

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ
ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN
FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep KARA

İşletme Ana Bilim Dalı
İşletme Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN

ŞUBAT 2016

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ
ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN
FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep KARA

(Y1212.041198)

İşletme Ana Bilim Dalı
İşletme Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN

ŞUBAT 2016



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1212.041198 numaralı öğrencisi Zeynep KARA'nın "SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 01.02.2016 tarih ve 2016/03 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *ayb is. l. h. p.* Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :23/02/2016

- 1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN
- 2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR
- 3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ayşegül KINIK TOPALSAN

Ertug Can
Hamide Ertepinar
Aysegül Kinik Topalsan

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi’’ adlı çalışmamın, tezin proje safhasından sonuçlandırılmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (23/02/2016)

Zeynep KARA



Gözleri masumiyetle bakan her bir çocuğa...



ÖNSÖZ

Öğretmenler gelecek nesillerin yetiştirilmesinde en az ebeveynler kadar etkili bir yere ve öneme sahiptir. Sınıf öğretmeni ise bir çocuğun gözünde ömrünce unutamayacağı anılarının baş aktörü-aktrisidir. Sınıf öğretmeni, çocuğun anne-baba kucağından ayrılarak ilk kez planlı-programlı bir eğitim sürecine başladığı, ilk günlerde yadırgadığı, sonraları ise ailesinden ayırmadığı kişidir. Sınıf öğretmenleri ders saatleri süresi boyunca öğrencinin tüm ihtiyaçlarında başvurduğu tek kişidir. Sorumluluğu ve beklentileri fazla olan öğretmenlik mesleğinde, gerekli düzenlemelerin yapılmadığı sınıf ve okul şartlarında kaynaştırma eğitimi uygulamak oldukça zorlu bir süreçtir. Sınıf öğretmeni, öğrencisi tarafından her hareketi dikkatle izlenen, örnek alınan kişidir. Bu yönüyle kaynaştırma eğitime tabi öğrencisine karşı gösterdiği tutum ve davranışlarıyla diğer öğrencilerini yönlendirebilen bir etkiye sahiptir.

İnsan yaradılış olarak bilgi sahibi olmadığı bir yaşantı içine girmekten imtina eder. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda gerekli bilgi-beceriye sahip olmayan eğitimcilerin olumsuz tutumlar geliştirmesi doğaldır. Ne yapacağını bilen öğretmenin, davranışlarına yansıttığı hoşgörü, sabır ve yardımseverlik gibi etik değerler öğrencileri tarafından da örnek alınabilir. Öğretmenler sahip oldukları bilgiye sürekli yenilerini ekleyerek gelecek nesillere ulaştırmayı amaç edindikleri ölçüde mesleklerinin saygınlığını koruyabilirler.

Yoğun bir emek ve özveri ile hazırlamaya gayret ettiğim bu araştırmamda yılgınlığa düştüğüm her anda yeniden ayağa kalkmama el veren can arkadaşım Başak ARSLAN'a; bilgi, yönlendirme ve tavsiyeleriyle çalışmama bilimsel bir yol çizen saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN'a; var oldukları için minnet duyduğum ailem İsmail, Sevgül, Fatma ve Bayram KARA'ya; gülüşleriyle gönlümü aydınlatan umudumu tazeleyen minik meleklerim Ronya ve Zerya'ya; araştırmamın uygulama aşamasında görüşlerini benimle paylaşan tüm öğretmen arkadaşlarıma; daha fazlasını bilmem gerektiğini hatırlatan ilk kaynaştırma eğitimi öğrencim Yasin'e ve yüreği elime degen tüm öğrencilerime sonsuz teşekkürlerimle...

Şubat 2016

Zeynep KARA
Sınıf Öğretmeni

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	v
ÇİZELGE LİSTESİ	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	9
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	13
1.3. Alt Problemler	13
1.4. Sayıtlılar	13
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Araştırmanın Amacı	14
1.7. Araştırmanın Önemi	14
1.8. Tanımlar	15
2. KURAMSAL TEMELLER	23
2.1. Eğitim, Öğretim, Öğrenme ve Zekâ Bağıntısı	23
2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim, Faydaları ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	32
2.2.1. Kaynaştırma öğrencisine faydası	33
2.2.2. Normal çocuklar için faydası	34
2.2.3. Ailelere faydası	35
2.2.4. Öğretmenlere faydası	36
2.2.5. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar	37
2.3. Kaynaştırma Ekibinde Yer Alan Kişiler ve Görevleri	38
2.3.1. Okul yönetimi	38
2.3.2. Rehber öğretmen	40
2.3.3. Yardımcı öğretmen	43
2.3.4. Özel eğitim öğretmeni	43
2.3.5. Özel gereksinimli öğrenci	44
2.3.6. Özel gereksinimli öğrencinin ailesi	45
2.3.7. Sınıf öğretmeni	49
2.4. Özel Eğitimin Amaçları ve İlkeleri	54
2.4.1. Özel eğitimin amaçları	54
2.4.2. Özel eğitimin temel ilkeleri	54
2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri	55
2.5.1. Kaynaştırma eğitiminin amaçları	55
2.5.2. Kaynaştırma eğitiminin ilkeleri	56
2.5.3. Başarılı bir kaynaştırma eğitiminin ilkeleri	57
2.6. Kaynaştırma Eğitime Tabi Öğrenciler	57
2.6.1. Zihinsel yetersizliği olan bireyler	58

2.6.2. İşitme yetersizliği olan bireyler	62
2.6.3. Görme yetersizliği olan bireyler	64
2.6.4. Bedensel yetersizliği olan bireyler	66
2.6.5. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler.....	67
2.6.6. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler	69
2.6.7. Otistik bireyler.....	72
2.6.8. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler	75
2.6.9. Üstün yetenekli bireyler	76
2.7. Özel Eğitimde Tanılama, Değerlendirme ve Yerleştirme Süreci	81
2.8. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alabileceği Ortamlar	84
2.8.1. Tam zamanlı kaynaştırma.....	85
2.8.2. Kaynak oda destekli kaynaştırma	85
2.8.3. Yarım zamanlı kaynaştırma.....	86
2.8.4. Özel eğitim sınıfı	86
2.8.5. Gündüzlü özel eğitim okulu	87
2.8.6. Yatılı özel eğitim okulu	87
2.8.7. Hastane okulu ve evde eğitim.....	87
2.9. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ve Uygulama Süreci.....	88
2.10. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları	92
2.11. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları.....	95
2.12. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamalarının Yasal Dayanakları	99
2.13. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamalarının Yasal Dayanakları	102
2.14. Dünyada Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar	106
2.15. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar	107
3. YÖNTEM	121
3.1. Araştırmanın Modeli	121
3.2. Çalışma Grubu.....	122
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	122
3.4. Veri Toplama Araçları.....	123
3.5. Verilerin Analizi	124
4. BULGULAR	127
4.1. Öğretmen Bilgi Formu’ndaki Demografik Verilere İlişkin Bulgular.....	127
4.2. Nitel Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular.....	132
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	153
5.1. Sonuç ve Tartışma	153
5.1.1.Öğretmen Bilgi Formundaki Demografik Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	153
5.1.2. Nitel Araştırma Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	159
5.2. Öneriler.....	169
5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	169
5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler	170
KAYNAKLAR.....	173
EKLER	185
EK-1: ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU	185
EK-2: GÖRÜŞME SORULARI.....	186
EK-3: GÖRÜŞME FORMU İZİN BELGESİ.....	188
ÖZGEÇMİŞ.....	189

KISALTMALAR

AAMR	: Amerikan Zekâ Geriliği Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AÖF	: Açık Öğretim Fakültesi
Akt.	: Aktaran
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BM	: Birleşmiş Milletler
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
EEG	: Elektroensefalografi
ERG	: Eğitimde Reform Girişimi
IDEA	: Engelliler Eğitim Yasası
İKY	: İnsan Kaynakları Yönetimi
İ.Ö.	: İsa'dan Önce
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
NJCLD	: ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Bileşik Komitesi
No.	: Numara
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OZİDA	: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
PDR	: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
PL 94-142	: Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (Public Law 94-142)
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
S.	: Sayfa
SPSS	: Statistical Package For The Social Sciences
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı
3N1K	: Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma Kılavuzu



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1.1: Örgün Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma, Özel Eğitim Sınıfı ve Özel Eğitim Okulunda Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları	12
Çizelge 3.1: İçerik Analizi Tema ve Kategorileri.....	125
Çizelge 4.1: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	127
Çizelge 4.2: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları	127
Çizelge 4.3: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları.....	128
Çizelge 4.4: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları	128
Çizelge 4.5: Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları	128
Çizelge 4.6: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımları	129
Çizelge 4.7: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfındaki Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Sayılarına Göre Dağılımları	129
Çizelge 4.8: Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencileri İle Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları	129
Çizelge 4.9: Sınıf Öğretmenlerinin Yakın Çevrelerinde ya da Ailelerinde Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunma Durumlarına Göre Dağılımları	130
Çizelge 4.10: Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitimleri Esnasında Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımları	130
Çizelge 4.11: Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Konulu Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumlarına Göre Dağılımları	130
Çizelge 4.12: Sınıf Öğretmenlerinin Ülkemizde ve Dünyada Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yapılan Yasal Düzenlemeleri Takip Etme Durumlarına Göre Dağılımları.....	131
Çizelge 4.13: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf ve Okul Fiziki Şartlarını Kaynaştırma Öğrencileri İçin Uygun Bulma Durumlarına Göre Dağılımları	131
Çizelge 4.14: Sınıf Öğretmenlerinin Okul Rehberlik Servisi ve RAM'nin Kendilerini Bilgilendirme Durumlarına Göre Dağılımları	131
Çizelge 4.15: Sınıf Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Konusunda Gerekli Bilgi ve Beceriye Sahip Olma Durumlarına Göre Dağılımları	132
Çizelge 4.16: Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri İle Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Tutumları Arasındaki İlişki	132
Çizelge 4.17: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunması Konusundaki Görüşleri	134

Çizelge 4.18: Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerinin Yetersizlik Türlerinden Etkilenme Durumları	137
Çizelge 4.19: Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Davranışları Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşler.	139
Çizelge 4.20: Kaynaştırma Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarında Etkili Olan Faktörlere Yönelik Görüşler	142
Çizelge 4.21: Kaynaştırma Eğitiminin Süreç içindeki Kişilere Faydalarına Yönelik Görüşler	144
Çizelge 4.22: Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri	147
Çizelge 4.23: Olumsuz Öğretmen Tutumlarını Önlemeye Yönelik Öneriler	149
Çizelge 4.24: Etkili Kaynaştırma Eğitime Yönelik Öneriler	151



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

ÖZET

Son yıllarda ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulamaları büyük önem kazanmaktadır. Başarılı bir kaynaştırma eğitiminde en önemli faktörler öğretmen ve özel gereksinimli öğrencisidir.

Özel eğitim, bedensel ya da zihinsel çeşitli yetersizliklere sahip bireylerin farklı eğitim programı ve metotlarla tek başlarına hayatta kalmalarını sağlayacak yeterlilikleri kazanmalarını ilke edinen bir anlayıştır. Kaynaştırma eğitimi ise özel gereksinimli bireylerin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim gördükleri ve etkileşim yoluyla beceri edinmelerini sağlayan, destek eğitim hizmetlerinin de sağlandığı bir özel eğitim uygulamasıdır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında başarı ancak süreç içindeki anne-baba, öğretmen, okul yönetimi, rehberlik servisi, normal gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinin üzerlerine düşen sorumluluğu üstlenmelerine bağlıdır. Kaynaştırma eğitiminin yalnızca öğretmen uygulamalarından ibaret olmadığı, bir ekip işi olduğunu unutmamak gerekir. Öğretmen kuşkusuz ki tutum ve davranışlarıyla kaynaştırma eğitiminin başarısını arttıran bir etkiye sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek ve daha etkili bir kaynaştırma eğitimi yürütülebilmesi için öneriler geliştirebilmektir. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki üç resmi ilkokulda görevli 40 sınıf öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine edinmeye yönelik kapalı uçlu sorulardan oluşan ‘‘Öğretmen Bilgi Formu’’ ile açık uçlu sorulardan oluşan ‘‘Görüşme Soruları’’ kullanılmıştır. Uygulama, gönüllü olarak araştırmaya destek veren sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda; okul ve sınıfın fiziki şartlarının, sınıf mevcutlarının, kaynaştırma eğitimi sürecindeki tüm ilgililerin desteğinin sınıf öğretmenin iş yükünü hafiflettiği ve motivasyonunu arttırdığı saptanmıştır. Öğrencilerin yetersizlik türlerinin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum geliştirmelerinde etkili olduğu bir diğer araştırma sonucudur. Ayrıca, konu hakkında bilgi sahibi olan sınıf öğretmenlerinin, olmayanlara göre özel gereksinimli öğrencilere daha olumlu tutumlarla yaklaştıkları saptanmıştır.

Kaynaştırma eğitimi için uygun eğitim ortamları yaratmak ve öğretmene bu süreçte yalnız olmadığını düşündürecek destek hizmetler sağlamak uygulamadaki başarıyı arttıracaktır.

Anahtar Kelimeler: *Kaynaştırma, Özel Eğitim, Gereksinim, Engel, Yetersizlik*

EXAMINING THE FACTORS THAT AFFECT CLASSROOM TEACHER'S ATTITUDES TOWARDS THE MAINSTREAMED STUDENTS

ABSTRACT

In recent years, applications of mainstreaming have been gaining great importance in our country. The most two important factors in a successful mainstreaming education is the teacher and the student with special needs.

Special education is an understanding that aims to make students with a physical disability or a mental disability to be able to gain the competencies for surviving on his/her own with the help of different educational programmes and methods. Mainstreaming education is a special education application that children with special needs are educated with their peers with no disabilities and providing acquisition of skills by interacting and assisted education. The success of mainstreaming education applications depends only on the cooperation of the parents, teachers, school administration, guidance and psychological counseling service and the students. It has to be taken into consideration that mainstreaming education is not only about teachers' efforts but also a group work. Beyond any doubt, teachers have an important effect on the success of mainstreaming education with their attitudes and behaviors.

The purpose of this research is to determine the factors that affect the classroom teacher's attitudes towards mainstreamed students and to offer further suggestions for carrying out a more effective mainstreaming education. The research was carried out with the participation of 40 classroom teachers working in public schools in İstanbul in the academic year of 2014-2015. In this research, the interview technique was used which is a quantitative research method. As a data collecting tool, with a specialist view, the researcher used "Teacher Information Form" which consists of closed-ended questions for acquiring demographic informations of classroom teachers and "Interview Questions" which consists of open-ended questions. The implementation was carried out with the volunteering classroom teachers face to face. The acquired data was evaluated with the content analysis.

At the result of the research, it was found that the physical conditions of the school and the classrooms, the number of students per class, the people who were responsible and supportive in the process of mainstreaming education decreased the workload of classroom teachers and increased their motivation. According to research findings, types of students' disabilities have an effect on the attitudes of classroom teachers towards mainstreaming education. In addition, classroom teachers with an understanding and information about the mainstreaming education have more positive attitudes towards the children with special needs.

Creating an appropriate educational environment for mainstreaming education and providing supportive services for making teachers feel not alone in this process may affect mainstreaming applications positively.

Key words: *Mainstreaming, Special Education, Requirement, Obstacle, Disability*



1. GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca diğer bireylerle bir arada vakit geçirerek yaşamlarını paylaşmakta, bu etkileşim esnasında kendileri ile diğer insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları gözlemleyebilmekte, paylaşımlarının yoğunluğunu buna göre belirlemekte ve kendileriyle benzer özellik gösteren bireylerle daha çok vakit geçirmektedirler. Toplumsal yaşamda bireysel farklılıkların bulunması oldukça doğal olmakla birlikte, kimi bireyler, fiziksel veya zihinsel özellikleri sebebiyle “engelli” olarak etiketlenmekte ve toplum tarafından olması gereken şekilde kabul görmemektedir. Özellikle zihinsel engelli bireyler okul çağındaki çocukların %3’ünü oluşturmasına karşın, engelli sözcüğü pek çok insana ilk olarak “zihinsel engel”i çağrıştırmaktadır (Drew ve Hardman, 2000; Akt.: Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003).

Oysa engel yalnızca zihinsel yetersizlik durumunda kullanılan bir kavram değildir. Görme, işitme, bedensel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm, dil ve konuşma güçlükleri gibi bireyin sosyal hayata entegrasyonunu güçleştiren durumlarda birer engel türüdür.

Eğitimin temel hedefi, tıpkı engelli olmayan bireylere hazırlanan eğitim hedeflerine benzer şekilde, engelli bireyler içinde yetersizlik türünü dikkate alarak aynı hazırlıkları yapmaktır. Bu bireylerde tıpkı normal akranları gibi toplumsal yaşama hazırlanmalı, bağımsız ya da kısmen bağımlı olarak hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli becerileri kazanmaları sağlanmalıdır. Bağımsızlık, engelli bireyin aktif ve üretken bir birey olarak toplumsal hayatta yerini alması anlamını taşımaktadır. Bir işte çalışabilen, para kazanabilen, parasını uygun şekilde harcayabilen, alışveriş yapabilen, sağlığını koruyabilen, seyahat edebilen, boş vakitlerini sosyal etkinliklerle değerlendirebilen, yakın çevresiyle iletişim kurabilen bir birey ancak bağımsız olabilir. Özetle bağımsızlık, toplumsal yaşam içinde yerini alabilen, üzerine düşen sorumlulukları yapabilen, diğer insanlarla iletişim kurabilen herkes için kullanılabilir (Dever ve Knapczyk, 1997; Akt.: Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003).

Tüm bu özelliklere sahip olması beklenen, fiziksel ve zihinsel yeterlilik düzeyleri birbirinden farklı bireyler için aynı eğitim hedeflerini uygulamak gerçekçi

olmayacaktır. Bu nedenle bir gereklilik olarak “özel eğitim” uzun yıllardan beri eğitimin en önemli unsurlarından biri olmuştur. Modern hayatla birlikte dünyanın birçok ülkesinde, toplum tarafından da artık kabullenilmiş ve eskisi kadar yadırganmayan bir sistem olarak, engelli bireyi toplumsal hayata kazandırmayı amaçlayan özel eğitim uygulamalarına rastlanmaktadır.

Çağımızda “kaynaştırma” kavramı özel eğitimde en çok bahsi geçen eğitim uygulamasıdır. Kaynaştırma kavramı farklı disiplin alanlarından kişilerce birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan birine göre; “Kaynaştırma, eğitsel bir kavramdır ve özel gereksinimli çocukların uygun öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesi uygulamasıdır”. Bir başkasında ise; “Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir.” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu şekilde bir tanımın yapılmış olmasının sebebi ise, kaynaştırmanın öğrencinin yerleştirilme yeri olmasından çok, öğrencinin gereksinimlerinin karşılanacağı ve bu amaca yönelik olarak düzenlenecek ortam olmasıdır (Osborne ve Dimattia, 1994; İftar Kırcaali, 1992; Akt.: Batu ve İftar Kırcaali, 2000).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (ÖEHY) ise kaynaştırma; “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2012).

Kaynaştırma eğitiminin özü, yetersizliği olan ve olmayan bireylerin aynı eğitim ortamında birbirleriyle etkileşim içinde eğitim görmeleridir. Bu sürecin öğrencilere karşılıklı olarak olumlu getirileri olması beklenmektedir. Yetersizliği olan öğrenci normal akranlarını örnek alarak, yardımlaşarak ve gözlemleyerek birçok davranışı edinebilecek, normal akranları da farklılıklara karşı saygı, hoşgörü, yardımseverlik ve gerektiğinde öğretmen rolü oynama gibi etik değerleri kazanabilecektir.

Normal denilen bireyler kadar, yetersizliği olan bireylerin de toplumda diğer kişilerin yararlandığı hak ve olanaklardan aynı şekilde yararlanmasına imkân verecek koşulların hazırlanması anlamına gelen normalleştirme ilkesi Kuzey Avrupa ve ABD’nde 1970’li yıllarda gündeme gelmiştir. Toplumsal yaşamın zenginleşmesi

yetersizliği olan bireylerin de sosyal yaşama katılması ile m¼mk¼n olabilecektir. Normalleştirme ilkesi, ¼zr¼ olan ve olmayan t¼m vatandaşları kapsayacak şekilde yapılacak uygulamalarla m¼mk¼n olabilir. ¼zel gereksinimli bireyleri toplumla b¼t¼nleřtirecek en ¼nemli uygulama ise kaynaştırma eğitimidir. Eğitim sistemimizde ¼zel gereksinimli ¼ocukların normal eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri giderek yaygınlaşmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, ¼zel gereksinimli ¼đrencilerin, aynı yaştaki akranlarıyla aynı sınıfta bulunması, ailedeki diğer kardeşleri ve yakın akranlarıyla aynı okula gitmesi, ¼đrenciye ve ¼đretmene gereksinim duydukları destek ¼zel eğitim hizmetlerinin sağlanması şeklinde a¼ıklanmıřtır (York ve Tundidor, 1995; Varol, 1996; Akt.: ¼zok¼u, 2013a).

Yapılan tanımlar g¼stermektedir ki kaynaştırma, yetersizliğe sahip bireyi olduğu kadar, ailesini, okulundaki akranları ve diğer bireyleri de (¼đretmenler, y¼neticiler, hizmetliler ve t¼m toplumu) etkileyen, sorumluluk y¼kleyen ¼ok geniş kapsamlı bir eğitim s¼recidir. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi i¼in bahsi ge¼en kişilerin birbirleriyle her zaman işbirliği i¼inde olması gerekmektedir. D¼nyada yaygınlık kazanan bu sistem artık ¼lkemizde de uygulama alanını genişletmiştir.

2916 Sayılı ¼zel Eğitim Kanunu'nda; ‘‘¼zel eğitime muhta¼ ¼ocuklar beden, zihin, ruh, duygu, sosyal ve sağlık ¼zellikleri ve durumlarındaki olağandışı ayrılıkları sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4-18 yaş grubundaki ¼ocuklardır’’. 572 sayılı Kanun H¼km¼nde Kararname’de (KHK) ise; ‘‘¼zel eğitim gerektiren birey, ¼eřitli nedenlerle bireysel ¼zellikleri ve eğitim yeterlilikleri a¼ısından akranlarından beklenen d¼zeyde farklılık g¼steren bireydir’’ şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1983; MEB, 1997; Akt.: ¼zg¼r, 2011).

573 sayılı Eğitim Hakkında Kanun H¼km¼nde Kararname’ye g¼re ¼zel eğitim; ‘‘¼zel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiya¼larını karşılamak i¼in ¼zel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve y¼ntemleri ile onların ¼z¼r ve ¼zelliklerine uygun ortamlarda s¼rd¼r¼len eğitim’’ i ifade eder. Kaynaştırma; ‘‘¼zel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim i¼inde bulunmalarını sağlamak ve eğitim ama¼larını en ¼st d¼zeyde ger¼ekleřtirmek i¼in geliştirilmiş eğitim ortamı’’ olarak tanımlanmıştır. ¼zel eğitim gerektiren birey ise; ‘‘¼eřitli nedenlerle, bireysel ¼zellikleri ve eğitim yeterlilikleri a¼ısından akranlarından beklenen d¼zeyden anlamlı farklılık g¼steren birey’’ şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1997).

Dünyadaki özel eğitim uygulamalarına bakıldığında en az kısıtlayıcı ortam kavramı karşımıza çıkar. Bu kavram önceleri yalnızca yetersizliğe sahip öğrencileri normal eğitim sınıflarına alarak uygulanmıştır. Özellikle akademik beklentileri az bir destekle yerine getirebilecek öğrenciler genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş, kimi okullarda yalnızca beden eğitimi ve müzik derslerinde akranlarıyla birlikte olmaları sağlanmış, kimisinde ise haftanın birkaç saatinde eğitim hizmeti sağlanmıştır. Şimdilerde en az kısıtlayıcı ortam kavramı yeniden tanımlanmıştır. Bu yeni anlayışta öğretmenler bu çocuklarla çalışmaya hazır olduklarında, gerekli koşullar ve destek hizmetler sağlandığında eğitim ortamından daha verimli şekilde faydalanmaktadırlar. Bu yönüyle kaynaştırma, öğrencilerin yeteneklerine göre değil yetersizliklerine yönelik bir inançla, akranlarıyla aynı sınıfta olmasıyla *fiziksel kaynaştırmayı*, yaşlıları ve yetişkinlerle iletişimini arttırmasıyla *sosyal kaynaştırmayı* ve gereksinimlerine dayalı olarak öğretimi *eğitsel kaynaştırmayı* içermektedir. Kaynaştırma eğitimi savunanlar öğrencinin belirli aralıklarla da olsa genel eğitim sınıflarından ayrılmalarını sakıncalı bulmaktadırlar. Onlara göre öğrencinin ihtiyaç duyabileceği ek hizmetler gerekli düzenlemeler ve destek hizmetlerle normal eğitim sınıflarında karşılanmalıdır. Özellikle orta ya da ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sınıftan ayrılmaları kaçınılmaz ise sınıf dışında destek eğitim hizmeti almalı ancak bu süre çok kısa tutulmalıdır (Eripek, 2007).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine dair birçok farklı görüşe rastlamak mümkündür. Ancak konunun özü irdelendiğinde tüm görüşlerin ortak paydasının, yetersizliğe sahip öğrencinin düzeyine uygun, toplumsal bütünleşmesini destekleyici ve hayatını idame ettirebileceği temel akademik-sosyal becerileri kazanması yönünde eğitim ihtiyacını karşılamak olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli çocukların sınıflandırılması iki biçimde yapılmaktadır. İlki kişinin özel eğitim destek ve hizmetlerine gereksinim düzeyi dikkate alınarak yapılmıştır. Bu sınıflandırmada üç ana grup vardır. Bunlar:

1. *Kısa süreli özel eğitim ve destek hizmetlerine gereksinim duyanlar:* Kişinin bir kaza sonucu organlarında ya da işlevlerinde yetersizlik oluşmasıyla ortaya çıkan durumdur. Örneğin, kişinin belirli bir süre tekerlekli sandalye ya da koltuk değneği kullanması.

