*” ifadesini kullanarak ayrıca şunları belirtmiştir: *“Oturup bir dört dersin yıllık planından daha çok büyük bir zahmet harcayarak ben bir BEP planı hazırlıyorum. Formalite, hani bir kâğıt parçası diyebiliriz ama bunu da soruyorlar bize. Ama ben daha büyük bir emek sarf ediyorum. Şimdi dediğim gibi 40 sınıflık bir sınıf, 38 öğrenci ve 39 kişilik bir sınıf. 38’ine ayrı bir alaka, işte bir öğrenciye ayrı bir emek veriyorsunuz. Bu yoruyor insanı.”* Görüşmeciler notları incelendiğinde, Talat öğretmenin “Bu bana artı bir yük.” ifadesindeki “bu” sözcüğüyle, kaynaştırma öğrencisi için ayrı sınav kâğıdı, çalışma kâğıdı ve BEP hazırlamayı kastettiği anlaşılmaktadır.

Aysun öğretmen durumu “iki kat yorgunluk” olarak ifade ederken, Emin öğretmen durumun “yorucu” olduğunu belirtmektedir. Pınar öğretmen “*Fiziksel açıdan... Yani çok yordu*” ifadesini kullanmıştır. Serdar öğretmen de “fiziksel açıdan çok fazla sıkıntı” olduğunu belirterek düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır: *“yani*

teneffüslerde bile o öğrenciye bi şeyler vermek için çabalıyorsunuz. Fiziksel açıdan çok yoruluyosunuz yani. Normalde yorulacağınızdan kat kat fazla yorgunluk hissediyorsunuz”

3.7.3.1.2. Fiziksel Olarak Rahatsızlandığını Belirten Öğretmenler

İki öğretmen (Gönül ve Seval) özel gereksinimli öğrencinin fiziksel olarak rahatsızlanmalarına neden olduğunu belirtmektedirler. Gönül öğretmen *“Bağırıyosun, çağırıyosun. Zaten boğazımdan oldum bu çocuk sayesinde”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Seval öğretmen *“Yani ben akşam eve gittiğim zaman demans geçirmiş gibi bir şeyim. Beynim aynen öyle oluyor.”* demektedir.

3.7.3.2. Özel Gereksinimli Öğrencinin Kendilerini Fiziksel Olarak Etkilemediğini Belirten Öğretmenler

Özel gereksinimli öğrencinin kendilerini fiziksel olarak etkilemediğini belirten Yeliz, Özlem ve İlknur öğretmen olmak üzere toplam üç öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir. Hem Özlem öğretmen hem de İlknur öğretmen birinci sınıf okutmaktadırlar. Özlem öğretmen *“Yok hayır, yani zaten 1.sınıf olduğu için yani genel anlamda yoruluyorum ama hani Merve'nin beni yordüğünü düşünmüyorum.”* şeklinde görüş bildirirken, İlknur öğretmen *“kaynaştırma öğrencisi olsa da olmasa da” “çok aşırı”* yorulduğunu, birinci sınıfın çok yordüğünü belirtmektedir. Yeliz öğretmen de bu konuya ilişkin *“Hayır, uu hayır o şekilde hiçbir şeyi yok çocuğun”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Genel olarak, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencinin varlığından nasıl etkilendiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun duygusal, motivasyon ve fiziksel açıdan etkilendikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin belirttikleri olumsuz duygular, onların özellikle psikolojik açıdan uzman desteğine gereksinim duyduklarını düşündürmektedir. Bu öğretmenlerden Gönül öğretmenin kullandığı; *“meslekten soğuma”, “Psikolojimi alt üst etti.”, “şiddet uygulamak zorunda kalmak”, Pınar öğretmenin “Stresten sütüm kesildi.”, Talat öğretmenin öğrenciye karşı “antipati”* duyduğunu belirten ifadeler bu düşünceyi destekleyici özelliktedir. Yirmi bir yıldan daha uzun süre öğretmenlik yapan Mehmet öğretmenin ise deneyimlerinden

dolayı etkilenmediğini ifade etmesi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde deneyimli olmanın olumlu bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir.

3.8. Yapılan Uyarlamalar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamının yapılan uyarlamalara ilişkin görüşleri iki grupta toplanarak değerlendirilmiştir.

3.8.1. Değerlendirmede yapılan uyarlamalar (19)

3.8.1.a. Değerlendirmede yaşanan sorunlar (5)

3.8.2. Öğretimde yapılan uyarlamalar (23)

3.8.1. Değerlendirmede Yapılan Uyarlamalar

Değerlendirmede yapılan uyarlamalara ilişkin 20 [Hülya, Halim ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), Murat ve Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Mehmet (Samsun), Seval (Bursa-Nilüfer), Gönül (Bitlis-Saray), Hande (Batman), Emel (Şanlıurfa), Serdar (Kahramanmaraş), Pınar (Isparta), Nihan (Eskişehir), Yeliz ve Özlem (Ankara-Mamak), Sevda (Van-Özalp), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar)] sınıf öğretmeni görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar farklılık göstermektedir.

3.8.1.1. Bireysel olarak değerlendirme yapan öğretmenler (11)

3.8.1.2. Karne notunu belirleme (7)

3.8.1.3. BEP'e göre değerlendirme yapan öğretmenler (5)

3.8.1.4. Sosyal değerlendirme (5)

3.8.1.1. Bireysel Olarak Değerlendirme Yapan Öğretmenler

Araştırmaya katılan 11 öğretmen (Ufuk, Hande, Aysun, İlknur, Nihan, Aynur, Hülya, Şenay, Seval, Gönül, Serdar, Pınar) öğrencilerini bireysel olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir.

Ufuk öğretmen *“Onu kendi var olan potansiyeline yönelik değerlendiriyoruz. Diğer öğrencilerle aynı potansiyelde çalışmalarla değil”* şeklinde öğrencisini nasıl değerlendirdiğini ifade ederken, Hande öğretmen öğrencisinin akademik

değerlendirmesini nasıl yaptığını “Yazılarını kontrol edebiliyorum ya da bi bi çalışma kâğıdı verip o çalışma kâğıtlarını toplayıp onu değerlendirebiliyorum. Emrah şu anda ı verdiğim mesela çizgi çalışması verdiğimde o çalışmaya bakıyorum, nasıl olmuş çizgileri diye. Yazılarına yazılarına bakıyorum nasıl olmuş acaba diye bi düzelme var mı defterlerini saklıyorum” şeklinde açıklamaktadır.

Aysun öğretmen değerlendirmede yaptığı uyarlamayı şu şekilde anlatmaktadır: “İşte mesela diğerleri 1’den 100’e kadar sayınca yüksek not alıyodur. Onlar özellikle engel.. şey tekerlekli sandalyedeki olanı 1’den 50’ye kadar sayması yeterli benim için. İı ya da bi tanesi 20 cümlelik bir kompozisyon yazdığında benden yüksek not alıyo, o 5 cümle yazsa yeterli.” Aysun öğretmen görme engelli öğrencisi için puntoyu büyüterek ayrı bir kâğıt hazırladığını, normal koşullarda 40 dakikalık olan sınavın bazen 80 ya da 90 dakikaya kadar uzatarak, bu sürecin bazen öğle tatilini de kapsadığını belirtmektedir.

İlknur ve Nihan öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerini “bireysel” olarak değerlendirdiklerini belirtmektedirler. İlknur öğretmen “Yani hani onun ıı kendi özel durumuna göre yapıyorum” ifadesiyle öğrencisini bireysel olarak nasıl değerlendirdiğini belirtirken Nihan öğretmen “diğer öğrencilerden farklı şeyler” sorduğunu ifade etmektedir.

Aynur öğretmen öğrencisini bireysel olarak değerlendirmektedir. Görüşmeçi notlarında araştırmacı, konuyla ilgili görüş bildirirken, Aynur öğretmenin bireysel olarak değerlendirmeyi yanlış bir şey yapıyormuş gibi söylediğini hissettiğini belirtmiştir. Aynur öğretmen yaptığı değerlendirmeyi şu şekilde ifade etmektedir: “Bunların değerlendirmelerini diğer çocuklar gibi yapmıyorum açıkçası. Çünkü çocukların birinin konuşma problemi var, birinin algılamada bi problem var. İı diğer çocuklar gibi yapmıyorum. İı seviyesine uygun olarak yapıyorum değerlendirmesini. Mesela yazılıda, yazılı yaptığım zaman onun yazılı kâğıdı ile diğerinin yazılı kâğıdını aynı kefeye koymuyorum açıkçası”

Hülya öğretmen öğrencisini gösterdiği gelişmeye göre değerlendirmektedir. Konuyla ilgili Hülya öğretmen “Bulunduğu yerden bir adım ileriye gittiyse ona göre

değerlendiriyorum. Ama uu bulunduğu yerden geriye doğru gittiyse, hiç bi şey yapmadıysa uu ona göre” şeklinde bir açıklama yapmaktadır. Hülya öğretmen matematik dersini nasıl değerlendirdiğini örneklerken, “İu mesela matematikten onlara ağır sorular soruyorken, ona dört işlem soruları hazırlıyorum” demektedir. Şenay öğretmen Hülya öğretmen gibi özel gereksinimli öğrencisine “farklı sorular” hazırladığını belirterek, yine matematik dersinden Hülya öğretmenin örneğine benzer bir örnek vermektedir. Gönül öğretmen değerlendirmeyi özel gereksinimli öğrencisiyle, “sessiz bir ortamda”, “anket yapıyormuş gibi”, kendisiyle yaptığımız görüşmeyi kastederek “şu anki konuşma gibi” konuşarak, “sözlü” olarak yaptığını belirtmekte, öğrencisi okuma yazmayı öğrendikten sonra ise ona ayrı bir sınav yaparak değerlendirdiğini ifade etmektedir. Serdar öğretmen de öğrencisi okuma yazma bilmediğinden öğrencisinin akademik değerlendirmesini sadece “sözel olarak” yaptığını belirtmektedir. Pınar öğretmen özel gereksinimli öğrencisi okuma yazma bilmediği için değerlendirmeye ilişkin şöyle bir açıklama yapmaktadır: “Ondan sonra yazılı esnasında da şimdi okuma yazması olmadığı için eğer hani matematikse tamam eline veriyosun, rakamlarla araları daha iyi. İşte topluyo bazen şey, abaküs koyuyorum, fasülye koyuyorum, onlarla yapıyo. Ama mesela bi Türkçede onu yazılıya almam gibi bi şey yok yani. Mesela öğrendiğimiz herhangi bi fişi ben diyorum ki, şey yapıyorum uu ‘bunu yaz’ diyorum. Üç kere bunu yaz. Sonra başka bi fiş gösteriyorum, işte ‘4 kere bunu yaz.’ İı yazılı esnasında onları yapıyo.”

3.8.1.2. Karne Notunu Belirleme

Yedi öğretmen (Seval, Özlem, Yeliz, Sevda, Pınar, Emin, Hülya) “değerlendirme” ile ilgili görüş belirtirken, özel gereksinimli öğrencilerinin karne notlarını nasıl verdiklerine ilişkin de bilgi vermişlerdir.

Özlem öğretmen “*Ya zaten kötü not vermiyoruz. Ama hani böyle çok çok yüksek te beşler falan dörtler vermedim. Hani üç gibi falan verdim. Matematiğine, ana derslerine işte Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçeye üç verdim diğerlerine dört-beş verdim.*” şeklinde değerlendirme sistemini açıklarken şeklinde değerlendirme sistemini açıklarken Yeliz öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin sınav kağıdını ayırmadığını

ancak kağıdı puanlamaya dahil etmediğini belirtmektedir Yeliz öğretmen öğrencisini geçirmek “zorunda” olduğu için “sabit 45” şeklinde değerlendirdiğini ancak, “resim, müzik, beden” eğitimi derslerinde öğrencisini daha yetenekli bulduğunu belirtmektedir. Emin öğretmen de öğrencisini diğer öğrencileriyle aynı sınava tabi tuttuğunu, öğrencisinin çoğunlukla yetişemediğini, 40-50 dakikalık sınavda ancak 10 soru işaretleyebildiğini, bunların da yarısının yanlış olduğunu belirtmekte ancak, “genelgeye” bağlı olarak öğrencisini “sınıf tekrarına” bırakmayacak şekilde değerlendirdiğini ifade etmektedir.

Seval öğretmen yaptığı puanlamayı şu sözlerle açıklamaktadır: “*Geçmek zorundaysa iki verdim. Geçmek zorunda çünkü bırakamıyorsun. O zaman iki verdim ben. Yani bütün notları iki... Beden eğitimi, müzik dört şey dersler zaten onlar, beceri gerektiren dersler olduğu için onlar beş. Zaten Büşra onları yapıyor. Ama diğer Türkçe, matematik, Hayat Bilgisi iki ya da üç... Hayat Bilgisinde sözlü ifade olduğu için kendini ifade etme şeyi olduğu için üç oluyor ama Türkçe Matematik “iki” diye değerlendirdim.* Sevda öğretmen “her şekilde geçirmek zorunda” olduğundan özel gereksinimli öğrencilerinin “o dersten geçebilmeleri için almaları gereken en düşük not iki” olduğundan, en düşük notu vermeye çalıştığını, “ifade ve beceri derslerinde” ise çok düşük not vermediğini ifade etmektedir.

Pınar öğretmen özel gereksinimli öğrencilerine “genellikle başarısız not” vermek yerine “geçer not” vererek sınıf geçirdiğini belirtmektedir. Hülya öğretmen ise özel gereksinimli öğrencisinin sınavlarda “aldığı puanı iki ile” çarparak yansıttığını ve bunun öğrencisini “mutlu” ettiğini ifade etmektedir.

3.8.1.3. BEP’e Göre Değerlendirme Yapan Öğretmenler

Araştırmaya katılan beş öğretmen (Mehmet, Murat, Emel, Pınar, Özlem) özel gereksinimli öğrencilerini BEP’e göre değerlendirdiğini ifade etmiştir. Mehmet öğretmen öğrencisinin akademik ve sosyal becerisini “gelen tanıya” göre “istenen beceriler” doğrultusunda değerlendirdiğini belirtirken, Murat öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin değerlendirmesini “BEP’te hazırlanmış olan davranışları alıp almadığına göre” yapmaktadır.

Emel öğretmen konuyla ilgili şunları belirtmektedir: *“Akademik değerlendirmesini yine BEP, hazırladığımız BEP planına göre yapıyoruz. İki bu BEP planındaki kazanımlara uygun iki sınav kâğıtları hazırlanıyor. Bu sınav kâğıtlarından aldığı başarıya göre değerlendiriliyor akademik başarısı. Sosyal başarıda zaten iki ondan ne gibi davranışlar bekliyoruz, neler yapması gerekir a buna bakıyoruz ve zaten iki... Ona uygun davranışlar seçilmişse çocuk mutlaka yapıyor bunları.”*

Pınar öğretmen öğrencisi BEP’e göre değerlendirdiğini belirtirken, Özlem öğretmen de özel gereksinimli öğrencisini hazırlanan plan doğrultusunda “dönem sonlarında” özel eğitim öğretmeniyle birlikte değerlendireceklerini belirtmektedir.

3.8.1.4. Sosyal Değerlendirme

Araştırmaya katılan beş öğretmen (Yeliz, Serdar, Hande, Hülya, Pınar) öğrencilerini sosyal gelişimlerini gözlem yoluyla değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Hande öğretmen kendi oluşturduğu gözlem formlarında, “üç, iki, bir şeklinde” belirlediği “değerlendirme ölçütleri” ile öğrencisini değerlendirdiğini belirtirken, Pınar öğretmen “hazırlanmış planın” içindeki gözlem formlarını kullandığını ifade etmektedir. Yeliz ve Hülya öğretmenler sosyal değerlendirmeyi gözlem yoluyla yaptıklarını belirtmektedirler. Serdar öğretmen de öğrenciyi sosyal açıdan “en iyi değerlendirme” yolunun gözlem olduğunu ifade etmektedir.

3.8.1.a. Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar

Değerlendirmede yaptıkları uyarlamaları anlatan öğretmenlerden beşi (Nevin, Seval, Gönül, Sevda, Pınar) değerlendirme aşamasında yaşadıkları sorunlara değinmişlerdir.

Nevin öğretmen *“Bunları değerlendirme sürecinde de çok zorluk yaşıyorum ben. Şimdi konuşma bozukluğu olan çocuğumda ya da bedensel engeli olan çocuğumda değerlendirme aşamasında bakıp neye göre değerlendirecem? Neyi kıstas alacam? Şimdi ben bu bedensel engeli olan öğrencimi beden eğitimi dersine bir mi vereyim, beş mi vereyim? Hani o anlamda tıkanıklık yaşıyorum.”* şeklinde yaşadığı ikilemi anlatırken, “tecrübeli” hocalara danıştığını ve bazı hocaların *“Hocam ben onları*

değerlendirme dışında tutuyorum. İşte benim sınıftaki uyumuna, şeyine bakarım. Ona göre veririm” şeklinde fikir belirttiğini, bu konuda herkesin farklı düşündüğünü ve “vicdanını dinlediği” için kendisinin de “mecburen” öyle yaptığını belirtmektedir.

Seval öğretmen özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerini şu şekilde anlatmaktadır: *“İki bize bu özel eğitim seminerini verdikleri zaman çocuklar hani kendi kapasitelerine göre değerlendireceksiniz dediler. Ama şimdi bi öğrenciyi kendi kapasitesinde aynı seviyede diğer bir öğrenci benim sınıfta değil başka sınıfta bunu seviyelerini nasıl karşılaştıracam? Diğer öğrenci benim sınıftayken de diğer diğer normal öğrenciyle de akademik olarak Büşra’yı karşılaştırdığım zaman tamam mı yani birine beş verirken, diğerine bir üç vermem gerekir eğer düşünürsem değil mi? Çünkü bir Büşra biri hak ediyor. Eğer sınıfta aynı sınıfta şartlarda bir öğrenci olarak düşünürsem biri hak ediyor. Ama kendi seviyesine göre düşündüğüm zaman beşi hak ediyor. Ama diğer şekilde de gelince bu haksızlık. Biz özel eğitimde de bunun tartışmasını yaptık. Ama genel olarak bakınca, bu çocuk haksız haksız yani. Bana ben bir öğretmen olarak yani ne demek yani Büşra’nın karnesinde beş gördüğüm zaman gerçekten söylüyorum belki seviyesine göre beş olabilir. Ama o zaman seviyesinde olan çocuklarla aynı sınıfta olsun da beş alsın. Eğer o zaman ben beş vermesem o zaman benim üç desinler ki yani ‘Sen bu bu sen hata yapıyorsun.’ O zaman tamam, o zaman değerlendiririm. Ama sen 40-39 artı biri de aynı şeye koy, ona da beş ver ona da beş ver. Bu da ben aynı sınıfta olduğu sürece ben asla Büşra’ya beş vermem.”*

Gönül öğretmen özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi konusunda sınıftaki diğer öğrencilerin sorunlar yarattıklarını belirtmektedir. Gönül öğretmen diğer öğrencilerin bu konudaki sıkıntılarını ve bu sıkıntıyı aşmaktaki zorluğunu şöyle ifade etmektedir: *“Diğer öğrencilerde... Şimdi sınav tarihleri belirlendiği için önden diğer öğrencilerle aynı zamanda, diğer öğrencilerin sorularıyla sınav yapıyorum. Çünkü sorularını değiştirirsem diğer öğrenciler de bu da kendini kötü hissediyor. ‘Onu yani torpil geçtiniz. Ona kolay sordunuz’ gibi.. Ondan sonra ayriyeten ona bir sınav daha yapıyorum ben. Değerlendirmeyi de onun davranışları ve o sınava göre yapıyorum yani. Diğer öğrencilerin seviyesine zaten olamaz. Ama işte şurada da bir karışıklık*

çıkıyor kaynaştırma öğrencisinin. Karneleri dağıttık bu 15 tatilde geri geldik. Herkes karnelerini karşılaştırıyor öğrenciler. Onun seviyesinden kat kat daha iyi olan öğrencinin Türkçesi mesela bir düşmüş onunki iki düşmüş. Çünkü şöyle bir kanun var. Hiç bir kaynaştırma öğrencisinin notunu 45'ten aşağı veremezsin. Çocuk diyo yani 'Ben bundan daha iyiyim, niye bunun notları böyle iyi de onun ki iyi. O zaman' diyor 'ben de bundan sonra Onur gibi yapayım. Onur ne yaparsa yapsın, nasıl olsa notlar iyi, siz Onur'u daha çok seviyorsunuz' buna bile götürüyorlar yani çünkü çocuk onlar daha... O zaman her şey kopuyor. 'Siz onu seviyorsunuz, bizi sevmiyorsunuz. Bakın onun karnesi, o okumayı bile yeni öğrendiği halde Matematiği üç, Türkçesi iki ... ben ondan daha güzel beden eğitiminde hiç hata yapmadım, o ısırıldığı halde bedeni üç.' Orda açıklamayı yani ben akla mantığa yatacak şekilde yapamıyorum. Çünkü bu mantıksız bir şey. Çocuğa orda açıklama çok net yapamıyorum." Gönül öğretmen bu sorunun aşılabilmesi için şu şekilde öneri de getirmektedir: "En azından karnesi de farklı olsun. Ya da 1-2-3 değil de, onun ki A-B-C şeklinde olsun. En azından yani bir farkı görsün çocuk."