2. *Uzun süreli özel eğitim ve destek hizmetlerine gerek duyanlar:* Bireyin bağımsız hale gelinceye kadar, yetersizliğinin engele dönüşmemesini sağlayan eğitim ve destek hizmetleridir. Genellikle hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireyleri kapsar.
3. *Sürekli özel eğitim ve destek hizmetlerine gereksinim duyanlar:* Ağır derecede zedelenmesi ya da birden fazla yetersizliğinin olması durumunda eğitim ve destek hizmetlerinin yaşam boyu sürmesi durumudur (Ataman, 2003; Akt.: Ataman, 2012).

Özel eğitim, kişinin yetersizlik durumu ve özrünün kalıcılığına göre farklı zaman aralıklarında yapılabilir. Bu yönüyle destek hizmetlerden kimi öğrenciler yaşamları boyunca faydalanırken kimi öğrenciler yaşamlarının bir bölümünde faydalanmaktadır.

İkinci sınıflama özel eğitim alanında rastlanma sıklığına göre yapılmıştır. Bu sınıflama ise şöyledir;

1. *Görünüş sıklığı fazla olan özel gereksinimli çocuklar:* Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar, duyu ve davranış bozukluğu olan çocuklar, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar, zihinsel yetersizliği olan çocuklar.
2. *Gelişimleri risk altında olan çocuklar:* Kültürel yoksunluğu olan çocuklar, suça yönelen çocuklar, istismar edilen çocuklar, varoşlarda yaşayan çocuklar, şiddete maruz kalan çocuklar.
3. *Üstün özellikleri olan çocuklar:* Üstün zekâlılar, üstün yetenekliler, yaratıcı çocuklar, özel yetenekli çocuklar.
4. *Görünüş sıklığı az olan özel gereksinimli çocuklar:* İşitme, görme, ortopedik engelli, süregen hastalığı olan ve otistik çocuklar ile ağır derecede ve birden fazla yetersizliği olan çocuklar (Kaplan, 1996; Akt.: Ataman, 2012).

Özel gereksinimli çocukları destek hizmetlerden yararlanma sıklığına ve özel eğitim alanında rastlanma sıklığına göre gruplandırdıktan sonra özel eğitimin en önemli uygulaması olan kaynaştırma eğitimine bakış açısının ve hedeflerin geçmişten günümüze kadar yaşadığı değişimlere değinilecektir.

Özel gereksinimli bireylerin toplumdan soyutlanarak enstitülere yerleştirilmeleri 1960'lara kadar söz konusu iken bu tarihten itibaren tam tersi bir anlayışla bu

bireylerin toplumla kaynaşması hedeflenmiştir. Bu sayede birçok çocuk enstitüleri yerine ailelerinin yanında yaşamaya başlamıştır. Bu dönemde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri genel eğitimden ayrı olarak özel sınıflarda yürütülmekteydi. Ancak bir süre sonra eğitimciler farklı çocukların gereksinimlerinin, okudukları ayrı sınıflarda karşılamakta yetersiz kaldıklarında, yeni eğitim seçenekleri arayışına girmişlerdir. Bu seçeneklerden ilki günümüzde önemini gitgide arttıran kaynaştırma yaklaşımıdır. Buna göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanmasında sistemli ve işbirliğine dayalı olarak tüm hizmet kaynaklarının birlikte çalışmasını içermektedir. Kaynaştırma eğitiminin unsurları şunlardır:

1. *Heterojen gruplaşma:* Eğitim ortamında, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenci sayısı, tüm nüfustaki oranlaşmayı temsil eder niteliktedir.
2. *Bir gruba ait hissetme:* Böyle bir ortamda tüm öğrenciler, özel koşulları dikkate alınmaksızın grubun kabul edilen birer parçası olurlar.
3. *Bireysel sonuçları olan etkinliklerin paylaşımı:* Sınıf içi eğitim öğretim sürecinde birlikte gerçekleştirilen eğitimlere başlarken her öğrenci birbirinden farklı hedefler taşır. Öğretmen her öğrencinin gerçekleştirebildiği hedefleri dikkate almalı ve öğrenciyi hedefe ulaştırmalıdır.
4. *Dengeli bir eğitim deneyimi:* Kaynaştırmalı özellik taşıyan eğitim sürecinde, öğretmenin öğrencilerinin akademik gereksinimleri yanında sosyal gereksinimlerini de doğru biçimde karşılamasında dengeli bir strateji kullanması esastır.

Önceki yıllarda kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında aldıkları eğitime ek olarak verilen eğitim hizmetleri olarak algılanmaktaydı. Zamanla bu yaklaşım yerini eş güdümlü çalışmaya bıraktı. Buna göre özel eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının sınıf ortamında karşılanabilmesi için, öğretmen ve özel eğitim uzmanının sınıf içi etkinliklerin bu öğrenciler için uyarlanması, birlikte çalışmaları şeklinde bir nitelik kazandı (Eryenen, 2010).

Modern eğitim anlayışıyla birlikte özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenine artık tek başına sorumluluk yüklenmemekte, aile, okul yönetici ve çalışanları,

rehberlik servisi, RAM, özel eğitim öğretmenleri öğrencinin eğitimi ve ihtiyaçlarıyla yakından ilgilenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2011 verilerine göre; Ülkemizde 2010-2011 öğretim yılında ilköğretim okullarında, 40.810 sınıfta, 84.637 öğrenci kaynaştırma eğitimi görmektedir. İlköğretim okulları bünyesinde 10.373 özel eğitim sınıfı mevcut olup, 18.576 öğrenci özel eğitim almaktadır. 2006 yılında yayınlanan ÖEHY'nin 72'inci maddesi gereğince; kaynaştırma eğitimi yapılan okul ve kurumlarda, "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi" oluşturularak özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmaktadır. Kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilere, başarısızlıklarından dolayı sınıf tekrarı yaptırılmaz (MEB, 2008; Akt.: Can ve Gündüz, 2012).

Kaynaştırma eğitimine tabi ve özel eğitime gereksinim duyan bu kadar öğrencinin olması, toplumsal bilinç düzeyinin artışıyla birlikte konuya yaklaşımı değiştirmeye başlamıştır. Eskiden özel gereksinimli bireyler kabullenilmeyerek, bir nevi boş verilmiş, özel bir eğitime tabi tutulmaksızın, akranlarıyla aynı akademik yetiye sahip olması beklenmiş, aynı sınavlara tabi tutulmuştur. Bu tutum, çocukta geliştirilebilir yönlerin de körelmesine sebep olmuş, sosyal hayattan uzaklaşmasına neden olmuştur. Günümüzde yapılan yasal düzenlemeler, halkı ve eğitimcileri bilgilendirici çalışmalar bu olumsuz tutumu minimize etmeyi hedeflemektedir.

Özel gereksinimli çocuk; "Normal olarak kabul edilen çocuklardan fiziksel, duygusal ya da öğrenme açısından farklılık gösteren, bu farklılık nedeniyle değişik gereksinimleri bulunan ve bu gereksinimlerinin karşılanması için özelleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamına alınması gereken çocuk" olarak tanımlanabilir. Ayrıca 5378 sayılı Özürlüler Kanunu'nda özürlü; "Doğuştan ve sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan; koruma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlere ihtiyaç duyan kişi" olarak tanımlanmaktadır (Culatta ve Tompkins,1999; Akt.: Özgür, 2011).

Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere destek eğitim hizmetleri öngörülmüştür ancak devlet ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerinin masrafının çok azını

karşılatabilmektedir. Ülkemizde bireysel destek eğitim hizmetleri ayda 8 ders saati, destek grup eğitimi ise ayda 4 ders saatidir. Yani özel gereksinimli öğrenciler haftada 1 ya da 2 ders saati destek eğitimi almaktadır ve bu eğitim süresi kesinlikle yeterli olmamaktadır. Ülkemizde 8 saat ders veren özel rehabilitasyon merkezleri öğrenci başına devlet desteği alırken, 120 saat eğitim veren özel eğitim okulları maddi destek almamaktadır. Ayrıca normal eğitim okullarında devlet tüm öğrencilere ücretsiz kitap verirken, özel eğitim okullarında okuyan öğrenciler bu destekten de yararlanamamaktadır (Akdağ vd., 2011).

Eğitim, anayasamızla güvence altına alınan temel bir haktır. Ancak yasal hakları uygulamakta ve bu haklara erişmekte zaman zaman sıkıntılar yaşanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerden daha fazla eğitim desteği görmeleri gerekmektedir. Öğretmenler eğitim-öğretim sürecini yürüten en önemli ve etkin kişiler olmaları sebebiyle öğrencileri içinde ayırım gözetmeksizin etkinliklerini sürdürmelidir. Normal yeterliliğe sahip bireylerde bile onlarca farklı özelliğe rastlanırken, özel gereksinimli öğrencinin farklı davranışları öğretmen tarafından yadırganmamalı aksine olumlu tutumlarla okul ortamıyla bütünleşmesine yardımcı olunmalıdır.

Her öğretmen eğitim-öğretim sürecine, her öğrencinin birbirinden farklı olduğu gerçeğiyle başlamalıdır. Her ne kadar aynı tip üniforma içinde ve aynı kurallara uymak durumunda oldukları bir çevre içinde olsalar da bu benzer görünüm bir süre sonra farklılaşmaya başlayacaktır. Örneğin saç biçimleri, üniformayı kendine has biçimde kullanma gibi fiziksel değişimler dışarıdan gözlenebilir. Bu farklılıkların yanı sıra kimi öğrencilerin sınıf çalışmalarında daha başarılı ve hızlı gelişim gösterdiği, kimi öğrencilerin ise daha geç ve geriden takip edebildikleri görülebilmektedir. Her iki durumda da öğretmen öğrencilerinin ilgisini canlı tutabilmeli, bireysel çözümler üretebilmelidir. Ayrıca öğretmenler de öğrenciler gibi farklıdır. Bir Çin atasözü; “Fırsat ancak önceden iyi hazırlanmış insanların ayağına gelir” der. Eğitim, fırsatlarda buluşma şansı olan öğrencilere bu imkânları sağlamalıdır (Karaküçük ve Oral, 2007).

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada özel eğitim alanında önemli yasal düzenlemeler yapılmasına rağmen uygulama esnasında önemli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunları en aza indirgeyebilmek için özellikle sınıf öğretmenlerine, daha sonra çocuğun eğitiminden sorumlu aileye ve diğer eğitim çalışanlarına önemli görevler

düşmektedir. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için işbirliği zincirin en kuvvetli halkasıdır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim genel anlamda, istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir. Eğitimin tanımına göre, istendik davranışlar bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana gelmelidir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme ise öğrenmedir. Diğer bir deyişle eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. O halde eğitime kısaca, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci demek de mümkündür. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (*formal eğitim*), isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (*informal eğitim*), sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma vb. davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir. Davranış değiştirme mühendislerinin yani eğitimcilerin amacı; eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak, istenmedik hatalı yan ürünleri en aza indirmek hatta yok etmektir. Öğretme, öğrenmeyi sağlama faaliyeti olduğuna göre; eğitim, geçerli öğrenmeleri sağlayan öğretim yoluyla gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2001).

Tanımdan yola çıkarak eğitimin amacının, toplum tarafından benimsenen ve kişinin hayatını kolaylaştıran öğrenmeler olduğu söylenebilir. Elbette eğitim-öğretim sırasında ve sonrasında kişi kimi zaman dış faktörler (arkadaşlar, diğer akranlar, yetişkinler, aile ve akraba çevresi vb.) etkisiyle yanlış öğrenmeler edinebilir. Bu noktada öğretmenler öğrenciyi doğru bilgiye yönlendirecek en önemli öğelerdir. Özellikle sınıf öğretmenleri, öğrencinin gözünde kimi durumlarda ebeveynlerinden önce gelmekte ve rol model alınmaktadırlar. Bu sebeple öğretmenlerin öğrenciler üzerlerindeki etkisi oldukça önem taşımaktadır.

Eğitim okulda, evde, bir devlet dairesinde, fabrikada, iş yerinde, tarlada vb. yer ve kurumda yapılabilir. Eğitimin yapıldığı örgün kuruma okul denir. Eğitimi bir üst sistem olarak ele alırsak, okul onun en alt sistemidir. Bir okul sistemi, yönetici, hizmetli, öğretmen, öğrenci, veli, müfredat programı (Kişiy kazandırılacak hedef ve davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumlarını kapsayan dirik yapı.), araç-gereç, hizmet binaları, ölçme ve değerlendirme, rehberlik, mali hizmetler, yasa ve

yönetmeliklerden oluşabilir. Eğitim ve okul açık bir sistem olmalıdır çünkü açık sistemler kendilerini geliştirebilir-yenileyebilirler. Eğer eğitim ve okul yarı açık ya da kapalı sistem olursa, belli bir süre sonra işlevini yitirebilir, giderek yıkılıp ortadan kalkabilir. Bir okul sisteminin en önemli öğeleri öğrenci, yetişek (eğitim program) ve öğretmendir. Bunlardan biri olmadan eğitim ve okul olmaz. Öğrenci olmadan yetişek olmaz, çünkü istendik davranışlar hem kazandırılmaz, hem de saptanamaz. İstendik davranış kazandıran kişi ise öğretmendir. Öğretmen eğitim-öğretim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2000).

Okul, öğretmen ve öğrenci eğitim sisteminin birbirinden ayrılmaz parçalarıdır. Öğrenciyi yapabileceğinin en iyisine yönelten öğretmen, öğretmenin performansını etkileyen en önemli faktör ise okulun yeterli donanıma sahip olmasıdır. Özellikle özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenler için okulundaki ve sınıfındaki fiziki şartlar, araç-gereç desteği işini daha rahat yapabilmesi açısından önem taşımaktadır. Olanaksızlık çoğu zaman eğitimcinin elini kolunu bağlamakta, umutsuzluğa düşürmektedir.

Özel eğitim; “Öğrencinin kendine özgü gereksinimlerini karşılamak için eğitimin öğrenciye göre bireyselleştirilmesi” anlamına gelmektedir. Diğer bir anlayışa göre ise özel eğitim tanımlanırken, öncelikle özel eğitimin kime verileceği, özel eğitimde ne öğretileceği ve özel eğitimin nerede yapılacağı sorularına yanıt verilmesi gerekmektedir (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007; Eripek, 2007; Akt.: Cavkaytar, 2013).

Bu sorulara verilen yanıtları bize özel eğitimin tanımını verir. Özel eğitim bir ya da birden fazla yetersizlik durumuna sahip öğrencilere tanınan ek hizmetleri içerir. Bu hizmetlerin niteliği ayrıntılı değerlendirme süreçleri sonunda belirlenir. Son yıllarda uygulanan en yaygın özel eğitim türü kaynaştırmadır.

Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri yönünden normal çocukların gelişim ve özelliklerinden ayrılan çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmalar özel eğitimidir. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve bu çocukların özür ve özelliklerine uygun eğitim ortamında sürdürülen çalışmalara özel eğitim denir (Çoşkun vd., 2005).

Kaynaştırma eğitiminin değişik yazarlarca değişik tanımları yapılmıştır. Ancak bu değişik tanımlardan ortak bir çıkarım yapmak mümkündür. Bu tanımlar ışığında kaynaştırma; “Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, genel eğitim sınıflarında, özel eğitim desteği ile sürdürülmesidir”. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, eğitimlerini resmi ve özel, okul öncesi, ilköğretim ve yaygın eğitim kurumlarında alma hakkına sahiptirler. Kaynaştırma eğitime muhtaç çocukların eğitimi için, ortamın kısıtlayıcılığı minimize edilmelidir. Kısıtlayıcı çevre, kaynaştırma öğrencilerinin sağlıklı gelişim, etkileşim ve iletişim durumlarını da kısıtlamış olabilir (İftar Kırcaali, 1992; Uğurlu, 1993; Osborne ve Dimittia, 1994; Baykoç Dönmez vd. 1998; Kargın, 2008; Akt.: Can ve Gündüz, 2012).

Kısıtlayıcı çevre kavramı, özel gereksinimli öğrencinin toplum hayatından en az uzaklaştığı ve en fazla uzaklaştığı ortamları ifade eder. Buna göre öğrenci normal eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitime tabi olduklarında en az derecede kısıtlanırken, özür durumuna göre yerleştirildikleri yatılı eğitim kurumlarında ise en fazla kısıtlanırlar. Bireyin akademik ve sosyal becerileri en az kısıtlayıcı ortamda daha çok gelişmektedir.

MEB, 2011-2012 verilerine göre eğitim-öğretim yılında ayrı eğitim kurumlarında özel eğitim olanağına kavuşan özel gereksinimli çocukların genel toplamı 42.890’dır. Ayrıca, Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve Tohum Otizm Vakfı 2011 verilerine göre kaynaştırmaya devam edenlerin sayısının 111.576 ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan özel eğitim olanaklarından faydalananların toplamının da 300.000 olduğu tahmin edilmektedir. Okul çağı nüfusundaki engellilerin okullaşma oranı ise %3 civarındadır. Çeşitli araştırmalar (Kaplan, 1996; Heward, 2000; Friend, 2011) tüm engel gruplarındaki çocukların %90’ının orta derecede yetersizliğe sahip olduklarını göstermektedir (Ataman, 2012).

ERG’nin (2015) son verilerine göre ise ülkemizde eğitim kademelerine göre özel eğitim hizmetlerinden yararlanma durumu şöyledir;

Çizelge 1.1: Örgün Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma, Özel Eğitim Sınıfı ve Özel Eğitim Okulunda Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları

	Kaynaştırma	Özel Eğitim Sınıfı	Özel Eğitim Okulu	Toplam
İlkokul	72.095	16.322	10.063	98.480
Ortaokul	89.887	15.943	11.267	117.016
Ortaöğretim	20.935	-	20.835	41.770
Toplam	182.917	32.265	42.165	257.266

Kaynak: Eğitim İzleme Raporu (2014-2015)

Çizelge 1.1'deki veriler, ilköğretim düzeyinde özel eğitimden faydalanan çocukların %75'inin kaynaştırma eğitimine tabi olduğunu göstermektedir. Örgün ortaöğretime devam edebilen özel gereksinimli öğrenciler arasında kaynaştırma öğrencilerinin oranı, ilköğretime göre daha düşüktür. Kaynaştırma eğitiminden faydalanan öğrenci sayısında artış olmazken, özel eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin sayısında artış görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma eğitiminin uygulanabilirliğinin daha zor olduğu ve öğrencilerin bir ihtimalle açık öğretime yönlendirildikleri düşünülebilir.

Özel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan kaynaştırma eğitimi, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin bir getirisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyanın birçok yerinde ve ülkemizde, kaynaştırma eğitimi yasal ve zorunlu olmakla birlikte uygulama safhasında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Bu durum eğitim ve öğretimde hedeflenen verimin alınamamasına sebep olmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde başarıyı ve uygulamayı etkileyen faktörlerin başında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi yetersizlikleri ve buna bağlı olarak gösterdikleri olumsuz tutumları gelmektedir. Kaynaştırma eğitimi öğrencisinin alacağı akademik ve sosyal eğitim, yaşamının her alanında kullanılabilir olacağından, öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen tutumları son derece önemlidir. Edinilecek becerilerin, öğrencilerin hayatlarını tek başlarına sürdürmelerindeki önem dikkate alındığında, kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik öğretmen tutumlarının araştırılması bu çalışmanın hazırlanış sebebini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada ilkokul sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlere ve etkili bir kaynaştırma eğitimi uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik alan yeterlilikleri, hizmet içi eğitimlere katılma durumları ve yasal düzenlemeler hakkındaki bilgileri, kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
2. Okul yönetimi, diğer öğretmenler ve okul personelinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine bakış açılarını ne yönde etkilemektedir?
3. Toplumun ve ailelerin kaynaştırma eğitimine yaklaşımları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
4. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi öğrencisi ile çalışmayı istemekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumları, kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin özel gereksinim türüne göre değişiklik göstermekte midir?
6. Kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmenlerine, ailelere, özel gereksinimli öğrencilere ve normal gelişim gösteren öğrencilere faydaları nelerdir?
7. Ülkemizde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemler nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen sorunları en aza indirmek için neler yapılabilir?

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek için yüz yüze görüşmelerle uygulanan öğretmen bilgi formu ve görüşme sorularına, katılımcıların düşüncelerini en doğru biçimde ortaya koyan yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki üç resmi ilkokulda görev yapan 40 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmadan elde edilen bulgular 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma sınıf öğretmenlerine uygulanacak yüz yüze görüşmelerden elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek ve daha etkili bir kaynaştırma eğitimi yürütülebilmesi için öneriler geliştirebilmektir.

1.7. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bireyler tarihin her döneminde toplumun bir parçası olmuş, çoğunlukla toplumsal hayattan uzak tutulmuştur. Kimi özür grupları ise eğlence anlayışının bir parçası olarak toplum hayatında yer bulabilmiştir. Yakın tarihe gelindiğinde, gelişen dünya ve buna bağlı olarak değişen eğitim anlayışıyla ülkemizde de önem kazanan, her birey özeldir ve eşit eğitim hakkına sahiptir düşüncesi kaynaştırma eğitime zemin hazırlamıştır. Kaynaştırma eğitimi, özde akran etkileşimine dayanan ve daha çok bireylere yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilecekleri temel akademik ve sosyal becerileri kazandırmayı amaç edinen bir uygulamadır. Bu uygulamanın başarılı bir şekilde yürütülmesinde en önemli öge uygulayıcı olması nedeniyle öğretmendir. Öğretmenin kaynaştırma eğitime inancı ve bu inançla geliştirdiği tutumların özel gereksinimli öğrencinin başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için uygulama sürecinde karşılaşılan aksaklıkların saptanması ve etkili bir kaynaştırma eğitimi için önerilerinin belirlenerek süreç içindeki tüm ilgililerde farkındalık yaratacağı düşüncesiyle önem taşımaktadır.

1.8. Tanımlar

Eğitim

Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu kabul edilebilecek diğer tüm davranışlarını geliştirdiği süreçler toplamıdır. Bir başka deyişle, bireyin topluma uyum yeteneğini ve kişisel gelişiminin en üst düzeyde gerçekleşmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir (Tezcan, 2000).

Eğitim en genel anlamda, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşabilir ve bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur ancak eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul kavramları birlikte kullanıldığından, eğitim denince okulu akla getirir. Oysa okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar da vardır. Ayrıca eğitim, ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları birçok grup içinde de yapılabilir. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki kültürlenme sürecinin en önemli parçasıdır (Fidan, 2012).

Eğitimin, toplum tarafından doğru kabul edilen değerler ve sosyal hayatta varlığını sürdürebilmek için kazanılması gereken becerileri edindirmek adına önceden hazırlanmış planlar doğrultusunda kişiye yön veren sistemli bir olgu olduğu söylenebilir. Bu sistemin en önemli ögesi okul olmakla birlikte tek başına eğitim işini üstlendiği söylenemez. İnsan topluluğunun olduğu hemen her yerde eğitimden söz etmek mümkündür.

Eğitim, sosyal, siyasal, ekonomik, ideolojik ve kültürel işlevleriyle toplumsal yapıyı düzenleyen ve yeniden üreten bir kurum olarak toplumsal varlığı yaşatma sorumluluğunu taşıyacak bireyleri yetiştirme çabasıdır. Bireylerin toplumsal yapı içerisinde sosyalleşme sürecinde aileden sonra en uzun süreli yer aldıkları kurum eğitim kurumudur. Bu kurum içerisinde sınıflarda kurulan ilişkiler, aileden sonraki en önemli ilişkiler sistemidir (Özcan, 2012).

Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumdur. Kısaca, bireyin her yönüyle bir bütün olarak kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde

gelişebilmesi sürecidir. Eğitimin genel amacı ise; bedence ve ruhça sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir. Diğer bir deyişle toplumsal, çevresel koşullara sorgulamadan aynen uymak ve sürdürmek yerine toplumu ileri götürebilecek, geliştirebilecek değişimleri de sağlayabilecek bireyler yetiştirmektir. Özetle çağdaş eğitimin amacı “bireyi kedisi için” ve “toplum için” yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2005).

Bahsedildiği üzere eğitimde öncelikli amaç, kişiyi kendisini idame ettirebilecek seviyeye ulaştırmak, sonrasında içinde yaşadığı toplum için yararlı bir birey haline getirmektir. Eğitim her zaman iyiye ve doğruya yönlendirmeyi hedefler lakin kimi zaman birey bulunduğu farklı ortamlarda yanlış eğitimler de edinebilir. Okullar öğrencilerin bu yanlış ortamları fark etmelerini sağlayacak bilinci kazandırmakla görevlidir.

Özel Eğitim

Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri yönünden normal çocukların gelişim özelliklerinden ayrılan çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmalar özel eğitimidir. Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve bu çocukların özür ve özelliklerine uygun eğitim ortamında sürdürülen çalışmalar özel eğitim kapsamındadır (Coşkun vd., 2005).

Özel eğitim çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2005).

Özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade eder (MEB, 2006).

Özel gereksinimli bireylerin güçlü yönlerini destekleyip geliştiren, yetersizlik alanlarını belirleyerek bu durumu engel olmaktan çıkarmaya yönelik verilen destek eğitim hizmetleri özel eğitimi tanımlar. Bu hizmetler verilmeden önce öğrenci,

kapsamlı tanılama aşamalarından geçerek uygun eğitim ortamı ve personelle, kendisi için hazırlanmış düzeyine uygun hedefler içeren bireysel eğitim programıyla öğrenim görür.

Kaynaştırma Eğitimi

Zihinsel, duygusal, bedensel ve sosyal olarak yaşitlarıyla benzer özellikler gösteren çocuklar ülkemizde “normal okul” ya da “normal sınıf” olarak adlandırılan genel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görmektedirler. Kaynaştırma eğitimi ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini akranları ile aynı okul ve sınıflarda sürdürmeleri olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre ise kaynaştırma; “Engelli öğrencinin ailedeki diğer kardeşleri ve akranları ile aynı okula gitmesi, akranlarıyla aynı sınıfta bulunması, öğrenci ve öğretmene özel eğitim hizmetlerinin sağlanması” olarak ifade edilmiştir (York ve Tundidor, 1995; Akt.: Kargın, 2006).

“Entegrasyon” kavramıyla eş zamanlı olmak üzere kaynaştırma; engelli olan çocuklara engelsiz olan çocuklarla bir arada normal okulda ve sınıflar içinde eğitim verilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Engellilere ilişkin 573 sayılı KHK’de ise kaynaştırma; “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1997; Akt.: Özgür, 2011).

Kaynaştırma, her çocuğun yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi almasını savunan, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların akademik ve sosyal beceriler kazanarak, toplumun bir bireyi olması fırsatı sağlayan eğitim yaklaşımı ya da modelidir (Sucuoğlu, 2006).

ÖEHY’ne göre kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2012).

Tanımlar kaynaştırmanın özel bir eğitim şekli olduğunu ifade eder. Kaynaştırma, öğrenci için en az kısıtlayıcı ortamlarda akranları ve sosyal hayatla iç içe ve etkileşim halinde, kendisi için belirlenmiş akademik hedefler çerçevesinde aldığı eğitimidir. Önceleri bu eğitim özel gereksinimli öğrenci için bir etiket olarak görüldüğünden

aileler tarafından kabul görmemekteydi ancak ailelerin konuyla ilgili bilinç düzeyinin artması bu eğitimin gerekliliğine ikna olmalarını kolaylaştırmaktadır.

Tutum

Kişilere, kümelere, nesne ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren önceden biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütününe tutum denir (Özyürek, 2006).

Tutum, en geniş anlamda bir bireyin belirli bir objeye veya bir kimseye karşı zihinsel açıdan hazır oluş durumu veya belirli bir biçimde vaziyet alışıdır. Başka bir deyişle, bireylerin belirli objelere karşı, geçirdiği çeşitli deneyimler sonucu düzenli tavır alışları, davranış biçimleridir. Birçok nedenden dolayı bir kimse bir sanatçıyı, bir politikacıyı, bir şarkıcıyı, bir oteli veya bir restoranın yemeklerini beğenmeyebilir. Bu kimsenin böyle bir tutumunun devamlılık göstermesi beklenir. Örneğin, o sanatçıyı izlememek, şarkıyı dinlememek ya da beğenmediği politikacının partisine oy vermemek gibi (Allport, 1935; Akt.: Çağlar, 2010).

Tutum kişinin yaşanmışlıkları ya da bulunduğu ortam ve kişilerden etkilenmesi sonucu bir olaya, canlıya, kişiye karşı takındığı tavır olarak nitelendirilebilir. Tutum deneyimler sonucu kazanıldığı gibi karşı deneyimler sonucu aksine çevrilebilir. Örneğin; engelli bireylere karşı olumsuz tutuma sahip bir bireyin, ailesinde herhangi bir yetersizlik türüne sahip birey dünyaya geldiğinde bu tavrı zamanla değişebilir.

Tutum psikoloji sözlüğünde, kişinin belirli bir insana, gruba, nesneye, olaya vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde hissetmesine veya davranmasına yol açan oldukça istikrarlı, yargısal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Tutum, bireyin diğer insanlar, nesnelere ya da düşünceler ile ilgili değerlendirmesi olarak da görülebilir. Bir başka tanımda tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çevresindeki herhangi bir nesneye, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimine tutum denir (Smith, 1968; Budak, 2000; Ajzen ve Fishbein, 2005; İnceoğlu, 2010; Akt.: Ardiç, 2012).

Tutum, bireyin bir nesne, bir grup ya da bir kişiye karşı düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir. Tutumlar yaşantılar, model

alma ve çocukluktan başlayarak verilen yönergelerle öğrenilir ve geliştirilir (Oksal, 2007).

Tanımlarda da görüldüğü gibi tutum kavramı kişinin geçmiş yaşantıları, gözlemleri, aldığı eğitim ve birçok çevresel faktör etkisiyle kişilere, canlılara, olaylara veya objelere karşı gösterdiği olumlu ya da olumsuz tepkiler bütünü olarak özetlenebilir.

Tutumun oluşmasına etki eden faktörler; bireyin gereksinimlerinin etkisi, edindiği bilgilerin etkisi, doğrudan deneyim ya da etkileşimin etkisi, modelden öğrenme, anne-babalar ve sosyal çevrenin etkisi, medya ve kitle iletişim araçlarının etkisi, genetik faktörler, fizyolojik etkenler, kişilik, toplumsallaşma süreci olarak sıralanabilir (Aksoy, 2012).

İnsanlar sahip oldukları tutumları doğuştan getirmezler, aksine geliştirilen tutum süreç içinde edinilen deneyimlerle şekillenir. Üzerinde önemle durulması gereken bir noktada tutumların değişim konusunda oldukça dirençli olduklarıdır. Ancak zamanla edinilen bilgi ve deneyimler sonucu yavaş yavaşta olsa değişebildiğini unutmamak gerekir (Davidoff, 1987; Tavşancıl, 2006; Akt.: Sönmez, 2012).

Sezer'in (2012) engelli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmeye yönelik eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrenciler; öncelikle engel türlerine yönelik bilgilendirilmiş daha sonrada engelli bireylerle vakit geçirmeleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda engelli bireylerle etkileşim halinde olmanın onlara yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Eğitim ortamında öğrenciye model olma ve onda tutum oluşturmada öğretmene önemli görevler düşmektedir. Sınıf ortamında öğretmenin çocuklara karşı gösterdiği tutum ve davranışlar onların üzerinden oldukça etkilidir. Araştırma gerekli bilgilendirilmelerin ve uygulamaların yapıldığı öğretmen adaylarının engellilik algısının olumlu yönde etkilendiğini göstermiştir. Unutulmamalıdır ki engellilik kimsenin tercihi değildir. Eğitim ortamı veya sosyal ortamda engelli bireylere yönelik tutumların daha olumlu olabilmesi için toplumsal bir çaba sarf edilmesi, engelli bireyin sosyal ve psikolojik gelişimi için önemlidir.

Yetersizlik-Engel

Bu iki kavramdan biri diğerinin getirisi olduğundan bir arada açıklanmasında fayda vardır. Yetersizlik; zihinsel, fiziksel, davranışsal ya da duyu organlarının hasar görmesi sebebiyle, tümüyle veya kısmen işlevlerinde gözlenen kayıpların ortaya

çıkardığı durumu ifade eder. Engel ise; yetersizliği ya da özrü olan bireyin çevreyle etkileşiminde karşılaştığı güçlüklerdir. Eğitim kurumlarında bireyin yetersizliğine “engel” olarak değinilirken, yasal ve tıbbi düzenlemelerde “özür” kavramı kullanılmaktadır. Bu iki kavram aynı anlama geliyor gibi gözükse de tam olarak eş anlamlı değildir. Engel kavramı bireyin özür veya yetersizliğinden değil de çevresel faktörlerin ve çevresel algının etkisinden bahsetmesi açısından dışsal bir içeriğe sahiptir (Çitil, 2013).

Engel, bir bireyin tüm potansiyelini geliştirmesini sınırlayan veya tehdit eden fiziksel, zihinsel, duygusal ve çevresel yetersizlikleri ifade eder (Sucuoğlu vd., 2010; Akt.: Gül, 2012).

Yetersizlik, zihinsel, bedensel, davranışsal ya da duyu organlarının zedelenmesine bağlı olarak tamamen veya kısmen işlevlerinde gözlenen kayıpların ortaya çıkardığı durumdur. Buna bağlı olarak birey herkes gibi duymayabilir, görmeyebilir ya da öğrenemeyebilir. Engel, yetersizlik veya özre bağlı olarak kişinin sosyal hayatta karşılaştığı güçlükleri ifade eder. Yetersizlik ve engel, yüksek düzeyde ilişkili kavramlar olmakla birlikte birbir ilişkili değildir. Yetersizlik kişinin yaşadığı çevre ve koşullara bağlı olarak engele dönüşebilir (Eripek, 2002; Akt.: Ataman, 2013).

Türkiye’de Engellilik Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu kapsamında 2009-2011 yıllarında toplanan veriler değerlendirildiğinde, toplum ve resmi ideolojiler engelli bireylere edilgen ve muhtaç kişiler olarak bakmaktadır. Bu ötekileştirme engelli bireylere yönelik toplumsal algıda, tek başına var olamayan, kimi zaman dilenen insanlar olarak bakılmasına sebep olmaktadır (Akdağ vd., 2011).

Özetle engel yetersizliğin getirisidir. Alınacak tedbirlerle yetersizliğe sahip bireyin toplumsal hayatta varlığını sürdürebilmesi için önüne çıkabilecek engeller en aza indirgenebilir. Yetersizlik en azından minimum engelle sınırlandırılabilir. Bunun gerçekleşebilmesi için birey özel olarak planlanmış bir eğitime tabi tutulmalı ve toplum bu konuda bilinçlendirilmelidir.

Gereksinim

Gereksinim organizmada duyulan bir eksiklik ve organizmada yarattığı gerginlik sebebiyle organizmayı bu eksikliği giderme yönünde uyarır. Gereksinimler basit ve somut olabileceği gibi, karmaşık ve soyutta olabilir. Öğretmen öğrencilerini güdülemek için öncelikle onların gereksinimlerini dikkate almalıdır. Bu gereksinimler;

açlık, uykusuzluk, yorgunluk, güven gibi öğrencinin sınıfta öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen ve öğrenmeye güdülenmesini zorlaştıran somut gereksinimler olabileceği gibi; bilme, anlama, keşfetme, benlik değeri gibi soyut gereksinimler de olabilir. Öğrenciyi öğrenmeye güdülemek için okul ve çevresi öğrenci gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmeli, öğretmen sınıftaki öğrencileri tanıyarak ve onların gereksinimlerini bilerek o yönde güdülemelidir (Oksal, 2007).

Gereksinim, normal gelişim gösteren bireyler için de günlük hayatta birçok durumda varken yetersizliğe sahip bireyler için özel gereksinimlerin daha fazla olması kaçınılmazdır. Özel gereksinim bireyin engel türü ve derecesine göre farklı alanlarda ortaya çıkabilir. Örneğin; yürüme engelli birey hareket edebilmek için tekerlekli sandalyeye gereksinim duyarken, işitme engelli birey kulak içi duyma cihazına gereksinim duyabilir. Okullarımızda bu çocuklara verilecek eğitimde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.



2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Eğitim, Öğretim, Öğrenme ve Zekâ Bağıntısı

Eğitimi planlı, programlı, davranış değişikliğini içine alan bir süreç olarak tanımlayanlar öğretim kavramıyla eşdeğerde görmüşlerdir. Çünkü “öğretim” belli amaçlar doğrultusunda, belli mekân ve zamanda, planlı, programlı ve kontrollü davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimi, öğretimi de içine alacak şekilde tanımlayacak olursak; hem planlı, hem de kendiliğinden oluşan öğrenmeleri içeren bir süreç olarak kabul etmek daha doğru olacaktır. Eğitim, öğretimi de içine alan daha kapsamlı bir kavramdır, öğretim eğitimden daha dar bir alanı kapsar sonucuna varılabilir. Eğitim, bilgi dâhil her tür yaşantı üzerinde durur. Bu yaşantılar rastlantısal edinilmiş olabilir ve öğrenilenler eğitici olabileceği gibi olmayabilirde. Öğretim ise, planlı, programlı, güdümlü ve desteklidir. Öğretimde, öğrencinin öğretmeni ile ona sağladığı ortamlarla etkileşimi önem taşır ve bütün öğrenmelerin eğitsel olması gerekmektedir. Öğretim süreci iki şekilde yorumlanabilir: Öğreten açısından bakıldığında “öğretme” ve öğrenen açısından bakıldığında “öğrenme” görülür (Varış, 1994; Akt.: Öksüz, 2007).

İnsanın eğitime olan ihtiyacı muhtemelen çevresiyle olan ilişkilerinde tüm canlılar arasında içgüdüsel olarak en zayıf özelliklere sahip olmasından kaynaklanabilir. Birçok canlı doğumundan itibaren kendine yetebilmekte ve doğumdan kısa bir süre sonra kendileri için gerekli olabilecek bilgileri öğrenmeden ziyade büyüme sürecinde edinebilmektedirler. İnsan ise doğumundan itibaren uzun bir bağımlılık süreciyle birlikte, kendisini idame edebilecek yeteneği kazanması içgüdülerinin olgunlaşmasından çok bir eğitim sonrasında gerçekleşmektedir. Bu yönüyle insan tüm canlılar içinde öğrenebilirliği en esnek yapılısı ancak öğretime en ihtiyaç duyanıdır (Büyükdüvenci, 1987).

İnsanoğlunun doğuştan getirdikleri içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamaları ve hayatta kalabilmeleri için yetersizdir. Bu nedenle insanlar yaşam boyu süren bir öğrenme faaliyeti içinde bulunurlar. İnsanların konuşması, çeşitli tutum ve davranışları kazanması, özetle yaşamının her aşaması

öğrenmeyle ilgilidir. Eğitim insan yaşamının en önemli aşamalarından biridir ve sağlıklı bir eğitimin yapılabilmesi için eğitim faaliyetinden sorumlu öğretmenlerin öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Selçuk, 2007).

Bir insanı diğer canlılardan ayıran en önemli fark şüphesiz düşünebilmesi ve sürekli bir anlam arayışı içinde olmasıdır. İnsanlar birbirleriyle anlaşmayı, sorun halletmeyi, yeni çözümler üretmeyi severler. İçlerinde doğuştan getirdikleri bir yarar sağlama, birbirine dayanma veya birbirinden faydalanma arzusu vardır. Ancak bu özellikler nasıl olsa insan doğasında var denilerek önemsenmezse, gelişme imkânı bulamazlar. Bu sebeple bu özellikler teşvik edilerek geliştirilmelidir (Kızıltepe, 2004).

İnsan canlılar arasında zekâ özellikleriyle farklılık yaratmasına rağmen, hayatta kalmalarını sağlayacak içgüdüsel davranışları diğer canlılardan daha azdır. Bu sebeple büyüme döneminde uzun süreli korunma ve kollanma ihtiyacı duyarlar. Öğrenme ve eğitim insan yaşamında planlı, plansız doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç içinde kişiler arasında öğrenme kapasite ve hızlarında farklılık olması gayet doğaldır. Çünkü insanlar genetik ve çevresel faktörler etkisiyle farklı zekâ seviyelerine sahiptirler. Kişi doğru tahlil edilip uygun bir eğitime tabi tutulduğunda öğrenme kapasitesi yani zekâ seviyesinde farklılık yaratılabilir. Özellikle çocukların okullarda aldıkları eğitimlerde yeterlilikleri ön plana çıkarılarak, yetersizlikleri desteklenerek geliştirilmelidir. Bunun sağlanabilmesi için çocuğun eğitiminden sorumlu kişilerin bilgi yönünden tam donanımlı olması gerekmektedir.

Bireyin gelişimiyle ilgili olarak, gelişim dönemleri, ilkeleri, görevleri ve sorunları konusunda, çoğunluğu kapsayan kuramsal açıklamaların ötesinde, eğitimin asıl zorunluluğu fiziksel yapı, huy, kişilik, ilgi, yetenek ve kültür farklılıklarının ele alınmasıdır. Öğretmenlerin, tanılama ve ölçme içeren böylesine geniş bir dağılımdaki farklılıklarla başa çıkabilmeleri için, bu farklılıkların, özel ihtiyaçların, öğrenmeyi etkileyen etmenlerin neler olduğunu bilmeleri, problemleri fark ederek okul veya toplum kaynaklarından yardım almaları ve bireysel gereksinimler temelinde kurulmuş planlar oluşturmaları gerekmektedir (Karaküçük ve Oral, 2007).

Öğrenme-öğretme faaliyetlerinde kazandırılması gereken davranışların ortak paydası, öğrencinin yeterli bilgi düzeyine ulaşarak bunu günlük hayatında kullanabilmesidir. Bu noktada, “Bilgi nasıl edinilmelidir?” sorusuna yanıt aranmalıdır.

Marxizm'e göre bilgi, beynin diyalektiği ile doğanın diyalektiğinin etkileşimi sonucu oluşur. Evrende çelişki vardır. Bu nedenle değişim kaçınılmaz bir olgudur. Tüm nesne, olgu ve olaylar birbirleriyle ilişkilidir. Evrende hiçbir olgu, olay boşlukta yer almaz. Birindeki değişim zamanla diğerlerini de etkileyerek değiştirir. Bu iş, tez, antitez ve sentez sürecinden oluşur. Her sentez aynı zamanda bir tezdır. Bunun hemen antitezi ve daha sonra sentezi oluşur. Bu durum sonsuza kadar sürer. Bilgi diyalektik akıl yürütmeye elde edilir. Her doğrunun içinde yanlış, her yanlışın içindeyse doğru vardır. Doğru bilgi, yanlış en az olan, gerçeğin niceliği ve niteliğine en yakın olandır. İnsan, doğayı değiştirerek ona egemen olan ve üretimde bulunan varlıktır. Eğitim, insanı tüm yönleriyle değiştirmek ve üretimde bulundurmak için işe koşulan bir araçtır. Eğitim bir yönüyle üretim içindir. Değerler, diyalektik akıl yürütmeye uygun olmalı, insanın insanlaşmasını sağlamalıdır. Toplum kişiden öncedir ve toplumsal yarar, kişisel yarardan üstündür ama kişi de ezilmemelidir (Sönmez, 2002).

Bilgi beynin nesneyi ve diğer canlıları sorgulaması sonucu vardığı çıkarımlardır. Bu çıkarımlar doğru bilgi olabileceği gibi yanlış bilgi de olabilir. Eğitim kurumlarının amacı, öğrencilere doğru bilgiler kazandırarak topluma yararlı, kişisel hayatlarında yeterli donanıma sahip bireyler yetiştirmektir.

Eğitim bir sistem olarak pek çok elementin karşılıklı etkileşimi sonucunda oluşan karmaşık bir süreçtir. Sadece hedefleri, öğretmenleri, öğrencileri ve bir seri öğrenme konularını değil, bunların yanında eğitimin gerçekleşebilmesi için gerekli binalar, sınıflar, laboratuvarlar, programlar, yöntemler, öğretim araç ve gereçleri, sınavlar, değerlendirme ve diğer ödül sistemleri, psikolojik yardım hizmetleri, parasal olanaklar gibi pek çok diğer elementleri de kapsar. Bütün bunlar ve diğer eğitim sürecini oluşturan elementler, belirli hedeflere ulaşacak şekilde, birbirleri ile etkileşim içinde, organik bir bütün olarak eğitim sistemini oluşturur (Özgüven, 2000).

Demokratik ve özgür bir toplumda bireyin en üst düzeyde gelişmesi, ona eğitim sürecinin sağlaması gereken temel ve önemli bir husustur. Eğitim yoluyla bireyin, en üst gelişim düzeyine ulaşabilmesi için olanaklar sağlanması, bireyin yeterlilikleri ve yetersizliklerini bilerek, toplum yaşamında alması gereken sorumluluğu ve rolleri kavraması ve gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu çerçevede eğitim sürecinde amaçlar belirlenmekte, birçok program ve uygulamalar geliştirilmektedir. Herhangi bir eğitim programı ve uygulamasını incelediğimizde iki boyutlu bir anlamlılık görmekteyiz. Birinci boyutta eğitim uygulamasının amacı, öğrencinin, çocuğun, birey

olarak kendine özgü gereksinimleri, istekleri, güduları ve tutkuları ile ilgilenecek gelişmesine yardım etmektir. Bir diğer deyişle çocuğu psikolojik bir organizma olarak ele almaktadır. Diğer boyutta ise, çocuğun toplumsal bir ortamda yaşamakta olduğu ve bu ortamın çocuğu biçimlendirdiği, ondan bazı isteklerde bulunduğu benimsenerek, eğitim kurumlarından çocuğun gelişim sürecini etkilemesi, kolaylaştırması beklenmektedir (Özoğlu,1982).

Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen bireyin kişiliğinde farklılaşmalar olur. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan, bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekteşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa okul dışında da eğitim, ailede, iş yerinde, asker ocağında ve insanların oluşturdukları çoğu gruplar içinde devam eder. En geniş anlamıyla eğitim, toplumdaki kültürlenme sürecinin bir parçasıdır. Eğitimciler bilgilenme sürecinin bir kısmını “formal” bir kısmını ise “informal” eğitim olarak adlandırırılar. Formal eğitim amaçlıdır; önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekteşirilir. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır, izlenir. Eğitim, başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme işlemi yer alır. İnfomal eğitim ise, yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Amaçlı ve planlı değil; gelişigüzeldir. Kişi karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşimde bulundukça farkında olmadan yeni şeyler öğrenir. Bu tür öğrenmeler ailede, sokakta, işyerinde, televizyon önünde, okulda, kısaca yaşam içinde kendiliğinden meydana gelir (Fidan, 2012).

Eğitim olgusunda iki önemli safha vardır. Bunlar öğrenme ve öğretimdir. Öğrenmede iki önemli nokta göze çarpmaktadır. Birincisi, öğrenilecek herhangi bir konu ya da hususun varlığı, ikinci ise öğrenendir. Bir diğer önemli nokta ise konunun öğrenilebilmesi için, kendine has bir takım bilgi ve becerileri gerektiriyor olmasıdır. Yani her konu aynı şekilde ve aynı bilgi-becerilerle öğrenilemez. Bu yönüyle öğrenme süreci, insan yaşadıkça devam eder. Özetle öğrenme faaliyeti, okuma, ezberleme, seyretme, resim çizme, duvar yapma vs. gibi sonsuz denecek kadar geniş ve değişik formatlar şeklinde gerçekteşir ve devam eder. Öğrenmede daha çok fert merkeze alınırken; öğretimde, eğitim sistemi, öğretici ve öğrenci ilişkisi gibi üç boyutlu bir yapı

dikkati çeker. Çünkü eğitim sisteminin temel felsefesi, bu felsefeye göre oluşturulan muhteva, öngörülen amaçlar, öğrencinin alması gereken şekil, toplumdaki gelişmeler, daha doğrusu programda vurgulanan esaslar, öğretim yoluyla verilmeye çalışılmaktadır. Bunun için öğretim terimi, belirli amaçlara göre herhangi bir şeyin öğretilmesini veya bu çabayı ifade eder (Tozlu, 1997).

Öğrenme, yalnızca çocuğun yapamadığı bir davranışı öğretim sonunda kazanması olarak değerlendirilemez. Öğrenme bundan daha fazlasıdır. Kazanılan davranışın hızlı ve kolay yapılabilmesi, öğretim sürecinden sonrada aynı davranışı değişik ortam ve kişiler arasında sergileyebilmesi öğrenme kavramının kapsamı içindedir (İftar Tekin, 2008).

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Doğduğu zaman bilinçli hiçbir davranış göstermeyen insanoğlu, yaşaması için gerekli olan tüm davranışları çevre etkisi ve doğuştan sahip olduğu güçlerinin yardımıyla öğrenir. Psikologların tanımıyla öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluşan ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getiren durumdur. Öğretme faaliyetlerinin önceden saptanan hedefler doğrultusunda, istendik davranışlar kazandırılması amacıyla düzenlenen yerler genellikle eğitim kurumlarıdır. Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri ise öğretim olarak adlandırılır (Fidan, 2012).

Bireyin eğitiminin önemli bir kısmı okulda ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir şekilde yürütülmektedir. Bireyin yaşamındaki bu kesite “öğretim” denilmektedir. Eğitim, öğretime göre daha kapsamlıdır. Bireyin her türlü deneyimi üzerinde durulur, zaman ve mekân yönünden kapsamlı ve çok boyutludur. Öğretim ise planlı, programlı, güdümlü ve desteklidir. Ayrıca yaşamdaki belli kesitleri kapsar, zaman ve mekân yönünden sınırlıdır (Yeşilyaprak ve Uçar, 2011).

Toplumların tek tip insandan oluşmadığı gerçeğinden hareketle bireylerin, duygusal, düşünsel, fiziksel, zihinsel, sosyal ve politik özellikler açısından farklılıklara sahip olabilecekleri söylenebilir. Yaş bazında düşünüldüğünde de bu durum aynıdır ve özellikle okul çağı çocuklarında gözlenen farklılıklar bu açıdan önem taşımaktadır. Okullar ve sınıflar birer “mikro toplum” olarak düşünüldüğünde onların da farklı özelliklere sahip bireylerden oluştuğu söylenebilir. Bu farklılıklardan en önemlisi ise

kimi öğrencilerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında normal akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almalarıdır. Her öğrenci farklı bir birey olarak bazı öğrenme yeterliliklerine ya da yetersizliklerine sahip olabilir (Demir ve Açar, 2010).

Eğitim; öğretim, bilgi ve öğrenme kavramlarının tümünü kapsayan sistemli olabileceği gibi sistemsiz şekilde de gerçekleşebilen bir kavramdır. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretim elemanları (öğretmenler), mekânları (okullar, kurumlar), araç ve gereçlerine ihtiyaç vardır. Tüm bu olanaklar sağlandığında kişiye öğrenmesi amaçlanan bilgiler sunulur. Kişi bu bilgileri kavrayabilirse öğrenme gerçekleşmiş olur. Tüm bireylerde öğrenme aynı hız ve seviyede gerçekleşmeyebilir. Bireysel farklılıklar öğrenme sürecinin gerçekleşme hızını ya da gerçekleşip gerçekleşmeyeceği üzerinde etkilidir. Birey her ne özelliğe sahip olursa olsun eğitim hakkına sahiptir.

Eğitimde fırsat eşitliği düşüncesi herkesin, eğitim hak ve olanaklarından eşit düzeyde yararlanmasını ifade eder. Eğitim, bireylerin sahip oldukları zekâ ve yeteneklerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine olanak tanıyan sistemdir. Bir eğitim sistemi; program, içerik, felsefe, donanım olarak örgün eğitim çağındaki bireylerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ve geliştirebilecek olanakları yarattığı oranda eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır. Eğitimde fırsat eşitliği gerçekleştiği oranda ise bireylerin toplumsal yaşamdaki başarıları büyük ölçüde yetenek ve zekâlarına bağlı olacaktır. Eğer bir toplumdaki bireylerin toplumsal yaşamdaki başarıları ailelerine, sosyal ve siyasal ilişkilerine, toplumsal sınıf ve statü gruplarındaki konumuna göre belirleniyorsa o toplumda eğitimde fırsat eşitliği yoktur (Doğan, 2011).