Sevda öğretmen bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmektedir: "*Şimdi Hakan bana şarkı söyleyemiyor diye Hakan'a tutup ta bir vermem gerekmiyor yani. Veya da işte beden eğitiminde bana Eysan hareketleri yapamıyor diye ona da bir vermem gerekmiyor. Her şekilde onları da diğer arkadaşlarıyla nasıl not veriyorsam, aynı şekilde veriyorum. Ama tabi çok iyi olan bir çocuğa beş verdiğim gibi onlara istesem de beş vermiyorum."*

Pınar öğretmen değerlendirme ile ilgili farklı bir sorun yaşadığını belirtmektedir. Pınar öğretmen özel gereksinimli öğrencisi için hazırlanan gözlem formlarındaki "artı, eksi" tarzındaki işaretlemeleri kurşun kalemle yaptığını belirtmektedir. Pınar öğretmen bunun nedenini şöyle açıklamaktadır: "*Onları da kurşun kalemle işaretliyorum. Çünkü artı koyduğumu sonradan eksiye çevirmek zorunda kalabiliyorum. İu mesela ne bileyim şekilleri biliyo, ama sonra kareye üçgen diyo"*

Genel olarak değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin çoğunun değerlendirmelerde uyarlamalar yaptıklarını ifade ettikleri ve bunun için farklı yöntemler uyguladıkları görülmektedir. Bu öğretmenlerden sadece beşi öğrencilerini

BEP'e göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin BEP'leri etkin olarak uygulamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çoğunun özel gereksinimli öğrencilerini geçirmek zorunda olduklarından en düşük notu (iki) verdikleri, mihver derslere en düşük geçer notu verirken, ifade ve beceri derslerinde daha yüksek not vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin beşinin değerlendirme sürecinde zorluk yaşadıklarını belirtmeleri, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesinde yapılacak uyarlamalar konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Diler (1998:161) tarafından Ankara ilinde bir ilköğretim okulunda 3.sınıfa devam eden ve kaynaştırma eğitime tabi tutulan özel gereksinimli bir öğrencinin performansının belirlenmeden, sadece daha önce bulunduğu sınıfın amaçlarını gerçekleştiremediği ve okuma yazmayı tam olarak öğrenemediği gerekçesiyle sınıfta bırakıldığı belirlenmiştir.

Güven'in (2009) ilköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada katılımcıların yaklaşık yarısının öğrencilerin başarılarını değerlendirme sürecinde alternatif değerlendirme yöntemlerine yer verdikleri, değerlendirme sürecinde yönetmelikleri yeterince dikkate almadıkları ve bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan öğrencinin başarısını değerlendirirken daha çok BEP amaçlarını dikkate aldıklarına ilişkin görüş bildirdikleri, puan ve not vermede standart değerlendirme ölçütlerinin dışına çıktıklarını belirttikleri görülmüştür.

3.8.2. Öğretimde Yapılan Uyarlamalar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı öğretimde yaptıkları uyarlamalarla ilgili görüş bildirmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri;

3.8.2.1. Öğretimde uyarlama yaptığını belirten öğretmenler (22)

3.8.2.1.1. Dersle ilgili uyarlamalar (22)

3.8.2.1.2. Öğrencinin yeri ile ilgili uyarlamalar (9)

3.8.2.1.3. Uyarlamalarda zaman sorunu (8)

3.8.2.2. Öğretimde uyarlama yapmadığını belirten öğretmenler (1) olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

3.8.2.1.Öğretimde Uyarlama Yaptığını Belirten Öğretmenler

Sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencileri için öğretimde ne tür uyarlamalar yaptıkları sorulmuştur. Konuyla ilgili görüş bildiren 22 sınıf öğretmeni [Ufuk (Van), Hülya, Halim ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Murat ve Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Mehmet (Samsun), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy), Sevda (Van-Özalp), Gönül (Bitlis-Saray), Hande (Batman), Emel (Şanlıurfa), Emin (Mardin), Serdar (Kahramanmaraş), Pinar (Isparta), Nihan (Eskişehir), Yeliz ve Özlem (Ankara-Mamak)] özel gereksinimli öğrencileri için öğretimde uyarlamalar yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretimde yaptıkları uyarlamalara ilişkin görüşleri üç grupta toplanmıştır.

3.8.2.1.1. Dersle ilgili uyarlamalar (22)

3.8.2.1.2. Öğrencinin yeri ile ilgili uyarlamalar (9)

3.8.2.1.3. Uyarlamalarda zaman sorunu (8)

3.8.2.1.1. Dersle İlgili Uyarlamalar

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri için dersle ilgili yaptıkları uyarlamalar incelendiğinde, bu uyarlamaların çeşitlilik gösterdiği ve öğretmenlerin genellikle birden fazla uyarlama yaptığı görülmüştür. Ayrıca, bazı sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili görüş bildirirken özel gereksinimli öğrencilerinin uyarlamalara yönelik tepkilerini belirttikleri açıklamalar da olmuştur. Bu açıklamalara da ayrıca yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin derse ilgili uyarlamaları şu şekilde gruplandırılmıştır.

3.8.2.1.1.1. Farklı çalışma kâğıdı hazırlama, farklı ödev verme, farklı kitap, farklı materyal kullanma (12)

3.8.2.1.1.2. Daha fazla/basit etkinlik ve/veya örnek yaptırma (10)

3.8.2.1.1.3. Birebir çalışmalar (9)

3.8.2.1.1.4. Katılımı arttırma (7)

3.8.2.1.1.5. Farklı etkinlik istemeyen öğrenciler (5)

3.8.2.1.1.6. BEP uygulama (5)

3.8.2.1.1.7. Özel eğitim merkezinde yapılanları yaptırma (5)

3.8.2.1.1.8. Okuma/Yazma çalışmaları yaptırma (3)

3.8.2.1.1.9. Konu tekrarı yaptırma (2)

3.8.2.1.1.1. Farklı Çalışma Kâğıdı Hazırlama, Farklı Ödev Verme, Farklı Kitap, Farklı Materyal Kullanma

On iki öğretmen (Ufuk, Şenay, Seval, İlknur, Aynur, Nevin, Hande, Emin, Pınar, Nihan, Murat, Serdar) özel gereksinimli öğrencilerine farklı çalışma kâğıtları hazırladıklarını ve/veya farklı ödevler verdiklerini, farklı materyal kullandıklarını belirtmişlerdir. Ufuk ve Emin öğretmenler ayrıca farklı kitap kullandıklarını da belirtmişlerdir. Seval öğretmen *“Tabi mesela verdiğim ödevde bile yani ben işte Büşra’ya ayrı ödev veriyorum.”* şeklinde farklı ödevler verdiğini belirterek, *“Yani onu u elimden geldiği kadar işte u şey farklı fotokopiler çekiyorum ya da defterine yazıyorum”* şeklinde de farklı çalışma kâğıtları verdiğini belirtmektedir. Nevin öğretmen yaptığı uyarlamaları şöyle örneklemektedir: *“Onun dışında da matematikte de gene aynı şey seviyesi çok fazla yüksek değil matematiğin ama matematikte gene problem çözme, ritmik sayma ödevleri mesela onlara özgü, onlara ayrı ödev veriyorum. Normal sınıf öğrencilerinden ayrı, farklı ödevler, daha böyle u basite indirgenmiş haliyle veriyorum”*

Emin ve Ufuk öğretmenler özel gereksinimli öğrencileri için farklı bir kitap aldıklarını ifade etmişlerdir. Emin öğretmen *“Yani şu anda üçüncü sınıftayız daha düşük bir sınıftaki bir etkinlik kitabını aldım.”* diyerek öğrencisine “ondan ödevler verdiğini” belirtmektedir. Emin öğretmen öğrencisinin “boyamalara çok meraklı” olduğunu *“Şeylere çok meraklı... boyama, ondan sonra o şey... u bitirme filan oluyor ya. Hani resimleri bitirme, bir resim oluşturma filan, onları çok sever, onları yapar, boyar. Ondan sonra bulmacaları çok sever.”* şeklinde ifade ederek öğrencisi için

kullandığı farklı materyalleri açıklamaktadır. Ufuk öğretmen ise öğrencisine “farklı okuma kitapları” okuttuğunu ifade etmiştir.

Hande öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin “birim küpleri” çok sevdiğini, ona uygun bir çalışma hazırlığı olmadığında öğrencisine “birim küpleri” verdiğini, öğrencinin onlardan “şekiller”, “evler” yaptığını “birim küpleri renklerine göre” ayırmasını istediğini belirtiyor. Hande öğretmen ayrıca, öğrencisi için hazırladığı materyal dolabında, “oyuncaklar”, “hafıza kartları”, “küpler”, “sayı blokları” olduğunu, öğrencisinin etkinliğini bitirdiğinde ya da canı sıkıldığında “onları çıkarıp onlarla” oynadığını ifade etmiştir. İki özel gereksinimli öğrencisi olan Pınar öğretmen öğrencilerine “boyama” verdiğini “toplama yapıyorsa fasülyeleri”, “abaküsleri” verdiğini belirtmiştir. Nihan öğretmen konuya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır; *“İki matematikte özellikle u boncuklarla işte değişik şekillerle geometrik şekillerle anlatmaya çalışıyorum.”* Nihan öğretmen ayrıca, özel gereksinimli öğrencisi için konuları görselleştirdiğini şu şekilde anlatmaktadır: *“Daha görsele dayalı etkinlikler yapmaya çalışıyorum. Görsel olarak daha çabuk anlıyor. İki matematikte özellikle u boncuklarla, işte değişik şekillerle geometrik şekillerle anlatmaya çalışıyorum. Görerek yaptığı zaman daha kalıcı oluyor.”* Murat öğretmen konuları görselleştirdiğine dair *“İki dediğim gibi eğitim öğretim esnasında onun sorunlarını yani anlama sorunlarını görselleştirerek, anlattığımız konuyu görselleştirerek çözmeye çalışıyoruz kalıcı olsun diye, bu şekilde halletmeye çalışıyoruz”* şeklinde açıklama yapmıştır. Serdar öğretmen de etkinlikleri özel gereksinimli öğrencisinin “anlayabileceği şekilde daha fazla görselleştirerek” “kavratmaya çalıştığını” belirtmiştir.

3.8.2.1.1.2. Daha Fazla/Daha Basit Etkinlik ve/veya Örnek Yaptırma

On sınıf öğretmeni (Şenay, Aysun, Serdar, Nevin, Gönül, Hande, Nihan, Hülya, Pınar, Özlem) özel gereksinimli öğrencileri için daha basit ve/veya fazla etkinlikler ve/veya örnekler yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Nevin öğretmen özel gereksinimli öğrencisine “daha basite indirgenmiş” uygulamalar yaptığını ifade ederken Aysun öğretmen bu konuda *“etkinlik sayısını fazlalaştırıyorum, örnek sayısını fazlalaştırıyorum”* demiştir. Özlem öğretmen *“Yapabileceğinin en minimumunu bile*

yaptırmaya çalışıyorum. Yani en az da olsa yaptırmaya çalışıyorum ki, kendini kötü hissetmesin ayrı hissetmesin diye. Çocuklar da onun hani yapamadığını hissetmesin diye.” şeklinde yaptığı uyarlamaları anlatırken, Pınar öğretmen “Yani ögre... öğrenebileceği mesela sosyal bilgiler konusunda, matematik konusunda en basit ne var? Yaşadığı ülkenin adı, ya en basiti neyse, inanın bunu öğretmek bile uı çok zor oluyo.” gibi yaptığı uyarlamalara örnek vermektedir. Gönül öğretmen yaptığı etkinlikleri özel gereksinimli öğrencisinin “seviyesine göre indirdiğini” belirtiyor. Serdar öğretmen ise yaptığı uyarlamaları şu şekilde açıklıyor “İı onunla ilgili kendi seviyesine inmek için çalışmalar yapıyorum, etkinlikler hazırlıyorum, kendi planımı oluşturdum. O plana göre gidiyorum. Bu sene de aynı şekilde bu plana göre gidiyorum. İı yani o çocuğun seviyesini düşünerek diğer öğrencilerin anlayacağı şekilde değil de, o çocuğun anlayabileceği şekilde daha fazla görselleştirerek, daha fazla oyunlaştırarak kavratmaya çalışıyorum

3.8.2.1.1.3. Birebir Çalışmalar

Öğretimde uyarlama yaptığını belirten öğretmenlerin dokuzu (Ufuk, Nevin, Aysun, İlknur, Aynur, Şenay, Seval, Gönül, Emin, Pınar) özel gereksinimli öğrencisiyle bire bir çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ufuk öğretmen özel gereksinimli öğrencisi ile kimi zaman “bire bir anlatım” yaptığını belirtirken, Nevin öğretmen öğrencisiyle derste ilgilenmesinin dışında “hafta içi her gün” okulda kalıp yardımcı olabildiği kadar olmaya çalıştığını, ancak bu konuda eğitim almadığı için bu çalışmaların yararını göremediğini ifade etmektedir.

Aysun öğretmen “olabildiğince” öğrencisinin yanında oturarak, tahtaya yazdıklarını öğrencisine söylediğini, öğrencisinin söyleyerek yazdığını belirtmektedir. İlknur öğretmen özel gereksinimli öğrencisiyle yaptığı çalışmayı şöyle anlatmaktadır: “Şöyle u birebir ilgileniyorum, yani başka türlü olmuyo zaten bi tanesi işitme engelli u dudak okuyarak yanıma alıp um yanıma alıp birebir u önce seslendirmesini yaptırmaya çalışıyorum işitme engelli olan için. Çünkü henüz daha u sesini çıkaramadığı bir şeyi yazmak ya da okumak onun için daha zor. Mesela sesleri u bazılarının okuduğunu fark ediyorum. Çünkü resim var yanına resmin yanına adını yazabiliyor ama “bu ne?”

dediğimde sesli olarak seslendiremiyo. Çünkü o sesi çıkaramıyo. O yüzden um onunla ses alıştırmaları yapıyoruz. Önce çıkarma ses çıkarma resimleri gösteriyorum, isimlerini söylüyoruz ki önce bi konuşabilsin, sonra okuyabilsin diye.”

Aynur öğretmen öğrencisiyle “bazen” bireysel ilgilendiğini ifade ederken Şenay öğretmen birebir eğitimin “öyle çocuklar” için “şart” olduğunu şu sözlerle belirtmektedir: *“Birebir olsaydı mesela onunla birebir eğitim olması mutlaka gerekli yani. Ara ara ben şeylerde de alıyorum mesela bir resim dersinde yanıma alabiliyorum onu ya da bi tenefüste çağırıp onu okutabiliyorum mesela. Öyle bir birebir eğitim şart yani öyle çocuklar için Yani o zaman daha mutlu oluyo çocuk tabi, onunla ilgilendiğim için daha mutlu oluyor.”*

Seval, Gönül, Emin ve Pınar öğretmenler özel gereksinimli öğrencileriyle birebir okuma-yazma çalışmaları yaptıklarını belirtmektedirler. Seval öğretmen “elinden geldiği kadar” “son saatlerde”, Gönül öğretmen kendi boş derslerinde “branşçılarının dersinden” öğrencisini alıp “öğretmenler odasında”, Emin öğretmen öğle aralarında, Pınar öğretmen ise yine öğle aralarında öğrencisiyle çalıştıklarını ifade etmektedirler. Pınar öğretmen öğrencisiyle yaptığı çalışmayı şu şekilde örneklemektedir: *“Mesela ben onunla birinci sınıftayken ana sınıfına gidiyodum öğle araları, yemeğini yiyip hemen çağırıyodum onu, öğrencimi, puzzellara uı farklı farklı renklerde ı ‘a’ mesela ‘l’ yapıştırıyodum, işte ‘bunları hadi birleştir.’”*

3.8.2.1.1.4. Katılımı Arttırma

Yedi öğretmen (Hülya, Aynur, Talat, Seval, Emin, Halim ve Özlem), özel gereksinimli öğrencilerinin derse katılmasını sağlayarak uyarılama yaptığını belirtmiştir. Aynur öğretmen katılımı arttırmaya yönelik yaptıklarını *“İı onlarla daha çok ilgileniyorum mesela daha çok soru soruyorum onlara. Daha fazla söz almalarını sağlıyorum. Etkinliklere daha çok katmaya çalışıyorum açıkçası. Fatih’e daha çok görev vererek katmaya çalışıyorum sınıf içinde. İşte masa örtümü serer, ne bileyim tahtamı siler, tebeşirimi taşır. O şekilde görevlendiriyorum. İı daha çok ilgileniyorum bunlarla açıkçası bireysel olarak. O şekilde katıyorum etkinliklere.”* şeklinde belirtmektedir.

Özlem öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin katılımını sağlamak için yaptığı etkinliği şöyle örneklemetedir: *“İu mesela geçen hepsine isimlerini yazdırtım, öğretmiştik 1.sınıf olduğumuz için. E tabi Merve adını soyadını yazamıyo. Ben aldım Merve’yi işte elinden tutarak tahtada yazdırdım, ondan sonra ‘Aa bakın’ dedim ‘Ne kadar güzel yazdı Merve’ işte herkes alkışladı, Merve çok mutlu oldu.”*

Halim öğretmen *“Tiyatrodan tutun aklınıza ne geliyosa onun en iyi yapabileceği bir şey sınıfa sunması konusunda mesela onunla özel ilgilendik, slayt yapmayı öğrendi. Arkadaşlarına işte iskeletimizle ilgili bir slayt sundu ve bunu sunarken toplum karşısında konuşabilme yeteneği, arkadaşları onu alkışladı veya küme çalışmalarında basit bile olsa görevi, en azından sözcülük görevi aldılar, ekibe katıldılar.”* şeklinde özel gereksinimli öğrencisi için öğretimde nasıl bir uyarlama yaptığını ifade etmektedir.

3.8.2.1.1.5. Farklı Etkinlik İstemeyen Öğrenciler

Öğretimde uyarlama yaptığını belirten öğretmenlerden beşi (Talat, Sevdâ, Seval, Hande, Serdar, Yeliz) özel gereksinimli öğrencilerinin sınıftaki arkadaşlarından farklı etkinlik yapmak istemediklerini, bunu reddettiklerini ya da üzüldüklerini belirtmişlerdir.

Hande öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: *“Ben u sınıfta başka bir etkinlik verdiğim zaman ona, o etkinliği yapmak istemiyo, sınıfta arkadaşları napiyosa onu yapmak istiyö. O o öyle öyle bile rahatsız oluyo, ben onu başka bi sınıfa gönderdiğim zaman daha da çok rahatsız oluyo.”*

Talat öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin tepkisini *“Çünkü çocuk şey yapıyo; tahtaya ben onun bilgi seviyesinin üstünde de bazı şeyler işliyorsunuz, o aynen yazıyo. ‘Yazma’ desen de yazıyo. Çocuğun şöyle bi inadı var. Yazılı kağıdını ben geçen sene, bu sene özel yapıyorum, geçen sene de yazılı yok da hani değerlendirme soruları falan verdiğim zaman ben ona özel bi çalışma hazırladığım zaman kabul etmiyodu. Diğer çocuklar ne isterse onu istiyodu.”* şeklinde ifade ederek bu öğrencinin “gruba uymak istediğini” belirtmektedir.

Gönül öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin farklı bir etkinlik yaptığı zaman gösterdiği tepkiyi ve sınıfta yaşanan karmaşayı şu şekilde belirtmektedir; *‘Ben de yapmak istiyorum, bana da yaptırmazsanız, tahtaya çıkmazsam yırtarım defterimi.’*

'Hadi oğlum o zaman sen tahtaya çık şunu çöz.' O yazana kadar bi de onun seviyesinde soru çözünce *'Öğretmenim biz bunları ikinci sınıfta gördük', 'Haydi o zaman siz de şunu çözün', 'Niye o zaman onlar farklı çözüyor.'* bi anda her şey birbirine girebiliyor yani."

Serdar öğretmen öğrencisinin arkadaşlarıyla aynı konuları görmediği için rahatsız olduğunu dile getirmektedir. Seval öğretmen ise özel gereksinimli öğrencisine yapması için uygun etkinlikler verdiğinde öğrencisinin "çabuk sıkıldığı için" onları bırakıp öğretmenin "tahtada yazdıklarını" yazdığını ve tahtada yazılanları "yazmak istediğini" "sözel olarak ifade" ettiğini belirtmektedir. Bu konuda özel gereksinimli öğrencisine *'İstersen bak sen bunu yaparsan daha iyi olur bak. Bunları öğrenelim ki onları öğrenmen daha kolay olur.'* şeklinde açıklama yapsa da öğrencisinin etkinliklerini "yapmayarak ret" ettiğini ifade ediyor. Bu nedenle, diğer öğrencilere verdiği "ödev olsun, değerlendirme olsun" "her şeyden" özel gereksinimli öğrencisine de verdiğini, çünkü "vermese" de öğrencisinin istediğini, özel gereksinimli öğrencisiyle bu anlamda uğraşamayacağını ifade etmektedir.

3.8.2.1.1.6. BEP Uygulama

Öğretimde yaptıkları uyarlamalara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin beşi (Aynur, Murat, Emel, Serdar, Seval) öğrencilerine BEP uyguladıklarını belirtmişlerdir. Emel öğretmen özel gereksinimli öğrencisi için hazırladığı BEP aşamalarını *"BEP planı hazırladıktan sonra da u performans u görevlerini, ödevlerini, etkinliklerini buna göre hazırlıyoruz."* şeklinde yaptığı uyarlamayı ifade etmektedir. Seval öğretmen yine BEP hazırlama basamaklarından sonra *"O çalışma programını elimizden geldiği kadar dikkate alarak hani çocuğun u bi şeyleri öğretmeye çalıştık."* demiştir. Murat öğretmen yaptığı "en önemli" şeyin "BEP planına göre uyarlamalar yapmak" olduğunu belirtmektedir.

3.8.2.1.1.7. Özel Eğitim Merkezinde Yapılanları Yaptırma

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri için yaptıklarını belirttikleri bir diğer uyarlama özel eğitim merkezinde yapılan etkinlikleri yaptırmak şeklindedir. Bu şekilde uyarlama yaptığını belirten beş öğretmenden (Serdar, Sevda, Seval, Özlem,

Yeliz) biri olan Özlem öğretmen yaptığı çalışmayı “*Özel eğitimde ne yaptıysa onları tekrar ediyoruz. Hani onlar defterlerine ödevlerini başlıyorlar, ben yaptırıyorum, kontrol ediyorum, öyle yani.*” şeklinde ifade ederken, Seval öğretmen “*Biz onların o zaten onların o yaptıkları defterleri falan şey yaparak aynısını yapıyoruz. Onların defterlerine baktım. Öğretmen nerdeyse ben de ona göre yapmaya çalıştım.*” demiştir. Serdar öğretmen de özel eğitim kurumuyla öğrenci hakkında “görüş alış verişinde” bulunduğunu ve “aynı programı uygulamaya çalıştığını” belirtmektedir.

3.8.2.1.1.8. Okuma/Yazma Çalışmaları Yaptırma

Konuyla ilgili görüş bildiren üç öğretmen (Seval, Yeliz, Ufuk) özel gereksinimli öğrencileriyle okuma-yazma çalışmaları yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Seval öğretmen okuma çalışmalarına büyük önem vermektedir. Bunun nedenini şu şekilde ifade etmiştir: “*A işte bol bol elimden geldiği kadar ben hani okuma.. Hani en azından okusun. Yani bu çocuk işte sosyalleşecek ya... Kabul görecektir ya... En azından ihtiyaçlarını karşılayabilecek, bi otobüse binebilecek, bir yere gidebilecek, iki yazıyı okuyabilecek. Yani eline gelecek bir tane, evine gelecek bir tane faturanın rakamlarını okuyabilecek yeterliliğe gelsin hani o anlamda da şey olsun hani bu çocuklar için de bence hani en önemli olan şeydir. Çocuk kendini idame ettirebilecek kadar belli bilgilere sahip olsun. Yoksa ondan kimse âlim olmasını beklemiyor.*”

Ufuk öğretmen öğrencisi için “okuma çalışmaları” yaptığını belirtirken, Yeliz öğretmen öğrencisi için “harf tanıma çalışmaları” yaptığını bu çalışmalarda bile öğrencisinin “çok zorlandığını” belirtmiştir.

3.8.2.1.1.9. Konu Tekrarı Yaptırma

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (İlknur, Aynur) özel gereksinimli öğrencileri için konu tekrarı yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin İlknur öğretmen özel gereksinimli öğrencisine geride kalmış bir kaç öğrenciyle birlikte “baştan sıfırlayarak”, “kademe kademe” ve “ geniş alana yayarak” “tekrar yaptırdığını” ifade etmektedir. İlknur öğretmen “Geniş alana yayarak” ifadesine şöyle bir açıklık getirmiştir; “*Mesela o zaman ilk zaman işlediğimizde bir günde iki günde işliyosam*

şimdi bir haftaya yayarak tekrar yapıyorum.” Aynur öğretmen de iki özel gereksinimli öğrencisine etkinlikleri “daha çok tekrar” ettiğini belirtmektedir.

Vural (2008) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğretimin uyarlanmasına ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin derslerde en çok soru cevap yönteminde ve kaynaştırma öğrencilerinin uygulama çalışmalarında uyarlama yaptıklarını belirlemiştir. Batu'nun (2000) özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlendiği çalışmada ise öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerine yönelik ne tür çalışmalar yaptıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümü farklı bazı etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikleri öğretmenlerin üçü öğrenciye önceden sınav sorularını vermek, üçü özel gereksinimli öğrenciyi derse katmaya çalışmak, ikisi araç gereçlerle ders işlemek ve ikisi bireysel eğitim yapmak şeklinde ifade etmişlerdir. Bunun yanında, kendileriyle görüşülen diğer öğretmenler özel gereksinimli öğrenciye “soru vermek”, “derse katmak”, öğrenciyi “onore etmek” gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların her iki araştırmada da benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak Batu'nun (2000) da belirttiği gibi derse katma ve tekrar etme etkinlikleri özel gereksinimli öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak ya da sağlayacak etkinlikler değildir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin farklı çalışma kâğıdı hazırlama, farklı ödev verme, farklı kitap, materyal kullanma, daha fazla/basit etkinlik ve/veya örnek yaptırma, birebir çalışma gibi bireysel çabaları ile gerçekleştirdikleri etkinliklerin, destek hizmet aldıkları ve bilgilendirildiklerinde daha sistematik ve etkili bir şekilde uygulanacağını düşündürmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine özel eğitim merkezinde yapılan etkinlikleri yaptırma da kendilerinin süreç içinde buldukları etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

BEP uygulayan öğretmenlerin sayılarının oldukça az olduğu dikkat çekici bir başka bulgudur. Benzer bir bulgu Vural (2008) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Söz konusu çalışmada, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimde amaç uyarlamalarında basitleştirmeler yapma, temel amaçları alma, seviyeye uygun amaçlar ve ek amaçlar belirleme çalışmaları yaptıkları ancak, bunlara dair bir planlama

yapmadıkları belirlenmiştir. Oysa ki, Avcıoğlu (2009), sınıfta bulunan tüm öğrencilerin farklı gereksinimleri olduğunu bu nedenle, sınıfta normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin de gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini, bunu sağlamanın yollarından birisinin ise BEP hazırlamak olduğunu belirtmektedir.

3.8.2.1.2. Öğrencinin Yeri İle İlgili Uyarlamalar

Özel gereksinimli öğrencileri için yaptıkları uyarlamalarla ilgili görüş bildiren dokuz öğretmen (Nevin, Murat, Özlem, Yeliz, Aynur, Talat, Seval, Gönül, Pınar) öğrencilerini sınıfta oturttukları yerle ilgili de bilgi vermişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri üç grupta toplanmıştır:

3.8.2.1.2.1. Özel gereksinimli öğrencisini arkadaşlarının arasına oturtan öğretmenler (4)

3.8.2.1.2.2. Özel gereksinimli öğrencisini en öne oturtan öğretmenler (3)

3.8.2.1.2.3. Özel gereksinimli öğrencisini en arkaya oturtan öğretmenler (3)

3.8.2.1.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencisini Arkadaşlarının Arasına Oturtan Öğretmenler

Dört öğretmen (Nevin, Murat, Yeliz, Gönül) özel gereksinimli öğrencisini arkadaşlarının arasına oturttuğunu belirtmiştir. Örneğin, sınıfında iki tane özel gereksinimli öğrencisi olan Nevin öğretmen bedensel engelli öğrencisinin yerini nasıl belirlediğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Bunun dışında çokta fazla bi şey oturma düzeninde uı çok ta ortada değil en arkada, orta sırada arada yani sıraların arasında. Bazen yer yerini değiştiriyorum görme açısından dolayı, hani belki şey yapar diye ama artık en son öğretmenim burası benim için daha iyiydi, ben burayı istiyorum dediği yerde artık hep kaldı.”*

Murat öğretmen özel gereksinimli öğrencisini nasıl yerleştirdiğini şöyle açıklamaktadır: *“İı yine fiziksel olarak ben uı mümkün olduğunca öğrencimi gözümün önünde tutmaya çalışıyorum. İı yani sınıfta sürekli yerini değiştiriyorum. İı diğer arkadaşlarıyla, değişik arkadaşlarıyla oturturmaya çalışıyorum. Hem u fizik olarak*

sınıfa baktığım zaman hem o öğrencim bütün arkadaşı olmuş oluyor hem de göze güzel bi görünüm oluyor. Değişik yerlerde o öğrencimi görme fırsatı buluyorum. İ sadece bir noktaya bakmıyorum. Mesela öğrencimi sınıfın her köşesinde görebiliyorum. Sadece o öğrencim için değil. Bunu ben genel olarak bütün öğrencilerim için yapıyorum.”

Yeliz öğretmen özel gereksinimli öğrencisini neden arkadaşlarının arasına oturttuğunu şu sözlerle dile getirmektedir: *“Merve’de şu problem oluşmuş; Merve u birden, dördüncü sınıfa kadar kendi arkadaşlarıyla oturtulmamış, öğretmen masasında, öğretmenin yanında şeklinde oturtulmuş. Sanırım o çocukta bir özlem var, yani arkadaşlarının içinde olmaya dair bir özlem var.”*

Gönül öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin yerine ilişkin *“Onun masasıyla benim masam ilk başta saldırganlığını engellemek için yan yana koydum. Ama bir baktım o zaman kaynaştırmanın bir anlamı kalmıyor. Çünkü çocuk sadece benim yanımda oturuyor. Ama diğerlerin arasına koyduğum anda da, yani örneğin, bir beden dersinde iki çocuğu ısırdığı için benim sevgili kaynaştırmam, diğerlerinin yanında dururken sürekli başında durmam lazım. Arkamı dahi dönmeyecem.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır.

3.8.2.1.2.2. Özel Gereksinimli Öğrencisini En Öne Oturtan Öğretmenler

Özel gereksinimli öğrencilerinin sınıf içinde oturttukları yere ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin üçü (Özlem, Aynur, Talat) öğrencilerini en ön sıraya oturttuklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri olan Özlem öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin yerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Çünkü hep o benim, sene başından beri öyle benim gözümün önünde oturuyo, hani bişey olduğu zaman direk bana söylüyo.”* Aynur öğretmen zihin yetersizliği olan öğrencisini “öğretmen masasının tam önünde” oturttuğunu belirtmekte ancak, konuşma bozukluğu olan öğrencisinin yerine ilişkin bir görüş ifade etmemektedir. Talat öğretmen de öğrencisini “öğretmen masasının tam önünde” oturttuğunu belirtmektedir.

3.8.2.1.2.3. Özel Gereksinimli Öğrencisini En Arkaya Oturtan Öğretmenler

Öğretmenlerin üçü (Nevin, Seval, Pınar) özel gereksinimli öğrencilerini en arka sıraya oturttuğunu belirtmiştir. İşitme, görme ve aynı zamanda konuşma engelli olan öğrencisini en arkaya oturtmak zorunda kaldığını ifade eden Nevin öğretmen bunun nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır: *“Önce hep benim önümdeydi ama olmadığını gördüm. Çünkü bütün dikkati çekiyo. En arkaya onu uu yerleştirmek zorunda kaldım.”*

Seval öğretmen *“Onu öne aldık. Bu sefer önde sürekli ya benle birlikte, ya şeyde tahtada, ortalıkta gezen böyle ring halinde bir otobüs gibi geziyordu. Yani, ben o beni rahatsız ediyor. Yani benim dikkatimi dağıtıyor, çocuklar bu konuda şikâyet ediyorlar. ‘Önde oturtmayayım’ dedim, ‘Arada oturtayım’ dedim. Ondan sonra arada oturttum, bu sefer öndeki, arkadaki, yandaki... Hah naptık ondan sonra? Bu seferde öndekini, arkadakini, yandakini rahatsız eder oldu tamam mı?”* şeklinde özel gereksinimli öğrencisini önde ve ara sıralarda otururken yaşanan sorunlardan bahsettikten sonra özel gereksinimli öğrencisine ayrı muamele edemeyeceğini belirtip *“Bu ülke için yararlı olabilecek çocuklar var. O çocukların heba edilmesini istemiyorum ben açıkçası”* gerekçesiyle öğrencisini neden arkada oturttuğunu açıklamaya çalışmaktadır. Pınar öğretmen de diğer öğretmenlerle benzer nedenlerden dolayı özel gereksinimli iki öğrencisini *“diğer arkadaşlarını rahatsız etmeyecek, onlarla çalışırken onların dikkatini çok dağıtmayacak”* bir *“alana”* koyduğunu belirtmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, konuyla ilgili görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerini çoğunlukla arkadaşlarının arasına oturtmayı tercih ettikleri görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerini göz önünde tutmak amacıyla en öne oturtan öğretmenlerin sayısıyla, sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmasını önlemek amacıyla en arkaya oturtan sınıf öğretmenlerinin sayıları eşittir. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içinde oturtulacağı yerler elbette öğrencinin gereksinimine göre belirlenmelidir. Ancak, özel gereksinimli öğrencinin en arkaya oturtulması, öğrencinin gelişimini kuşkusuz olumsuz etkileyecektir. Özel gereksinimli öğrencilerini en arkaya oturttuğunu belirten öğretmenlere Diler (1998)’in çalışmasında da rastlanmaktadır. Araştırmacının yaptığı çalışmada araştırmaya katılan sınıf

öğretmenin özel gereksinimli öğrencisini en arkaya oturttuğu ve öğretmenin öğrenciyi sınıf içi etkinliklerde görmezden geldiği gözlenmiştir.

3.8.2.1.3. Uyarlamalarda Zaman Sorunu

Araştırmaya katılan sekiz öğretmen (Ufuk, Murat, İlknur, Talat, Hülya, Gönül, Sevdâ, Pınar) özel gereksinimli öğrencilerine zaman ayıramadığını belirtmektedir.

Ufuk öğretmen *“Takdir edersiniz ki bir öğretmen bir öğrenciye gerekli zamanı ayırması için öğrenci sayısına sınır koymalı. O da bizim ülke koşullarında imkânsız bir öğrenci için ayıracağına zamana sınır koyabiliyorsun ancak. Otuz öğrenciden oluşuyor. Bu kesinlikle bilinmesi gereken bir bilgi. Bir ders saati 40 dakika. Bir sınıf mevcudu 30–70 arasında değişiyor. Bu kaynaştırma öğrenci ve öğretmenleri için ciddi bir sıkıntı.”* şeklinde görüşünü belirtirken, Murat öğretmen de *“Sınıflarımız kalabalık sınıflar. İki 38-40 kişilik sınıflar... Öğrencilerimize ayıracağımız zaman, kaynaştırma öğrencilerimize ayıracağımız zaman kısıtlı. Gerçekten de düşündüğümüz zaman, kırk kişilik bir sınıfta, 40 dakikalık derste birer dakika düşmez bile. Giriş, çıkış düşmüyor bile. Ya kaynaştırma öğrencisine nasıl bir zaman ayıralım?”* şeklindeki sözleriyle Ufuk öğretmenle benzer görüş belirtmektedir.

Birinci sınıf öğretmeni olan ve sınıfında iki özel gereksinimli öğrencisi olan İlknur öğretmen görüşünü şöyle ifade etmektedir: *“Zaman kalmıyo yani o okul diğer bir..... yani şimdi hep birinci sınıf öğrencisi diyorum ama birinci sınıf öğrencisi başka. Birebir hep ben, ben merkezli, biriyle özel ilgilendiğimde hemen diğeri geliyo ‘Ben ne zaman yapıcım? Ben ne zaman okuycam, sıra bana ne zaman gelicek?’ İki çok fazla vakit ayır.. ayırtamıyolar yani hani ben vaktimi ayırıcım ama çocuklar müsaade etmiyo”* İlknur öğretmen 46 öğrencinin içinde *“iki kaynaştırma öğrencisine”* *“yeterli vakit ayıramadığını”* söylemektedir.

Hülya öğretmen *“beşinci sınıfta”* müfredat *“çok yoğun olduğu”* için öğrencisi için her zaman çalışma yapmanın *“mümkün olmadığını”* ifade ederken, Talat öğretmen matematik dersini örnekleyerek, *“Ben şimdi 40 dakikanın da 10 dakikasını öğrencime ayırdığım zaman diğer konularımı yetiştiremiyorum”* şeklinde görüşlerini belirtmektedir. Gönül öğretmen *“İşte bunun üzerinde uğraşmak bir ders saatinde, zaten*

40 dakkada o konuyu yetiştirememenle beraber ona zaman ayırmak çok zor yani.” ifadeleriyle görüşlerini aktarırken, Sevda öğretmen “Ben zaman bulamıyorum. Ee o yüzden biz asıl problem yaşıyoruz. Belki de ben o çocukların gelişiminde çok büyük yani kötülük yapıyorumdur onlara.”

Pınar öğretmen konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Bi de u şimdi sınıfta 24 öğrencim var. İki öğrenciye... Bu çocuklara zaten çok fazla zaman harcamam gerekiyor bi şey öğretmek için u sınıfta benim ona ayırabileceğim süre 5-10 bir ders içinde beş dakika yani çok u büyük bi... Ha yani o bile fazlayken ben bi çok gün ayıramıyorum yani... Ee hani arada derede ben o çocuğa bi şey öğretmeye çalışıyorum. O da hiç verimli olmuyor. Çünkü bu çocukların u tamam sınıf içinde olmaları gerekiyo belki ama u gerçekten ama özel olarak o çocuklarla birebir zaman ayrılması gerekiyor. O zamanı ben ayıramıyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi ile ilgili kaygılarının olduğu görülmektedir. Horne ve Timmons (2009) tarafından yapılan çalışmanın bulguları, bu araştırmada elde edilen bu bulguyla örtüşmektedir. Araştırmacılar, yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin temel kaygılarından birinin zamanı planlamak konusunda olduğunu belirlemişlerdir.

3.8.2.2. Öğretimde Uyarlama Yapmadığını Belirten Öğretmenler

Görüşme dökümleri incelendiğinde, bir öğretmenin (Salih) hiç bir uyarlama yapmadığı belirlenmiştir. Sınıfında yetiştirme yurdundan gelen ve zihin yetersizliği olan bir öğrencisi bulunan Salih öğretmen özel gereksinimli öğrencisine yönelik öğretim uyarlamaları sorulduğunda, *“Çocuğun ihtiyacı olan olduğu kadar ilgilenmedim”* şeklinde yanıt vermiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının öğretimde uyarlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Ancak, uyarlama yapan sınıf öğretmenlerinin 10’unun (Nevin, Seval, Gönül, Serdar, Sevda, Hande, Özlem, Yeliz, Talat, Emin) yaptıkları uyarlamaları anlatırken, bu uyarlamaları yeterli bulmadıklarını ya da sürekli yapamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin

bu düşünceleri, özel gereksinimli öğrencileri için yaptıkları uyarlamaları planlı bir şekilde yapmadıklarını düşündürmektedir.

3.9. Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan 10 öğretmen [Hande (Batman), Aynur (İstanbul-Bağcılar), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Gönül (Bitlis), Pınar (Isparta), Ufuk (Van), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Yeliz (Ankara-Mamak), Aysun (Giresun-Şebinkarahisar)] farklı konularda yaşadıkları bazı sorunlara da görüşme sırasında değinmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri bu sorunlar üç grup altında toplanmıştır:

3.9.1. RAM’la ilgili sorunlar (8)

3.9.1.1. Tanılama süreci (6)

3.9.1.2. İzleme süreci (2)

3.9.2. Rehabilitasyon merkezinden kaynaklanan sorunlar (6)

3.9.3. Müfettişten kaynaklanan sorunlar (2)

3.9.1. RAM’la İlgili Sorunlar

Araştırmaya katılan sekiz öğretmen [Ufuk (Van), Gönül (Bitlis), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Hande (Batman-Kozluk-Duygulu), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Yeliz (Ankara-Mamak), Pınar (Isparta)] RAM’la ilgili yaşadıkları sorunları dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar iki grupta toplanmıştır:

3.9.1.1. Tanılama süreci

3.9.1.2. İzleme süreci

Ufuk öğretmen çalıştığı ilçede RAM olmadığını, merkezde bulunan RAM’a okulun “bir, bir buçuk” saat uzaklıkta olduğunu belirtmektedir. Gönül öğretmen “RAM’a gittim. ‘Nasıl bir planınız var? Ne var ne yok?’ diye doğru düzgün onlardan çok destek alamadım açıkçası. Bu ikinci yılım, daha ilk kez görüyorum o RAM’daki kişileri.” şeklinde RAM’dan destek alamadığına ilişkin görüş belirtirken, Serdar öğretmen de “İl Rehberlik Araştırma Merkezleri de sağ olsun bize yardımcı olmadılar yeteri kadar. İl kendi planımı kendim yaptım, öğrencinin planını kendim yaptım.”

şeklindeki ifadesine ek olarak, RAM’larda bir “vurdumduymazlık” olduğunu belirtmektedir.

3.9.1.1.Tanılama Süreci

Tanılama sürecine yönelik altı öğretmen (Hande, Yeliz, Talat, Seval, Serdar, Pınar) görüş bildirmiştir. Hande öğretmen özel gereksinimli öğrencisine RAM’da “sadece yarım saat” görüşülerek tanı koyulduğunu belirterek, bu görüşmenin “ne kadar etkili” olduğuna ilişkin kaygılarını ilgili kişilere de iletmiş olduğunu ifade etmektedir. Hande öğretmen kendisine verilen planın ise öğrencisinin özelliklerine uygun olmadığını belirterek bu konuda ilgililerin kendisine “*Hocam siz bunları geçersiniz, bunları kendileri işte bireysel eğitim planına koymazsınız, bunları geçersiniz*” şeklinde bir açıklama yaptıklarını ifade etmektedir. Hande öğretmen “*Sanki herkese aynı planı veriyolarmış gibi bi izlenim var benim üzerimde. Her sanki zekâ geriliği olan bütün öğrenciler standart bi plan veriyolar. O standart planı al uygula diyolar. Böyle olunca da sıkıntılar oluyo işte. Ben onu uygulamak istemiyorum. Bi kere bu çocuk için hazırlanan programı yetersiz görüyorum zaten. Daha en başta burdan başlıyo zaten, RAM’dan hazırlanan programdan başlıyo. Orda bu iş için eğitim görmüş insanlar bile yanlış bir program hazırlıyolar bana, yanlış bir plan veriyolar.*” şeklinde RAM’a ilişkin sorunlarını dile getirmektedir.

Yeliz öğretmen özel gereksinimli öğrencisi için konulan tanının doğru olmadığını düşündüğünü şu sözlerle ifade etmektedir: “*Bana gelen BEP planı açıkçası bana Merve’nin biraz üstünde hedefleri içeriyor gibi göründü ki bunu onlarda kabul ettiler. Zaten evet hocam biraz uu... yüksek hedefleri şeklinde onlarda ben bunu söylediğimde kabul ettiler.*” Yeliz öğretmen öğretimde yaptığı uyarlamalarla ilgili görüş bildirirken de, “*Ya o yüzden uu işte diyorum ya gelen raporda da hafif şekilde yazıyor ama yani bence tam hafif değil Merve*” ifadesiyle RAM’da konulan teşhisin yanlış olduğu görüşünü yinelemiştir.

Talat öğretmen RAM’daki tanılama süreci için şu şekilde görüş belirtmektedir: “*yani sene başında böyle bi yazı geliyor rehberlik araştırma merkezlerinden, ‘Böyle bir öğrenciler varsa bize yönlendirin.’ diye. Biz tespit ediyoruz. İu velilere randevu*

veriliyor. Veliler o gün gidiyorlar. Öğrencilerle en fazla yarım saat... şey öğrenci ve velilerle daha doğrusu öğrenciyi yarım saat u orda şey yapıyorlar, gözleme tabi tutuyorlar. İşte önce u bi teşhis koyuyorlar sana. Sonra u bi test uyguluyorlar, işte okuma yazması var mı? İşte yapabilirlik özelliği... ve çok kısa bir sürede 'kaynaştırma öğrencisi veya değil' şeklinde bi raporla tekrar milli eğitim okullarına geri gönderiyorlar.” Talat öğretmen otistik olan öğrencisinin “kaynaştırma eğitimine tabi olduğunu” düşünmediğini de sözlerine eklemektedir.