İnsanlar fiziksel bakımdan bütünüyle eşit yaratılmış değillerdir. İnsanların, mizaç, enerji, duyarlılık ve belirli yetenek alanlarının eşit olmadığı da bir olgudur. Kalıtsal niteliklerin gücü sebebiyle tüm insanların eşit olmadığı da söylenebilir. İnsanlar her bakımdan eşit olmamalarına rağmen, her bakımdan eşit davranış görmelidirler. Ancak bu durumu sınavlarda görmek pek mümkün değildir. Örneğin, okullarda tüm bireylere eğitimde fırsat eşitliğinin tam olarak verilemediği söylenebilir. Bu fırsat belirli yetenekleri gösteren ve belirli bir eğitim programında ilerleyenlere gösterilmektedir (Büyükdüvenci, 1987). Ancak günümüzde özel gereksinimli bireylere tanınan ve devlet tarafından güvence altına alınan yasal haklarla bu durum biraz olsun ortadan kaldırılmıştır.

Eğitim hakkı, demokratik toplumların temel koşullarından biridir. Demokratik devlet, yurttaşlarının eğitim hakkını korumak ve sunduğu eğitim hizmetinden yurttaşlarının yararlanması için gerekli önlemleri almakla yükümlüdür. Özel gereksinimli bireylerin de eğitim hakkı olduğu unutulmamalıdır. Kısaca normal çocukların gelişim ve özelliklerinden ayrılan çocukların, bağımsız yaşamını sürdürebilmesi için onlara eğitim sunulmalıdır (Koçer, 2005).

Zekânın tanımında; dikkat, akılda tutma, hatırlama, algılama, seçici ve bağlantı kurucu düşünce, soyutlama, genelleme, tümevarım ve tümdengelim yoluyla akıl yürütme gibi çeşitli işlemler yer almaktadır. Çok çeşitli tanımlar bulunmakla birlikte genel zekâ, çoğunlukla “soyut zekâ” anlamında kullanılmaktadır. Bu da simgeler biçiminde ifade edilen fikirler arasındaki bağıntıları görme, bunlardan genellemeler yapma, bunları birbirine bağlama ve bir bütün haline getirme yeteneği demektir (Thorndike, 1927; Thorndike ve Hagen,1961; Akt.: Jersild, 1968).

İnsanı ilgilendiren her konuda olduğu gibi zekâ konusunda da kalıtım-çevre belirleyiciliği sıklıkla tartışma konusu edilmiştir. En temel anlamıyla zihinsel bir yetenek olarak tanımlanan zekâ, gerek biyolojik-nörolojik (sinir sistemi-beyin) boyuttaki işleyiş bağıntısı gerekse tüm bu işleyişlerin belirleyiciliği açısından genetik alanın da ilgilendiği bir konudur. Zekânın kaynağı ile ilgili açıklamalar bir anlamda zekâyla ilgili bireysel farklılıkları da betimlemektedir (Karaküçük ve Oral, 2007).

Toplumumuzda özellikle okul başarısı yüksek çocuklar “zeki” olarak nitelendirilir. Bu yanlış bir kanıdır. Kimi zaman zekâ testlerinden yüksek puan alan çocukların olumsuz okul algısı, kişisel uyum sorunları, buldukları sınıf düzeyinin üzerinde donanıma sahip olmaları verilen eğitimi reddetmelerine ve sonucunda akademik başarısızlığa sebep olmaktadır.

Eğitim psikoloğu Jensen zekâyı ölçmek tanımlamaktan daha kolaydır, der. Okula yeni başlayan öğrenciler bile sınıflarında kimin zeki olduğu konusunda fikir yürütebilirler. Öğretmen tarafından verilen görevin kolaylıkla ve kısa sürede bitirilmesinin zekâ ile ilintili olduğunun farkındadırlar. Bu durum öğretmenler içinde aynı şekilde yorumlanır. Zekâ konusunda yorum yapmak kolay gibi gözükse de eğitimci ve psikologlar yargıda bulunmadan önce nesnel yollara da başvurmalıdırlar. Çünkü verecekleri karar öğrencinin tüm yaşamında önemli etkilere sebep olacaktır (Jensen, 1969; MacMillan, 1982; Akt.: Eripek, 2005).

Zekâ birçok farklı yaklaşım tarafından tanımlanmıştır. Bu yaklaşımlar; Psikometrik Yaklaşımlar, Gelişimsel Yaklaşımlar, Biyo-Ekolojik Yaklaşımlar ve Çoklu Yaklaşımlar'dır. *Psikometrik yaklaşım*; zekâyı nicel, tek ve bütünleşik bir kavram olarak görür. Zekâ değerlendirmesinin temelini zekâ yaşı ve takvim yaşı olarak alır. Bu yaklaşımı esas alarak zekâ bölümünün belirlenmesini esas alan ölçek Standford-Binet testidir. Bu yaklaşım çocuğun iki yönünü ortaya çıkarır. Bunlar, sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel yetenek alanlarıdır. Çünkü bu alanlar nicel olarak ifade edilebilir. *Gelişimsel yaklaşım*; zekâyı Piaget'in Zihin Gelişim Kuramı'na göre açıklar. Piaget bireyin farklı yaşlarda özümseme ve uyumsama yoluyla çevreye uyum sağladığını ortaya çıkarmıştır. Ona göre zekâ bireyin çevreye uyum sağlama sürecidir. *Biyoeolojik yaklaşım*; bu yaklaşımın savunucusu Ceci, zekânın işleyişinde biyolojik ve çevresel etkenlerin ortak yaşam ilişkisi olarak görmektedir. Laeazar (1991) ise zekânın oluşumunda hem bireyin kalıtsal olarak getirdikleri hem de bireyin doğduğu çevrenin bileşkesi olduğunu savunur. *Çoklu yaklaşım*; savunucusu Gardner'e göre, insan beyni sekiz zekâ alanını içermektedir. Bu alanlar; sözel-dil zekâ, mantık-matematik zekâ, müziksel-ritmik zekâ, uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişiler arası zeka, kişisel zeka-benlik bilgisi ve doğa zekadır. Geleneksel eğitim sistemi bunun yalnızca iki tanesini, sözel-dilsel zekâ ve mantık-matematik zekâ alanlarını dikkate alır (Ataman, 2005).

Okuldaki çalışmalar genellikle dile dayalı beceri gerektirmektedir. Buradan hareketle bir çocuğun okul başarısı ile dil zekâsı arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir. Testler, bir çocuğun okuldaki başarısını yönelttiği çaba, sabır, dürtü ve istekleri ile ölçemezler. Çocuğun kendine güvenini, kendi yeterliliği konusundaki düşüncelerini ve tutumunu da ölçemezler. Oysa bunlar okul başarısını ciddi oranda etkileyen şeylerdir. Başarı testlerinin kişinin yalnızca yeteneklerini değil, bu yeteneklerini ne yönde ve ne dereceye kadar geliştirmiş olduğunu da ölçmeleri beklenir. Fakat tıpkı zekâ testlerinde olduğu gibi bu testlerde pek çok şeyin ve kişisel pek çok yeteneğin gözden kaçmasını önleyememektedir. Başarı testlerinin sonuçları ile zekâ testlerinin sonuçları arasındaki farklılıklardan biri de, birincinin ölçmeye çalıştığı zihinsel işlemlerin, ikincide ölçülen yeteneklerin tamamen kullanılmasının bir sonucu olmayışıdır. Başka bir deyimle, ölçülen iki bileşim arasında çakışma yoktur. Örneğin, dil öğreniminde kişi ezberleme yoluyla epey ilerleyebilir. Dil kullanımında zekâ ögesini ölçmeye yönelmiş bir test, büyük bir olasılıkla, dilbilgisinden yani mantıktan

çok, belleğin içindeki dil yığımına ağırlık verecektir. Tıpkı bunun gibi, aritmetik öğretiminde de bellek ve ezbercilik bir süre işe yarayabilir (Örneğin; çarpım tablosunu herkes ezberleyerek öğrenir.). Ancak eninde sonunda aritmetik başarının, miktar ve sayı kavramlarını iyice kavramış olmaya bağlı olduğu anlaşılacaktır (Jersild, 1968).

Zekâ geriliği olan bireyleri normal yaşlılarından ayıran en önemli özelliklerden biri, öğrenmede gösterdikleri yetersizliklerdir. Böyle çocuklar öğrenme esnasında başkasının yardımına akranlarından daha çok ihtiyaç duyar ve normal yaşlılarının kolayca edinebildiği pek çok beceriyi öğrenmede zorluk yaşarlar. Öğrenme bir dizi karmaşık süreci kapsamaktadır. Örneğin; bebek annesinin yüzünü tanımayı öğrenir, okula giden çocuk paranın değerini öğrenir, yetişkin geometriyi öğrenir vs. (MacMillan, 1982; Akt.: Eripek, 2005).

Okul ortamı, bireysel farklılıkların rahatlıkla gözlenebildiği ortamlardır ve bu ortamda kimi öğrencilerin, çekingen, içine kapanık, uygun olmayan davranışlar sergilediği, arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorlandığı, grup etkinliklerine katılmadığı, verilen etkinlikleri yapmakta zorlansa dahi yardım istemediği gözlenebilir. Tam tersi bir anlayış ise, akran iletişimi güçlü, sorumluluklarını rahatlıkla yerine getiren, iş birliği yapan öğrencilerin varlığına dikkat çeker ve bu tarz çocukların aileleri, öğretmenleri ve sosyal çevre tarafından yeterli bulduklarını, okulda ve toplumsal yaşamda başarılı olduklarını söyler. Yapılan araştırmalar, yetersizliğe sahip çocukların sıklıkla akranları tarafında dışlandıklarını ve reddedildiklerini ifade etmektedir. Bu ayrıştırılma ve reddedilmenin bireyin hayatının her dönemini olumsuz etkileyeceğini belirtilmektedir. Birçok öğrenci sosyal kabullerini sağlayacak davranışları gösteremedikleri için akranları tarafından dışlanırlar. Kimi öğrenciler ise davranış problemleri olmasa bile sosyal iletişim yeterliliğine sahip olmadıkları için yine reddedilirler. Akran etkileşiminin birey üzerindeki etkisi son derece önemlidir. Kimi zaman öğrenciler kabul edilebilir şekilde davranmayı tek başlarına beceremezler, bu sebeple öğrenmeye gereksinimleri vardır. Bu noktada öğretmen farklılıklar ve hoşgörü üzerine sık sık dikkat çekmeli, sınıfında olumlu bir iklim yaratmalıdır. Öğretmen davranış biçimiyle tüm sınıfa örnek olmalı ve öğrencilerine uygun bir öğrenme ortamı yaratmalıdır (Strain vd., 1986; Hollinger, 1987; Rutherford, 1992; Çiftçi, 2001; Akt.: Vuran, 2008).

Bireysel farklılıkların bu denli geniş olduğu eğitim kurumlarında eğitim-öğretimin uygulayıcısı öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Her ne kadar

eğitim, özellikle özel eğitim, sistemli ve uygulama aşamasında birden fazla kişi ile işbirliği gerektiren bir sũreç olsa da bu sũrecin kilit noktası ȳđretmenlerdir. ȳđretmenler normal gelişim gȳsteren ve yetersizliğe sahip ȳđrenciler için her zaman rol modelidir. ȳđrenci için bu kadar ȳnemli bir yere sahip olan ȳđretmenler, çocuğun yalnızca akademik becerileri ȳzerine yoğunlaşmamalıdır. Ders başarisından belki de daha ȳnemlisi ȳđrenciyi mutlu edebilmektir. Mutlu ve kendine gũvenen bireyler kapasiteleri ȳlusũnde başarılı da olabileceklerdir. ȳđretmen, ȳđrenci psikolojisinden anlamalı ve çocuğun kapasitesi ȳlusũnde beklentiye girmelidir. Yapabileceği kadarı beklenen ocuk başarma zevkini tadabilir. Aksi durumda yeterliliğinin ȳstũnde beklentiye girilen ocuk başaramayacağı duygusuyla çırpınır ve yapabileceğinin altında performans gȳsterir. Eğitimde zekâ faktȳrũ elbette ȳnemli ve etkisi yadsınamaz ȳneme sahiptir ancak içinde bulunulan sosyal evre ve alınacak eğitimin kalitesi de başarıyı ȳnemli ȳlũde etkiler. Bu sebeple ȳđretmenler ȳđrenci ile ilgili olan her konuda bilgi sahibi olmalı ve ȳđrenciyi ulaşabileceği en yũksek hedefe yȳnlendirmelidir.

2.2. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim, Faydaları ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar

Kaynaştırma uygulamalarının sağladığı faydaların getirisi olarak iki farklı fikir ȳne sũrũlũr. Bunlardan ilki ȳzel gereksinimli ȳđrenciler için hazırlanan eğitim programlarının ȳđrencinin akademik olarak istenen seviyeye gelmesinde yetersiz kaldığıdır. Ancak yapılan kimi çalışmalar, ȳđrencilerin (ȳzellikle hafif derecede zihinsel yetersizliği olan ȳđrencilerde) akademik ve sosyal becerilerinde ilerlemeler kaydedildiğine yȳnelik çıkarımlarda bulunur. Ayrıca sınıfta kaynaştırma eğitimine tabi ȳđrenci bulunan normal gelişim gȳsteren ȳđrencilerin, ders başarılarının arttığı, farklılıklara karşı hořgȳrũlũ olduğu, işbirliği ve yardımlaşma duygularının geliştiği gȳzlemlenmiřtir. Sınıf ȳđretmenleri açısından ise, sınıfta demokratik bir ortam oluşturabilme, ȳđrenciler ve kendinde var olan ȳnyargılardan kurtulabilme, bireysel farklılıkların olağan olduğunu gȳrebilme, kaynaştırma ȳđrencileri için farklı ȳđretim yȳntem ve teknikleri geliştirebilme, zamanını daha yararlı kullanabilme açısından olumlu etkileri olduğu gȳrũlmektedir (Salend, 2008; Akt.: ȳzoku, 2013a).

Kaynaştırma eğitiminde ȳđretmenin geleneksel rolleri dışında farklı rollerinin de olması gerekmektedir. ȳđretmenin bu rollerinin farkında olarak ȳđretim çalışmalarını

yürütmesi beklenmektedir. Geleneksel öğretmen modelinde, öğretmen merkezli olarak yürütülen derslerde, ezber, öğrenciye çok fazla bilgi yüklemesi, sıklıkla ders kitaplarından yararlanma söz konusuydu. Ancak kaynaştırma modelinin başarıya ulaşması için öğretmen daha yenilikçi ve değişime açık olmalıdır (Sucuoğlu, 2006a).

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrenciye sağladığı faydalar şöyle sıralanmaktadır;

1. Özel gereksinimli öğrenci, okul hayatında yaşlılarıyla olabilir.
2. Yaşlılarının kaynaştırma öğrencisine karşı başlardaki olumsuz tutumları olumluya dönüşebilir.
3. Öğrenci, yaşlıları ve öğretmeninden etkilenecek davranış biçimini geliştirebilir.
4. Kazandığı olumlu davranışları yaşlıları içerisinde uygulama fırsatı bulabilir.
5. Arkadaşlarından dil ve konuşma becerisi yönünden etkilenebilir.
6. Olumlu ve planlanmış bir eğitim ortamında akademik olarak ilerleme kaydedebilir.
7. Hayatını tek başına idame ettirebilmek için gerekli becerileri edinebilir.
8. Alacağı kaynaştırma eğitimi çocuğun, sosyal hayatla, toplumsal çevre ile ve yaşamsal zorluklarla başa çıkmasını sağlayabilir.

Kaynaştırma uygulamalarında bireye yönelik eğitim esastır. Öğrencinin seviyesine uygun olmayan eğitimi alması durumunda başarılı olması beklenemez. Tüm bu nedenlerle çağa uygun, yaratıcı ve uygulanabilir eğitim programları oluşturulmalıdır. Ancak bu şekilde öğrenci akranların gerisinde olan yönlerini geliştirebilir, güçlü yönlerini ise daha da ilerletebilir (Özgür, 2011).

Kaynaştırma yoluyla eğitim, öğretmen, aile, özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrenciye ayrı ayrı faydalar sağlar. Bu sebeple ayrı başlıklar altında incelenecektir.

2.2.1. Kaynaştırma öğrencisine faydası

Genel olarak kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencinin sosyal ve akademik becerilerinin artması, toplumsal yaşama uyumlarının kolaylaşması ve iletişim becerilerinin gelişmesi beklenir. Yapılan araştırmalardan çıkarılan sonuçlar kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin, özel eğitim okul ve sınıflarındaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarıdır (Kargın, 2006).

Kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrenciye faydaları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Bireysel eğitim programı ile seviyesine uygun eğitimi alır.
2. Vakit geçirdiği fiziksel ortamlar uygun şekilde düzenlendiği için başarısı artar.
3. Özel eğitim aldığı için eksik yönlerini tamamlar.
4. Kendine güven, kabul görme, başarıma ve kabullenilme gibi duyguları geliştirir.
5. Akranlarıyla iletişim kurma ve birlikte çalışma becerileri kazanır.
6. Öğrenme özelliklerine uygun eğitimi aldıklarından öğrenmeleri kolaylaşır.
7. Akranlarını izleyerek, gözlemleyerek ve model alarak daha fazla ilerler.
8. Günlük yaşamında birlikte yaşadığı diğer kişilerle daha etkili iletişim kurar.
9. Sosyal ve duygusal anlamda ilerlemeyi daha çabuk kazanır.

Öğrencinin akranlarını model alması öğrenmelerinde itici güç oluşturur, böylelikle daha fazla ilerleme kaydeder (Göksu ve Çevik, 2004; Tuzcuoğlu, 2007).

Kaynaştırma eğitiminde hedef öğrenciyi yalnızca akademik yönden ilerletmek değil daha da önemlisi sosyal beceriler kazanmasına yardımcı olmaktır. Sosyal beceriler edinmek yetersizliğe sahip öğrenci için en büyük faydadır.

Yapılan araştırmalarda geleneksel öğretim programlarında sosyal beceri öğretimine yer verilmediğine dikkat çekilmektedir. Bu sebeple kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az iletişim becerisine sahip oldukları görülmektedir. Sosyal beceri öğretimi, öğrencinin kaynaştırma eğitiminden tam fayda sağlaması açısından önemlidir. Öğretmenler ve ekibin diğer çalışanları bilmedirler ki sosyal yönü gelişen bireylerin problem davranışları azalacak ve akademik başarıları artacaktır (Gregory ve Reisberg, 2003; Akt.: Pınar, 2008).

2.2.2. Normal çocuklar için faydası

Kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren birey için; farklılıkları anlama, kendi gibi olmayan akranlarıyla arkadaşlık etme, empatik düşünme gibi özelliklerinin gelişmesine neden olur. Normal yeterlilikteki öğrenci aileleri ve öğretmenlerinin genel kanısı kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıtacağı ve akademik başarılarını düşüreceği yönündedir. Ancak bu alanda yapılan çalışmalar aksini işaret etmektedir (Kargın, 2006).

Normal gelişim gösteren öğrenci hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirmekte, engelli arkadaşlarından olumlu yönde etkilenmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci şu davranış biçimlerini kazanır:

1. Yetersizliği olan bireylere karşı, yardımlaşma, hoşgörü, oldukları gibi kabullenme, demokratik davranma gibi ahlaki davranışlar edinir.
2. Her bireyin farklı özelliklere sahip olabileceğini öğrenir.
3. Kendinde de yetersizlikler olabileceğini ve bunun doğal olduğunu fark eder.
4. Olumsuz tutum ve davranışları (saldırganlık, güvensizlik, kıskançlık) azalır.
5. İyi davranışlarıyla model olma, sorumluluk ve iyilikseverlik duyguları gelişir.
6. Sahip olduğu özelliklerin farkına varır ve değerini bilmesi kolaylaşır.
7. Kendisi gibi olmayan bireylerle iletişim kurma yollarını öğrenir.
8. Engelli bireye karşı korku ve endişeleri azalır.
9. Yardımseverlik, paylaşma, destek olma gibi özellikleri geliştirerek engelli öğrenciyi teşvik edici rol oynar.
10. Sorumluluk alma, birine yardımcı olma ve işe yarama duyguları gelişir.
11. Çevrelerine ve çevrelerinde bulunan kişilere karşı daha duyarlı olur (Göksu ve Çevik, 2004; Tuzcuoğlu, 2007).

Batu ve arkadaşlarının (2004) Ankara’da bulunan bir kız meslek lisesinde 1996-1997 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalarında, öğretmenlerin sınıflarındaki normal öğrencilerin kaynaştırma ile ilgili bilgilendirildiklerinde olumlu tutum geliştirebilecekleri, öğretmene destek olabilecekleri ve kaynaştırma eğitiminin bir parçası olabilecekleri sonuçlarına ulaşmıştır.

2.2.3. Ailelere faydası

Özel gereksinimli çocukları olan ailelerin kaynaştırma eğitimine karşı takındıkları tutum verilecek eğitimin kalitesi ve faydasını etkileyen en önemli faktörlerdendir. Alan yazını incelendiğinde çocuğun tanılanma döneminde, ailelerin kabullenme öncesi olumsuz bir tutuma sahip olmakla birlikte, kabullenme döneminden sonra çocukları için en iyiyi hedefledikleri görülmüştür. Aileler kaynaştırma eğitiminin sadece kendi çocukları için değil, normal gelişim gösteren çocuklar için de fayda sağlayacağı görüşünü paylaşmaktadırlar. Ailenin olumlu tutumu kendisi içinde kimi faydalar sağlayacak ve çocuğun geleceğine yön verecektir. Bu faydalar;

1. Çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda öğretmen ve uzmanlar tarafından bilgilendirilirler.
2. Çocuğunun kapasitesine göre beklenti göstermeleri gerektiğini öğrenirler.
3. Gözlemledikleri gelişmeler çocuklarına dair umutlanmalarını sağlar.
4. Aile hayatlarında çocuğun eğitimine dair nasıl davranmaları konusunda bilgilendirilirler.
5. Eğitim kurumlarına karşı olumlu tutum geliştirirler ve işbirliği kurarlar.
6. Aile içindeki iletişim biçimleri tüm bu gelişmelerden olumlu etkilenir (Göksu ve Çevik, 2004).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında veli katılımının düşük olduğu ve anne-baba desteğinin istenen seviyede olmadığı bilinmektedir. Kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin tanınmaları ve uygun eğitimleri alabilmeleri için ailelerin sürece gönüllü katılımları esastır. Okullarımızda kaynaştırma eğitimi uygulamaları esnasında karşılaşılan sorunları en aza indirmek için velilerin görüş bildirmesi, sorunların üstesinden gelmek için yol gösterici olacaktır (Can, 2011).

Çocuğunun eğitimiyle yakından ilgilenen aile, çocuğundaki gelişme ve ilerlemeleri gördükçe mutlu olacak ve olumsuz tutumundan sıyrılacaktır. Kendisi mutlu olamayan anne-babanın çocuğu için faydalı olması beklenemez.

2.2.4. Öğretmenlere faydası

Öğretmen özel gereksinimli öğrencisi olması sebebiyle öğretim tekniklerini çeşitlendirebilir, farklı öğrenim düzeylerine göre anlatım kabiliyetini geliştirebilir, sınıf ortamını en etkili şekilde düzenleme ve kullanma konusunda deneyim sahibi olabilir. Ayrıca;

1. Öğrenciyi yetersizlikleriyle kabul, sabır ve hoşgörü duygusu gelişir.
2. Bireysel eğitim programı hazırlama ve düzeye uygun eğitim metotları uygulamada daha başarılı olur.
3. Sınıfına hakim olma ve düzeni sağlama becerileri gelişir.
4. Tüm yetersizliklere rağmen en iyi eğitimi vermeye motive olur (Göksu ve Çevik, 2004; Tuzcuoğlu, 2007).

Ayrıca öğretmenin, öğretmenlik bilgi ve becerileri yönünden kendini geliştirmesine ve diğer eğitim personeliyle olan iletişim ve işbirliğinin gelişmesini sağlar.

Sınıfında kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri hazırlanması ve uygulanması gereken planlar sebebiyle iş yükünün artacağı düşüncesiyle genellikle konuyla ilgili öğrenmelere kapalıdırlar. Eğitim sitemimiz hizmet öncesinden başlayarak kendine hesap veren, iç bütünlüğü olan öğretmenler yetiştirmelidir. Genel eğitim sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri; işbirliği, gerekli eğitim materyalleri, sınıf içi düzenlemeler ve özel eğitim destek hizmetleri konusunda gerekli desteği aldıklarında hem öğrencilerine hem de kendilerine daha faydalı olacaklardır (Gürgür ve Uzuner, 2010).

2.2.5. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar

Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar genel olarak; öğretmenlerin olumsuz tutumları, uygun personel ve destek servislerin olmayışı, genel ve özel eğitimin farklı algılanışı ve fiziksel çevrenin yetersizliği olarak sıralamak mümkündür. Kaynaştırmaya yönelik olumsuz öğretmen tutumlarıyla sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu tutumların sebebi olarak; personel ve materyal desteğinin sağlanamaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, konu ile ilgili gerekli bilgiye ve vakte sahip olunmaması gibi faktörler sıralanabilir. Ancak tüm bu tutumları olumluya çevirmek için öğretmenin kendisinin öğrenmeye ve yardım almaya istekli olması gerekmektedir (Can ve Gündüz, 2012).

Sınıf öğretmenleri genel olarak kaynaştırma eğitimine tabi öğrencinin sosyal ve akademik anlamda geliştiğini belirtmektedirler. Ancak bu önemli gerçeğin aksine, birçok sorunla karşılaştıklarını söylemekte ve getirisi olarak sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunması ile ilgili olumsuz görüştedirler. Öğretmenler öğrenci ile yaşadıkları sorunlarda şu çözümleri kullanmakta; öğrenciyle konuşma ya da uyarma, ödül-ceza verme, sakin olmaya çalışma, aile ile görüşme. Ancak ailelerden yeterli ilgiyi görmediklerini, kaynaştırma öğrencisinin kendilerini duygusal ve motivasyon açısından olumsuz etkilediği, idari açıdan destek almadıkları da yine kimi öğretmen görüşleridir (Sadioğlu vd., 2012).

Kaynaştırma öğrencisi açısından bakıldığında ise; ders başarısının düşük olması, ders içi uyumsuzluklar ve okul reddi gibi sorunlar yaşanmaktadır. Sosyal sorunlar olarak; düşük benlik algısı, kendine yeteri kadar güven duymama, içine kapanıklık, arkadaşları tarafından ihmal edilmişlik duygusu, utangaçlık davranışları görülebilir (Güvenir, 2005; Akt.: Atıcı, 2014).

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin, normal eğitim okullarında eğitim görmeleri ve bu süreçte öğretmen, aile ve öğrencilere gerekli destek eğitim hizmetlerinin sağlanması yasalarla güvence altına alınmıştır. Ancak yapılan araştırmalar, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında önemli sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Öğretmenler konuya tam olarak hakim olmadıklarından, özel gereksinimli öğrencilerinin kaynaştırılmasına sıcak bakmamaktadırlar. Yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de her yeni uygulama dirençle karşılaşılır. Toplum bu uygulamaların sonuçlarını gördükçe kabullenecektir. Bu noktada da süreçte görevli tüm eğitimcilerin, konunun etkili şekilde yaşama geçirilmesi için toplumda farkındalık yaratma görevinde gönüllü olmaları şarttır (Sadioğlu vd., 2013).

2.3. Kaynaştırma Ekibinde Yer Alan Kişiler ve Görevleri

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için ekipte yer alan bireylerin işbirliği içinde çalışması gerekmektedir. Kaynaştırma ekibinde yer alan bireyler; sınıf öğretmeni, okul yönetimi, rehber öğretmen, aile ve yardımcı öğretmendir. Başarıya ancak bu bireyler birlikte çalışırlarsa ulaşılır (Sucuoğlu, 2006a).

Aşağıda bu ekibin görevlerine değinilmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmeni ve öğrencinin kendisi de bu ekibin önemli üyeleri olduğundan onların süreç içindeki rollerine de yer verilmiştir.

2.3.1. Okul yönetimi

Kaynaştırma eğitiminde okul yöneticileri ekibin en önemli üyelerindedir. Verilecek eğitimin başarıya ulaşmasında yöneticilerin etkisi yadsınamaz. Örneğin yöneticiler; öğretmenle iletişim halinde olarak ders programlarını uygun şekilde ayarlama, gerekli görülen hizmet içi eğitimleri almalarını sağlama, sınıfta gerekli olabilecek araç-gereç ve eğitim ortamını sağlama gibi önemli görevlere sahiptirler. Yönetici tutum ve davranışları tüm okul personeli (öğretmen ve diğer personel) üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Okul yöneticilerinin kaynaştırma hakkında önceden bilgilendirilerek hizmet içi eğitime tabi tutulmaları, okuldaki kaynaştırma uygulamalarının başarısını arttıracaktır (Turbull vd., 2002; Akt.: Batu, 2013a).

Okul yöneticisi özel gereksinimli öğrenci için uygulanacak kaynaştırma eğitiminde çalışacak ekibi birbirine bağlayacak ve sunacağı destekle eğitimin kalitesini arttıracak kişidir. Yöneticinin konuyla ilgili hassasiyeti tüm çalışanlar üzerinde önemli bir etki

yaratır. Özellikle öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı sınıf içi gereksinimlerin sağlanması yönünde verilen destek, öğretmenin yaşayabileceği olumsuzluklarla baş etmesinde daha dirençli olmasını sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalarda idarecilerin davranış biçimlerinin, engelli öğrencinin engel türü ve derecesine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; görme, işitme ve fiziksel engelli bireylerle, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı daha olumlu iken zihinsel engelli ve duygusal bozukluk yaşayan öğrencilere karşı daha olumsuz bir tavır takındıkları saptanmıştır (Payne ve Murray,1974; Smith, Flexer ve Sigelman, 1980; Akt.: Gül, 2012).

Araştırmalardan hareketle idarecilerin genel olarak okul kurallarının uygulanmasında güçlük çıkarmayan özel gereksinimli öğrencileri benimsemelerinin daha kolay olduğu, çoğunlukla okul kurallarının dışında davranan sosyal ve zihinsel yetersizliğe sahip çocukları kabullenmekte zorlandıkları söylenebilir.

ÖEHY'nin (MEB, 2009) 73. maddesine göre ise okul/kurum müdürleri veya görevlendirilen müdür yardımcıları BEP geliştirme birimine başkanlık eder. Birim başkanının görevleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Birimde görev alacak BEP geliştirme birimini oluşturmak.
2. Birimde gerektiğinde görev alacak üyelerin katılımını sağlamak.
3. BEP geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinde, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kurum içi yapılacak düzenlemelere ilişkin tedbir almak.
4. BEP geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinde ihtiyaç duyulan araç-gereç ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi veya sağlanması için özel eğitim hizmetleri kurulu ile eş güdümlü çalışmak.

Sonuç olarak okul idarecilerinin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin okul politikasını geliştirmede, gerekli düzenlemelerin yapılmasında, anne-baba ve öğretmenlerin konuyla alakalı bilgilendirilmelerinde kilit eleman oldukları söylenebilir. İdare ve yönetici desteği alınmadan, kaynaştırma öğrencisinin tüm sorumluluğunun sınıf öğretmeninde olduğu, gerekli destek ve düzenlemelerin sağlanamadığı durumlarda kaynaştırma eğitimi başarıya ulaşamayacaktır (Sucuoğlu, 2006a).

2.3.2. Rehber öğretmen

Her çocuğun yeterlilik ya da yetersizlikleri ne olursa olsun bireysel olarak var olabilmesi, yaşam amacına erişebilmesi, gizil güçlerini kullanabilmesi ve geliştirebilmesi için yardıma gereksinimi vardır. Rehberlik anlayışında temel ilke, her bireye kendi özel gereksinimlerine ve yeteneklerine göre yardım götürmektir. Özürlü bireylerin farklı niteliklerinden dolayı onlara götürülecek rehberlik hizmetleri de normal bireylerinkinden biraz farklı olacaktır (Özgüven, 2000).

Normal gelişim gösteren öğrenciler dahi zaman zaman rehberlik ihtiyacı duyabilirken, özel gereksinimli öğrencilerin bu ihtiyaçları daha fazla olabilmektedir. Engelin türüne göre ihtiyaç duyulan rehberlik desteği de farklılaşmaktadır. Bu sebeple rehberlik öğretmenlerinin öğrenciyi doğru tahlil etmeleri, kaynaştırma ve özel eğitim sürecinin işleyişi açısından önem taşımaktadır.

Rehber öğretmenlerin okullardaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri görevlerinin yanı sıra özel gereksinimli öğrenci ve ailelerinin yönlendirilmelerinde de önemli sorumlulukları vardır. Aile eğitimleri planlamak, gerektiğinde okul dışı kurumlarla iletişime geçmek yine rehber öğretmenin görevidir. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrenci ve aileleriyle, kaynaştırma öğrencisinin kabulünde sınıf öğretmeniyle birlikte çalışır. Sınıf öğretmenin sorun yaşayan öğrenciyi fark ettiği an ilk başvurduğu kişi olduğu düşünülürse rehber öğretmenin ekipteki yeri ve önemi bir kez daha ortaya çıkar. Eğer öğrenci Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) yönlendirilecekse sınıf öğretmenin bilgi ve değerlendirme formlarını doğru doldurmasında danışmanlık yapar. Bundan sonraki süreçte öğrenci ve öğretmeni arasında bir köprü gibi sürekli bilgilendirme ve yönlendirmeler yapar. Ayrıca BEP geliştirme biriminin ayrılmaz bir parçasıdır. Genelleyecek olursak rehber öğretmen, öğretmen, öğrenci, aile ve RAM arasındaki iletişimi sağlayan önemli bir yere sahiptir (Kaya, 2013).

Rehber öğretmenin süreç içindeki yeri eğitim devam ettiği sürece ilk iletişim odağıdır. Kaynaştırma eğitiminde yer alan tüm sorumlu kişileri doğru yönlendirerek, verilecek eğitimin kalitesini arttırmaktaki fonksiyonları yadsınamaz öneme sahiptir. Bu denli önemli bir konuma sahip rehber öğretmenlerin alanında iyi yetişmiş ve kendini sürekli yenileyen kişiler olması çağın gerekliliklerine cevap verebilmeleri açısından önem taşımaktadır.

2012 yılında yapılan değişikliklerden sonra ÖEHY'nin (MEB, 2012) 63. maddesinde rehber öğretmenlerin görevlerini şu şekilde belirtilir:

1. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlamak, yürütmek ve gerektiğinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak.
2. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanmasında BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile iş birliği yapmak.
3. Öğretmen ve ailelerle iş birliği yaparak öğrenciler için bireysel eğitim raporu düzenlemek.
4. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi, izleme ve yöneltme kurulu ile öğretmenlerle işbirliği yapmak.

Sınıf öğretmenleri, okuldaki rehberlik hizmetlerinin gereği ile ilgili yeterli bilgiye sahip değillerdir. Rehberlik hizmetleri çalışmalarına dâhil olma ve benimseme davranışlarını mesleğe hazırlık sürecinde edinememişlerdir. Birçok öğretmen bu yetersizlikleri bir kayıp olarak görmemektedir. Bu durumun getirisi olarak asıl kaybeden öğrenci, geniş perspektifte bakıldığında ise toplumdur. Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde ve hizmet içi eğitimlerde yeterli ders, seminer, kurs almamış olması rehberlik anlayışına yönelik olumsuz tutum geliştirmesine sebep olmuştur. Oysa rehberliğe yönelik olumlu öğretmen tutumları rehberlik hizmetlerinin sunulmasında önemli gelişmeler sağlayacaktır (Yeşilyaprak, 1999; Akt.: Can, 2011).

Rehberlik çalışmalarına yönelik olumsuz öğretmen yaklaşımları, rehber öğretmen içinde kimi zaman sıkıntılar yaratmaktadır. Rehber öğretmen, en çok bilgi alışverişinde bulunacağı sınıf öğretmenleriyle iletişim kuramadığında öğrenciyi doğru değerlendiremeyecektir. Bu durum öncelikle özel gereksinimli öğrenciler olmak üzere, rehberliğe ihtiyaç duyan tüm öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurabilecektir. Bu sebeple sınıf öğretmenleri rehberliği destekleyici tutumlarıyla çalışmalara ortak olmalıdırlar.

Rehber öğretmenlerinin karşılaştığı bir diğer sorun ise okullarda yeterli sayıda istihdam edilememeleridir. Bu sebeple ilgilenmeleri gereken öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle iş yükleri artmaktadır. Rehber öğretmenlere göre sınıf öğretmenleri

rehberlik ile ilgili etkinlikleri yapmak yerine diğer dersleri yapmakta ve bu etkinlikleri uygulamakta isteksiz davranmaktadırlar. Bu durum sınıf öğretmenlerine, rehberlik etkinlikleriyle ilgili yeterli bilgi verilmemesi ya da bu uygulamaları yapma görevinin rehber öğretmenlerinin sorumluluğu olduğuna ilişkin düşünceleridir. Yine rehber öğretmenlere göre, sınıf öğretmenleri çoğunlukla sorun yaşadıkları öğrencileri rehberlik servisine yönlendirmektedir. Bu durum ise sınıf öğretmenlerinin rehberlik amaç ve ilkeleri konusunda yeterli ölçüde bilgi sahibi olmadıkları ve alana yönelik önyargılarının olması ile açıklanabilir (Can, 2010).

Günümüzde rehber öğretmenlere duyulan ihtiyaç, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin toplumca ve eğitim sistemimizce benimsenmesiyle birlikte artmıştır. Artık eğitim fakülteleri bu alanda daha çok mezun vermekte, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Söz konusu olan geleceğimiz çocuklar ise onları alanın uzmanı kişilere emanet etmek yarınlarmıza yatırımdır.

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıf Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı öğrencilerinin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik tutumlarını inceleyen Alver ve arkadaşları (2007-2008) şu sonuçlara ulaşmışlardır; yakın çevresinde engelli birey bulunmayan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları daha olumsuzdur. Sınıf öğretmenlerinin yetersiz olduklarını düşünmektedirler ve kaynaştırma eğitiminin yararına ilişkin inançları daha zayıftır. Mezun olduktan sonra özel eğitim kurumlarında görev almak istemeyen öğrenciler açısından bakıldığında da kaynaştırmanın yararlarına inançları, görev almak isteyen öğrencilere oranla daha zayıftır. Eğitimleri esnasında kaynaştırma eğitimine yönelik ders alan öğrencilerin bakış açısının, almayanlara oranla daha olumlu olduğu da söylenebilir (Alver vd., 2011). Bu araştırmadan hareketle Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri yakın çevresinde engelli birey olup olmaması, lisans dersleri arasında konuyla ilgili ayrıca ders alıp almaması ve özel eğitim alanında çalışmak isteyip istememe değişkenlerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Rehber öğretmenler kaynaştırma eğitimini; öğrencinin sosyalleşmesi, özür türüne yönelik eğitim alması, özgüven kazanması, toplumda farkındalık yaratması, öğretmenlerde işbirliği becerisine katkı sağlaması yönlerinden faydalı bulmaktadırlar. Ancak, kaynaştırma eğitiminde başvuru kaynaklarının yeterli olmadığı, sınıf

öğretmenlerinin BEP hazırlamadıkları ve yeterli bilgiye sahip olmadıklarından uygulamalarının formalite olarak yapıldığı, velilerin yeterli bilinç düzeyinde olmadıklarından katkı sağlayamadıkları, okul rehberlik servislerinin yetersiz olduğu ve rehber öğretmenlerin gerekli donanımdan yoksun olduğu, MEB kaynaklarının kaynaştırma eğitime yönelik imkânlarının kısıtlı olduğu gibi uygulamayı güçleştiren sorunların yaşandığını da belirtmektedirler (Can, Işık Can ve Nikolayidis, 2012).

2.3.3. Yardımcı öğretmen

Yardımcı öğretmenler, öğrencinin ihtiyaç duyduğu özel eğitim hizmetlerini sağlayan vazgeçilmez unsurlardandır. Öğretmen yardımcıları sınıf içinde bulunan kaynaştırma öğrencilerine destek olarak sınıfa uyumlarını sağlayabilir. Öğretmen yardımcılarının başarılı olabilmeleri için özel eğitimle ilgili gerekli donanıma sahip olmaları gerekir. Ancak ülkemizde ne kaynaştırma öğrencilerine ne de sınıf öğretmenlerine böyle bir destek sağlanamamaktadır. Öğretmen yardımcıları görevlendirilmeleri durumunda, yetersizliği olan ve olmayan tüm öğrencilere eğitim yapabilir, öğrenciler arasındaki diyalogun gelişmesine yardımcı olabilirler (Turmbul vd., 2002; Akt.: Batu, 2013a).

Bu uygulama biçiminde genel eğitim öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni birlikte çalışır. Bu yönüyle öğrencinin eğitimiyle ilgili sorumluluğu paylaştıklarından avantajlı bir modeldir (Kargın, 2004).

Ülkemizde özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren üniversitelerde açılacak iki yıllık programlar bu konudaki yetersizliklere çözüm olabilecektir. Yardımcı öğretmen, özellikle büyük şehirlerde kalabalık sınıflarda özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerin iş yükünü paylaşmak ve eğitimin kalitesini yükseltmekte önemli bir faktör olacaktır.

2.3.4. Özel eğitim öğretmeni

Sınıf öğretmenin en sık iletişime geçtiği kişilerden biri de özel eğitim öğretmeni (zihin, görme, işitme engelliler ve üstün zekâlılar öğretmenleri). Özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen ile işbirliği yaparak özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciye yönelik yönlendirme yapmadan önce, kimi öğretimsel düzenlemelerde bulunmayı önerebilirler. Özel eğitim öğretmenleri özel eğitim hizmetlerinin planlanmasında, BEP geliştirilmesinde ve gerekli durumlarda öğrenci ile çalışmakta görev alırlar (Diken, 2007).

Ülkemizde özel eğitim öğretmeniyle bireysel çalışma olanağını çoğu kaynaştırma öğrencisi yakalayamamaktadır. Bu duruma, özel eğitim öğretmeni yetersizliği, öğrencinin kaynaştırma eğitimini başka okulda, özel eğitim desteğini bir başka eğitim kurumunda alması sebep gösterilebilir.

Gürgür ve arkadaşlarının (2012) Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğretmen adayları, kaynaştırma ortamında bireysel destek eğitim hizmetlerinin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bunun sebebini ise özel gereksinimli çocukların öğrenme hızlarının akranlarından geride olması ve sosyal becerilerdeki yetersizlikleri olarak açıklamışlardır. Alan yazını incelendiğinde tüm yasal ve fiziksel düzenleme çabalarına rağmen ülkemizde kaynaştırma uygulamalarına yönelik destek hizmetlerin sunulmasında sorunlar yaşandığı bilinmektedir. MEB kaynaştırma eğitimi yapılan okullar ile sınıflarda, destek eğitim hizmetlerinin sağlanacağı düzenlemeleri yapmalıdır. Ancak sosyal kaynaştırma ve bütünleştirme yalnızca MEB'nin sorumluluğu değil ülke olarak tüm toplumun sorumluluğudur.

Son yıllarda özel eğitim veren fakültelerin sayısındaki artışla birlikte bu alanda yetişmiş öğretmenlerde artmıştır. Ancak yine de ülkemizde yeterli sayıda alanında uzman özel eğitim öğretmeni yoktur. Örneğin okullardaki özel alt sınıflarda çoğunlukla emekli olmuş sınıf öğretmenleri görev yapmaktadır. Oysaki özel eğitim ciddi uzmanlık, enerji ve sabır gerektiren bir iştir.

2.3.5. Özel gereksinimli öğrenci

Öğrencinin kendisi de kaynaştırma eğitimi ekibinin ayrılmaz ve merkezinde olan kişisidir. Öğrencinin kendisini ekibin bir parçası olarak görmesi öz farkındalığı üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır. Öğrencinin ekibin bir parçası olduğunu ailesi de kabul ediyor olmalıdır. Ekip çalışmaları kararlarından aile mutlaka haberdar edilmeli böylelikle destekleri sağlamalıdır. Ayrıca öğrencinin kendisi için yapılacak olan çalışmalarda görüşünün alınması, öğrencinin hem motivasyonunu sağlayacak hem de başarısını arttıracaktır (Shank vd., 2002; Akt.: Batu, 2013a).

Yetersizlik düzeyi dikkate alınmakla birlikte birey kendisi ile ilgili alınan kararlarda fikir beyan ettiğinde ve süreçten haberdar edildiğinde kendi ile ilgili daha olumlu bir benlik algısına sahip olacaktır. Elbette bu katılımın ağır ve orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda uygulanması zor, çoğu zaman imkânsız olacaktır.

Öğrenci, yetersizlik türü ve etiketlenmişlik düzeyine bağlı olarak BEP toplantılarına katılabilir. Öğrenci kendisi için belirlenecek amaçların seçiminde söz sahibi olabilir, tercihlerini belirleyebilir ve gereksinimlerini ortaya koyabilir (Prater, 2007; Akt.: Batu, 2013b).

İnsanların her yaşta kendilerini ilgilendiren konularda fikir beyan edebilmesi demokratik bir haktır. Hele de hayatına köklü şekilde yön verecek eğitimi hakkında görüş bildirmesi ve bilgilendirilmesi hem kişiliği üzerinde hem de akademik başarısı üzerinde olumlu etki yaratacaktır.

2.3.6. Özel gereksinimli öğrencinin ailesi

Aile toplumun çekirdeğini oluşturan en önemli kurum ve çocuğun ilk sosyalleşme alanıdır. Engelli çocukları olan ailelerin duygusal ve toplumsal sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Yaşanan ilk sorun duygusal karmaşadır. Bu durumda aile bireylerinin duygu ve düşünceleri karmaşık ve net değildir, şaşkınlık ve şok halindedirler. Şok atıldıktan sonra, aşırı üzüntü, hayal kırıklığı, inkâr, kaygı, red ve suçluluk gibi tepkisel aşamaya geçilir. Daha sonra “Çocuğum için ne yapabilirim?” sorusuyla durumu kabullenme ve alışma aşamasından sonra çocuğun geleceğini en iyi şekilde planlama yoluna gidilir (Çitil, 2013).

Ailenin yaşadığı bu süreç oldukça olağan ve insanidir. Normal gelişim gösteren bir çocuğa karşı duyulan sorumluluk bile aileleri endişelendirirken, yetersizliğe sahip bir çocuğa duyulan kaygı ve endişenin daha fazla olması beklenen bir tepkidir. Ancak aile ne kadar çabuk kabullenme aşamasına geçerse çocuğu için o kadar faydalı olacaktır. Ailenin bu süreci çabuk atlatmasında birçok faktör devreye girer; yaşanılan çevre, eğitim durumları, ekonomik olanaklar, yönlendirecek eğitimciler gibi.

Aileye yeni katılan her birey ailede birçok yeniliğe sebep olur. Çocuğun gelişimsel aşaması ile ailenin gelişimsel aşamaları paralel düşünülebilir; çocuk okul çağına geldiğinde, ailenin okul hazırlıklarına başlaması gibi. Ancak farklı özelliklere sahip çocukları bulunan ailelerde daha fazla değişimlere yol açabilir. Anne-baba ve kardeşlerin kişisel özellikleri, birbirlerinden, hayattan, yakın çevrelerinden ve toplumdan beklentileri farklılaşır. Bu farklılıklar aileden aileye değişmekle birlikte, eşlerin birbirine desteği, yakın çevrenin ve toplumun tepkileri ve desteği bu değişimlerin nicelik ve niteliğini etkilemektedir. Aynı zamanda toplumun ve devletin

ailelere sunduğu destek ve hizmetlerde ailelerde meydana gelen değişiklikleri etkilemektedir (Akkök, 2005).

Aile için en büyük desteklerden biri vatandaşı olduğu ülkenin konuya yaklaşım biçimidir. Ülke, aileye maddi ve manevi olanaklar tanıyor ve bu haklarını yasal güvence altına alıyorsa, aile korunup kollanmanın verdiği iç huzuru yaşar. Ülkemizde engellilere ve yetersizliğe sahip bireylere yönelik haklar uzun yıllardır yasal güvence altına alınmış ancak zaman zaman uygulama aşamasında aksaklıklar yaşanmaktadır.

Anne-babaların hafif ve ağır derecede zihinsel yetersizlik gösteren çocuklarına yönelik tutumları, engelin derecesine göre farklılaşmaktadır. Ebeveynlerin ağır derecede zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarına karşı daha tahammülsüz ve reddedici olabilmektedirler. Çevresel faktörlerin de anne-baba üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Çevreden destek gören aile üyeleri çocuğa karşı daha ılımlı iken, destek görmeyenler çocuklarını toplumsal hayattan soyutlama yoluna gitmiştir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler çocuğun tedavi ve eğitim gereksinimlerini karşılamakta güçlük çekmediği için daha olumlu tutuma sahiptirler (Horne vd., 1985; Fırat, 1995; Ahmetoğlu, 2004; Coşkun, 2010; Akt.: Gül, 2012).

Görüldüğu gibi anne-babalar ve diğer aile fertlerinin herhangi bir yetersizliğe sahip çocuklarına davranış biçimleri birçok içsel ve dışsal faktörle şekillenmektedir. Engeli kabul derecesine göre gösterdikleri tutumda zamanla olumluya dönüşmektedir. Bu noktada toplumsal algının iyileştirilmesi ailenin de çocuğuna karşı olan tutumunda etkili olacaktır. Bu sebeple toplumsal bir farkındalık yaratmak gerekmektedir.

Engelli bireye karşı anne-baba tutumlarının yanı sıra ailenin normal gelişim gösteren çocuklarının özel gereksinimli kardeşlerine davranış biçimleri de oldukça önemlidir. Normal gelişim gösteren çocuğun yetersizliği olan kardeşine olan tutumunda en önemli yönlendirici anne ve babalardır. Ebeveynler çoğu zaman dengeyi sağlamakta zorlanmaktadır. İlgi, destek ve zamanının büyük çoğunluğunu engelli çocuğuna gösterip, diğer çocuğuna yeterli zamanı ayıramayan ailelerde, normal çocukta kıskançlık, hırçınlık, kardeşe karşı tepki gibi duygular oluşmaktadır. Dengeyi sağlamada başarılı olan ailelerde ise normal gelişim gösteren çocuk kardeşine karşı daha ılımlı, destekleyici ve koruyucu tutuma sahip olmaktadır. Böyle çocuklarda özgüven ve sorumluluk bilincinin gelişebileceği söylenebilir.

Yavuz ve Coşkun'un (2014) araştırmalarında, normal gelişim gösteren kardeşlerin, zihinsel engelli kardeşleriyle genellikle ev içinde vakit geçirmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunun sebebini ise kardeşlerinin davranış problemlerinin olması ve onları kontrol etmekte güçlük yaşamaları olarak açıklamışlardır. Normal gelişim gösteren kardeşler, evde zihinsel engelli kardeşiyle vakit geçirirken; ders çalışmayı, oyun oynamayı, televizyon izlemeyi ve bilgisayar oyunları oynamayı seçmişlerdir. Ev dışında ise, sinemaya ve alışveriş merkezlerine gittiklerini sonucuna ulaşılmıştır. Kimi normal gelişim gösteren kardeşler ise zihinsel yetersizliği olan kardeşleriyle ev dışında vakit geçirmediğini çünkü utandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, normal gelişim gösteren kardeşlerin, özel gereksinimli kardeşlerine karşı özellikle ev dışındaki tavrını belirleyen faktörün toplumsal bakış açısı olduğu söylenebilir. Toplumsal bilinçlenme ve ailelerin normal gelişim gösteren çocuklarını yönlendirmesi bu durumu minimize edilebilir.