Pınar öğretmen tanılama sürecinin geç başlamasından yakınmaktadır. Pınar öğretmen “En u bariz sorun şu: İu bu çocuk 1.sınıftayken bizim sınıfımıza geliyo, u ben bunu normal bi çocuk gibi kabul ediyorum, çalışmalara başlıyorum, ondan sonra u işte u iki üç ay sonra rehberlikten bize yazı geliyo. Ama ben diğerlerinin öğrendiği her şeyi ona öğretmeye çalışıyorum. E gidiyo sonra Mayıs'ta bize raporu geliyo, okul biteceği zaman. O zamana kadar bu çocuğu u normal öğrenci olarak ben bunu kabul ediyorum, öğretmeye çalışıyorum, zorluyorum. Ödev veriyorum, işte her şey normal gidiyor ama çocuk öğrenemiyö. Ben normal işlem yapıyorum ama o öğrenemiyö. İu orda çok ciddi bir problem var” ifadeleriyle tanılama sürecine ilişkin sorunlarını dile getirirken, aynı zamanda “Artı u rehberlikle ilgili bi şey yapamıyolar. Hani biz u sorduğumuzda 'Evet, şöyle yapın, böyle yapın.' işte seminerde neler yapabileceğimizi anlattılar. Ama birebir problemlerine nasıl çözüm bulabileceğimiz, neler yapabiliriz, nasıl yardımcı olabiliriz, bilgi alabileceğimiz birisi yok.” şeklindeki ifadesiyle de RAM'dan destek alamadığını da belirtmektedir.

3.9.1.2. İzleme Süreci

İzleme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin iki (Hande, Talat) öğretmen görüş bildirmiştir. Hande öğretmen “Ben mesela şunu isterdim o RAM'dan bana bu raporu veren insanların ayda bir kere hiç olmazsa gelip bu öğrencideki gelişmeleri takip etmelerini dilerdim. Ya da beni çağırmalarını, öğrenciyi çağırmalarını... 'Hocam nasıl, sorun yaşıyo musunuz?' diye sormalarını isterdim. Böyle bi şey yok zaten, sadece o yarım saatlik görüşmeyle bitti orayla ilişkimiz. İşte heralde bir yıl sonra tekrar yenilemek gerekiyomuş. Bi yılda birçok uzun bir süre tekrar öğrenciyle görüşme almak

için, daha sık daha sık olmasını isterdim bu görüşmelerin.” şeklindeki ifadesiyle izleme sürecine yönelik görüşlerini dile getirmiştir.

Talat öğretmen aynı konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Takip etmiyor, napıyor? Raporu veriyor, bizi burada bırakıyor, herkes kendi başına ne yaparsa yapsın. Yükü atıyor üzerinden, u öğretmene atıyor. Ne rehberlik araştırma eğitim merkezi bakıyor, işte bu çocukta bi gelişim var mı, bi değişim var mı? Bunlara bakmıyo. Yani tamam çocuk birinci sınıfta kaynaştırma eğitimine tabi görülmüş, uygun görülmüş olup gönderilebilir ama her sene bu öğrencilerin takip edilmesi gerekiyor, öğretmenin görüşünün alınması gerekiyor. Çocukta farklılaşma bi bozulma olabilir, öğrenemiy o olabilir. Daha sonra u gitmesi gereken kuruma belki devam etmesi gerekiyo. Bunlar u dikkat edilmiyor yani hiç sorulmuyor.”*

3.9.2. Rehabilitasyon Merkezinden Kaynaklanan Sorunlar

Özel gereksinimli öğrencilerinin eğitiminde yaşadıkları sorunlara değinen öğretmenlerin altısı [Hande (Batman-Kozluk-Duygulu), Aynur (İstanbul-Bağcılar), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Gönül (Bitlis), Pınar (Isparta)] rehabilitasyon merkezlerinin işleyişine ilişkin sorunlarını dile getirirken bu kurumlardan destek alamadıklarını belirtmektedirler

Hande öğretmen *“... ve bunun dışında da u özel özel rehberlik merkezlerinden birkaç görevli geldi, çocuğu zannedersem bununla ilgili u büyük paralar alıyorlar her öğrenci için u ve bu öğrenciyi kapmaya kapmaya çalışıyorlar resmen. Gelip biz ilgilenmek istiyoruz diyolar. Onlardan da gene bize karşı hiçbir u bizi bilgilendirmek adına yapılan hiçbir şey yok.”* şeklinde görüş bildirirken, Aynur öğretmen de özel gereksinimli öğrencisinin gittiği rehabilitasyon merkezinin yararını göremediğini ifade etmektedir.

Talat öğretmen *“Rehabilitasyon merkezlerinde de çok bi şey yapıldığın zannetmiyorum”* şeklinde görüş bildirdikten sonra burada çalışan görevlilerin *“sene başında”* bir kere görüş bildirdiklerini, bir daha da kendisiyle *“irtibata”* geçmediklerini, iletişime geçmek için kendisinin *“girişimi”* olduğunu ancak, *“olumsuz”* yanıt aldığı için bir daha görüşmediğini belirtmektedir. Talat öğretmen bu merkezlerde maddi kaygıların

“daha önde” olmasından dolayı bu kurumlardan destek alamadıklarını ve bu kurumların “denetimsiz bir şekilde çok yayıldıklarını düşündüğünü belirtmektedir. Aynı okulda görev yapan Seval öğretmen rehabilitasyon merkezlerinin “yeteri kadar özveri göstermedikleri için” yararlı olamadıklarını ifade etmektedir. Pınar öğretmen de rehabilitasyon merkezlerinin yararlı olmadığını şu sözlerle dile getirmektedir: “*Yani u o çocuklarla, rehabilitasyon merkezine gidiyorlar işte haf.. ummm geçen seneden beri gidiyorlar, haftada uu bi gün o da verimli olamıyor.*”

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde destek alabilecekleri merkezlerden birinin RAM olduğunu düşündüğünde, öğretmenlerin RAM’la ilgili belirttikleri sorunların kaynaştırma eğitiminin sağlıklı bir şekilde işleyişini engelleyeceğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin rehabilitasyon merkezlerine ilişkin görüşleri de rehabilitasyon merkezleri ile sınıf öğretmenleri arasında iletişim ve işbirliği olmadığını göstermektedir. RAM’a ve rehabilitasyon merkezlerine ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, kaynaştırma uygulamaları sürecinde sınıf öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yalnız kaldıklarını düşündürmektedir. Bu çalışmayı destekler nitelikteki bir bulguya, Diker Coşkun, Tosun ve Macaroğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış, çalışmada sınıf öğretmenlerinin RAM’dan yeterli destek alamadıkları belirtilmiştir. Benzer nitelikteki bir diğer bulguya Timuçin’in (1998) çalışmasında da rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmada, RAM’ın özel gereksinimli bir öğrenci için kaynaştırma kararı alırken öncelikle öğrencinin zekâ puanından hareket etmemesi, eğitsel değerlendirmeye de ağırlık vermesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak aynı araştırmacı çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin RAM’da kaynaştırma ortamlarına eğitsel değerlendirme sonucunda gönderilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, RAM’daki görevlilerin eğitsel değerlendirme konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, RAM kaynaştırma kararı verilen öğrencinin eğitim göreceği okulun fiziki donanımını bilmeli, öğrenci sayısı az olan bir sınıfta eğitim görmesini sağlamalıdır (Timuçin, 1998). 1998 yılında yapılan Timuçin’in çalışmasının, bu araştırmayı destekler özellikte olması aradan geçen zaman zarfında RAM’la ilgili yaşanan sorunların aşılmasına yönelik çalışmaların yapılmadığını ya da yapılan çalışmaların oldukça yetersiz kaldığını düşündürmektedir

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri RAM'ın izleme sürecinde de yetersiz kaldığına yönelik görüşler belirtmişlerdir. Timuçin (1998) RAM'ın bir diğer önemli görevinin kaynaştırma kararı alınan özel gereksinimli öğrencilerle ilgili izleme çalışmaları yapmak olduğunu, bu sürecin BEP'in önemli bir ögesi olduğunu belirtmektedir.

3.9.3. Müfettişten Kaynaklanan Sorunlar

Aysun ve Pınar öğretmenler müfettişlerle yaşanan sorunlara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sınıfında tekerlekli sandalye kullanan fiziksel engelli öğrencisi bulunan Aysun öğretmen sınıfa gelen müfettişle yaşadığı sorunu şu şekilde aktarmaktadır: *“İki sınıfım hakkında hiçbir bilgi almadan gelmiş, benden de hiçbir bilgi almadı, beni tamamen susturdu. Bi problem sordu ‘Yapanlar ayağa kalksınlar, tahtaya kalksınlar’ dedi. Benim sınıfımda böyle etkinlikler kesinlikle yoktur. Şimdi o kalkamıyacakken ben nasıl diğerlerine ‘kalkın’ diyeyim? İlk müfettiş bey soruyu sordu u ‘Sonra çözenler tahtaya kalksınlar’ dedi. Çocuklar direk bana baktılar. Ben yanına gittim hani ‘hocam’ hani belki u ‘işte şöyle böyle’ dinlemiyö. Çocuklar tahtaya kalktılar. Bir tek o kaldı oturan. ‘Sen niye kalkmıyosun? Sen bu sınıfın en tembeli misin?’ dedi. Tekrar müdahale etmek istedim beni bu sefer daha sert bi şekilde tersledi. ‘Kendine güvenmiyö musun?’ dedi. Yani ‘Niye sürekli karıştıyosun?’ Neyse sırasını çekti önünden ve kollarından tutup kaldırmaya çalıştı. En sonunda artık dayanamadım. ‘Hocam’ dedim, ‘Kusura bakmayın ama’ dedim, ‘Bülent kalkamıyö, yürüyemiyö, lütfen’ dedim, ‘Hani zorlamayı kesin’, kaldırdığı sırayı da önüne koydum ‘Tamam ço.. çocuğum hepiniz oturabilirsiniz’ tahtaya. Lütfen ben.. benden bilgi alsaydınız madem öyle yani. Hala daha bunu kabul etmeyip diyo ki çocuğa ‘Ben de yürüyemiyö, bacaklarım ağrıyodu ben egzersiz yaptım yürüdüm sen de yürüyebilirsin.’ ”*

Pınar öğretmen sorunu şu şekilde aktarmaktadır: *“Kaynaştırma öğrencisi u müfettiş gelmiş arkadaşımızın birine, ismini yazsın demiş, ismini yazamamış çocuk, hatta soy ismini yazamamış. Bu bağırmiş, çağırmiş, ‘Bu çocuk beş senedir ne yapıyö sınıfta?’ u şöyle böyle ama ‘İki ben öğreteyim çocuğa öğretin’ ama nasıl öğretecem, neyle öğretecem, neleri kullanacam, nasıl çalışmam gerekir, el yazısı mı öğreteyim.”*

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında müfettişlerle ilgili görüşlerine Uysal (1995) tarafından yapılan çalışmada da yer verilmektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenler, müfettişler tarafından yapılan denetimlerde kaynaştırma uygulaması ve kaynaştırma öğrencisinin dikkate alınmadığını, bu durumun kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

3.10. Okulda Çalışanların Desteği

Öğretmenlerin tamamı okulda çalışanların desteğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri üç grup altında toplanmıştır:

3.10.1. Diğer öğretmenlerin desteği (23)

3.10.1.1. Diğer öğretmenlerden destek alan öğretmenler (13)

3.10.1.2. Diğer öğretmenlerden destek almayan öğretmenler (10)

3.10.2. Müdür desteği (23)

3.10.2.1. Müdür desteği almayan öğretmenler (15)

3.10.2.2. Müdür desteği alan öğretmenler (7)

3.10.3. Rehber öğretmen desteği (23)

3.10.3.1. Rehber öğretmen desteğini yeterli bulan öğretmenler (8)

3.10.3.2. Rehber öğretmen desteğini yetersiz bulan öğretmenler (6)

3.10.3.3. Okulunda rehber öğretmen olmayan öğretmenler (5)

3.10.1. Diğer Öğretmenlerin Desteği

Öğretmenlerin tamamı diğer öğretmenlerden aldıkları desteğe ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşleri, diğer öğretmenlerden destek alan ve destek almayan öğretmenler olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

3.10.1.1. Diğer öğretmenlerden destek alan öğretmenler

3.10.1.2. Diğer öğretmenlerden destek almayan öğretmenler

3.10.1.1. Diğer Öğretmenlerden Destek Alan Öğretmenler

Öğretmenlerin 13'ü [Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy), Seval (Bursa-Nilüfer), Hande (Batman), Mehmet (Samsun-Terme), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Özlem (Ankara-Mamak), Nihan (Eskişehir), Şenay (İzmir-Karşıyaka), Pınar (Isparta), Salih (Muğla), Gönül (Bitlis), Murat (Giresun-Şebinkarahisar)] diğer öğretmenlerden destek aldıklarını belirtmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden aldıklarını belirttikleri destekler şu şekilde gruplandırılmıştır:

1. Fikir alışverişinde bulunma (12)
2. Kitap isteme (2)
3. Özel gereksinimli öğrenciyi alt sınıftaki öğretmenin sınıfına gönderme (2)
4. Dersi boş öğretmenle birebir öğretim (1)

3.10.1.1.1. Fikir Alışverişinde Bulunma

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 12'si (Hande, Mehmet, Özlem, Nihan, İlknur, Aynur, Şenay, Pınar, Nevin, Seval) diğer öğretmenlerle fikir alışverişi yaparak, birbirlerine destek olduklarını belirtmektedir. Örneğin, Nevin ve Seval öğretmenler bu desteği “dertleşme” olarak tanımlamaktadırlar. Nevin öğretmen “*Yani ancak diğer öğretmenlerle dertleşme anlamında destek oluyoruz. Çünkü dediğim gibi hiç birimiz bu işin uzmanı değiliz.*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Seval öğretmen birbirlerine “merhem olabilecek şeyde” olmadıklarını ama konuştukça “merhem olmuş gibi” olduklarını, bunun bir “psikolojik rahatlık” olduğunu belirterek, bu sırada da “bilgi alışverişinde bulunmuş” olduklarını sözlerine eklemektedir.

İlknur, Aynur, Özlem, Şenay ve Nihan öğretmen diğer öğretmenlerle “fikir” alışverişi yaptıklarını belirtmektedirler. Aynur öğretmen konuyla ilgili şunları söylemektedir: “*Ya da bu sorunu yaşayan öğretmen arkadaşlarımızla u fikir birliği sağlayabiliyoruz. Anca bu şekilde... Ya da bi deneyimli etrafımızda öğretmen arkadaşımız varsa onlara soruyoruz.*”

3.10.1.1.2. Kitap İsteme

Salih ve Hande öğretmenler olmak üzere iki öğretmen birinci sınıf öğretmenlerinden özel gereksinimli öğrencileri için kitap istediklerini belirtmektedirler. Bu konuda Salih öğretmen özel gereksinimli öğrencisi için aldığı desteği şöyle açıklamaktadır: *“Birinci sınıf öğretmeninden gidip onla ilgili, çizgi çalışmalarıyla ilgili şeyler yaptım. Ondan sonra matematikte u matematik uu te rakamları tanınması için bazı u kitaplar vardı onlardan yararlandım.”*

3.10.1.1.3. Özel Gereksinimli Öğrenciyi Alt Sınıftaki Öğretmenin Sınıfına Gönderme

İki öğretmen (Hande, Gönül) özel gereksinimli öğrencilerini birinci sınıfa gönderdiklerini belirtmektedirler. Hande öğretmen görüşünü *“Kendi öğrencilerine okuttuğu kitapları onları alıyorum ya da bazen uu birinci sınıf öğretmeniyle konuşup öğrencimi onun sınıfına yönlendiriyorum. O sınıfa gidiyo. Bunun da sakıncaları olduğunu biliyorum.”* şeklinde özel gereksinimli öğrencisini birinci sınıfa gönderdiğini ifade etmektedir.

Gönül öğretmen *“Diğer öğretmenler bazen okuma çalışması yaparlarken özellikle birinci ve ikinci sınıfta onu da onların yanına gönderebiliyorum. Uslu durması kaydıyla tabi, yaramazlık yapınca hemen geri gönderiyorlar da. Birinci sınıfta harf tanıtımlarında ya da diğer şeylerde onu da onların yanına gönderebiliyorum. Kabul ediyorlar yani. ‘İstemeyiz, almayız.’ demiyorlar. O konuda çok iyiler.”* şeklinde aldığı desteğe yönelik bilgi vermektedir.

3.10.1.1.4. Dersi Boş Öğretmenle Birebir Öğretim

Öğretmenlerden biri (Murat) okullarında dersi boş olan öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye ders verdiğini belirtmektedir. Murat öğretmen okullarında yapılan yeni bir uygulama doğrultusunda diğer öğretmenlerden aldığı desteği şu şekilde belirtmektedir: *“Diğer öğretmenlerimizde böyle bi uygulama u destek uygulaması u bu yıl başladı. Rehber öğretmenimizin uu önderliğinde branş u pardon uu dersleri boş olan öğretmenlerimize işte uu kaynaştırma öğrencilerimizin onların yanına giderek uu boş*

derslerinde onlarla ilgilenme, birebir ilgilenme konusunda bi program hazırladı, bi plan hazırladı Öğrencilerimiz planlı programlı bi şekilde onların boş olduğu zamanlarda giderek birebir eğitim alıyolar.”

3.10.1.2. Diğer Öğretmenlerden Destek Almayan Öğretmenler

Sınıf öğretmenlerine okuldaki diğer öğretmenlerden nasıl destek aldıkları sorulduğunda, öğretmenlerin 10'u [Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Yeliz (Ankara-Mamak), Talat (Bursa-Nilüfer), Hülya ve Hülya (İzmir-Karşıyaka), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin), Seval (Van), Emel (Şanlıurfa), Emin (Mardin), Salih (Muğla), Ufuk (Van)] diğer öğretmenlerden destek almadıklarını belirtmişlerdir.

Hülya öğretmen kimseden destek beklemediğini şu şekilde dile getirmektedir: *“Sınıfımda uu hiç kimseden destek beklemem. Sorun varsa önce kendim, kendim hallederim. Eğer o sınıfın içersindeki sorunu halledemiyorsam otokontrolü ya da uu bişeyleri eksik yapıyom demektir.”* Görüldüğü gibi Hülya öğretmen diğer öğretmenlerden destek alma konusunu olumsuz bir durum olarak değerlendirmektedir. Salih öğretmen ise *“Yani ben u herkesi tenzih ediyorum, herhangi bi konuda görüş almam. Ama pratik manada sorun senin sorunundur, sen çözmeye kalkışırısın, rehberlik araştırmadan önce kendi okulundaki servisle görüşürsün. Onun dışında okuldaki diğer öğretmenler u kesinlikle ben ona inanmıyorum. Yani bu uu öyle bi şey yok yani.”* şeklindeki ifadesiyle diğer öğretmenlerden destek alınamayacağını belirtmiştir. Ancak, Salih öğretmen bir diğer ifadesinde, birinci sınıf öğretmeninden *“kitap istediğini”* belirttiğinden öğretmenin bu ifadesine de diğer öğretmenlerden destek aldığını belirten öğretmenlerin gruplandığı bölümde *“kitap isteme”* alt başlığında yer verilmiştir.

Emel öğretmen bu konuda *“tamamen yalnız”* olduğunu ve diğer öğretmenlerin bir desteği olmadığını belirtirken, Emin öğretmen okulundaki diğer öğretmenlerin sınıfında özel gereksinimli öğrenci olduğundan haberdar olmadıklarını ifade etmektedir. Serdar öğretmen diğer öğretmenleri *“zor duruma düşürmek”* istemediğinden, onlardan destek istemediğini, aslında öğrencisinin onların sınıflarında yapılan *“okuma yazma çalışmalarına katılmasını”* istediğini ama özel gereksinimli öğrencisinin *“o sınıfın öğretmenini rahatsız edeceğini”* düşündüğü için *“o yola”* başvurmadığını, öğretmenlerin

karşı çıkmayacaklarını ama bu durumdan da “hoşnut” olmayacaklarını düşündüğünü belirtmektedir. Yeliz öğretmen de özel gereksinimli öğrencisi için diğer öğretmenlerle konuşmadığını ve destek istemediğini ifade etmiştir.

Aysun öğretmen diğer öğretmenlerden destek alamadığını şu cümlelerle aktarmaktadır: *“Hiç, hiç, tamamen hiç... Yani u dedim ya onların sınıfına gidip ben anlatmak zorunda kaldım. Hâlbuki kendileri var olduğunu bildikleri bir sorunu çocuklarına anlatmış olsalardı ben hiç böyle bi sorunla yaşamak zorunda kalmıycaktım.”* Aysun öğretmen de Talat öğretmen gibi diğer öğretmenleri bilgilendirdiğini şu şekilde ifade etmektedir: *“Hani diğer öğretmenlerle de bilgilendirdik bu durumu u elimizden geldiğince hani sataşmasınlar diye uğraştık”.*

Van’da görev yapan Ufuk öğretmen ile Sevda öğretmen çalıştıkları bölgede koşulların zorluğundan bahsederek öğretmenlerin birbirlerine destek olamadıklarını belirtmektedirler. Ufuk öğretmen “Herkesin derdi kendine misali onlar da aynı sorunlarla mücadele ediyor” şeklinde düşüncelerini belirtirken, Sevda öğretmen ise *“Herkes kendi problemleriyle ilgilenir orda. Herkes kendince bencildir.”* demektedir.

Görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası diğer öğretmenlerden destek aldığını belirtmektedir. Ancak, öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, aldıkları destek türünü fikir alışverişinde bulunmak olarak belirttikleri ve bunu bir destek olarak algıladıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin meslektaşlarından nasıl destek alabilecekleri konusunda bilgileri olmadığını göstermektedir. Sadece bir öğretmenin öğrencisinin dersi boş bir öğretmenle birebir eğitim aldığını söylediği görülmektedir. Araştırmacının aynı okulda görev yapan Aysun ve Murat öğretmenle görüştüğünden sonra 11.02.2010 tarihinde günlüğüne *“Görüşme öncesinde her iki öğretmenle biraz sohbet etme fırsatı buldum. Rehber öğretmenin kaynaştırma öğrencileri için yaptığı faaliyetlerden bahsettiler. Rehber öğretmen sınıf öğretmenlerinin uygun saatlerine göre bir plan yaparak, boş saatlerde kaynaştırma öğrencilerine birebir ders vermelerini sağlamış. Tabi bunu başarmış olmasında okul yönetiminin desteğini almış olmasının büyük etkisi var.”* yazdığı belirlenmiştir.

3.10.2. Müdür Desteği

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı müdür desteğine ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri iki grupta incelenmiştir:

3.10.2.1. Müdür desteği almayan öğretmenler (15)

3.10.2.2. Müdür desteği alan öğretmenler (7)

3.10.2.1 Müdür desteği almayan öğretmenler

Araştırmaya katılan 15 sınıf öğretmeni [Ufuk (Van), Sevda (Van-Özalp), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy), Hande (Batman-Kozluk), Özlem (Ankara-Mamak), İlknur (İstanbul-Bağcılar), Talat (Bursa-Nilüfer), Hülya ve Halim (İzmir-Karşıyaka), Salih (Muğla), Emel (şanlıurfa), Pınar (Isparta), Emin (Mardin)] müdür desteği almadıklarını belirtmişlerdir.

Ufuk öğretmen, okul yönetiminin destek olmak istediğini ancak, uygulamalardaki aksaklık yüzünden destek olamadıklarını şu şekilde ifade etmektedir: *“Bu yönde talepte bulunabiliyorsun ama onlar da ellerinden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorlar ama bi rehberlikçi yok. MEM'in bu konuda gerekli düzeneyi yok. İşlemler çok uzun, prosetür yoğun, veliyle görüşemiyosun. Sadece beklemek kalıyor elde. Yoksa taleplere cevap olmak istiyorlar ama onların talebine de cevap gerekli olunca iş bi yerlerde tıkanıyor.”*

Sevda öğretmen çalıştığı okulda sadece dört öğretmen olduklarını ve büyük bir okul olmadıklarını söyleyerek, müdür desteği almadığına ilişkin görüş bildirmiştir. Emel öğretmen ise müdür desteği ile ilgili şunları söylemiştir: *“İu... ne artı, ne eksi hiçbir şekilde yani... Ne pozitif anlamda destek oluyorlar, destek olmama durumu da yok ayrıca bu şekilde.”* Emel öğretmen müdürün “ihtiyaç hissettiğinde destek olacağını” da sözlerine ayrıca eklemiştir.

Sınıfında 42 öğrencisi ve iki kaynaştırma öğrencisi olan Nevin öğretmen özellikle bir sınıfa düşen kaynaştırma öğrencisi ve sınıf mevcudunun belirlenmesi konusunda “yasalara” uyulmadığını söylüyor. Bunun yanında, “BEP planlarının uygulanması” ve “BEP odası” konusunda şu ifadeleri kullanmaktadır: *“Ya da bize*

hazırlanması gereken BEP planı, hazırladıklarımızı verdik idareye onaylarına sunduk ama uygulamada bu yok. Bir BEP odası hazırlanması gerektiği söylendi bize boş olan öğretmen arkadaşların, o öğrenci ile birebir çalışması gerektiği söylendi, ama uygulamada yok. Neden yapılmadığını ben de tam olarak bilemiyorum. Odamız var BEP odamız var. İki boş olan öğretmen arkadaşlar odada oturuyorlar. BEP planları sunulmuş hizmetlerine yani gitmiyo, bilmiyorum neden? Belki de ağırlıklarını koyamıyorlar, belki de çok fazla önemsemiyorlar diye düşünüyorum.” Nevin öğretmen belirttiği nedenler yüzünden “idari anlamda tıkanıldığını” düşünmektedir.

Pınar öğretmen müdürden “herhangi bi destek” görmediğini belirtirken, Salih öğretmen konuya ilişkin “bi şey değiştiremeyeceği” için “hiç bir olayı” “idare”yle görüşmediğini belirtmektedir. Emin öğretmen ise okul yönetiminden destek alamadığını şu şekilde ifade ediyor: *“Ya okul yönetiminden hiçbir şekilde destek aldığımı sanmıyorum. Okul yönetimi zaten bu konuda hiç bir şey bilmiyor. Tamamen yetersiziz. İki hatta ben ne söylesem, “Evet” diyor.”* Emin öğretmen “yanlış bi şey yapsa” bile okul yönetiminin “bu konuda bir bilgileri olmadığı” için “bi şey” yapmayacağını belirtmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, iki öğretmenin (Talat ve Hande) müdür desteğine ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği, her iki öğretmenin müdürünün de sorun çıkmadığı sürece konuyla ilgilenmediği görülmektedir. Üç öğretmen (Halim, Volkan, Nevin) müdür desteğinin süreçle ilgili yaşanan sorunlardan dolayı tıkanıldığını, bir öğretmen (İlknur) ise okuldaki kaynaştırma öğrencisinin fazla olması nedeniyle destek göremediğini ifade etmiştir. Görüş bildiren iki öğretmen (Pınar ve Emel) okul müdüründen destek görmediklerini, bir öğretmen okul müdürünün “ilgisiz”, iki öğretmen (Salih ve Emin) ise müdürün “bilgisiz” olduğunu belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bir öğretmen (Hülya) ise çok genel ifadelerle destek görmediğini ifade etmeyi tercih etmiştir. Hülya öğretmenle yapılan görüşmeye ilişkin araştırmacı günlüğünde, öğretmenin ses kaydı nedeniyle tedirgin olduğunu, bu nedenle de genel ifadelerle görüş bildirdiği belirtmiştir.

3.10.2.2. Müdür desteği alan öğretmenler

Sınıf öğretmenlerinin yedisi (Aysun ve Murat (Giresun-Şebinkarahisar), Mehmet (Samsun-Terme), Yeliz (Ankara), Nihan (Eskişehir), Aynur (İstanbul-Bağcılar), Şenay (İzmir-Karşıyaka) müdür desteği aldıklarını belirtmişlerdir.

Aysun öğretmen okul yönetimin kendisine “her türlü desteği” sağladığını, bu konuda “hiç bi sorunu” olmadığını belirtirken, aynı okulda öğretmenlik yapan Murat öğretmen de benzer görüş bildirmektedir. Murat öğretmen okul yönetiminin “ellerinden geleni” yaptıklarını, “veliyle iletişim kurmalarını”, “gerektiğinde gerekli yerlere müracaat etmelerini” sağladıklarını, “gerek RAM’ın gerek rehber öğretmenin yönlendirdiği şekilde” yönlendirip “ellerinden gelen desteği” verdiklerini ifade etmektedir. Mehmet öğretmen de bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Okul yönetiminin o konuda mesela biz ne dediysek yaptılar yani. Arkamızda, yanımızda durdular. Duruyorlar da yani.”*

Müdür desteği aldığını belirten Yeliz öğretmen kendisi okula yeni atandığı zaman müdür beyin öğrencinin durumu ve öğrenci için yapılan uyarlamalar hakkında kendisine “bilgi” verdiğini belirtmiştir. Nihan öğretmen de *“İı okul yönetimi destek oluyor ama çok fazla okul yönetiminin de çok bi bilgisi yok yani. İı en çok Ahmet Bey’den ben daha çok yardım aldım. Okul yönetimi hani ‘bu çocukları topluma kazandırmalıyız, bu çocuklar bizim çocuklarımız, eğitimin içine dahil olmamalıdır’ şeklinde u konuşuyolar ama uygulamaya geldiğimizde ‘İşte şunu yapmalısın, bunu yapmalısın’ gibi çok fazla da bize yön göster u yönümüzü u göstermediler. Biz Ahmet Bey sağ olsun ona soruyodum sürekli nasıl yaparım nasıl ederim. İı yine destek eğitimi aldığı öğretmenine soruyodum. Okul yönetimi “kazanmalıyız” diyor.”* şeklinde aldığı desteği ifade etmektedir. Nihan öğretmen daha çok rehber öğretmenden destek aldığını belirtmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin üçünün müdür desteğini daha etkili, dördünün ise kısmen hissettiği düşünülmektedir. Müdülden destek aldığını belirten öğretmenlerin ikisi (Aysun ve Murat) aynı okulda çalışmakta, özel gereksinimli öğrenci için gerek fiziki düzenlemeler gerekse, uygulamaya ilişkin konularda destek almaktadırlar. Bir diğer öğretmen (Mehmet) de her konuda müdür desteği gördüğünü belirtmiştir. Bir öğretmen (Şenay) fiziki düzenlemelere ilişkin destek gördüğünü, diğer konularda rehber

öğretmene yönlendirildiğini, bir öğretmense (Nihan) yine destek gördüğünü ancak, müdürün bilgisi olmadığı için daha çok rehber öğretmene danıştığını belirtmektedir. Bir öğretmen ise (Yeliz) müdür desteği için sadece başlangıçta öğrenci ile ilgili bilgilendirmeden bahsetmiş, onun dışında müdür desteğine yönelik herhangi bir ifade kullanmamıştır. Yine bir öğretmen (Aynur) rehber öğretmen gelene kadar müdür desteği aldığını belirtmiştir.

Aynı okulda görev yapan Aynur ve İlkur öğretmenin müdür desteğine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir. İlkur öğretmenin içinde bulunulan süreci değerlendirerek müdür desteğini almadığını belirtmesi, Aynur öğretmenin ise “rehber öğretmen gelene kadar” müdür desteğini aldığını belirtirken, aslında geçmiş zamana ait durumu belirtmesi kendisinin de İlkur öğretmen gibi içinde bulunulan zamanda müdür desteğini görmediği şeklinde yorumlanabilir. Yine aynı okulda çalıştıkları halde farklı görüşler bildiren (Şenay, Halim, Hülya) öğretmenlerin yanıtları irdelendiğinde, Şenay öğretmenin müdür desteği ile ilgili soruya yanıt olarak müdürün rehber öğretmene yönlendirdiğini belirtmesi, okulun fiziki düzenlemelerine yönelik sorular sırasında müdür desteğinden bahsetmesi, Halim öğretmen ile Hülya öğretmenin destek alamadıklarını belirtmesi, hissedilen desteğin öğretmenlerin taleplerine ya da beklentilerine göre farklı algılandığını düşündürmektedir.

Farklı araştırmalarda okul yönetimlerinin kaynaştırma uygulamaları kapsamında okullarında yaptıkları uygulamalarına ilişkin kimi bulgulara rastlanmıştır. Timuçin (1998:169) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma eğitimi yapılan bir okulda, okul yönetiminin kaynaştırma eğitimine yönlendirilen özel gereksinimli öğrenciyi yerleştirirken sınıf mevcudunun azlığını, sınıf öğretmenin gönüllülüğünü göz önünde bulundurmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada özel gereksinimli öğrencinin “cep sınıf” olarak nitelendirilen yeni gelen öğretmenin sınıfına yerleştirildiği görülmüştür. Özengi'nin (2009) çalışmasında okul yönetimlerinin kaynaştırma uygulamalarını görevleri olarak görmedikleri, Leatherman (2007) ve Metin, Güleç ve Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında okul yönetiminin desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

3.10.3. Rehber Öğretmen Desteği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü rehber öğretmen desteğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri üç grupta incelenmiştir:

3.10.3.1. Rehber öğretmen desteğini yetersiz bulan öğretmenler (10)

3.10.3.2. Rehber öğretmen desteğini yeterli bulan öğretmenler (8)

3.10.3.3. Okulunda rehber öğretmen olmayan öğretmenler (5)

3.10.3.1. Rehber Öğretmen Desteğini Yetersiz Bulan Öğretmenler

Sınıf öğretmenlerinin altısı [Hande (Batman), Mehmet (Samsun), Talat ve Seval (Bursa), Hülya ve Halim (İzmir), Serdar (Kahramanmaraş), Emel (Ş.Urfa) Emin (Mardin) ve Yeliz (Ankara)] rehber öğretmen desteğinin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Hande öğretmen rehber öğretmenle “sürekli irtibat halinde” olduklarını, birlikte BEP hazırladıklarını ancak, bunun “bir evrak” olarak kaldığını, rehber öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyle sadece RAM’a yönlendirme aşamasında “bireysel görüşmeler” yaptığını ancak, sonrasında bunun devam etmediğini belirtmektedir. Bu çalışmaların “rehber öğretmenin uzmanlık alanı olmaması” ve rehber öğretmenin “konu hakkında araştırma” yapmaması nedeniyle “çok işe yaramadığını”, bu nedenle, rehber öğretmenin “yetersiz” kaldığını ifade eden Hande öğretmen özel gereksinimli öğrencinin ailesi ile “erkek olduğu” için rehber öğretmen aracılığıyla iletişim kurduğunu da ayrıca belirtmiştir.

Mehmet öğretmen rehber öğretmenin, sınıfına gelen kaynaştırma öğrencisini anaokulunda tanıdığı halde bu konuda kendisini önceden bilgilendirmediğini, sorunu fark edip rehber öğretmene danıştıktan sonra rehber öğretmenin öğrenci ile ilgili bilgi verdiğini ifade etmiştir. Okuldaki rehber öğretmenin süreçle ilgilenmediğini “Rehber öğretmenimizi rahatsız edersen bi şey yapıyo” ifadesiyle dile getirmektedir. Talat öğretmen rehber öğretmenlerinin “çok kıdemli ve tecrübeli bi insan” olduğu halde yetersiz olduğunu şu ifadelerle belirtmektedir. *“İ rehber öğretmenimiz bu konuda çok bilgili değil. Sonuçta farklı farklı uu özür grupları var. Herkesin bu konuda uzman*

olması mümkün değil.” Talat öğretmen ayrıca, rehber öğretmenin aileden kaynaklanan sorunlardan dolayı aileyle “muhatap olmak istemediğini” de belirtmektedir.

Seval öğretmen “BEP hazırlama”, “*Acaba doğru mu yapıyorum, yanlış mı yapıyorum, nasıl yapmam gerekiyor?*” gibi tereddütleri yaşadığı zaman rehber öğretmenden destek aldığını belirtmektedir. Ancak, Seval öğretmen rehber öğretmenin “sorunlarına çözüm bulma”, “yönlendirme”, rahatlatma” gibi konularda ona destek olsa da yine de “bazen sorunlarıyla baş başa” kaldığını eklemektedir. Rehber öğretmenin okulda “1600-1700” kişiye hizmet etmesi, “toplantıdan toplantıya” gitmesi nedeniyle rehber öğretmeni “aradığında yerinde bulamadığını”, bu nedenle sorununa kendi çözüm üretmeye çalıştığını “kendi yağım la kendim kavruluyorum” sözüyle dile getirmektedir. Halim ve Yeliz öğretmenler de okuldaki öğrenci sayısının kalabalık olması nedeniyle rehber öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyle ilgilenemediğini belirtmektedirler.

3.10.3.2. Rehber Öğretmen Desteğini Yeterli Bulan Öğretmenler

Aysun, Murat (Giresun), Özlem (Ankara), Nihan (Eskişehir), İlknur ve Aynur öğretmen (İstanbul), Şenay (İzmir) ve Salih (Muğla) olmak üzere toplam sekiz öğretmen rehber öğretmenden aldıkları desteğin yeterli olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmaya katılan sekiz öğretmen okullarındaki kaynaştırma uygulamalarında rehber öğretmen desteğinin yeterli olduğunu belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden destek aldıkları konular çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin üçü (Murat, İlknur, Aynur) BEP hazırlama konusunda, üçü (Murat, Aysun, Aynur) veli görüşmelerinde, dördü (Murat, Nihan, Özlem ve Şenay) anlamadıkları konularla ilgili bilgilendirilme, ikisi de (Aysun ve Salih) diğer konularda rehber öğretmenden destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Murat öğretmen rehber öğretmenden “veli ile olan iletişimde” ve “öğrenci ile ilgili anlayamadığı problemlerin anlaşılması” konularında destek aldığını, ayrıca kendisi için “en önemli” destek olan “BEP hazırlama” konusunda rehber öğretmenin “yol gösterici” olduğunu belirtmektedir. Yine aynı okulda görev yapan Aysun öğretmen rehber öğretmenin “baya donanımlı” olduğunu ifade ederek konuyla ilgili “*Ne zaman davet etsem geliyor sınıfa. Birebir rehberlik yapması gerektiğinde yapıyor, aileleri*

bilgilendiriyor, en azından psikolojik destek sağlıyor. Şu an ki rehber öğretmenimiz gerçekten rehberlik adına elinden ne geliyorsa...” şeklinde rehber öğretmenden ne gibi destekler aldığını söylemektedir.

Özlem öğretmen ihtiyaç hissettiğinde rehber öğretmene ”Ne yapabilirim?” şeklinde soru sorduğunu, rehber öğretmenin ona “yöntem göstermeye çalıştığını” belirterek, “iyi bir rehber öğretmen”i olduğunu ifade etmektedir. Nihan öğretmen de “Ben bununla nasıl yapıcım, nasıl başa çıkarım?” gibi soruların yanıtını almak üzere rehber öğretmene danıştığını ve bu konuda ondan “çok yardım” aldığını ifade etmektedir.

3.10.3.3. Okulunda Rehber Öğretmen Olmayan Öğretmenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi [Ufuk (Van), Nevin (Tekirdağ), Gönül (Bitlis), Sevda (Batman) ve Pınar (Isparta)] okullarında rehber öğretmen olmadığını belirtmiştir. Ufuk öğretmen okulda “akıl danışabileceği” bir rehber öğretmenin olmadığını, çalıştığı bölgede rehber öğretmeni olan okulların rehber öğretmenlerinin, rehber öğretmeni olmayan okullarda görevlendirildiğini ancak, bunun da “kâğıt” üzerinde bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Nevin öğretmen ise ilçede sadece bir rehber öğretmen olduğunu ve ilçedeki yedi okula bu rehber öğretmenin baktığını, bu nedenle, kapısında asılı olan programı takip ettikleri halde onu “hiç bulamadıklarını” söylemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sadece 10’unun rehber öğretmen desteği aldığı görülmektedir. Beş öğretmen okulunda rehber öğretmen olmadığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden ikisinin (Ufuk, Nevin) okulundaki rehber öğretmenler birden fazla okulda görevlendirildiklerinden, öğretmenlerin bulunduğu okullardaki ihtiyaçları karşılayamamaktadırlar. Bir öğretmenin (Gönül) okulunda ise sınıf öğretmenlerinden biri rehber öğretmen olarak görevlendirilmiş olsa da bu durum kaynaştırma eğitimi için gereken ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Diğer iki öğretmenin (Pınar ve Sevda) okulunda ise rehber öğretmen bulunmamaktadır.

Özel eğitim öğretmeninin olmadığı okullarda rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında önemli bir rol üstlendikleri düşünüldüğünde, rehber öğretmen desteği almayan öğretmenlerin sayısının yarıdan fazla olmasının kaynaştırma eğitiminde öğretmenlere sağlanabilecek önemli bir desteğin eksikliği ortaya çıkmaktadır. Diker Coşkun, Tosun ve Macaroğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin okuldaki rehber öğretmenden destek alamadıklarını belirttikleri belirlenmiştir. Öte yandan Özengi (2009) rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, rehber öğretmenlerin kaynaştırma çalışmalarını yürütmek için çeşitli çalışmalar yaptıklarını belirtmektedirler. Ancak, rehber öğretmenler bu çalışmalar sırasında çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını, bu çalışmaların ne aileler ne de özel gereksinimli öğrencinin sorunlarını çözme konusunda yeterli olmadığını, bu nedenle, kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada rehber öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında özel eğitim danışmanlığına ilişkin bir ders almadıklarından kaynaştırma konusunda yeterli olmamalarının doğal olduğu, rehber öğretmenlere özel eğitim danışmanlığı konusunda formasyon dersi verilmesinin uygulamaların daha başarılı olması açısından yararlı olacağı vurgulanmaktadır.

Bu açıdan düşünüldüğünde, rehber öğretmenlerin Özengi' nin (2009) de belirttiği gibi hizmet öncesinde özel eğitim danışmanlığı konusunda eğitim almalarının kaynaştırma uygulamalarının daha etkili ve başarılı olması açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

3.11. Rehberlik Araştırma Merkezine Yönlendirilmeyen Özel Gereksinimli Öğrenci

Araştırmaya katılan üç öğretmen (Halim, Talat, Gönül) sınıflarında başka özel gereksinimli öğrenciler de olduğunu, ancak, prosedürlerden dolayı bunları bildirmediklerini belirtmişlerdir.

Halim öğretmen görüşmede bahsettiği öğrencisini neden RAM'a yönlendirmediğini şöyle açıklamaktadır: *“Ama ben şu yöntemi uyguluyorum hani bu sıkıntıları bildiğim için işin prosedüründen kaçmak için bu öğrencileri kaynaştırma*

öğrencisi olarak göstermeyip ben aynı çabayı onlara gösteriyorum. Arada yürütüyorum.”

Talat öğretmen *“Hatta benim bi öğrencim daha var. Ben şahsen göndermiyorum. İu okuma yazması, göz u irtibatı çok iyi değil. O öğrencimden daha kötü yazıyor. Çok uslu yani davranış olarak bi sorunu yok ama şimdi bu öğrencimi göndersem, özel bir, ona da özel bir sınav yapmam lazım, uı ona da BEP planı yapmam lazım. Ben şahsen göndermiyorum. Ve bana da bi önerileri olmayacak ki... uı rehberlik araştırma merkezinin. Göndermiyorum özellikle. Ya göndermemim hiç bi şeyi yok. Bana diyecek ki ‘Tamam bu da kaynaştırma öğrencisidir, devam etsin. Ama bunlara böyle böyle planlar hazırla, şöyle şöyle şöyle yap.’ Ya ben zaten yapabileceğimin elimden geleni yapıyorum. Onu illa bi kağıda dökmektense, işte ona ayrı bi şey yapmaktansa...Gene ayrı bir çalışma yapmaya çalışıyorum ama oraya göndermiyorum. Çünkü ben bi umut beklemiyorum ordan.”* şeklinde diğer özel gereksinimli öğrencisini neden “RAM” a yönlendirmediğini açıklamaktadır.