Kaynaştırma ekibinin en kuvvetli destekçileri şüphesiz aileler olabilir. Kimi aileler kaynaştırma eğitime destek olurken kimi ailelerin bu konuda çekinceleri olabilir. Aile desteğini almak verilecek eğitimin kalitesi ve başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Olumlu tutum sergileyen aileden, öğretmen gerekli yardımı alabiliyorken, olumsuz tutuma sahip ailelerden yardım almak zorlaşacak ve kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşmak güçleşecektir (Batu ve İftar Kırcaali, 2000).

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi birçok aile tarafından "etiketleme" olarak algılandığından olumlu tutum gösterilmesi sık karşılaşılan bir durum değildir. Bu sebeple öncelikle ailelerin konu ile ilgili bilgi düzeyini arttıracak eğitimler verilmelidir. Kabullemenin aslında çocuğu için bir kötülük olmadığını algılaması sağlanmalıdır.

Kimi zaman aileler işbirliğini reddederler. Öğretmenler böyle "zor" ailelerle çalışmak istemeyebilirler. Ancak öğretmen vazgeçmek yerine anne-babaların olumsuz tutumlarını değiştirecek yollar aramalı, onların desteğini kazanmalıdır. Anne-baba öğrencinin ilk öğretmeni olduğu için onlar olmaksızın eğitim süreci tamamlanamayacaktır (Allen ve Codery, 2005; Akt.: Özen, 2013).

Hayatın başlı başına bir değişim ve gelişim süreci olduğu düşünülürse, farklı özelliğe sahip çocuklar ve ailelerinin bu süreçleri diğer ailelere göre biraz daha derinden yaşadığı söylenebilir. Aileler, çocuklarının başarabildiklerini ve kuvvetli yönlerini

ortaya çıkarmalarına destek olduklarında yaşamlarındaki değişim ve gelişim olumlu yönde etkilenecektir. Ailelerin çocuklarında gözlemledikleri değişiklikler, kendilerinde meydana gelen değişimlerle de benzerlik göstermektedir. Aile içi iletişimde çocuklar ailelerinin ruh sağlığını, ailelerde çocuklarının gelişimini doğrudan etkilemektedir (Akkök, 2005).

Bilinçli, doğru davranışlar gösteren ve öğretmenle işbirliği halindeki ailelerin çocuklarında belirlenen hedeflere ulaşmak daha kolayken; reddeden, kabullenmeyen ve olumsuz tutumundan vazgeçmeyen ailelerde ilerleme kaydetmek oldukça zordur.

Sınıf öğretmenin sınıfındaki her öğrencinin ailesi ile kuracağı iletişim önemliken kaynaştırma öğrencisi aileleriyle daha ileri düzeyde bir diyaloga girmelidir. Aileler çocukların güçlü ve zayıf yönlerini bildikleri için bu konuda sınıf öğretmenine gerekli bilgiyi verebilirler. Okulda edinilen becerilerin evde tekrarlanması, öğrencinin başarısının ödüllendirilmesi, sınıf öğretmenleriyle tutarlı ve paralel şekilde hareket eden aile öğretilenlerin kalıcı olmasını sağlar. Tüm bu sebeplerle aile ile kurulan iletişim son derece önemlidir. Her öğrencinin sahip olduğu yetersizlik birbirinden farklı olabileceğinden ebeveynin içinde bulunacağı durum ve bakış açısı da farklı olabilir. Bu sebeple kaynaştırma ekibi (özellikle öğretmenleri) aileye karşı hoşgörülü olmalı ve desteklemelidir (Diken, 2007).

Yıldırım ve Akçamete'nin (2014) çoklu yetersizliğe sahip çocukların aileleriyle yaptıkları araştırmada, ailelerin çocuklarının durumunu ilk öğrendikleri zaman, genellikle şok geçirme, çevrenin tepkisi sonucu depresyona girme, boşanmak isteme gibi duygusal çalkantılar yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca özellikle annenin ev içindeki görev ve sorumluluklarının arttığı; babaların annelere nazaran kabullenmekte güçlük çektikleri daha çok mali kaygılarının olduğu, çocuğun yaşı ilerledikçe kaygılarının arttığı görülmüştür. Genel olarak aileler tüm bu ailevi sorunlarının yanı sıra erken çocukluk özel eğitim hizmetlerine erişmekte zorluk yaşadıkları ve öğretmenlerin olumsuz tutum sergilediklerini belirtmişlerdir.

Ailenin yaşadığı süreç göz önünde bulundurularak daha hoşgörülü ve bilgilendirici olmak süreç içinde başta öğretmenler olmak üzere herkesin görevidir. Ailenin içinde yer almadığı bir eğitim sürecinde istenilen başarıyı elde etmek olanaksızdır.

Kaysılı'nın (2008) özel gereksinimli çocukları bulunan ailelerle yaptığı araştırmada, erken dönemde aile katılımı sağlanan çocukların akademik başarısının arttığı

görülmüştür. Ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve eğitim düzeylerinin, eğitim sürecine katılımlarını etkilediği, düşük gelirli ve farklı kültürel özelliklere sahip ailelere ulaşılmakta zorlanıldığı diğer bir bulgudur. Bu durum öğretmenler ve okullar tarafından göz önünde bulundurularak gerekli düzenlemeler yapılmalıdır ve aile katılımı sağlanarak öğrenci başarısı artırılmalıdır.

Can'ın (2012), 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde 10 kaynaştırma öğrencisi velisiyle yaptığı araştırmasında (çoğu 40 yaş ve üzeri, üniversite mezunu, üst sosyo-ekonomik düzeyde); velilerin özel eğitim ve kaynaştırma alanına daha fazla kaynak ayrılması gerektiğini, çocuklarının yeterli eğitim desteğini alamadıklarını, kendilerinin okul rehber öğretmeni tarafından bilgilendirildiğini belirtmişlerdir. Yine araştırmadan, velilerin zihinsel engel ve özel öğrenme güçlüğü dışındaki özel öğrenme konularında bilgi sahibi olmadıkları; konu ile ilgili yeterli bilgi düzeyine ulaştıklarında, olumsuz düşünce ve davranışlarında düzeltilmeler olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, velilerin kaynaştırma eğitimi sürecine katılımına dair yasal düzenlemeler olmakla birlikte, okul ortamında yapılan uygulamalarda velilerin sürece katılımının düşük olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur.

2.3.7. Sınıf öğretmeni

Sınıf öğretmenin engelli bir çocuk ile sınıfındaki diğer tüm çocuklara karşı olan sorumluluğu aynıdır. Tüm çocuklar öğrenme hızı, türü ve öğrenme kapasitesi bakımından birbirinden farklıdır. Öğretmenin zaman zaman müfredatta ve sınıf ortamında yapacağı değişiklikler hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de engelli öğrenci için faydalı olabilir. Özel eğitim, normal sınıflarda eğitimine devam eden engelli öğrenci için yapılacak birçok değişikliği içermekte ve bu değişiklikler hazırlanan BEP'inde belirtilmektedir. Gerekli olabilecek özel düzenlemeleri yapma görevi özel eğitimcilere verilmektedir. Sınıf öğretmenleri, özel eğitime tabi öğrencisi için hazırlanan programın yürütülmesinde üzerine düşen görevi yapmak ve tüm sınıfın yönetiminden sorumludur (Baressi ve Mack, 1979; Akt.: Fiskus ve Mandell).

Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşına yönelik tutumlarının oluşmasında da rol modeldir. Öğretmen sınıfını ne denli iyi yönetiyor ve öğrencileri arasındaki iletişimde yönlendirici olabiliyorsa kaynaştırma öğrencisinin sınıfa uyumu o kadar kolaylaşacaktır.

Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli bireye olan tutumlarını inceleyen araştırmalar, hizmet içi eğitimin önemi üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim aldıktan sonra ilgili öğrencilerine karşı daha yapıcı ve olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür (Brooks ve Bransford, 1971; Akt.: Gül, 2012).

Öğretmenlerdeki bilgi eksiklikleri, engelli bireyi kabullenme ve eğitim verme konusunda olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Eğitimci bilgilendikçe ve yeterliliği arttıkça özel gereksinimli öğrencisine karşı önyargılarından sıyrılmaktadır.

ÖEHY'nin (MEB, 2009) 23. maddesinde, “Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları: okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20’yi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları: özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir” denir.

Günümüz şartları düşünüldüğünde sınıf mevcutları özellikle büyük şehirlerde belirtilen rakamlardan farklılık gösterebilmektedir.

Sınıfına kaynaştırma öğrencisi verilen sınıf öğretmenin ilk yapması gereken öncelikle öğrenciyi tanımaya çalışmak ve dosyasını incelemek olmalıdır. Ayrıca sınıf öğretmeni, okul müdürü başkanlığında toplanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Birimi'nin en önemli üyelerinden biridir. BEP uygulama sürecinde öğrencinin ihtiyaç duyması halinde sınıf öğretmeni birebir eğitim vermekle de sorumludur. Tüm bunların yanı sıra öğretim için materyal geliştirme ve temin etme, varsa öğrencinin yetersizliğinden dolayı kullandığı cihazların bakım ve kontrolüyle de ilgilenmek durumundadır. Başarıyla uygulanabilen bir BEP hazırlayabilmek için öğretmen öğrencinin yetersizlik alanlarını ve güçlü yönlerini iyi tanımalıdır. Öğretmen BEP geliştirme biriminin diğer üyeleriyle olumlu bir iletişim geliştirmelidir. Çünkü programı uygulayacak kişi kendi olduğundan bu tutum onun yararına olacaktır. Öğretmenin, BEP uygulama sürecinde, öğrencinin performans kaydını tutması gerekmektedir. Sınıf öğretmeni varsa öğrencinin diğer öğretmenleri (destek oda öğretmeni, özel eğitim öğretmeni) ile de işbirliği içinde çalışmalıdır (Kaya, 2013).

Sınıf öğretmeni kaynaştırma eğitimi sürecinde birçok kişi tarafından desteklenmesine rağmen eğitimin uygulanması esnasında öğrenciden sorumlu olan yeğâne kişidir. Öğrencinin okulda bulunduğu süre zarfında hemen hemen tüm eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinden öğretmen sorumludur.

Kaynaştırma öğrencisinin sınıfta akranları tarafından kabul edilmesinde öğretmen tutumlarının çok önemli bir yeri vardır. Öğretmenin sergilediği davranışlar sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı ve kaynaştırma öğrencisinin de akranlarına karşı olan tutumlarına yön verir. Yani öğretmen hem normal hem de yetersizliğe sahip öğrencileri tarafından model alınır. Kimi zaman öğretmenler farkında olmadan kaynaştırma öğrencisi ya da düşük başarıya sahip öğrencilerine farklı davranışlarda bulunabilir. Bu davranışlar çoğunlukla düşük başarılı öğrenciler hakkında diğer öğrencilere gizil mesajlar içerebilir (Wood, 2001; Akt.: Özdemir, 2012).

Öğretmenin eğitim uygulamalarının kalitesinin yanı sıra kişisel davranış biçimi de aslında eğitimin bir parçasıdır. Belki de dikkat edilmesi gereken en önemli öğedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (MEB, 2009) 59. maddesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Öğretmenler kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve sosyal etkinliklerine katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.
2. Öğretmenler bu görevlerin yanında aşağıdaki görevleri de yürütürler:
 - a) Bireyselleştirilmiş eğitim programları, gelişim ölçekleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında BEP geliştirme birimi ile işbirliği yapmak.
 - b) BEP'nı uygulamak ve değerlendirmek.
 - c) Öğrencilerin eğitim performansları ve yetersizlik türünü dikkate alarak gerekli öğretim materyallerini hazırlamak veya temin etmek.
 - d) Okul ve kurumdaki aile eğitim çalışmalarına katılmak, sınıftaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlamak.

- e) Öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlanması ve eğitim performansları doğrultusunda başka bir okul veya kuruma yönlendirilmesinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu ve BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapmak.
 - f) Öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı kullandığı kişisel alet ve cihazların bakım ve kontrolüne ilişkin tedbirler almak.
 - g) Öğrencilerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda birebir eğitim yapmak.
 - h) Sınıf öğretmenliğinin esas olduğu okul ve kurumlarda alan öğretmenleri ile birlikte ders okutmak.
3. Öğretmenler ayrıca, görev tanımında belirtilen diğer görevleri ve müdür tarafından verilen eğitim-öğretimle ilgili görevleri de yapar.

2012 yılında bu maddeye 59/a bendi eklenmiştir. Buna göre; “ Özel eğitim okul ve kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyonla ilgili bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim-öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programlar hazırlamak ve uygulamak amacıyla ders kesiminden itibaren Temmuz ayının ilk iş gününe; Eylül ayının ilk iş gününden ders yılı başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde mesleki çalışmalara katılırlar” denilerek en büyük eksikliklerden biri olan hizmet içi eğitimler gündeme getirilmiştir (MEB, 2012).

Ülkemizde kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilere yeterli destek eğitim hizmeti sağlanamadığından öğretim düzenlemelerinin yapılması görevi tamamıyla genel eğitim öğretmenlerine düşmektedir. Ancak hem genel eğitim öğretmenleri hem de sorumlu personel kaynaştırma programları konusunda yeterli bilgiye sahip değillerdir.

Kaya'nın (2003) sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okul yöneticilerinin bilgi, tutum ve uygulamalarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, okullardaki yönetici, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, olumlu tutum göstermedikleri, yerleştirme, eğitsel değerlendirme, BEP hazırlama ve destek hizmetlerin sağlanması gibi çalışmalara yer vermedikleri belirlenmiştir.

Yine yurt dışında yapılan benzer çalışmalarda da genel eğitim öğretmenlerinin öğretimsel düzenlemeleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin, genel eğitim öğretmenlerine göre hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerin eğitiminde daha fazla yeterliliğe sahip oldukları ve öğretimsel düzenlemelere daha fazla yer verdikleri görülmüştür. Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalar göstermiştir ki genel eğitim öğretmenleri kaynaştırma ortamlarında yapılması gereken düzenlemeler konusunda bilgilendirilmelidir (Whinnery vd., 1991; Leyser ve Tappendorf, 2001; Schumm ve Vaughn, 1991; Akt.: Özmen, 2005).

Ankara Üniversitesi sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını inceleyen Orel, Töret ve Zerey'in (2004) araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik ders almalarının tutumlarını olumlu etkilediği alanda yapılan diğer araştırmaları destekler niteliktedir.

Can ve Gündüz'ün (2012) araştırma bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenler kaynaştırma eğitiminin öğrencileri sosyalleştirdiğini, eğitim maliyetini azalttığını ve ailenin yaşayacağı olumsuzlukları ortadan kaldırdığı görüşünü belirtmişlerdir. Ancak, ülkemizde kaynaştırma eğitiminin istenilen şekilde uygulanmadığını ve formalite olarak yerine getirilen bir görev olarak görüldüğünü, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasını iş yüklerini arttıracığından tercih etmeyeceklerini, devletin konuyla ilgili yeterli imkânı sunmadığını düşünmektedirler. Araştırma genel olarak öğretmenlerin teorik olarak kaynaştırma eğitime ılımlı baktıklarını ancak uygulamadan kaçındıkları çelişmesini ortaya çıkarmaktadır.

Babaoğlu ve Yılmaz'ın (2010) yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bulgular; öğretmenlerin, aldıkları üniversite eğitimini yetersiz gördükleri, kaynaştırma eğitime yönelik kendilerini geliştirmek için hizmet içi eğitim kurslarına, seminerlere ve projelere katılmadıkları, konuyla ilgili dergi, kitap ve makale okumadıkları, çok azının eksikliklerini gidermek için çalışmalar yaptıkları, çoğunluğunun kendilerinin yeterli görmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucundan hareketle sınıf öğretmenlerimizin gerekli kaynaştırma eğitimini almadıkları ancak bu konuda kendilerini geliştirmek adına çabalarının da olmadığı söylenebilir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinde; "Herkes eğitim hakkına sahiptir." ifadesine yer verilmiştir. Aynı madde de yine eğitimin bireyin ilgi ve

yeteneklerine uygun olarak verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eğitimde eşitlik ilkesinden yola çıkıldığında özel gereksinimli öğrencilerin de normal gelişim gösteren öğrenciler kadar eğitim hakkı vardır. Bu durum özel eğitimi ve önemli bir parçası olan kaynaştırma eğitimini kaçınılmaz olarak ortaya çıkarmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen amaç ve ilkelerin ele alınması konunun anlaşılması bakımından büyük önem taşımaktadır.

2.4. Özel Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

2.4.1. Özel eğitimin amaçları

Özel eğitimin amacı, özel gereksinimli çocukları, ihtiyaçlarına göre hazırlanmış BEP ile en az kısıtlayıcı ortamda eğitim vererek, bağımsız ve kendini idame ettirebilen bireyler olarak yetiştirmektir (Ataman, 2013).

Özel eğitim hizmetlerinin amaçları, ÖEHY'nin (MEB, 2012) 5. maddesinde özel gereksinimli öğrenciye kazandırılması gereken davranışlar, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda, şu şekilde sıralanır;

- a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,
- b) Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,
- c) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenme, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

Özel eğitimde öncelikli hedef, özel gereksinimli bireyin toplumla bütünleşebilmesini ve kişinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek beceriler edinmesini sağlamaktır. Akademik kazanımlar tüm bu ihtiyaçlardan sonra gelmelidir. Sosyal iletişim kurabilen, kendini idame ettirebilen bireyi belirlenen akademik hedeflere ulaştırmak kolaylaşacaktır.

2.4.2. Özel eğitimin temel ilkeleri

ÖEHY'nde (MEB, 2012), Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda özel eğitimin temel ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir;

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler; eğitim ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- d) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- e) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.
- f) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimleri sağlanır.
- g) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılır.
- h) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini sağlayacak şekilde planlanır.

Özel eğitim yalnızca özel gereksinimli öğrenciyi içine alan bir süreç değil, tüm toplumu ilgilendiren çok geniş kapsamlı bir eğitim sürecidir. Toplumsal kabul ve destek görmeyen bir eğitimin hedef ve ilkelerinin başarılı olması beklenemez. Bu sebeple ilgili tüm eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşları işbirliği içinde olmalıdır.

2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri

2.5.1. Kaynaştırma eğitiminin amaçları

Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla aynı eğitim ortamlarına, aynı sınıflara yerleştirilerek kendini idame ettiren ve topluma faydalı bireyler yetiştirmektir (Sucuoğlu, 2006a).

Kaynaştırma eğitiminin amaçları şöyle sıralanmaktadır:

1. Özel gereksinimli çocuklar için ayrı özel sınıflar ve özel okulların getirdiği damgayı silmek,
2. Özel gereksinimli çocukların sosyal statüsünü arttırmak,
3. Özel gereksinimliler için daha iyi bir öğrenme çevresi sağlamak,
4. Özel gereksinimli çocuğa gerçek bir yaşam çevresi sağlamak,
5. Her çocuk için kabul edilebilir hizmet sağlamak,
6. Zihinsel özürlü çocukların eğitiminde çok büyük harcamaları önlemek,
7. Özel gereksinimlileri, normal çocuklardan ayıran kurumlardan uzaklaşmayı sağlamaktır (Asley, 1979; Akt.: Çulhaoğlu, 2009).

Kaynaştırma eğitiminde amaç, herhangi bir engel durumuna sahip bireylerin yaşlılarıyla aynı ortamda bulunmalarını sağlayarak etkileşim yoluyla öğrenmelerini sağlamak ve toplumdaki izole edilmelerini önlemektir. Kaynaştırma eğitimi sadece özel gereksinimli öğrenci için değil, sınıf ve okul arkadaşları içinde etkili bir eğitim modelidir. Öğrenciler bu yolla farklılıklara saygı, hoşgörü, yardımseverlik gibi insani duygularını geliştireceklerdir.

2.5.2. Kaynaştırma eğitiminin ilkeleri

Kaynaştırma eğitiminin ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Eğitim, engel türü ne olursa olsun herkesin hakkıdır.
2. Genel ve özel eğitimin ayrılmaz parçası kaynaştırma eğitimidir.
3. Her insan özür tür ya da derecesine bakılmaksızın bu hizmetlerden yararlanma hakkına sahiptir.
4. Kaynaştırma eğitime mümkün olan en erken yaşta başlanmalıdır.
5. Bireysel ayrılıklar kaynaştırma eğitiminde esas alınmalıdır.
6. Kaynaştırma eğitimi normal birey ve ortamlar içinde verilmelidir.
7. Okul, aile ve çevre işbirliği kaynaştırma eğitiminde önemlidir.
8. Özel gereksinimli birey olduğu gibi kabullenilmelidir.
9. Eğitim esnasında istek, sabır ve büyük gayret gerekir (Göksu ve Çevik, 2004).

Kaynaştırma normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların iletişimlerini güçlendiren, karşılıklı etkileşim yoluyla her iki tarafında birçok kazanım edinmelerini sağlayan bir eğitim modelidir. Doğru uygulandığında özel gereksinimli bireyleri

toplum-yaşama kazandıran, yani onlara yaşamın içine çeken ve deneyim kazandıran bir eğitim sürecidir.

2.5.3. Başarılı bir kaynaştırma eğitiminin ilkeleri

Kaynaştırma eğitimi yalnızca öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesinden ibaret değildir. Kaynaştırmanın doğru yapılabilmesi için kimi düzenlemeler ve uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Kaynaştırmanın başarılı olması için;

1. Okul müdürü başta olmak üzere tüm okul personeli öğrenciyi kabullenici ve destekleyici olmalıdır.
2. Sınıf öğretmeni öğrenciye ve kaynaştırmaya karşı olumlu tutum sergilemelidir.
3. Genel eğitim sınıfları tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.
4. Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdırlar.
5. Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenci, özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmelidir.
6. Genel eğitim sınıflarındaki öğrenci ve öğretmenlere ihtiyaçları doğrultusunda, destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.
7. Sınıfın tüm velileriyle işbirliği yapılarak, destekleri sağlanmalıdır (Kargın, 2004).

Kaynaştırma eğitimi yalnız öğretmenlerin vereceği akademik eğitimle başarıya ulaşamaz. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması çok yönlü destek gerektirir. Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin parçası olan kişi ve kurumlarla işbirliği yapmak ne yazık ki güçtür. Genel bakış açısı kaynaştırmadan yana gözüксе de uygulama sürecinde öğretmen yalnızdır. Özellikle bu sebeple de öğretmenler sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunması konusunda olumsuz tutum sergilemektedir. Sınıf mevcutlarının fazla olması ve öğretmenin yeterince desteklenmemesi iş yükünün artması da bu olumsuz tutumların diğer sebepleridir.

2.6. Kaynaştırma Eğitime Tabi Öğrenciler

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı “Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma (3N1K)” kılavuzuna (MEB, 2010) göre kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan bireyler şu şekilde belirtilmiştir:

1. Zihinsel yetersizliği olan bireyler
2. İşitme yetersizliği olan bireyler
3. Görme yetersizliği olan bireyler
4. Bedensel yetersizliği olan bireyler
5. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler
6. Özel ğrenme güçlüğü olan bireyler
7. Otistik bireyler
8. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler
9. Üstün yetenekli bireyler

2.6.1. Zihinsel yetersizliği olan bireyler

Özel eğitim denilince ilk akla gelen zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerdir. Heward (2003) tarihsel süreci göz önüne bulundurarak yaptığı araştırmada ilk özel sınıfın 1896 yılında zihinsel geriliği olan çocuklar için açıldığı bilgisine ulaşmıştır. Eğitim, psikoloji ve tıp olmak üzere her disiplin alanı kendince bir zihinsel yetersizlik tanımı yapmıştır. Amerikan Zekâ Geriliği Birliği (AAMR) 1959 yılında tüm bu karışıklıklara son vermek adına bir komite oluşturmuş ve bu komite 1973 yılında Grossman'ın yaptığı tanımı kabul etmiştir. Grossman, zihinsel yetersizliği; gelişim dönemi içerisinde genel zihinsel yetersizlik gösterme durumu olarak tanımlamıştır. Grossman'ın yapmış olduğu tanımda zihinsel yetersizliğe sahip olma durumu  ölçütte toplanmıştır:

1. Zihinsel işlevlerde önemli derecelerde normalin altında olma,
2. Uyumsal davranışlarda yetersizlik gösterme,
3. Gelişim dönemi içerisinde ortaya ıkma (Akt.: Tekinarslan, 2013).

Zihinsel yetersizlik durumu yaşamın birçok alanında farklı şekillerde kendini göstermektedir. Kimi zaman ciddi iletişim yetersizliğine sebep olabileceği gibi kimi zaman da kişinin akademik bilgileri algılamasındaki yetersizlikler sonucu kendini gösterebilir. Normal gelişim gösterdiği dşnlen bireylerde de gelişimlerinin ilerleyen dönemlerinde zihinsel gerilik fark edilebilir. Bu bireyler genellikle hafif derece de zihinsel geriliğe sahip bireylerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 27.06.2006 tarihinde valiliklere gönderilen Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama konulu yazıda zekâ bölümü puanları şu şekilde belirtilmiştir:

50-69: Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey.

35-49: Orta düzeyde zihin yetersizliği olan birey.

20-34: Ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey.

0 -19: Çok ağır düzeyde zihin yetersizliği olan birey.

Hafif düzeyde yetersizliği olan bireyler normal okullarda özel eğitim sınıflarında, ya da akranları ile aynı ortamlarda kaynaştırma eğitimi alabilmektedirler. Bu öğrencilerin büyük kısmı ileri sınıflara dek fark edilmeyebilirler, ilerleyen sınıflarda kazanmaları gereken davranışlar daha güçleştiği için fark edilmeleri daha olasıdır (Çıkkılı, 2013).

Hafif düzeyde zihinsel geriliğe sahip bireyler çoğunlukla fark edilmeden ilk ve orta öğrenimlerini tamamlamaktadır. Bu öğrenciler genellikle herhangi bir yönlendirme olmaksızın “tembel” olarak adlandırılmakta, zorlanarak da olsa ilk ve orta öğrenimlerini tamamlamaktadır. Yükseköğretime ise akademik ve sosyal olarak sürekli desteklenen, maddi gelir durumu yüksek ailelere mensup çocuklar devam edebilmektedir. Ancak çoğunlukla yükseköğretime devam edebilmeleri güçtür.