Gönül öğretmen ise görüşlerini diğer okullara da genelleştirerek şu şekilde ifade etmektedir: *“Hiçbir okulda zaten kaynaştırma öğrencisi olmasını istemediği gibi, kaynaştırma öğrencisini kaynaştırma olarak göstermiyor. Bizim okulda iki üç tane daha var. Net yani kaynaştırma olması gerektiği belli. Ona kaynaştırma belgesi almıyorlar, neden? Çünkü o zaman daha da fazla çetrefile giriyor iş”*

3.12. Öğretmenlerin Önerileri

Özel gereksinimli öğrencisi olan 21 [Ufuk (Van), Hülya, Halim ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Murat ve Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Mehmet (Samsun), Seval ve Talat (Bursa-Nilüfer), Sevda (Van-Özalp), Gönül (Bitlis-Saray), Hande (Batman), Emel (Şanlıurfa), Emin (Mardin), Serdar (Kahramanmaraş), Pınar (Isparta), Nihan (Eskişehir), Özlem (Ankara-Mamak), Salih (Muğla)] öğretmen kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin önerileri frekanslarına göre değerlendirilerek dört ve üstü frekansa ait öneriler ayrı başlıklar halinde gruplandırılmış, frekansı dörtten az

olanlar ise “diğer” başlıklı bir alt grupta değerlendirilmiştir. Yapılan gruplamaya göre öğretmenlerin önerileri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- 3.12.1. Ayrı eğitim ortamlarında eğitim (7)
- 3.12.2. Nitelikli ve etkili hizmet içi eğitim (6)
- 3.12.3. Yarı zamanlı kaynaştırma (5)
- 3.12.4. Nitelikli lisans eğitimi (4)
- 3.12.5. Materyal desteğinin sağlanması (4)
- 3.12.6. Diğer

3.12.1. Ayrı Eğitim Ortamlarında Eğitim

Yedi öğretmen (Emel, Serdar, Emin, Ufuk, Hande, İlknur, Seval) özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıfında eğitim görmelerinin daha sağlıklı olacağını ifade etmektedir.

Ufuk öğretmen “Ülkemizde mevcut olan sınıf koşulları da bunu destekliyor daha geçerliliği yüksek bir yaklaşım da bulunulmalı, özel eğitim sınıfları oluşturulmalı. Bu gereksinimdeki çocuklara özel bir ortam sağlanıp bu işin eğitimini almış eğitimci ya da uzmanlarla çalışılmalı. Yapılan çalışmaların denetimi de gerektiği biçimde sağlanmalı”

Seval öğretmen özel gereksinimli öğrencinin ayrı eğitim ortamlarında eğitilmesinden yana görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: “Yani bunlar için gerçekten eğer bizimle aynı ortamda bina içinde olacaklarsa özel sınıflar yapın kardeşim. Onlara özel bir öğretmen, işin uzmanı öğretmenler verin, onların sınıfları onlara göre olsun. Zaman zaman bizim sınıflarımıza da gelsinler misafir olsunlar, bizim sınıfımızın listesinde de görünsünler.”

Serdar öğretmen “Benim önerim her kaynaştırma öğrencisinin seviyesinin belirlenerek onlar için özel okulların u olması ve o özel okullarda o eğitimi almasıdır. Ha sosyal açıdan uı ne kadar doğru bilmiyorum ama um çocuğun sosyalleşmesi açısından belki bizim sınıflarımız daha uygun, kaynaştırma olması daha uygun ama u bunun bi de diğer öğrenciler için düşünmek lazım. Mesela 36 öğrencilik öğrencinin 35

tane öğrenci bi öğrenci yüzünden uı dersten geri kalabiliyor.” şeklinde özel gereksinimli öğrencilerin özel okullarda eğitim görmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Emel öğretmen “özel alt sınıfların yaygınlaştırılması” gerektiğini, Emin öğretmen bu öğrencilere “ayrı odada” eğitim verilmesinden yana olduğunu belirtirken, Hande öğretmense “bu çocukları tek sınıfa toplamak” düşüncesini dile getirmiştir.

3.12.2. Nitelikli ve Etkili Hizmet-İçi Eğitim

Altı öğretmen (Murat, Aynur, Talat, Halim, Emel, Pınar), öğretmenlerin daha nitelikli ve etkili hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmelerini önermektedir. Murat öğretmen özel eğitim seminerlerin kalitesinin sınıf öğretmenleri için önemine değinirken, konunun önemine şu şekilde vurgulamaktadır: “Bize ağır düzeydeki öğrenciler de verilebiliyor. Kaynaştırma adı altında ağır düzeydeki öğrenciler de. Gerçekten özel eğitime muhtaç olan öğrenciler de veriliyor. Bize bunlar verilecekse her şeyden önemlisi ... özel eğitim seminerlerini böyle bir haftalık yerine, üç günlük yerine değil de uygulamalı olarak, bu hepimizi bir almasın... almayabilirler, dönem dönem alabilirler. ... Ama bu göstermelikten çıksın. Ben bunu önerebilirim.”

Aynur öğretmen “İu öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. İı bu konuda ben hiç yazıları da takip ediyorum ama bi seminer falan hiç düzenlenmiyo. İı bu konuda bi seminerler düzenlenebilir. Öğretmenler u aydınlatılabilir. Rehber öğretmenler de düzenleyebilir bu konuda” şeklinde görüş bildirmektedir.

Talat öğretmen özel eğitim seminerlerinin öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Kendisi konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: “E şimdi bana yarın bu sınıfı da bitirip yarın birinci sınıftan başladığım zaman bi otistik öğrenci daha gelse ben ona daha farklı bi eğitim modeliyle yaklaşmak zorundayım. Yani şimdi ne kadar bi yerde otizmle ilgili seminer de verseniz ki, otizm üstünden milli eğitimden seminer verilmio. Özel eğitim diye veriliyo.”

Emel öğretmen “öğretmenlere daha kapsamlı eğitim ve seminerler düzenlenmesi” gerektiğini, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin “canı gönülden” gidecekleri ve “evde düşünecek” bir şeylerinin olmadığı, “daha özel vakitlerde” yapılması gerektiğini önermektedir.

Pınar öğretmen verilen seminerlerin daha uygun zamanlarda verilmesini önermekte ve görüşlerini şu şekilde belirtmektedir: *“Ama akademik olarak yani çocuğa bi şey öğretmek, ya bu konuda bunun yöntemini.. ya böyle işte bi haftalık belirli saatlerdeki kurslarla değil de u yaz tatillerinde, seminer dönemlerinde u, özel eğitim öğretmenlerinden alınabilecek u ekstra kurslar, hizmet-içi eğitim, artık seminer nasıl bi şey düşünülürse.”*

3.12.3. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Beş öğretmen (Hande, İlknur, Şenay, Seval, Emin) özel gereksinimli öğrencilerinin bazı derslerde ya da belirli saatlerde genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerini önermektedirler. Hande öğretmen *“Bu çocuğun en azından okula mesela altı saat gelmesin bu çocuk, altı saat gelmesin, bir saat gelsin ve o bir saati ben sadece onunla geçireyim. Ama u yani okul saati gene altı saat diyelim o altı saat dışında kalmaya da razıyım yani ben. Gidiş geliş koşullarımız çok iyi olmasa da kalırım da yani ama sadece 1 saat ve daha verimli olacağını düşünüyorum o çocukla...”* şeklinde görüş bildirmektedir.

İlknur öğretmen özel gereksinimli öğrencilerinin özel eğitim sınıfında eğitim görüp *“resim, müzik, beden gibi derslerde”* kendi sınıflarına gelebileceklerini düşünmektedir. Şenay öğretmen bu öğrencilerin *“resim, müzik, beden”* derslerinde özel eğitime alındığını, *“matematik, Türkçe”* gibi derslerde normal öğrencilerle eğitim gördüğünü belirtmekte ve bu uygulamanın tam tersi olan bir uygulamanın daha yararlı olacağını belirtmektedir.

Seval öğretmen özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim okullarında eğitim görmesini, o öğrenciyi *“sosyal”* etkileşimler için *“misafir öğrenci”* gibi normal okullara getirerek bir *“kaynaşım”* sağlanabileceğini belirtmektedir. Seval öğretmen özel eğitim okulunun *“esas”* okul olmasını, öğrencinin orda gidip iki saatini” geçirmek yerine *“çoğunluğunu”* orda *“geçirmesi gereken”* *“iki saatini”* ise genel eğitim sınıflarında geçirmesini önermektedir.

3.12.4. Nitelikli Lisans Eğitimi

Dört öğretmen (Özlem, Aynur, Gönül, Sevda) sınıf öğretmenlerine verilen lisans eğitimlerinde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili derslerin olmasını önermektedir. Özlem öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmektedir: *“E belki ta üniversitelerden hani sınıf öğretmenliği eğitimi alan üniversitelerde u ‘özel eğitim’ dersleri konulabilir. Yani dört yıl boyunca bu konu üstüne... u hani hastalığı anlatıp, işte ‘Şu şu şu yapıyorsa bu hastalıktır.’ değil de, bu hastalığı olan çocuğa sınıfta nasıl bi uygulama yapmamız lazım, ee nasıl yöntem izlememiz lazım, hadi o yöntemi izledikten sonra bunu nasıl değerlendirmemiz lazım onu çok iyi bilmek lazım. Çünkü hani biz böyle, ben üniversitede okurken böyle bi dersimiz yoktu.”*

Aynur öğretmen *“Ne öneririm, özellikle eğitim fakültelerinde bu konuda öğretmenlere u bi ders açılmasını, bu konuda bi dersin olmasını isterim. Çünkü biz eğitilmedik bu konuda. Kaynaştırma eğitimi konusunda hiç bi eğitim almadan geldik. Anca mesleğe girince gördük bu öğrencileri”* şeklinde görüşlerini belirtmektedir.

Gönül öğretmen, *“bunda illaki kaynaştırma eğitimi bu şekilde olacaksa bu öğrenci bu şekilde olacaksa önce sınıf öğretmenlerinin hepsine bir kaynaştırma eğitimi vermek lazım.”* şeklinde lisans eğitiminde staj uygulamalarının kaynaştırma derslerini kapsamının önemini vurgulamaktadır.

Van’da öğretmenlik yapan Sevda öğretmen üniversitede verilen eğitimlerin doğudaki problemlerden uzak kaldığını bu nedenle, öğretmenlerin sadece kaynaştırma eğitiminde değil, genel eğitimde de çok zorlandıklarını belirtmektedir. Sevda öğretmen *“Eğer sorun çözüme ulaşılması isteniyorsa en büyük sorun doğuda. Her yönden doğuda... Kaynaştırma öğrencisi ister olsun ister olmasın. Her türlü problem doğuda çözülebilir. Yoksa hiçbir şekilde hiçbir yerde bi problem çözülemez. Var olan problemler de aynen biz o üniversitenin kapısından çıktığımız gün bıraktıysak, aynen o şekilde kalacaktır. Ben kimsenin öğrettiği, hiçbir en ufak bilgiyi şu an uygulamıyorum. Ben üniversiteyi burada okudum. Kimse de kusura bakmasın yani. Yani o dört yıl boyunca ben o kadar alet gördüm, o kadar makine gördüm. Yani o kadar güzel okullara gittim, staj yaptım. Benim gittiğim okulda doktorların, mühendislerin çocukları vardı.*

Yani... Ama ben ilk sınıf girdiğim an afalladım kaldım yani. İlk beş yıl önce birinci sınıfa girdim, 73 öğrenci, dil bilmiyor seni anlamıyor, ya ben ne yapacağım konusunda şaşırardım kaldım. Eğer ben bi şeyler öğrenmiş olsaydım, eğer ben üniversiteden uu doğuya yönelik eğitim almış olsaydım, ben orda o afallamayı yaşamazdım. İu bi defa uu psikolojikmen öğretmenlerin buna hazırlanması lazım. Yani bu da üniversiteden gelecek bi şeydir. Bence öncelikle yetiştirdiğimiz insanların kaliteli olması lazım. Problemler doğudan çözülmek zorunda. Bizde çoğu hocamız doğuluydu yani üniversitede. O sorunları bizlerden çok daha iyi biliyorlardı. Ben hep “Doğuya gidicem gidicem.” diyordum ama hani böyle bir doğu beklemiyordum. Orda iki öğrencimin kaynaştırma öğrencisi olup olmaması çok ta önemli değil. Ordaki bütün öğrenciler özel eğitime ihtiyacı var.” şeklinde genel olarak önerilerini nedenleriyle birlikte aktarmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırılmalarına ilişkin eğitim almalarının, uygulamalarda yaşanacak sorunları önemli ölçüde azaltacağı bilinmektedir. Yıkılmış, Şahbaz ve Peker (1998) özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, hizmet öncesi eğitimde bu dersleri almanın öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini göstermiştir.

3.12.5. Materyal Desteğinin Sağlanması

Dört öğretmen (Aynur, Hülya, Şenay, Pınar) öğretmenlere çeşitli materyal desteği sağlanmasını önermektedirler. Aynur öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili “kitaplar”, “dergiler” çıkarılmasını, “makaleler” düzenlenmesini, Şenay öğretmen “renkli ders kitapları”, toplama çıkarma etkinlikleri için “renkli oyuncaklar”, “renkli hikâye kitapları”, “dinlenen hikâye kitapları” gibi kitapların, Hülya öğretmen “kılavuz kitapları” gibi kitapların hazırlanmasının gerektiğini belirtmektedir. Pınar öğretmen de, öğreteceği bilgilerin, yapacağı etkinliklerin, “bütün derslerde ayrıntılı”, “basamaklı basamaklı, bölüm bölüm ayrılmış bi halde” elinde olacağı bir kılavuz kitabı hazırlanmasını önermektedir.

3.12.6. Diğer

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının azaltılmasına (3), ailenin bilgilendirilmesine (2), öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye sevgiyle yaklaşmasına (2), ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi politikasına (2), yardımcı öğretmen/stajer uygulamasına (2), ailelerin gerekirse cezai yaptırımlarla ikna edilmesine (1), ağır düzeyde engellilerin kaynaştırılmamasına (1), erken tanıya (1), öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesine (1), anasınıflarının yaygınlaştırılmasına (1), uygulama sürecinde öğretmenin yönlendirilmesine (1), kaynaştırmanın gönüllülük esasına dayalı yapılmasına (1), ülkemizde yapılan uygulamaların incelenmesine (1), okullarda özel eğitim öğretmenlerinin bulunmasına (1), doğuda yaşanan problemlerin çözümüne (1) yönelik önerileri yer almaktadır.

Üç öğretmen (Serdar, Seval, İlknur) kaynaştırma eğitiminin verimli olması için sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermektedir. Seval öğretmen 42-43 kişilik sınıflarda eğitim yaptığını, bu koşullarda normal gelişim gösteren çocuklara bile yetişmediğini belirtmekte sınıf mevcutlarının az tutulmasını önermektedir. Serdar öğretmen ve İlknur öğretmen kaynaştırma eğitimi uygulanacaksa “sınıfın sayısının az olması” gerektiğini ifade etmektedirler.

Bir öğretmen (Pınar) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında donanımlı hale getirilmesi gerektiğini belirtirken görüşlerini şöyle dile getirmektedir: *“Öğretmenin ilk önce bu konuda u donanımlı hale getirilmesi gerekiyo. Yani ‘Ben bu işi nasıl yaparım ve bunu bu olanaklarla nasıl yaparım? Yani ben 1.sınıfta çocuğu alırken onun u algısal, duyuşsal artık bilişsel nasıl bi durumda onu bilmem gerekiyo. Bi farklılığı varsa haberdar olmalıyım ki, ona göre çocuğu yormayayım veya ona göre u bi şeyler yapmaya çalışayım.’ İ birincisi bence bu. Birinci sınıfa başlarken ben bu çocuğu tanımalıyım. İu ondan sonra u donanımlı hale getirilmeliyim. Nasıl yardımcı olabilirim bu çocuğa? Daha sonra dediğim gibi yani bu çocukla ben çalışacam ama nerde çalışacam, nasıl çalışacam, neyle çalışacam?”*

Salih öğretmen kaynaştırma uygulamaları sürecinde öğretmenin “rehber öğretmen” ya da “özel eğitim öğretmeni” tarafından yönlendirilmesi gerektiğini ve

kaynaştırma eğitiminin “bir realite” olduğunu ailelere anlatarak, onları psikolojik olarak hazırlamak gerektiğini belirtmektedir. Mehmet öğretmen ailenin bilgilendirilmesi konusuna vurgu yapmaktadır. Mehmet öğretmen *“Bu konuda aileleri bilinçlendirici, eğitim verici çalışmalar yapılabilir yani. Seminerler düzenlenebilir. Daha erken yaş az önce söylediğim gibi daha erken yaşa işte fark etmeyi çekebilmek için”* şeklinde ailelerin bilgilendirilmesinin çocuğun erken yaşta tanınması ve erken yaşta destek alması açısından önemli olduğunu ifade etmektedir.

Pınar öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin “önceden belirlenmesi” gerektiğini, “birinci sınıfa başlarken” öğretmenin çocuğun “algısal, duyuşsal, bilişsel” “bi farklılığı” varsa bundan “haberdar” olması gerektiğini ifade etmektedir.

Seval öğretmen ağır düzeydeki engellilerin kaynaştırma eğitimine tabi tutulmamasını önermektedir. Orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencisi olan Seval öğretmen *“... daha farklı ağır düzeyde sosyal, uyum problemi olan çocuklar için, adaptasyon problemi olan çocuklar için tabii ki sorun daha farklı olmalı. Ya burda var uyum problemi olan çocuklar, başkalarına şiddet uygulayan çocuklar var. Ağır düzeyde çocuklar için zaten ben onların zaten bırak bina içerisinde... Uyum problemi olan çocuk kesinlikle kaynaştırma değil, kaynaştırmadan daha ağır.”* şeklinde görüş bildirmektedir.

Hülya ve Gönül öğretmenler yardımcı öğretmen ya da stajer uygulamasını önermektedirler. Hülya öğretmen yardımcı öğretmen uygulamasının nedenlerini şu şekilde örnekleyerek açıklamaktadır: *“Yine görüşeceğimiz bir arkadaşımız bu sene birinci sınıf okuttu günlerce kendine gelemedi bir çocuk yüzünden. Ya onların sıkıntılarını düşündükçe gerçekten ummm insan rahatsızlık duyuyo... Seneye bende birinci sınıf okutacam, belki benim de başıma gelecek o şekilde öğrenciler. Bir ay, iki ay u ne yaptığını bilemedi arkadaşımız. Saldırganlık, vurma, kırma, okuldan kaçma, sınıftan kaçma, o sınıfa bence iki öğretmenle girilmesi gerekir. Bir öğretmen yeterli olmaz diye düşünüyorum.”* Gönül öğretmen de yardımcı öğretmen uygulamasına, sınıf içinde ayırımı hissettireceği kaygısıyla sıcak bakmamakta, bunun yerine her öğretmenin bir “stajeri” olduğunda, bu stajerin özel gereksinimli öğrenciyi “biraz” durdurabileceğini böylece, kendisinin bu öğrenciye daha çok vakit ayırabileceğini belirtmektedir.

Sevda öğretmen “anasınıfının zorunlu hale” getirilmesinin doğudaki okullarda özellikle “dil problemlerinin” çözümü için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sevda öğretmen eğitimde yapılan uygulamaların doğu bölgelerindeki eğitimle ilgili sorunların çözümünde yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Sevda öğretmenin bu konuyla ilgili görüşlerine “nitelikli lisans eğitimi” alt başlığında ayrıntılı yer verilmiştir.

Halim öğretmen kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin gönüllülük esasına göre belirlenmesi gerektiğini şu sözlerle vurgulamaktadır: *“Şimdi öncelikle bu konuda görev almak isteyen bilinçli öğretmenler, istekli öğretmenler seçilmeli.”*

Aynur öğretmen ülkede yapılan kaynaştırma uygulamalarının incelenmesini önermektedir. Aynur öğretmen düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Ya da bu şekilde olan çocukların mesela özel eğitimi sıkıntısında bi inceleme yaptırılabilir. Öğretmen ne yapıyo? Nasıl davranıyo? Dersi nasıl anlatıyo bu çocuklara? Bi gözlem yaptırılabilir. İ bu şekilde çok büyük noksanlıklar olduğunu düşünüyorum. Eğitimsiziz açıkçası. Anca rehber öğretmenlerden yararlanabiliyoruz. Ya da bu sorunu yaşayan öğretmen arkadaşlarımızla u fikir birliği sağlayabiliyoruz. Anca bu şekilde... Ya da bi deneyimli etrafımızda öğretmen arkadaşımız varsa onlara soruyoruz. Bu konuda üniversitelerin u çalışma yapmalarını istiyorum açıkçası. Eksikliklerin olduğunu düşünüyorum.”*

Ufuk öğretmen ailelerin “yetkili mercilerle gerekirse cezai yaptırımlarla” ikna edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ufuk öğretmen kaynaştırma eğitimi uygulamalarının “bir devlet politikası” haline getirilmesini, üzerinin örttürülüp geçiştirilmemesi gerektiğini, “gerekli kalitenin sağlanabileceği çerçevede bir özel eğitim sınıfı açılarak ülkemizde boşta bekleyen “özel eğitim öğretmenlerinden” faydalanılabileceğini belirtmektedir.