Hafif düzeyde zekâ geriliği olan öğrencilerin eğitim programlarında, ilköğretim 1. kademedede okuma-yazma ve aritmetik gibi temel konular, 2. kademedede ve orta öğretimde meslek eğitimi ve iş çalışma programlarına ağırlık verilmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin çoğu 6. sınıfa gelinceye kadar temel akademik becerileri, bağımsız ya da yarı bağımlı olarak yaşamlarını sürdürmek için gerekli olan yaşamsal becerileri edinirler. Hafif derecede geri olarak tanılanan bazı bireyler, yetişkinliklerinde mükemmel sosyal iletişim becerileri geliştirilirler ve artık geri olarak adlandırılmazlar (Heward, 2000; Akt.: Eripek, 2005).

Alınacak eğitimin kalitesi hafif derecede zihinsel gerilik gösteren çocukların, normal gelişim gösteren çocuklardan ayırt edilmesini neredeyse imkânsızlaştırabilir. Çevresel faktörlerin zihinsel gelişim üzerindeki etkisi hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir.

Orta derecede zihinsel gerilik gösteren çocuklar okulöncesi yıllarda birçok beceriyi kazanmada gecikme gösterirler. Yaşları ilerledikçe zihinsel, sosyal ve motor gelişim alanlarında akranlarıyla aralarındaki fark gittikçe artar. Neiswork ve Smith'in (1978)

yaptığı araştırmalarda bu çocukların yaklaşık %30'unda Down Sendromu, %50'sinde ise beyin incinmesinin farklı türlerine rastlanmıştır. Hafif derecede gerilik gösteren bireylerle karşılaştırıldıklarında bedensel yetersizlik ve davranış problemleri daha fazladır. Orta derecede gerilik gösteren çocuklar okul yıllarında genellikle özel sınıflarda eğitim alırlar. Ağır ve çok ağır düzeyde gerilik gösteren çocukların tamamına yakını doğumda ya da hemen sonrasında fark edilir. Bu çocukların merkezi sinir sistemlerinde ciddi hasar vardır ve başka yetersizliklere ve sağlık problemlerine de rastlanmaktadır. Çoğunlukla öz bakım becerilerini karşılamakta yetersiz kalmakta, sınırlı hareket kabiliyetine sahip olmaktadır. Bu sebeple tüm gün boyunca bakıma ihtiyaç duymaktadırlar (Eripek, 2005).

Orta derecede zihinsel geriliğe sahip bireyler ilk çocukluk yıllarında fark edilir ve eğitimleri bu durumları göz önünde bulundurularak planlanır. Bu öğrenciler değerlendirildikten sonra uygun olduğu düşünülenler normal eğitim ortamlarında kaynaştırma eğitimi alırken, bir kısmı da özel eğitim sınıflarında öğrenimlerine devam ederler. Ne şekilde eğitim alırlarsa alsınlar bu öğrenciler ilgi ve ihtiyaçları ölçüsünde kendilerine sunulan özel eğitim imkânlarından da yararlanmalıdır.

Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin sınıflarında gözledikleri davranışlar şunlardır; parmak kaldırmadan konuşma, izinsiz dışarı çıkma, kapıyı çalmadan içeri girme, sınıf kurallarına uymama, yerinde oturmama, sınıfta gezinme, arkadaşlarını rahatsız etme, argo konuşma, dikkat çekme isteği, tepkisellik, dikkat süresinin kısalığı, kendi dünyasında yaşama, uzun süre boşluğa bakma vb. (Koçer, 2005).

Sınıfta zihinsel yetersizliğe sahip öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri ve öğrencisi arasında başlarda iletişim kurmakta ciddi güçlükler yaşanabilir. Öğretmen bu evrede sabırlı, sınıftaki diğer öğrencileri yönlendirebilen bir tavır takınmalıdır. Öğrenci ile geçirilen süre arttıkça başlarda yaşanan problemler gittikçe azalacaktır. Ancak hiçbir zaman tamamen normal gelişim gösteren bir öğrenciden beklenen davranışlar özel gereksinimli öğrenciden beklenmemelidir. Amaç, özel gereksinimli öğrencilere yeterlilikleri ölçüsünde en iyi seviyede eğitim vermek olmalıdır.

Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için iki temel özellikten söz edilebilir. Bu özelliklerden ilki; akranları gibi öğrenme yetisine sahiplerdir lakin öğrenme hız ve kapasiteleri yavaştır. İkincisi ise yetersizlikleri gelişimin tüm alanlarında ortaya

çıkabilir ve bu durum onları özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerden ayıran temel farklardan biridir. Ayrıca dikkat sürelerinde kısalık, hafızada tutmakta güçlük ve dikkatini toplamada güçlük diğer tipik özellikleridir (Lewis ve Doorlag, 1999; Akt.: Sucuoğlu, 2006b).

Özel öğrenme güçlüğü ile zihinsel yetersizlik kavramları sıklıkla birbiriyile karıştırılmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü bir ya da birkaç öğrenme alanında görülebilecek bir yetersizlik iken zihinsel yetersizlik tüm öğrenme alanlarını kapsayabilmektedir.

Ülkemizde hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin çoğu normal eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir. Ancak kaynaştırma eğitiminde temelde yaşanan sorun, özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere, genel eğitim sınıflarında özel eğitim desteğinin sağlanamaması ve eğitim ortamlarının bu eğitim şekline uygun olmamasıdır (Kargın, 2004; Akt.: Kalkan ve Özmen, 2013).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde akranlarıyla aynı eğitim hizmetlerini alırlar. Fakat erken tanılama, özel gereksinimler ve okul yaşamından yetişkinliğe uzanan süreçte bu bireylerin eğitimi, özel seçenekleri de kapsar. Zihinsel engele sahip bireyler için uygun koşullar, destekler ve onlara sağlanacak hizmetler uzun bir süreç gerektirir. Hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için eğitim ilköğretime kadar başlatılmaz iken, ileri derecede zihinsel engelli çocuklar için hizmetler ve destek eğitimler doğumdan hemen sonra başlamalı ve yetişkinlik çağına kadar devam etmelidir (Özokçu, 2013b).

Zihinsel yetersizlik durumu ne kadar erken tanılanırsa alacakları eğitimle bu durumun ortaya çıkarabileceği engeller en aza indirgenebilecektir. Geç kalınmış bir eğitim sürecinde istenilen başarıya ulaşmak zorlaşacaktır.

Zekâ geriliğinin geleneksel yaygınlık tahminleri %2-3 oranlarını vermektedir ve ağırlık derecelerine göre görülme sıklığı, ağırlık derecesi arttıkça düşmektedir. Erkeklerde görülme sıklığı kızlara göre daha fazladır (Eripek, 2005).

Ayrıca Camadan ve arkadaşlarının (2011), 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde, RAM tarafından tanılanan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yaptığı araştırma, kaynaştırma sınıfıyla birlikte özel rehabilitasyon merkezinden eğitim alan zihinsel geriliği olan öğrencilerin performanslarının, ayrı eğitim ortamlarıyla birlikte özel rehabilitasyon merkezinden eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu

sonucuna ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin en az kısıtlandığı ve potansiyellerini açığa çıkarabildikleri kaynaştırma ortamlarında, ayrı eğitim ortamlarına göre daha yüksek performans gösterdikleri de bir diğer bulgudur .

2.6.2. İşitme yetersizliği olan bireyler

Kapsamı geniş bir terim olup hafif dereceden, çok ileri dereceye kadar herhangi bir derecedeki işitme özrünü ifade etmektedir. Ağır işiten ve işitmeyen olarak gruplandırılabilir. İşitme engeline sahip bireylerde, duymada güçlük ya da tamamen kayıp söz konusu olduğundan konuşma, dili kullanma ve iletişimde zorluk yaşanacağından özel eğitim ve destek eğitime ihtiyaç duyulacaktır (Özgür, 2011).

İşitme yetersizliğine sahip bireylerde zihinsel bir yetersizlik söz konusu değildir. Özel eğitime ihtiyaç duyma sebepleri işitmelerindeki yetersizliğin getirisi olarak, iletişimin en önemli ögesi olan konuşma yeteneklerinin yeterince gelişmemiş olmasıdır.

ÖEHY’nde (MEB, 2012) tanımlanan şekliyle işitme yetersizliğine sahip birey; işitme duyarlılığını kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir. Roberts (2013) diğer özel gereksinimli bireyler ile karşılaştırıldığında işitme kaybına sahip öğrencilerin oldukça küçük bir grup oldukları belirtmiştir. Ülkemizde bu konuda net bilgi veren tek kaynak 2002 genel nüfus sayımında Başbakanlık Özürlüler İdaresi (OZİDA) tarafından gerçekleştirilen, Özürlüler Araştırma Raporu’dur. Bu rapora göre genel nüfusun 0,37’si işitme yetersizliğine sahip bireylerden oluşmaktadır. İstatistiklere yaş gruplarına göre bakıldığında 0-9 yaş grubunun 0,20’sinin, 10-19 yaş grubunun 0,29’unun işitme yetersizliğine sahip olduğu ortaya konmuştur (OZİDA, 2002; Akt.: Gürgür, 2013).

Araştırma verileri göstermektedir ki işitme yetersizliği rastlanma sıklığı en düşük olan özel eğitim alanlarındandır. İşitme engeline uygulanan özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları sosyal iletişim becerisini arttırmak, dil kullanımını en yüksek seviyeye çıkarmaktır.

İşitme yetersizliğinin dil gelişimi üzerinde son derece sınırlandırıcı etkisi vardır. Dil öğrenimi çok basit bir süreç gibi görünse de oldukça karmaşık bir süreçtir. Öncelikle dilin çevre tarafından konuşuluyor olması ve alıcı kişinin algı merkezlerine ulaşabiliyor olması gerekmektedir. Orta ve ileri derecede işitme kaybına sahip bireylerde dil girdileri sınırlıdır. İki kulakta da ileri derecede işitme kaybı, işitsel dil

girdilerini oldukça sınırlandırarak dil edinimini ve gelişimini güçleştirmekte, hiç yardım alamayan bireylerde ise tamamen engellemektedir (Tüfekçioğlu, 2003).

Yeterli destek eğitimlerini alamayan işitme engelli bireylerde dil gelişimi yetersiz ya da hiç olmayacağından toplumsal yaşamda yer almaları güçleşecektir. İletişimsizlik beraberinde başka problemlere de yol açacaktır. Kişinin gelişime açık olan zihinsel yeterliliği de bu olumsuz durum dolayısı ile körelecektir.

İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin yerleştirildikleri eğitim ortamına göre akademik başarılarını inceleyen araştırmalarda ilginç bulgular elde edilmiştir. Kluwin ve Moores'in (1985), 215 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmada sosyal uyum ve akademik faktörler bakımından kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin, ayrı özel sınıflardaki öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Zweibel ve Allen (1988), özel okul, özel sınıf ve kaynaştırma sınıfındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile (işiten arkadaşları kadar olmasa da) standart testlerde aldıkları puanların arttığını bulmuşlardır (Kaplan, 1996; Akt.: Akçamete, 2005).

Kaynaştırma eğitimi etkileşime dayalı bir sistem olduğundan özel gereksinimli öğrenciyi ve sınıf arkadaşlarını birçok yönden etkilemektedir. Dışlanmayan birey mutlu ve mutlu birey başarılıdır. Önceliğimiz her zaman öğrencinin kendini iyi hissettiği bir eğitim ortamı yaratmaktır, başarı zaten bunun getirisi olacaktır.

İşitme yetersizliği olan öğrenci için yapılması gereken ilk uyarılama sınıfın akustik düzenlemesi olmalıdır. Kaynaştırma ortamında, konuşma becerisi edinmiş olan işitme engelli öğrencilerin olması doğrudur. Sadece işaret dilinden yararlanan işitme yetersizliğine sahip bireyler kaynaştırma ortamında çok zorlanırlar. Bu sebeple çocuğun işitme cihazından en iyi biçimde faydalanabilmesi için ilk yapılacak düzenleme akustik düzenlemedir (Batu, 2007a).

İşitme yetersizliği olan bireyler normal eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi alırken sınıf öğretmeni tarafından yüz yüze bakacakları ve en iyi duyabilecekleri şekilde oturtulmalıdır. Bu şekilde bir oturum düzeni öğrencinin dudak hareketlerini takip etmesine ve duyabilmesine olanak tanıyacaktır.

2.6.3. Görme yetersizliği olan bireyler

Okul çağı çocuklarının birçoğunda görme kusurları, ameliyat ya da farklı yöntemlerle düzeltilebilirken, kimi çocuklarda bu durum kalıcı ve buna bağlı olarak öğrenme sürecini engelleyici bir hal alabilir. Görme engellilik, görme duyusuyla ilgili en ciddi yetersizliktir. Buna göre görme engeli; bütün düzeltmelere rağmen, iki gözle görme keskinliği 1/10'dan ve görüş açısı 20 dereceden az olan, eğitim-öğretim çalışmalarında görme gücünü kullanması mümkün olmayan bireylerdir, şeklinde tanımlanabilir (Eryenen, 2010).

Görme engeli bireyin hayatını oldukça kısıtlayan bir engel türü olduğundan, bu engele sahip çocuklar öncelikle duygusal açıdan desteklenmelidir. Kaynaştırma eğitimi bu engel grubunda nadir olarak uygun görülür. Normal eğitim sınıflarında eğitimi sadece dinleyerek alabilirler. Sınıf mevcutlarının fazlalığından dolayı eğitim ortamını onlara göre düzenlemek oldukça güçtür.

Görme yetersizliği, bireyin sosyal gelişimini, kişilik gelişimini ve eğitimden yararlanma durumlarını olumsuz yönde etkiler. Görme yetersizliği olan bireylerin zekâ ölçümleri ile ilgili yapılan araştırmalar, görmemenin düşük zekâyâ yol açmadığını göstermektedir. Kavram gelişiminde ya da bilişsel yeteneklerde, görme yetersizliği olan çocukların, öğrenlerin gerisinde oldukları görülmektedir. Özellikle soyut düşünme gerektiren becerilerde daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Özabacı, 2011).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin gerisinde olmalarına sebep zekâ geriliği değil, en önemli öğrenme yolu olan “görme” duyularından mahrum olmalarıdır. Bu durum özellikle matematik ve geometri gibi soyut düşünmeyi gerektiren derslerde kendini gösterir.

Görme engelli çocuklar için yapılabilecekler şöyle sıralanabilir;

1. Ortam iyi ışıklandırılmış olmalıdır.
2. Klasik tahta yerine beyaz tahta kullanmak daha iyi olacaktır.
3. Öğretim materyalleri büyük puntolarla yazılmış olmalıdır.
4. Okul ve sınıf görme engelli öğrenciye önceden tanıtılmalıdır.
5. Öğrencinin sonradan tekrar yapabilmesi için teyp kullanılabilir.

Tamamen görme duyusundan yoksun çocuklar için yukarıda belirtilenleri uygulamak yeteri kadar fayda sağlamayacaktır. Çocuk kısmen de olsa görebiliyorsa, yapılacak okul ve sınıf içi düzenlemeler eğitime katkı sağlayacaktır.

Görme engelli öğrenciler RAM'ne göz hekimlerinin koydukları tanı doğrultusunda yönlendirilirler ve burada alınan kararlar doğrultusunda eğitim alacakları ortamlar belirlenir. Görme engeline sahip bireylerin çoğu yatılı görme engelliler okullarında, az bir kısmı kaynaştırma ortamında eğitim görmektedir. Kaynaştırma ortamları bu bireylerin toplumla bütünleşmeleri açısından oldukça önemlidir. Ülkemizde gezici öğretmen sayısının azlığı sebebiyle, görme yetersizliğine sahip bireyler haftanın sadece bir günü bu hizmetten yararlanabilmekte, bu sürede yeterli olmamaktadır (Arslantekin, 2013).

Yatılı görme engelliler okulları, çocuk için en kısıtlayıcı eğitim ortamıdır. Bu okullar çocuğun engeline yönelik özel metotlarla eğitim verdiği için olumlu, çocuğu diğer akranlarından ayırıştırarak sadece kendi engel grubundakilerle zaman geçirebilmesi bakımından olumsuz etkiye sahiptir.

Görme yetersizliği olan bireyler, bilgilerin önemli bir bölümünü dinleme yoluyla edinirler. Görme engelli bireyler dinleme yetisine otomatik olarak sahip olmazlar. Bu sebeple dinleme becerilerini kazandırmak eğitim programının önemli bir parçası olmalıdır. Kaynaştırma eğitimi, bilindiği gibi yetersizliği olan öğrencinin akranlarından ayırıştırılmadan toplumsal bütünleşmesine yardım eden en iyi eğitim ortamıdır. Yetersizliği bulunan öğrencilerden, kaynaştırma eğitimine en uygun gruptan biri görme yetersizliği olan çocuklardır. Görme yetersizliğine sahip çocukların aynı eğitim ortamından faydalanmasının kimi sakıncaları mutlaka olacaktır (Tuncer, 2005). Bu sakıncaları en aza indirmek için eğitim ortamının fiziki şartları iyileştirmeli, öğretmen sınıf ortamını öğrencinin de faydalanacağı biçimde düzenlemelidir. Bu düzenlemelerin yapılabilmesinde başta okul yönetiminin hassasiyeti ve devletçe sunulacak imkânlar öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak, motivasyonlarını arttıracaktır.

Görme engelli öğrenciler söz konusu olduğunda ilk yapılacak sınıf içi düzenleme, sıralar arasında uygun boşluklar bırakarak, engelleri ortadan kaldırmaktır. Diğer öğrenciler çantaları ve diğer ders içi araç-gereçlerini görme engelli arkadaşlarının rahatça hareket edeceği biçimde yerleştirmelidirler. Sınıf düzenlendikten sonra görme engelli çocuğa sınıfı tanıtmak gerekmektedir. Ayrıca sınıf içindeki ve koridorlardaki uyarıcı yazıların büyük fontlarla yazılması gerekmektedir. Tamamen görme yetisini kaybetmiş öğrenciler için ise bu yazıların Braille alfabesiyle yazılması gerekmektedir. Sınıfta görme yetersizliğine sahip arkadaşıyla ilgilenmek isteyen birkaç kişide

görevlendirilerek yetersizliğe sahip öğrencinin rahat ve güvenli şekilde hareket etmesi sağlanabilir (Batu, 2007a).

Görme engeline sahip arkadaşına yardımcı olmak diğer çocuklarda sorumluluk duygusu, yardımseverlik, hoşgörü, farklılıklara saygı gibi insani değerlerinin gelişmesinde ve kişilik gelişimleri üzerinde oldukça etkili olacaktır.

2.6.4. Bedensel yetersizliği olan bireyler

Bedensel özür; insan yapı ve biçiminde fiziksel açıdan herhangi bir yetersizlik oluşturarak, kişinin fiziksel yeteneklerini engelleyen durumdur. Özür, kişilerde değişik derecelerde kalıcı fonksiyon kaybı olarak ya da doğuştan, bir hastalıktan veya travma sonucu meydana gelebilir. Fiziksel özür her zaman bireyin tüm performansını ve toplum içindeki rollerini yerine getirebilmesini tümüyle engellemeyebilir. Normal bireyler dahi yaşamında tüm işleri aynı yeterlilikte yapacak kapasiteye sahip değildir. Herhangi bir iş kimi insanlara çok kolay gelirken kimisine ise zor gelebilir (Acavedo SJ., 1999; Akt.: Günel, 2013). Bu nedenle fiziksel yetersizliğe sahip bireylerin de başarıyla yapabileceği pek çok iş vardır. İşverenlerin bu konuda duyarlı olması ve özellikle fiziksel güç gerektirmeyecek işlerde bedensel yetersizliğe sahip bireylere iş olanakları sağlanması toplumsal hayata katılmalarına destek olacaktır.

Bedensel yetersizlik; iskelet, kas ve eklemlerde bulunan rahatsızlık, yetersizlik ve bozukluktan dolayı, öğrencinin eğitim yaşamının ve sosyal hayatının olumsuz yönde etkilenmesi durumudur. Özel eğitim uygulanan okullarda bedensel engellilere okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde hizmetler tıbbi rehabilitasyonla iç içe sunulur. Bu engel grubu için açılmış olan meslek liselerinde kız öğrenciler için dekoratif el sanatları, erkek öğrenciler için cilt ve serigrafi, her ikisi için ise muhasebe bölümlerinde eğitim verilmektedir (Aksoy, 2005).

Kaynaştırma eğitimi alması uygun bulunan bedensel yetersizliği olan öğrenciler, normal eğitim sınıflarında yapılacak düzenlemelerle eğitimlerine devam ederler. Kaynaştırma eğitimine en iyi uyum sağlayan özel gereksinimli gruplardan biri bedensel yetersizliği olan öğrencilerdir.

Lee ve Guck fiziksel veya sağlık yetersizliği olan çocukların aileleriyle çalışanlara şu önerilerde bulunmuştur:

1. Çocukların ve ailelerin yetersizliğe dair olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım etmek.
2. Aileleri yakın çevre ile iletişim kurarak çocuğun iletişim alanlarını genişletmek konusunda teşvik etmek.
3. Aile üyelerine çocuklarının rahatsızlığı konusunda tıbbi bilgi almaları gerektiği bilincini kazandırmak.
4. Aileleri çocuklarının eğitimi için gerekli kaynak ve materyallere erişimleri konusunda bilgilendirmek.
5. Çocuğun okul hayatının planlı ve yakından izlenen bir süreç olmasını sağlamak (Friend, 2006; Akt.: Uysal, 2013).

Fiziksel yetersizlik durumu tıbbi süreci de kapsadığından, ailelerin eğitim süreci kadar çocuğun sağlık durumuyla da yakından ilgilenmeleri konusunda öğretmen yönlendirici olmalıdır.

Ortopedik ya da sağlık yetersizliği olan bireyler genellikle normal eğitim ortamlarına iyi uyum sağlamaktadırlar. Davranış problemleri sergilememekte, normal arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmakta, normal sınıflarda eğitimlerini sürdürebilmektedirler. Tıbbi felsefe, ortopedik engeli olan ya da sağlık yetersizliği olan çocukların mümkün olduğu kadar okullarına düzenli devam etmelerini, hastanede daha az vakit geçirmelerini, rutin tıbbi yöntemlerin ve fizik tedavilerinin okul ortamında ya da okul saati dışındaki saatlerde yapılmasını önermektedir. Ameliyat gibi zorunlu müdahalelerin ise tatil dönemlerinde yapılmasını gerektiği üzerinde durmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 1988; Heward, 1996; Akt.: Kobal, 2005). Bu uygulamadan kasıt çocuğu mümkün olduğunca eğitim ortamı içinde tutmak, eğitim sürecinden uzaklaşmamasını sağlamaktır. Herhangi bir yetersizliği olmayan çocukların bile okulunu aksattığı durumlarda, eğitim sürecinden uzaklaşmanın getirisi olarak derslere ilgisizlik görülebilir. Aynı durumun bedensel engele sahip bireylerde de yaşanması doğaldır. Bu sebeple sağlık işlemlerinin okul saatleri dışında planlanması öğrenci başarısı için faydalı olacaktır.

2.6.5. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler

Konuşma ve dil bozuklukları, yapılan tanımların çoğunda birlikte ele alınmıştır. Toptaş ve arkadaşları (2002) dil bozukluğunu, dilin biçimi, içeriği ve kullanılmasında; konuşma bozukluğunu ise sözel dildeki sesleri çıkarmak için gerekli olan motor

işlemlerin (solunum, seslenme, sesletim, artikülasyon) yerine getirilmesindeki aksama olarak tanımlamaktadır. Özsoy (2002) ise dinleyenler konuşanın ne söylediğinden çok nasıl söylediğine bakıyorsa, normalden farklı buluyorsa, bu sebeplerden dolayı kişi iletişim görevini yerine getirmekte zorlanıyor ve endişe yaşıyorsa, o kişinin konuşmasında konuşma engeli vardır, der (Akt. Özgür, 2011).

Yapılan tanımlardan yola çıkarak dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bireylerin çoğunluk tarafından fark edilebildiği, iletişim kurmakta zorlandığı, kendini ifade etmekte sıkıntı yaşadığı söylenebilir.

Bloom ve Lahey (1978) dilin beş temel özelliğinden söz etmektedirler. Bu özellikler;

1. Dil bir koddur. Çevremizdeki nesne ve canlılara verdiğimiz adları, seslerle kodlamamıza, simgeleştirmemize yarar.
2. Dil bir uzlaşmadır. Dil, belirli dilsel uzlaşmaları simgeleyen, uzlaşmalar arasında fark olduğunu yansıtan etiketlerdir.
3. Dil evren hakkındaki düşünceleri simgeler. Dil aracılığıyla evrendeki nesnelere, olayları ve ilişkileri ifade ederiz, kodlarız.
4. Dil bir dizgedir. Gramerin, dilbilgisi şeklinde adlandırılan sistematik bir özelliği vardır. Her dilin dizgisel özellikleri farklıdır.
5. Dil iletişim için kullanılır. Düşüncelerimizi bir başka beyne doğrudan doğruya aktaramayacağımıza göre bir aracıya ihtiyacımız vardır. İşte dil böyle bir aracı ve araçtır.

Bu özelliklerden de anlaşılacağı üzere dil, iletişim ve konuşma aynı kavramlar değildir. İletişim bir amaç, dil iletişim amacını gerçekleştirmek için bir araç, konuşma ise düşüncelerin insan sesini malzeme olarak kullanmasına karar verildikten ve dil dizgesini buna uygun olarak biçimlendirdikten sonra gerçekleştirilen bir eylemdir (AKT.: Konrot, 2005).

Dil ve konuşma, yaşamın her alanında her an kişinin diğer bireylerle iletişim kurmasının, yaşamını idame ettirebilmek için gerekli etkileşimde bulunabilmesinin temel ögesidir. İnsan sosyal bir varlıktır, ne derece sosyal olduğu da dili kullanma becerisiyle doğru orantılıdır.