Halim öğretmen *“İşte başta da söyledim yani sistemin tamamen yeniden yapılandırılması lazım. Bu çocukların sınıf içersinde kaynaştırma demek zaten arada idare edin demek işin açıkçası bu. Arada idare edilmemeleri lazım bu çocukların... Bu çocukların ayrıca ele alınması lazım, kabul edilmesi lazım. Göz ardı edilmemesi lazım. Yani açıkçası siz de sanıyorum bu konuyu işliyorsunuz eğitimini alıyorsunuz. Kaynaştırma*

eğitimi sınıf içersinde yeterli mi? Ne derece doğru? Yani göz ardı etmek açıkçası. O yüzden asla doğru değil. Sınıf öğretmeni nasıl bir teknik uygularsa uygulasin sadece o öğretmenin yeteneği doğrultusunda kalır. O öğretmenin ilgisi doğrultusunda o kadarlık başarı gelir. Daha ilerisi yok.” şeklinde görüşlerini dile getirmektedir.

Seval öğretmen özel gereksinimli öğrenciler, genel eğitim sınıflarında “mutlaka olacaklarsa”, okullarda “mutlaka özel eğitim öğretmeni” bulunmasını önermektedir. Nihan öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sevginin önemini vurgulayarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “*Öncelikle sevgi. Bu çocukların gerçekten sevgiye ihtiyaçları var ve u sevgi kendilerine sevgi duyulduğunu hissettiği zaman çocuk, daha farklı oluyo. Daha u derslere karşı daha ilgili oluyor. Birazcık daha öğretmeninin gözüne girmek için çaba sarf ediyor en azından. Hani ne kadar yapamasa da çabasını görüyorsunuz. Yani öncelikle çocuklara sevgi vermek gerektiğini anladım. O çocukların daha fazla sevgiye, başını okşaması, işte güzel söz söylenmesi u son derece mutlu ediyor bu çocukları. Iı sevgiyle yaklaşıldığı zaman yol kat ediliyo. Yani çok fazla acele etmemek lazım... Adım adım gitmek lazım bu çocuklar için. Iı çok fazla acele edersek işte öğrenemiyo, yapamiyo diye biz sinirlenirsek hem kendimizi yıpratmış olucaz hem o çocuğu hiçbir u şey gelişme gösteremeyecek. O yüzden de mutlaka u sabır, sevgi sabır birlikte olması gerekiyor.”*

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar, belirlenen temalar doğrultusunda aşağıda yer almaktadır.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Ülkemizdeki Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Kendileriyle görüşülen sınıf öğretmenlerinin hemen hepsi ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olumsuz görüş belirtmişlerdir (21 kişi). Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olumsuz görüş bildiren katılımcılar, sınıf öğretmenlerinin bu konuda yetersiz olduklarını (dokuz kişi), kaynaştırma uygulamalarında aksaklıklar olduğunu (yedi kişi), sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu (beş kişi) ve özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitimin daha yararlı olduğunu (beş kişi) düşünmektedirler.

4.1.2. Aileler

Sınıf öğretmenlerinin çoğu (19 kişi) kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerinin ailelerinin çocuklarıyla ilgilenmediklerini (15 kişi), eğitimsiz olduklarını (sekiz kişi), çocuklarının durumlarını kabullenmekle ilgili sorunlar yaşadıklarını (üç kişi) belirtmektedirler. Sınıf öğretmenleri bu ailelerin çocuklarının denetimsiz bir şekilde televizyon ve bilgisayar başında vakit geçirmelerine izin verdiklerini (üç kişi) ve devletin özel gereksinimli ailelere verdikleri maddi yardımı alabilmek için çocuklarını okula kaydettirdiklerini (iki kişi) ifade etmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası (13 kişi) özel gereksinimli öğrencilerinin aileleriyle çalışmalar yaptığını belirtmektedir. Bu öğretmenlerin bir kısmı (yedi kişi) özel gereksinimli öğrencinin ailesiyle işbirliği yaptığını, bir kısmı (yedi kişi) aileleri yönlendirdiklerini, bir kısmı (6 kişi) ailelerle görüşmeler yaptıklarını, bir kaç da (3 kişi) bu aileleri rahatlatmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı (6 kişi) sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencileri nedeniyle normal gelişim gösteren çocukların ailelerle sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler bu ailelerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili sürekli şikâyetlerde bulduklarını ve bu öğrenciyi istemediklerini belirtmektedirler.

4.1.3. Fiziki Koşullar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü fiziki koşullara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sınıflarının ve okullarının fiziki koşullarına ilişkin öğretmenlerin tümü görüş bildirirken, bu öğretmenlerin bir kısmı (altı kişi) görev yaptıkları yerin fiziki koşullarına ilişkin de bilgi vermişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin yarıya yakın bir kısmı (dokuz kişi) sınıflarının kalabalık olmasından yakınmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı (yedi kişi) sınıflarında bilgisayar ve projeksiyon makinesi olduğunu belirtirken, bir kısmı (altı kişi) okullarının bilgisayar veya konferans salonunda bilgisayar ve projeksiyon makinesi olduğunu, gerektiğinde burada ders yaptıklarını belirtmektedirler. Özel gereksinimli öğrencileri için derste kullanılacak materyalleri öğretmenlerin bir kısmı (altı kişi) kendileri temin etmektedirler.

Okul binalarının kaynaştırmaya uygunluğu ile ilgili öğretmenlerin tümü görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin verdikleri bilgiler doğrultusunda 17 okulun kaynaştırma eğitimine uygun olup olmadığına dair bilgilere ulaşılmıştır. Bu bilgilere göre, sadece altı okulun girişinde rampa, dört okulun engelli tuvaleti, bir okulun özel sınıfı olduğu belirlenmiştir. Neredeyse tamamıyla kaynaştırma eğitimine uygun olarak yapılan bir okulda görev yapan bir öğretmen ise, okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar nedeniyle kaynak odanın ve engelli asansörünün kullanılmadığını belirtmiştir.

4.1.4. İhtiyaç Duyulan Destekler

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (19 kişi) kaynaştırma eğitimi ile ilgili çeşitli desteklere ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler genel olarak birden çok destek türüne ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları desteğin uzman desteği olduğu (12 kişi) görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin (dokuz kişi) ihtiyaç duydukları bir diğer destek türü bilgilendirmedir. Bu destekleri sırasıyla materyal desteği (altı kişi), özel sınıf (6 kişi), aile desteği (dört kişi) ve kaynak oda (3 kişi) desteği takip etmektedir. Bilgilendirmeye ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenler, konuyla ilgili görüş belirtirken hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerin yeterliliğine ilişkin görüşlere de yer vermişlerdir. Buna göre öğretmenler (sekiz öğretmen), hizmet-içi eğitimlerin uygulandığı saatlerle beraber içeriğine ilişkin de eleştirilerde bulunarak, eğitimlerin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Hizmet öncesi eğitimle ilgili görüş bildiren öğretmenler ise (beş öğretmen) kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders almadıklarını, bu nedenle, güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.5. Özel Gereksinimli Öğrenci

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu (17 kişi) özel gereksinimli öğrencilerinde akademik gelişme gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu gelişmeler çoğunlukla (dokuz kişi) okuma yazma çalışmalarına ilişkindir. Öğretmenlerin bir bölümü (sekiz kişi) ise öğrencilerinde akademik gelişme olmadığını belirtirken, bu öğretmenlerden birkaçı (dört kişi) özel gereksinimli öğrencilerinin öğrendiğini unutma sorununa değinmişlerdir. Katılımcıların yarıdan fazlası (13 kişi) özel gereksinimli öğrencilerinin sosyal açıdan geliştiğini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencisinin sosyal açıdan gelişmediğini belirten öğretmenler de (beş kişi) vardır. Bu öğretmenlerden birkaçı (üç kişi) özel gereksinimli öğrencinin arkadaşları tarafından dışlandığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerinin gösterdikleri gelişmelerin nedenine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (altı kişi) öğrencilerinde gözlemledikleri gelişmeyi akranlarıyla etkileşimde olmasına, birkaçı (dört kişi) aile desteğine, birkaçı da (iki kişi) kendi çabalarına bağlamaktadır.

Katılımcıların tümü özel gereksinimli öğrencileriyle yoğun olarak yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (13 kişi) öğretimle ilgili sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Bu sorunlar sırasıyla; ders sırasında iletişim kuramama (altı kişi), öğrencinin ders sırasında başka etkinliklerle ilgilenmesi (altı kişi), öğrenme süreçlerinde güçlük yaşanması (altı kişi), öğrencinin öğrendiklerini unutması (beş kişi) şeklindedir. Öğretmenlerin bir bölümü (yedi kişi) özel gereksinimli öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencileri arasında sorun yaşandığını, birkaçı (dört kişi) ise özel gereksinimli öğrencilerinin problem davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencileriyle yaşadıkları problemleri çözmek için çeşitli yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemler; öğrenciyle konuşma ya da öğrenciyi uyarma (sekiz kişi), öğretimde uyarlamalar yapma (altı kişi), öğrenciye ceza-ödül verme (altı kişi), sorunlar karşısında sakin olmaya çalışma (dört kişi) ve aile ile işbirliği yapma (üç kişi) şeklinde sıralanmaktadır.

4.1.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler

Sınıf öğretmenlerinin tamamı, özel gereksinimli öğrencilerinin eğitiminde normal gelişim gösteren öğrencilerinden çeşitli şekillerde yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (18 kişi) akran öğretimi, bir bölümü (altı kişi) akranların günlük aktivitelerinde destek olma ve bir bölümü (beş kişi) akranların sosyal destek sağlamaları konularında normal gelişim gösteren öğrencilerinden yardım almaktadır.

Katılımcıların yarısından fazlası (15 kişi) özel gereksinimli öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerini öğrenme açısından (yedi kişi), psikolojik açıdan (altı kişi) ve fiziksel açıdan (beş kişi) olumsuz etkilediklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin bir bölümü (beş kişi) özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerin dikkatlerini dağıttığını, birkaçı (üç kişi) normal gelişim gösteren öğrencilerin özel

gereksinimli öğrenciyi kıskandıklarını ve ondan korktuklarını (iki kişi) belirtmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası (14 kişi) özel gereksinimli öğrenciyi kabullenmeleri için normal gelişim gösteren öğrencileriyle bazı çalışmalar yapmaktadırlar. Öğretmenlerin bir bölümü (altı kişi) bilgilendirme çalışmaları yaparken, bir bölümü (beş kişi) sosyal etkileşimi sağlamaya yönelik çalışmalar yapmakta, birkaçı da (3) normal gelişim gösteren öğrencilerine uyarılarda bulunmaktadırlar.

4.1.7. Öğretmenin Etkilenme Durumu

Katılımcıların büyük çoğunluğu özel gereksinimli öğrencinin kendilerini duygusal açıdan (16 kişi), motivasyon açısından (12 kişi) ve fiziksel açıdan (10 kişi) olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Duygusal açıdan etkilendiğini belirten öğretmenlerin birçoğu (dokuz kişi) bu duruma üzüldüklerini, bir bölümü (beş kişi) psikolojik olarak olumsuz etkilendiklerini, birkaçı (üç kişi) karmaşa yaşadıklarını ve birkaçı (üç kişi) sinirlendiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (12 kişi) özel gereksinimli öğrencinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Fiziksel açıdan etkilendiklerini belirten öğretmenlere bakıldığında ise öğretmenlerin bir bölümünün (sekiz kişi) yorulduklarını belirttikleri görülmektedir.

4.1.8. Yapılan Uyarlamalar

Katılımcıların büyük çoğunluğu (19 kişi) özel gereksinimli öğrencileri için değerlendirmede farklı uyarlamalar yapmaktadırlar. Bu uyarlamalar; özel gereksinimli öğrenciyi bireysel olarak değerlendirme (11 kişi), karne notunda uyarlamalar yapma (yedi kişi), BEP'e göre değerlendirme (beş kişi) ve gözlem yoluyla sosyal değerlendirme (beş kişi) şeklindedir. Değerlendirmede uyarlama yaptığını belirten öğretmenlerin bir bölümü (beş öğretmen) özel gereksinimli öğrencileri değerlendirmede sorun yaşadıklarını belirtmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını (22 kişi) öğretimde uyarlamalar yapmaktadır. Öğretmenlerin öğretimde yaptıkları uyarlamalar; dersle ilgili uyarlamalar (22 kişi) ve öğrencinin yeri ile ilgili uyarlamalar (dokuz kişi) şeklindedir. Konuyla ilgili

görüş bildiren öğretmenlerin bir bölümü (sekiz kişi) uyarlamalarda zamanla ilgili sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Dersle ilgili uyarlama yapan öğretmenlerin yarıya yakını (10 kişi) özel gereksinimli öğrencilerine daha fazla/basit etkinlik ve/veya örnek yaptırdıklarını, bir bölümü (dokuz kişi) birebir çalışmalar yaptıklarını, bir bölümü (yedi kişi) özel gereksinimli öğrencinin derse katılımını sağlamaya çalıştıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bir bölümü (beş kişi) özel gereksinimli öğrencilerinin farklı etkinlik istemediklerini ifade etmektedirler. Derslerde uyarlama yapan öğretmenlerin bir bölümü BEP uyguladığını belirtmektedir. Öğretmenlerin birkaçı (dört kişi) özel gereksinimli öğrencisini arkadaşlarının arasına, birkaçı (üç kişi) en öne, birkaçı (üç kişi) ise en arkaya oturtmaktadır.

4.1.9. Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bir bölümü (sekiz kişi) RAM'ın işleyişine ilişkin, bir bölümü (altı kişi) özel gereksinimli öğrencilerinin gittiği rehabilitasyon merkeziyle ilgili ve birkaçı da (iki kişi) müfettişlerle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bir bölümü (altı kişi) özel gereksinimli öğrencilerinin RAM'da sağlıklı bir şekilde tanılanmadığını, birkaçı (iki kişi) izleme sürecinin işlemediğini düşünmektedirler. Rehabilitasyon merkeziyle sorun yaşadıklarını bildiren öğretmenler bu merkezlerin sağlıklı işlemediğini ve bu merkezlerden destek alamadıklarını belirtmektedirler.

4.1.10. Okulda Çalışanların Desteği

Sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası (13 kişi) okuldaki diğer öğretmenlerden çeşitli şekillerde destek aldığını belirtmektedir. Öğretmenler en çok (12 kişi) fikir alışverişinde bulunarak birbirlerine destek olduklarını belirtmektedirler. Ancak, diğer öğretmenlerden destek alamayan öğretmenlerin (10 kişi) sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Müdür desteği almadığını belirten öğretmenlerin sayısı da (15 kişi) oldukça fazladır.

Sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenin desteğine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerinin bir bölümünün (sekiz kişi) bu desteği yeterli bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü (beş kişi) okullarında rehber

öğretmen olmadığını, bir bölümü de (altı kişi) rehber öğretmen desteğini yetersiz bulduğunu belirtmektedir.

4.1.11. Rehberlik Araştırma Merkezine Yönlendirilmeyen Özel Gereksinimli Öğrenci

Sınıf öğretmenlerinin birkaçı (üç öğretmen) sınıflarında bulunan ancak, RAM tarafından tanılanmayan özel gereksinimli öğrencileri olduğunu, bu öğrencileri kendilerinin özellikle RAM'a yönlendirmediklerini belirtmektedirler. Öğretmenler öğrencilerini RAM'a yönlendirmemelerine gerekçe olarak sürece ilişkin prosedürleri göstermektedirler.

4.1.12. Öğretmenlerin Önerileri

Özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakını (21 kişi) kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin bir bölümü (yedi kişi) ayrı eğitim ortamlarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından daha yararlı olacağını, bir bölümü (altı kişi) nitelikli ve etkili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini, bir bölümü (beş kişi) yarı zamanlı kaynaştırmayı, birkaçı (dört kişi) lisans düzeyinde eğitimin daha nitelikli hale getirilmesini ve birkaçı (dört kişi) da kendilerine materyal desteğinin sağlanmasını önermektedirler. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin diğer önerileri şu şekilde sıralanabilir: Sınıf mevcutlarının azaltılması (üç kişi), ailenin bilgilendirilmesi (iki kişi), yardımcı öğretmen/stajer uygulaması (iki kişi), öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye sevgiyle yaklaşması (iki kişi), ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi politikasının düzenlenmesi (iki kişi), ailelerin gerekirse cezai yaptırımlarla ikna edilmesi (bir kişi), ağır derecede zihin yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmaması (bir kişi), erken tanılama (bir kişi), öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesi (bir kişi), anasınıflarının yaygınlaştırılması (bir kişi), uygulama sürecinde öğretmenin yönlendirilmesi (bir kişi), kaynaştırmanın gönüllülük esasına dayalı yapılması (bir kişi), ülkemizde yapılan uygulamaların incelenmesi (bir kişi), okullarda özel eğitim öğretmenlerinin bulunması (bir kişi), doğuda yaşanan problemlerin çözülmesi (bir kişi).

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında eğitim-öğretim görmesi ve bu süreçte öğretmen, öğrenci ve ailelere gerekli destek hizmetlerin sağlanması yasalarla güvence altına alınmıştır. Araştırmalar, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında ciddi aksamaların olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar sınıf öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde, yaşanan en önemli sorunlardan birinin sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenci ve kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmemeleri olduğu görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine alınmasına karşı önyargılı olmalarına dolayısıyla, olumsuz tutum ve görüşlere sahip olmalarına neden olmaktadır. Bir diğer önemli sorun ise kaynaştırma eğitimi sürecinde ne öğretmene ne de özel gereksinimli öğrenciye destek hizmetlerin sağlanmamasıdır. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde ve öğretiminde özellikle öğretimi uyarlama, öğretimi değerlendirme ve sınıf yönetiminde sorunlar yaşamaktadırlar.

Yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de her yeni uygulama dirençle karşılaşılır. Ancak insanlar bu yeni uygulamanın değerini ve önemini kavradıktan sonra yaşamlarına alacaktır. Bu nedenle alana hazırlanan öğretmen adaylarından başlayarak alanda çalışan öğretmenlere dek tüm öğretmenlere bu konunun ve etkili bir şekilde yaşama geçirilmesinin önemini anlatmak için tüm eğitimcilerin görevleri arasındadır.

4.2. Öneriler

Aşağıda araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilere yer verilmeye çalışılmıştır.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı okullarda hem öğretmenlere hem de özel gereksinimli öğrencilere mutlaka destek eğitim hizmetleri verilmelidir.

2. Kaynaştırma eğitimi uygulanan her okulda bir özel eğitim öğretmenin olması gerekmektedir.

3. Özel eğitim öğretmeni bulunmayan okullar için gezici özel eğitim öğretmeni uygulamasının daha planlı ve etkili bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

4. Özel eğitim öğretmeni ve gezici özel eğitim öğretmeni uygulamalarının yetersiz olduğu durumlarda rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında rolü artmaktadır. Bu nedenle, rehber öğretmenlerin de hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim danışmanlığı konusunda bilgilerinin ve yeterliklerinin artırılması gerekmektedir.

5. Sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi uyarlama, öğretim ortamlarını düzenleme, BEP hazırlama, öğretimi değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi konularda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

6. Konuyla ilgili düzenlenecek hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin artması için eğitimlerin uygulandığı saatlerin ve sürelerinin yeniden düzenlenmesi, eğitimlerin küçük gruplarla ve uygulamaya dönük bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

7. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamaları, özel gereksinimli öğrenciler için öğretimi uyarlama, öğretim ortamlarını düzenleme, BEP hazırlama, öğretimi değerlendirme gibi konularda eğitim almaları gerekmektedir. Ülkemizde henüz birkaç üniversitenin sınıf öğretmeni adaylarına okutulan “İlköğretimde Kaynaştırma” dersinin diğer üniversitelere de yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca, bu dersin branş öğretmenliklerinde de okutulmasının, özel gereksinimli öğrenci açısından, kaynaştırma eğitimin sürekliliği ve etkililiği açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

8. Sınıf öğretmeni adayları, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması kapsamında, kaynaştırma eğitimi yapan okullara da yönlendirilmelidir.

9. Doğu illerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları dil problemleri, kaynaştırma eğitimi açısından düşünüldüğünde daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler için Bakanlıkça hazırlanacak kılavuz sözlüğün öğretmen-öğrenci, öğretmen-aile arasındaki temel iletişim sorunlarını çözeceği düşünülmektedir.

10. Kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, okul çalışanlarının ve ailelerin bilgilendirilmesine gereken önem verilmelidir.

11. İlköğretim Programında bireysel farklılıkları anlamaya ve bireysel farklılıklara saygı duymaya yönelik kazanımlar ve etkinlikler arttırılmalıdır.

12. Kaynaştırma eğitiminin yapılacağı sınıfların sınıf mevcutları yönetmelikteki esaslara göre düzenlenmelidir.

13. Kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan okulların fiziki koşullarının mutlaka iyileştirilmesi gerekmektedir.

14. Kaynaştırma uygulamalarında gönüllü sınıf öğretmenlerinin görev alması tercih edilmeli, sınıf öğretmenlerinin görev almasını teşvik edecek ek düzenlemeler getirilmelidir.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Türkiye genelinde 16 ilde 23 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularının genellenebilirliğini arttırmak için, aynı araştırma farklı iller, farklı okullar, farklı öğretmenlerle ve farklı araştırmacılar tarafından yapılabilir.

2. Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullarda öğretmen ve öğrencilere gerekli destek eğitim hizmetleri ve fiziki düzenlemeler sağlandıktan sonra öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüş ve önerileri belirlenerek uygulamaların etkililiği ve verimliliği incelenebilir.

3. Hizmet öncesinde kaynaştırma eğitime yönelik ders alan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime yönelik ders almayan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve yeterliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

4. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve yeterlikleri nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırma desenleriyle belirlenebilir.

5. Benzer çalışmalar nitel araştırmalarda kullanılan birden çok veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırma desenleriyle yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ackah, F. (2010). *Teacher Characteristics as Predictor of Attitude Towards Inclusive Education in the Cape Coast Metropolis in Ghana*. Ocak 16, 2011 tarihinde <http://www.faq.s.org/periodicals/201009/2087472401.html>. adresinden alındı
- Akdemir Orta, D. (2008). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden İşitme Engeli Olan Öğrencilere ve Sınıf Öğretmenlerine Sağlanan Özel Eğitim Hizmetlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akçamete, G. (2009). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman içinde. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. b., s. 231-269). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçamete, G., ve Kargın, T. (1996). İşitme Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Özel Eğitim Dergisi* , 8 (2), 345-354.
- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Arsal, Z. (2005). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Özel Eğitim Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları. *Özel Eğitimden Yansımalar* (s. 172-182). Ankara: Kök.
- Ataman, A. (2009). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar. A. Ataman içinde. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. b., s. 123-140). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atay, M. (2009). Gelişimi Gelişimi Tehlike Altında Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. b., s. 141-152). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Atay, M. (2009). Gelişimi Gelişimi Tehlike Altında Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. b., s. 141-152). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atay, M. (1999). *İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler* (1. b.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Atkın, N. (2009). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu içinde, *İlköğretim Özel Eğitim* (s. 19-57). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcıoğlu, H. (2009). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP). H. Avcıoğlu içinde, *İlköğretimde Özel Eğitim* (s. 59-104). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcıoğlu, H., Demiray, Z., ve Eldeniz Çetin, M. (2005). Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Ortopedik Engelli Öğrencilerin Karşılıklıları Güçlüklerin Belirlenmesi. *Özel Eğitimden Yansımalar* (s. 226-231). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz Çetin, M., ve Özbey, F. (2005). Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Özel Eğitimden Yansımalar* (s. 79-89). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avramidis, E., ve Kalyva, E. (2010). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education* , 22 (4), 367-389.
- Avramidis, E., ve Norich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education* , 17 (2), 129-147.
- Babaoğlu, E., ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 8 (2), 345-354.
- Bağçeli, A. (1989). Birlikte ve Ayrı Eğitim Açısından Eğitilebilir Geri Zekalı Çocukların Sosyal Gelişimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Barut, Y. (2009). Özel Gereksinimli Çocuk ve Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. b., s. 87-104). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Batu, S. ve Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımlarını destekleme. A. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (113-139). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. (2008). Kaynaştırma ve Destek Özel Hizmetleri. İ. Diken içinde, *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 89-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Batu, S. (2007). Sık Rastlanan Yetersizlikleri Olan Öğrenciler. S. Eripek içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 107-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Batu, S., ve Topsakal, M. (2003). Özel Eğitim Danışmanlığı Süreci ve Bir Danışmanlık Örneği. *Özel Eğitim Dergisi* , 4 (1), s. 19-29.
- Batu, S. (2000). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S., Kırcaali İftar, G., ve Uzuner, Y. (1998). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, (s. 92-114). Edirne.
- Baykoç Dönmez, N., Avcı, N., ve Aslan, N. (1997). Entegrasyona Katılan ve Katılmayan Bireylerin Entegrasyona İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 7. *Özel Eğitim Günleri*, (s. 23-31). Eskişehir.

- Bennet, K., ve Hay, D. (2007). The Role of Family in the Development of Social Skills in Children with Physical Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* , 54 (4), 381-397.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul.
- Birkan, B. (2009). Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi. G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 503-524). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bozeman, L. E. (2005). *Children Left Behind: A Study Of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Capella University.
- Brantlinoer, E., Jimenez, R., Klinger, J., Pugach, M., ve Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Exceptional Children* , 71 (2), 195-207.
- Cassell, C., Buehring, A., Symon, G., Johnson, P., ve Bishop, V. (2005). ESRC Benchmarking Good Practice in Qualitative Management Research. *Qualitative Management Research: A Thematic Analysis of Interviews with Stakeholders in the Field* . 10 4, 2010 tarihinde <http://bgpinqmr.group.shef.ac.uk/pdf/finalresearchireport.pdf> adresinden alındı.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş* (1.b.). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Çelik, İ. (2006). *Kaynaştırma Sınıfı ve Özel Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Zihin Engelli Öğrencilere Yönelik Ödül ve Ceza Uygulamalarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü, Bolu.
- Çiftçi, İ. (1997). *Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşlıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Bolu.
- Diken, İ. H. (2007). Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirliği. S. Eripek (Dü.) içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. b., s. 23-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, İ. H., ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi* , 2 (3), 25-39.
- Diker Coşkun, Y., Tosun, Ü., ve Macaroğlu, E. (2009). Classroom Teachers Styles of Using and Development Materials of Inclusive Education. *World Conference on Educational Sciences* (s. 2758-2762). Nicosia, North Cyprus.
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Edirne.
- Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Destek Programının Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dupoux, E., Wolman, C., ve Estrada, E. (2005). Teachers' Attitudes Toward Integration of Students With Disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education* , 52 (1), 43-58.

- Eripek, S. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. b., s. 107-122). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2007a). Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları. S. Eripek (Dü.) içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (1 b., s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (2007b). Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretimin Planlanması. S. Eripek (Dü.) içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. b., s. 65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmalarına İlişkin Olarak Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 25-32.
- Eripek, S. (1986). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi-Kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2), 157-169.
- Fiscus, E., ve Mandell, C. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi BEP* (2. b.). (G. Akçamete, H. Şenel, ve E. Tekin, Çev.) Ankara.
- Friend, M., ve Bursuck, W. (2006). *Including Students With Special Needs A Practical Guide for Classroom Teachers* (4th Edition b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gay, L., Mills, G., ve Airasian, P. (2006). *Educational Research Competenciesfor Analysis and Applications* (8. b.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Gürsel, O., ve Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve Bireysel Eğitim Programlarını Geliştirme. İ. Diken içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 194-217). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel Özmen, R. (2009). Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Düzenlemeler. A. Ataman (Dü.) içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. b., s. 59-95). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Horne, P., ve Timmons, V. (2009). Making It Work: Teachers' Perspectives on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education* , 13 (3), 273-286.
- Jobe, D., Rust, J. O., ve Brissie, J. (1996). Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students With Disabilities Into Regular Classrooms. *Educaton* , 117 (1), 148-153.
- Karabıyık, E. Ü. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Eren Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, N. (2010). Üstün Zeka/Yetenek, Dil ve Konuşma Bozukluğu, Otizm Spektrum Bozukluğu. İ. Diken içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. b., s. 163-191). Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 5 (2), s. 1-13.
- Kaya, G. (2007). *Zeka Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Normal Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin Saptanması (Kocaeli Merkez İlköğretim Okulları Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Kırcaali İftar, G. (2007a). Özel Gereksinimi Olan Diğer Öğrenciler. S. Eripek içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 125-137). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali İftar, G. (2007b). Seyrek Rastlanan Yetersizlikleri Olan Öğrenciler. S. Eripek içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (s. 87-105). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G., ve Uysal, A. (1999). Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma-Yazma Öğretiminin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 2 (3), s. 3-13.

- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, (s. 17-26). www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1267/unite02.pdf, 1 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.
- Kobal, G. (2009). Ortopedik yetersizliği ya da Sağlık Sorunu Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. b., s. 270-292). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Kuş, E. (2006). *Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri* (1. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kvale, S. (1996). *Interviews :An Introduction to Qualitive Research Interviewing*. California: Sage Publications.
- Kwapy, J. E. (2004). *Attitudes Toward Inclusive Education By K-12 Regular and Special Education Techers*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Capella University .
- Leatherman, J. (2007). "I Just See All Childdren as Children": Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report* , 12 (4), 594-611.
- Leyser, Y., ve Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: An Examination of Parent Views and Factors in Influencing Their Perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education* , 51 (3), 271-285.
- Lüle, F. (2008). *Engelli Bireye Sahip Yoksul Ailelerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Tarzları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
- Mastropieri, M., ve Scruggs, T. (2004). *The inclusive classroom: strategies for effective instruction*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- McLeskey, J., Waldron, N., So, T., Swanson, K., ve Loveland, T. (2001). Perspectives of Teachers Toward Inclusive School Programs. *Teacher Education and Special Education* , 24 (2), 108-115.
- McLeskey, J., ve Waldron, N. (2002). Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. *Teacher Education and Special Education* , 25 (1), 4154.
- Melekoğlu, M. (2010). Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği / Hiperaktivite Bozukluğu, Duygu/Davranış Bozukluğu. İ. Diken içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. b., s. 90-117). Ankara: Pegem Akademi.
- Metin, N., Güleç, H., Şahin, Ç. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Almış Oldukları Hizmetiçi Eğitim Sonrasında Yeterliliklerinin Belirlenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale.
- Metin, N., ve Çakmak Güleç, H. (1998). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşünceleri. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Edirne.
- Metin, N. (1992). Okulöncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları. *Özel Eğitim Dergisi* , 1 (2), s. 34-36.
- Meyen, E. L., ve Bui, Y. N. (2007). *Exceptional Children In Today's Schools What Teachers Need to Know*. (4th edition) Denver: Love Publishing Company.
- Meyen, E., Vergason, G., ve Whelan, R. (1996). *Strategies for Teaching Exceptional children in Inclusive Settings* (1st edition). Denver: Love Publishing Company.
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010). *Okullarımızda 3N (Neden Nasıl Niçin) Kaynaştırma Yönetici Öğretmen Aile Kılavuzu*. Aralık 18, 2010 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/kaynastirma.pdf>. adresinden alındı.
- MEB. (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* .

- Migyanka, J. M. (2006). *Teachers' Beliefs Towards Inclusion of Students With Special Needs in Regular Classrooms: A School District Case Study*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Indiana University of Pennsylvania.
- Moran, A. (2007). Embracing Inclusive Teacher Education. *European Journal of Teacher Education* , 30 (2), 119-134.
- Mrsnik, K. (2003). *A Case Study of the Effects of the Interactive Change Model for Inclusion on the Development of Teacher Efficacy and Teachers' Willingness to Implement Inclusive Practices*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Cleveland State University.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Olson, M., Chalmers, L., ve Hoover, J. (1997). Attitudes and Attributes of General Education Teachers Identified as Effective Inclusionists. *Remedial and Special Education* , 18 (1), 28-35.
- Opdal, L., Wormnaes, S., ve Habayeb, A. (2001). Teachers' Opinions About Inclusion: A Pilot Study in a Palestinian Context. *International Journal of Disability, Development and Education* , 48 (2).
- Öncül, N., ve Batu, S. (2005). Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 6 (2), 37-54.
- Önder, M. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.

- Öktem, F. (2009). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB). G. Akçamete içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s. 477-499). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2010). Ocak 19, 2011 tarihinde <http://www.egitimmezuat.com/index.php/pdf/201006221255/Yonetmelik/ozel-etm-hzmetler-yoenetmel-226201027619-rg.pdf> adresinden alındı.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). Mart 19, 2009 tarihinde www.rega.basbakanlik.gov.tr adresinden alındı.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000). Mart 9, 2011 tarihinde <http://mezuat.meb.gov.tr/html/66.html> adresinden alındı.
- Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı. (2006). Şubat 25, 2011 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Özengi, S. (2009). *Eskişehir İlinde Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü İlköğretim Okullarındaki Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkan Yaşaran, Ö. (2009). *Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Özokçu, O. (2010). Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği. H. Diken içinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (8. b., s. 56-86). Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, T. (2007). *Ana Sınıflarına Devam Eden Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihin Engelli Yaşlıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Özürlü Çocuklara Yönelik Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Hizmetleri Çalışması Raporu (2006). <http://www.ozida.gov.tr/arastirma/ozelegitim.htm>. adresinden alınmıştır.
- Özyürek, M. (2009a). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2009b). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi. G. Akçamate içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2.b.). London: Sage Publications.
- Peck, C., Staub, D., Galluci, C., ve Schwartz, I. (2004). *Parent Perception of the Impacts of Inclusion on their Nondisabled Child*. Ocak 4, 2011 tarihinde <http://www.atypon-link.com/TASH/doi/abs/10.2511/rpsd.29.2.135>. adresinden alındı
- Rakap, S., ve Kaczmarek, L. (2010). Teachers' Attitudes Towards Inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education* , 25 (1), 59-75.
- Salend, S. J. (2007). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices* (6. b.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J., ve Dowdy, C. (2004). *Teaching Students With Special Needs In Inclusive Settings* (4th edition.). Boston: Allyn and Bacon.
- Soodak, L., Podell, D., ve Lehman, L. (1998). Teacher, Student and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *Journal of Special Education* , 31 (4), 480-497.

- Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. b., s. 293-308). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: MorpaYayınları.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Taş, E. (2007). *Süreğen Hastalıklı Çocukların Kaynaştırma Eğitim Ortamlarında Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğretmen, Aile ve Çocuklar Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilm Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı, Eskişehir.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2005). Mart 19, 2009 tarihinde www.ozida.gov.tr adresinden alındı
- T.C. Resmi Gazete. (2006). Aralık 8, 2010 tarihinde <http://rega.basbakanlik.gov.tr> adresinden alındı
- T.C. Resmi Gazete. (2005). Ocak 2, 2011 tarihinde <http://rega.basbakanlik.gov.tr> adresinden alındı
- T.C. Resmi Gazete. (1997). Haziran 17, 2010 tarihinde <http://rega.basbakanlik.gov.tr> adresinden alındı.
- Tekin-İftar, E. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması. Eripek S. içinde, *İlköğretimde kaynaştırma* (65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Timuçin, E. (1998). Türkiye'de Kaynaştırma, Varolan Uygulamaları ve Kaynaştırmanın Gerçekleştirilebilmesi için Yapılması Gerekenler. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Edirne.
- Tuncer, T. (2009). Görme Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8. b., s. 215-229). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.
- UNESCO. (2001). *Open File on Inclusive Education Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. A. Konrot (Dü.) içinde, *Özel Eğitimden Yansımalar*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihinsel Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.
- Werts, M., Wolery, M., Synder, E., Caldwell, N.K, et al. (1996). Supports and Resources Associated with Inclusive Schooling: Perceptions of Elementary School Teachers about Need and Availability. *The Journal of Special Education* , 30 (2), 187-203.
- Wood, J. W. (2002). *Adapting Instruction to Accommodate Students in Inclusive Settings* (4. b.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü., ve Peker, S. (1998a). Özel Eğitim Danışmanlığı ve Kaynaştırma Dersinin Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Edirne.

- Yıkımsı, A., Şahbaz, Ü., ve Peker, S. (1998b). Hizmetiçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Edirne.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.b.)Ankara: SeçkinYayınevi.
- Yılmaz, B. (2004). *Engelli Kullanıcılar İçin Temel Eğitim Binaları Tasarımının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, Konya.

EKLER

Ek 1. Demografik Bilgiler

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Rumuz:

Kaç yaşındasınız? () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri

Hizmet süreniz: () 1-5 () 6-10 () 11-20 () 21 ve üzeri

Öğretmenlik Yaptığınız İl/İlçe:

Şu anki Sınıf Mevcudunuz:

Okulun Adı:

Üniversitede hangi bölümden mezun oldunuz?:

Sınıf öğretmenliği () Diğer bölümler (Formasyon olarak sınıf öğretmeni oldum) ()

Sınıfınızda kaç tane kaynaştırma öğrencisi var?.....

Kaynaştırma öğrencinin/öğrencilerin öğrencinin tanısı nedir?

.....

.....

Kaynaştırma eğitimi ya da özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir eğitim (seminer, kurs) aldınız mı? Evet() Hayır()

Yanıtınız “Evet”, ise ne tür bir kurs aldınız?

Bu kursa ilişkin görüşleriniz nelerdir?

.....

.....

Ek 2. Görüşme Soruları

Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

1. Kaç yıldır kaynaştırma/Özel gereksinimli öğrencisinin öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz?
2. Bu süre içinde onda akademik ya da sosyal açıdan nasıl bir gelişme gözlemliyorsunuz?
3. Peki, bunu neye bağlıyorsunuz?
4. Kaynaştırma/Özel gereksinimli öğrencinizle ilgili yoğun olarak yaşadığınız problemler nelerdir?
5. Kaynaştırma/Özel gereksinimli öğrencinizin varlığı sizi nasıl etkiliyor? (duygusal, fiziksel, motivasyon)
6. Kaynaştırma/ Özel gereksinimli öğrencinizle yaşadığınız problemleri nasıl çözüyorsunuz?
7. Bu tür problemlerin çözümü için ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?
8. Bu konuda okul yönetimi size nasıl destek oluyor?
9. Bu konuda okul rehber öğretmeni size nasıl destek oluyor?
10. Bu konuda diğer öğretmenler size nasıl destek oluyor?
11. Kaynaştırma /Özel gereksinimli öğrencinizin gelişimi için ailelerle ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
12. Kaynaştırma /Özel gereksinimli öğrencinizin gelişimi için sınıfınızdaki diğer öğrencilerden nasıl yararlanıyorsunuz?
13. Kaynaştırma /Özel gereksinimli öğrencinizin varlığı diğer öğrencileri nasıl etkiliyor?
14. Kaynaştırma /Özel gereksinimli öğrenciniz için öğretimde ne gibi uyarlamalar yapıyorsunuz?
15. Kaynaştırma/Özel gereksinimli öğrencinizin akademik ve sosyal değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?

16. Çalıştığınız okulun kaynaştırma eğitimine uygun olması için ne gibi fiziksel düzenlemelere ihtiyaç vardır?
17. Sınıfınızın kaynaştırma eğitimine uygun olması için ne gibi fiziksel düzenlemelere ihtiyaç duyuyorsunuz?
18. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ya da kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların ortadan kalkması ya da azalmasına yönelik ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?
19. Yardımaınıza ihtiyacım olursa tekrar sizinle görüşebilir miyiz?

Ek 3. Sözleşme

SÖZLEŞME

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle görüşme için zaman ayırmanıza teşekkür ederim.

Bu çalışma, özel gereksinimli/kaynaştırma öğrencileri olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini almak amacıyla yürütülmektedir. Sizin görüş ve önerileriniz, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerinizi almak için, sizlerle kişisel olarak görüşmeler yapmayı planlıyorum. Görüşmemiz sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve sizden rica ettiğim sürenin aşılmaması için teyp kaydı yapmak istiyorum. Ancak, teyp kayıtlarında yer alan görüş ve yorumlarınız sadece bilimsel veri olarak kullanılacak ve grup verisine dönüştürüldükten sonra kayıtlar silinecektir.

Araştırma verileri siz istediğiniz takdirde size tarafımdan ulaştırılacaktır. Görüşmemin kaydını iki araştırmacı dışında kimsenin dinlemeyeceğine ve verdiğiniz bilgilerden dolayı size hiçbir şekilde rahatsızlık vermeyeceğime söz veriyorum.

Tüm bu açıklamaları okuyarak, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Görüşen

Ömür SADIOĞLU

Görüşülen

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ömür SADIOĞLU

Doğum Tarihi ve Yeri: 16.12.1976 Mardin.

Akademik Unvanı ve Anabilim Dalı: Araştırma Görevlisi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Eğitimi:

Lisans :Uludağ Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (1998–2002)

Yüksek Lisans...:Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı (2002-2006)

Doktora.....:Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı (2006-2011)

Mesleki Tecrübe ve Akademik İlerleme

2002 Kasım- ... Uludağ Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Araştırma Görevlisi

Yayınları:

Sadioğlu, Ö.; Oksal, A. (2008). Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olan Öğretmenlerle Başka Alanlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Karşılaştırılması. *İlköğretimonline e-dergi*, 7 (1), 71–90.

Sadioğlu, Ö.; Bilgin, A.(2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *İlköğretimonline e-dergi*, 7 (3), 814–822.

İpek, N.; Taner, M.; Sadioğlu, Ö.; (2008). The Levels of Anxiety and Hopelessness of Primary Education Children With Speaking Disorders and Their Parents. 2. *Uluslararası Özel Eğitim Konferansı*. Marmaris.

- Onur, G.; Sungurtekin Ş.; Sadioğlu, Ö.; Kahraman, P.; (2008). A Study About The Effectiveness Of Drama Education on Pre-Service Teachers' View. *13. Uluslararası Eğitimde Drama/Tiyatro Kongresi*. Ankara.
- Sungurtekin Ş.; Onur, G.; Kahraman, P.; Sadioğlu, Ö.; (2009). The Views of Pre-Service Teachers About Creative Drama: A Study According to Gender. *İlköğretimonline e-dergi*, 8 (3), 755-770.
- Oksal, A.; Sadioğlu, Ö.; (2009). Bursa İli Merkez İlçelerindeki Okullarda Öğrenim Gören Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Zaman Perspektifleri Üzerine Bir Çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 1C0011, 4(1), 128-138.
- İpek, N.; Taner, M.; Sadioğlu, Ö.; (2010). The Levels of Anxiety and Hopelessness of Primary Education Children With Speaking Disorders and Their Parents. *İlköğretimonline e-dergi*, 9 (1), 23-30.
- Sadioğlu, Ö.; İpek, N.; Taner Derman, M.; (2009). Determining the Information Literacy Skills of Teacher Candidates for the Sustainability of Quality in Education. *World Conference on Educational Sciences*. North Cyprus.
- İpek, N.; Sadioğlu, Ö.; (2009). İlköğretim Türkçe Programı'nda Yer Alan Kazanımların ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin "Eleştirel Okuma Becerisi" açısından Değerlendirilmesi. *2. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. Ürgüp-Göreme.

Katıldığı Bilimsel Toplantılar:

2. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı (2008)
13. Uluslararası Eğitimde Drama/Tiyatro Kongresi (2008)
- Dünya Eğitim Bilimleri Konferansı WCES, 4-7 Şubat 2009, KKTC.
1. Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı "Howard Gardner", 23-24 Mayıs 2009, Burdur.

2. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, 2-3-4 Temmuz 2009,
Ürgüp-Göreme.

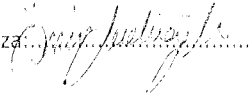
T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	398300
Yazar Adı / Soyadı	Ömür SADIOĞLU
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 62509130770
Telefon / Cep Telefonu	02242942183 5352003547
e-Posta	osadioglu@uludag.edu.tr
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma
Tezin Tercümesi	A Qualitative Study of Primary School Teachers' Problems Expectations and Suggestions Related to Inclusive Education
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Uludağ Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	
Tez Türü	Doktora
Yılı	2011
Sayfa	274
Tez Danışmanları	Prof. Dr. Asude BİLGİN Doç. Dr. Sema BATU
Dizin Terimleri	Kaynaştırma=Mainstreaming Öğretmen görüşleri= Teacher opinions
Önerilen Dizin Terimleri	Özel gereksinimli öğrenci= Student with special needs Tümevarım analizi= Inductive analysis
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, teziminle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

03.05.2011

İmza: 

Yazdır