Dil ve konuşma bozukluğunu iki ayrı gruba ayırarak ele alırsak;

Dil becerileriyle ilgili sorunlar: Dil; duygu, düşünce, isteklerimizi ve eylemlerimizi paylaşmak için kullanılan semboller sistemidir. Dil, alıcı ve ifade edici olmak üzere

iki ayrı bileşene sahiptir. Dil becerileriyle ilgili sorun yaşayan öğrenciler bu bileşenlerden biri ya da her ikisiyle birden sorun yaşıyor olabilirler.

Konuşma Becerileriyle İlgili Sorunlar: Konuşma, bireyin sözel dil yoluyla sesleri sıralayarak iletişimi kolaylaştıran bir sistemi kullanmasıdır. Konuşma becerileriyle ilgili sorun yaşayan bireyler; sesletim sorunları, ses sorunları ya da akıcılık sorunları da yaşayabilirler (Batu, 2007b).

Her ne sebeple olursa olsun dil ve konuşma becerisi iletişiminin en önemli unsuru olduğundan, bu konuda sorun yaşayan kişi için yaşamsal öneme sahiptir. Kendimizi ifade edebilmek için en çok kullandığımız iletişim ögesi dil ve konuşma yeteneğidir.

Türkiye’de kekemelik, gecikmiş konuşma, sesletim ve ses bozuklukları ile özel öğrenme güçlüğü’nün %10’un üzerindeki oranlarla, en fazla görülen dil ve konuşma sorunları arasında yer aldığı bulunmuştur (Topbaş vd., 2002; Akt.: Acarlar, 2013).

2.6.6. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler

Demokratik eğitimin amaçlarından biri, her çocuğa kendi yeteneğine göre öğrenme fırsatı sağlamaktır. Örneğin; görme engelli, işitme engelli, zihinsel geriliği olan çocuklar gibi. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar bu fırsattan yeteri kadar yararlanamamaktadırlar. Genel olarak tüm okullar için hazırlanmış olan müfredat programı ile her çocuk baş edemez, edemeyince de bu çocuklar haylaz, tembel gibi tanımlarla adlandırılır, kimileri ise okuldan kovulur ya da uzaklaştırılırlar. Öğrenme zorluğu olan çocuklar bunlar arasındadır (Vassaf, 1993).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukları fark etmek çoğu zaman oldukça zordur. Bu sebeple bir kısmı tanılanamadığı için kendisine uygun olan eğitimi alamamakta ve akademik olarak akranlarının gerisinde kalmakta, ilk ve orta öğrenimlerini güçlükle tamamlamaktadırlar.

Yetersizliğe sahip çocuklar arasında büyük bir çoğunluğu, öğrenme güçlüğü olan çocuklar oluşturmaktadır. Okul çağı çocuklarının yaklaşık %4’ünü bu gruptakiler oluşturur. En temel özellikleri zihinsel kapasiteleri ile akademik başarıları arasındaki farktır. Bu fark öğrencinin işitme ve görme duyularından kaynaklanmamakta; zihinsel, duygusal ve çevresel özellikler sebebiyle ortaya çıkmaktadır. Öğrenme güçlüğü; dinleme, düşünme, konuşma, okuma, heceleme, matematik işlemleri yapmada yeteneği etkileyen; konuşmanın, okumanın ve yazmanın yapılamaması ya da

anlaşılabilmesi ile ilgili psikolojik süreçlerden bir ya da birkaçındaki bozukluktur. Bu yetersizlik grubundaki çocuklarda okuma, yazma ve kendini ifade etmede problem yaşanmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin beyin zedelenmesi, okuma güçlükleri ve gelişimsel afazi gibi algısal problemler yaşadıkları da bilinmektedir (Salend, 1998; Akt.: Sucuoğlu, 2006b).

Öğrenme güçlüğü, çocuğun, okuma, yazma, dinleme, konuşma, aritmetiksel işlemler yapma veya akıl yürütme yeteneklerini kazanmada ve kullanmada yaşanan güçlüktür. Genellikle öğrenme güçlüğü çocuğun bilgiyi işleme süreçleri ve bilgiyi öğrenme yeteneği ile ilgili bir problemle birlikte, kendini idare etme ve sosyal becerilerde yaşanan zorluğu da yansıtır (Yavuzer, 2000; Akt.: Özabacı, 2011). Tüm bu algısal bozukluklar çocukların sosyal becerilerinin gelişmesinde de güçlükler yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu sorunu yaşayan öğrencilerin tanınması ve yetersizlik alanlarının belirlenerek uygun eğitimi alması, iletişim yeterliliklerinin gelişmesine de yardımcı olacaktır.

1997 yılında ABD'nin Özürlü Bireyler Eğitim Yasası'nda (IDEA) özel öğrenme güçlüğü'nün tanımı şöyledir: "Genelde; özel öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, düşünme, okuma, yazma, harfleme ya da matematik hesapları yapmada fark edilen, yazılı ya da sözlü dili anlama ve kullanmayı kapsayan temel psikolojik süreçlerin biri veya birkaçında bozukluk olması anlamına gelir". Öğrenme güçlüğüne sebep olan bozukluklar; öğrenme güçlüğü, algısal bozukluk, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları kapsar. Görme, işitme, motor engel, zihinsel özür, çevresel ya da ekonomik dezavantajların birincil sonucu olarak görülen öğrenme problemleri öğrenme güçlüğü'nün kapsamında değildir (Akçin, 2013).

ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi'nin (NJCLD) 1988 yılında yaptığı tanımına göre; "Öğrenme bozukluğu genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubudur". Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bilinmesi gereken temel özellikler ise şöyledir:

1. Doğustandır ve hayat boyu süren bir durumdur.
2. Erken tanı ve müdahale ile olumsuz etkileri en aza indirgenebilir.
3. Zekâ sorununa bağlı değildir.

4. Görme, işitme ve diğer duyuşal problemlerden kaynaklanmaz.
5. Eğitimdeki aksamalar, sık okul değişikliği, kültürel farklılıklar, imkân yetersizliği gibi nedenlere bağlı değildir.
6. Beyin yapısındaki bazı farklılıklar nedeniyle öğrenme süreçlerinden bir ya da birkaçında aksama olabilir.
7. Her çocuğun iyi olduğu ve zorlandığı alanlar farklıdır.
8. Her çocuk kendine özgüdür (Gümüş, 2013).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ilk olarak düşünölen zekâlarında problem olabileceğidir. Yukarıda da değinildiği gibi bu çocukların zekâlarında problem yoktur. Beynin işleyişindeki farklılıklar sebebiyle kimi alanlarda yeterli başarıyı gösterememektedirler. Bu çocukların başarısız oldukları alanlar olduğu gibi başarılı olabilecekleri alanlarda mevcuttur. Özellikle başarılı yönleri desteklenmeli ve geliştirmesine yardım edecek bir eğitim almaları sağlanmalıdır.

Özel öğrenme güçlükleri ölkemizde özel eğitim kategorisinde yasa ve yönetmeliklerde yer almaktadır. Fark edilmesi güç bir yetersizlik türü olduğundan yeterli destek eğitim hizmetleri verilememektedir. Özel öğrenme güçlüğü yaşıyan çocukların birçoğu tanılanmadıklarından genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedirler. Öğretmenler bu çocukları fark edebilecekleri bilgiye sahip olmadıklarından gerekli sınıf içi düzenlemeleri yapamamakta ve uygun öğrenme ortamını sağlayamamaktadır. Bu olumsuzlukların getirisi olarak çocuk akademik olarak başarılı olamamakta ve arkadaşları tarafından dışlanabilmektedir. Öğrenciyi tanılama araçlarındaki yetersizlik ve tanılama kriterlerinin net olmayışı bu engel grubundaki çocukların hafif düzeyde zekâ geriliğine sahip çocuklarla karıştırılmalarına sebep olmaktadır. Bu durum özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri hatasına neden olabilmektedir (Özmen, 2013). Yapılabilecek yanlışlık çocuğun yaşamında olumsuz etki bırakacak ve yanlış eğitim almasına neden olabilecek ciddi bir hatadır. Herhangi bir yetersizlik türü uzmanlar tarafından tanılanırken insan hayatı üzerinde bırakacağı etki asla göz ardı edilmemek ve konu hakkında tam donanımlı olmak gerekmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklar özellikleri yönüyle birbirlerinden çok farklı olmaları nedeniyle eğitimlerinde belli bir yöntem ve program izlenememektedir. Öğrencilerin ebeveynleri, çocuklarının normal sınıflarda yeterli eğitimi alamadığını fark ettiklerinde başvurdukları yol genellikle özel ders aldırma veya dershaneler

göndermek olmaktadır (Dağlı, 2005). Denenen bu yollar kısmi etki yaratmakla birlikte, sorunu çözmekte yeterli olmayacaktır. Bu sorunun devam ettiğini gören aileler öğrencinin üzerine daha fazla gitmekte ve özgüven problemlerinin artmasına sebep olabilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü diğer problem gruplarından ayıran özellik; görme-ışitme kusuruna, düşük zekâ geriliğine, duygusal bir bozukluğa dayalı olmaması ya da nörolojik bir hastalığa bağlı olmamasıdır (Baldık, 2005).

Öğrenme bozukluğu olan çocukların %75'i sosyal yeterlilik bakımından da sorunludur. Bu sebeple, özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar ile ilgili yapılacak çalışmalarda sosyal yeteneklerinin de geliştirilmesine önem verilmelidir (Koçer, 2005). Sosyalleşemeyen çocuklar mutlu da olamayacaklarından, mutsuz bir bireyden başarı beklemek yersiz olacaktır.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar denetleme odağı bakımından dışta odaklanmaktadır. Bu, kendi kaderlerini kendilerinin kontrol edemedikleri ve yaşadıkları tüm olayların diğer kişi ve olaylar sebebiyle başlarına geldiğine inanmaları anlamına gelir. Bu güçlüğü yaşayan öğrenciler, çabalarının neticesinde olumlu bir sonuç alamayacaklarını ve ne kadar uğraşırlarsa uğraşsınlar öğrenemeyeceklerini, başaramayacaklarını düşünürler. Öz güven eksikliğinin mi öğrenme güçlüğüne yoksa öğrenme güçlüğüne mi öz güven eksikliğine sebep olduğu bir kenara bırakıldığında, sonuç bu çocukların başarısız olduklarıdır. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların başarısızlıktan ya da başarısızlık beklentisinden sıyrılmalarını sağlayacak stratejiler geliştirilmelidir (Hallahan, 1982; Kneedler, 1984; Akt.: Özyürek, 2005).

Görüldüğü gibi özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde temel hedef, kendine güven duygularını geliştirmek ve başarılı oldukları yönlerini keşfetmelerini sağlayarak gelişimlerine yardımcı olmaktır.

2.6.7. Otistik bireyler

Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma Kılavuzu'na göre otistik birey; “Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir”, şeklinde tanımlanır (MEB, 2010).

Leo Kanner otistik bozukluğu ilk olarak 1943 yılında tanımlanmıştır. Kanner'ın 11 çocukla yaptığı bir çalışma, çocukların niteliksel davranışları ile diğer yetersizliği olan ve olmayan çocuklardan farklı olduğunu ortaya koymuştur. Kanner'a göre bu farklı davranışlar erken çocukluk döneminde tanımlanabilir. Bu davranışlar; gecikmiş dil ve konuşma özellikleri, dili iletişimsel amaç olarak kullanmada yetersizlik, normal fiziksel büyüme ve gelişim özellikleri, aynılığa aşırı bağlılık ve kendini uyarıcı tekrarlayan davranışlar olarak belirlenmiştir. Uzun yıllar önce yapılan bu tanımlama günümüzde tekrar gözden geçirilip geliştirilmiştir. Yine de pek çok tanımlamanın Kanner'ın izlerini taşıdığı görülmektedir (Diken, 2013).

Yapılan tanımların ortak paydası otistik bireyin iletişim kabiliyetinin zayıf olduğu ve birbirini tekrarlayan davranışları olduğudur. Kişinin genellikle sürekli devam eden takıntıları vardır. Örneğin; sabit bir noktaya uzun süreli bakma, sallanma, kontrol edemediği sinirsel tepkiler (ki bu bazen kendine zarar vermesine sebep olabilir) gibi.

Otizm ve spektrum bozukluğu ruh hastalığı olmamakla birlikte belirtileri şizofreni gibi hastalıkları çağrıştırabilir. Otizm tanısı konulmuş bireylerin yaklaşık yarısının beyinde EEG ile saptanmış anormal elektrik hareketleri; yaklaşık 1/4'ünde ise bilinç kaybı, nöbet, istemsiz hareketler vb. nörolojik sorunlar saptanmıştır. Genel olarak erkeklerde kızlardan dört kat fazla görüldüğü düşünülmektedir. Otizm ve spektrum bozukluğu tanımlı bireylerin birçoğunda farklı düzeylerde zekâ geriliğine de rastlanmıştır. Zekâ testlerinde belli alanlarda diğer alanlara kıyasla çok daha geri oldukları saptanmıştır. Ancak günümüzde uygulanan zekâ testleri tek başlarına yeterli değildir, bunun yanı sıra uyumsal becerilerde değerlendirilmelidir (İftar Kırcaali, 2007a).

Otizm beynin normalin dışında çalışmasından kaynaklı nörolojik bir rahatsızlıktır. Bu durum kişiden kişiye değişecek zekâ geriliklerine sebep olabilmektedir. Otistik bireyler tanımlama sonrası, uyum durumları göz önünde bulundurularak normal eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi alabileceği gibi, özel eğitim sınıflarında da eğitim görebilmektedirler.

Otizm ilk tanımlandığı yıllarda, anne ve çocuk arasında gelişen iletişim sorunlarından kaynaklandığı düşünülmekteydi. Ancak son yıllardaki araştırmalar bu problemin organik temelleri olduğu görüşünde birleşmektedir. Gleason'un söylemiyle, temelindeki nöro-psikolojik yetersizlik olduğu henüz saptanabilmiş değildir. İleri

sürülen hipotezlerin en önemlileri, nörotransmitter (uyarıcılara tepki) sistemindeki bir bozukluktan veya beynin sol yarı küresindeki bir hasardan meydana geldiğidir. Bu konuda çalışan uzmanlar otistik çocuklarda anormal nörofizyolojik (beyin temelli) bulgulara ulaşmışlardır. Ancak belirlenen yetersizlik türleri çok çeşitlilik gösterdiğinden nörofizyolojik bulgularda tutarlı çıkarımlarda bulunulamamaktadır. Ayrıca otistik çocukların gösterdikleri davranışlar ile bu bulgular arasında bağlantı kurmakta sıkıntı çekilmektedir (Tüfekçioğlu, 2003).

Otistik bireylerdeki algı farklılıklarının çeşitlilik göstermesi, eğitim uyarlamalarının belirlenmesini de zorlaştırmaktadır. Bu sebeple otistik öğrenciler için belirlenmiş sistemli bir eğitim planlamasından bahsetmek pek mümkün değildir.

Bu çocuklarda sıklıkla görülen öğrenme özellikleri; öğrendiklerini farklı ortamlarda genelleştirememesi, akranlarının kolaylıkla öğrendiği becerileri kendiliğinden öğrenememesi, soyut kavramları, deyimleri ve şakaları kavrayamaması, akranlarıyla etkileşim kuramaması ve oyunlara katılamaması, iletişim becerilerinde sınırlılık, dikkatini toplama ve sürdürmede sınırlılık ve bilgileri düzenlemede sorunlar gibi bilişsel problemler sıralanabilir (Sucuoğlu, 2006a).

Otizmin görülme oranı önceki yıllarda 110'da 1 iken, son tahminlere göre bu oran 88'de 1 olarak bildirilmektedir. Bu veriden hareketle oldukça sık görülen ve artan bir yetersizlik türü olduğu söylenebilir. Bu artışın sebebi tam olarak bilinmese de, toplumsal farkındalığın artışı, bireylerdeki belirtilerin algılanmasında ve tanılanmasındaki gelişmelerin olumlu etkileri yadsınamaz. Otizm tıbbi olarak tedavi edilememesiyle birlikte, özel eğitim esnasında üst düzeyde fayda sağlanması amacıyla ilaç kullanımına başvurulmaktadır (Aslan, 2013). İlaç kullanımının sebebi öğrenciyi ders esnasında kontrol edebilmek ve aşırı tepkiler vermesini önlemektir.

İlköğretim kurumlarındaki otistik çocukların kaynaştırılmaları çok önemlidir. Ancak çocukların gösterebilecekleri farklı davranışlar akranlarını şaşırtmakta bu durumda sosyal kabullerini güçleştirmektedir. Bu durumu önlemek ve kaynaştırma programının yararını arttırmak için; diğer çocuklara otistik arkadaşlarıyla ilgili bilgi vermeli; otistik çocuklara sosyal becerilerini arttıracak eğitimler verilmeli; otistik olan ve olmayan çocukların iletişimlerini arttıracak programlar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Başarılı bir eğitim ortamı yaratıldığında normal gelişim gösteren öğrenciler otistik arkadaşlarına sosyal beceriler öğretebilir, uygun davranış göstermelerine yardım

edebilirler. Yani onlara arkadaş-öğretmen gibi davranarak hem kendilerine hem de onlara fayda sağlayabilirler (Celeeland ve Swartz, 1987; Akt.: Sucuoğlu, 2005).

2.6.8. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) özel eğitimin en tartışmalı kategorilerinden biridir ve ortaya çıkma nedeni tam olarak bilinmemektedir. Günümüzdeki istatistiksel bulgulardan yola çıkarak kalıtsal temelli olduğu öne sürülmektedir. Örneğin, anne ve babasında DEHB olan bir öğrencide, anne ve babasında DEHB olmayan bir öğrenciye göre DEHB görülme olasılığı üç kat fazladır. Ancak bu görüş bilimsel olarak desteklenmemektedir. Kimi uzmanlara göre ise DEHB, evdeki düzensizlik ve yaşamış biçiminden etkilenme sonucu oluşmaktadır (İftar Kırcaali, 2007b).

Araştırmalardan elde edilen veriler bize DEHB'nun kalıtsal temelleri olabileceği gibi çevresel faktörler tarafından da tetiklenebileceğini göstermektedir.

DEHB'nun birçok özelliği, öğrenme güçlüğü yaşayan çoğu öğrencide de rastlanan bir durumdur. Ayrıca her iki davranışın çocukta görülme düzeyinin %25'in üstünde olduğu tahmin edilmektedir. DEHB, bir bireyin yerinde durmasını, davranışlarını kontrol etmesini ve dikkat etmesini zorlaştıran bir durumdur. Okul çağındaki her 100 çocuktan 5'inde DEHB'na rastlandığı, erkeklerde kızlardan 3 kat daha fazla görüldüğü tahmin edilmektedir. DEHB'da, üç ana belirti vardır. Bunlar;

1. Dikkatini verme problemleri,
2. Çok aktif olma (hiperaktif olma),
3. Düşünmeden hareket etme (impulsivite) (Akçin vd., 2013).

Çocuklarda bu davranışlardan ya dikkat eksikliği ya hiperaktivite bozukluğu ya da ikisi birden bulunabilir. Ayrıca öğrenme güçlüğü ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun bir arada bulunması da olasıdır.

DEHB'nun kanıtlanmış olmamakla birlikte üç temel nedeni vardır. Bunlardan ilki beyin hasarlarıdır. Kişilerde beynin ön bölgesi ve bu bölgeyle yakından ilişkili yapılarda, normal insanlardan farklı bir simetri ve büyüklük söz konusudur. Ayrıca beynin ön bölgesinde glikoz kullanımı ve kan akımının normal insanlardan daha düşük olduğu görülmüştür. Genetik faktörler, DEHB olan çocukların biyolojik akrabalarında başta alkolizm, depresyon, davranış bozukluğu ve anti-sosyal özellikler gibi

psikiyatrik bozuklukların olduğu görülmüştür. Araştırmalar sorunun meydana gelmesinde kalıtımın %50-90 arasında etkili olduğunu göstermiştir. DEHB'na sebep olan bir diğer etmen ise doğum öncesi ve doğum sırasında yaşanan sorunlardır. Bu sorunların %10-20 oranında, annenin gebelikte alkol, sigara kullanımı, geçirdiği hastalıklar ve doğum esnasında bebeğin kafa sarsıntısı geçirmesinden kaynaklandığı araştırma verilerine dayanarak söylenebilir (Özabacı, 2011).

Özetleyecek olursak, kalıtsal faktörler, ebeveynin yaşam biçimi, doğum öncesi annenin bağımlılıkları DEHB'nun ortaya çıkmasında temel faktörlerdir denilebilir.

DEHB'ü tedavi edilmediği durumlarda bozukluğa özgü sorunların önemli bir kısmı yetişkinlikte de devam edecektir. Akademik başarısızlık, sosyal uyumsuzluk, düşük benlik algısı ilerleyen yıllarda da varlığını sürdürecektir. Genelleyecek olursak (her durumda söz konusu olmamakla birlikte) yetişkinlik çağlarında bu kişiler daha az okumuş, iş sorunları yaşayan, psikiyatrik sorunlar yaşayan, alkol ve madde bağımlılığı olan bireyler olabilirler (Koçer, 2005).

Ülkemizde kaynaştırma eğitiminde en büyük sorunu yaşayan grup DEHB öğrencileridir. Bu yetersizlik türüne sahip çocukların hemen hepsi kaynaştırılmakta ancak destek eğitim hizmeti alamamakta ve ekip çalışmasının olmaması sebebiyle doğru yönlendirilememektedir. Bu yetersizlik türü devletçe finanse edilmediğinden, destek eğitimini ancak aileleri karşılayabilen bireyler alabilmektedir. Tüm bu sebepler öğrencinin akademik başarı sağlamasını güçleştirmektedir (Sönmez, 2013).

2.6.9. Üstün yetenekli bireyler

Öğretmenler her zaman çocuktaki yeteneği, yaratıcılık ve zekâ düzeyini doğru olarak tanımlayamazlar. Üstün zekâlı çocukların çoğu okuldan hoşlanmaz, sıkıcı ve zaman kaybı olarak görürler. Tarihte üstün zekâlı olan bireylerden kimilerini incelediğimizde okul yaşantısı ve sosyal hayatlarında pek de parlak algılanmadıklarını görürüz. Örneğin; Albert Einstein dört yaşında konuşmuş ve yedi yaşında okumuş, Beethoven'in müzik öğretmeni onun için ümitsiz vak'a demiş, Tolstoy başarısızlığı sebebiyle okulu bırakmış, Walt Disney, iyi fikirleri olmadığı için çalıştığı gazeteden kovulmuş, Abraham Lincoln yüzbaşı olarak katıldığı savaştan er olarak terhis olmuş, Winston Churchill altıncı sınıfa tekrarlamış, Newton'un okulda notları çok düşükmüş, Edison'un öğretmeni onu hiçbir şey öğrenemeyecek kadar aptal buluyormuş ve Werner Von Braun dokuzuncu sınıfta cebirden kalmıştır (Ataman, 2005).

Görüldüğü gibi özel yetenekli bireyler uygun öğrenme ortamları sağlanmadığında zekâ gerilikleri olduğunu düşündürecek kadar akademik başarısızlık gösterebilmektedirler. Tarih göstermektedir ki bu bireylerin keşfedilmeleri bazen uzun yıllar alabilmektedir. Ancak günümüzde üstün yetenekli öğrencileri fark etmek yapılan test ve tetkiklerle kolaylaşmıştır.

Üstün yetenekli çocuk, zekâ bölümü çeşitli ölçülerde sürekli olarak 120 IQ (Zekâ Bölümü Puanı) ve daha üst durumda olup da güzel sanatlar, bilgisayar, edebiyat, matematik, fen ve teknoloji gibi belirli alanlarda akranlarından belirgin ölçüde üstün olan çocuklara denir. Başka bir tanımla üstün yetenekli çocuk; bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde yaşıtlarına göre çok üstün performans gösteren ya da gizil güce sahip olan ve diğer akranlarına oranla da ortalamanın üstünde özelliklere sahip olan çocuklardır (Özgür, 2011).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi üstün yetenekli çocukların, pek çok alanda akranlarından ileride olması beklenmektedir.

Ortalamanın üzerindeki genel yetenek, görev sorumluluğu ve yaratıcılık arasındaki etkileşim, bir bireyin üstün yetenekli olduğunun en önemli işaretidir. Üstün yetenekli birey bu özelliklerini geliştirip insanlık yararına kullanan kişidir. Bu tanımda genel yetenekle kastedilen, soyut düşünme, var olan bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilme gibi zihinsel özelliklerdir. Görev sorumluluğu kavramı ise, vazife aşkı, yükümlülük bilinci ve bir alana karşı duyulan derin ilgiden dolayı o alan ile bütünleşmekten ibarettir. Yaratıcılık kavramı, akıcı, esnek ve özgün düşünme, merak etme, risk alma ve yeni deneyimlere açık olma gibi alt bileşenlerden oluşmaktadır (Renzuli, 1999; Sak, 2012; Akt.: Gökdere, 2013). Üstün yetenekli birey tüm bu kavramların kesiştiği kişidir.

Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların temel ortak özellikleri; soyut akıl yürütme, bilgileri işleme, hızlı öğrenme, problem çözme, merak etme, fazla miktarda bilgi hatırlama, öğrendiklerini genelleme, ilişkileri fark etme, uzun dikkat süresi ile geniş ilgi alanları gibi zihinsel özelliklerdir. Çocuklar bu özelliklerin birkaçını ya da çoğunu gösterebilirler (Peterson ve Miller, 2002; Akt.: Sucuoğlu, 2006b).

Tüm bu özellikler özel yetenekli birey için avantaj olmakla birlikte, üstün başarılarından dolayı akranları tarafından kimi zaman dışlanmalarına ve öğretmen tarafından ayrıcalıklı davranıldığı fikrine sebep olabilir. Bu düşüncelerin oluşmasına

izin vermemek için öğretmen öğrencilerini olumlu tutum sergileyecekleri şekilde yönlendirmeli, hatta üstün yetenekli arkadaşlarının bilgisinden yararlanabileceklerine inandırmalıdır.

Üstün yetenekli çocukların akranlarından ileri düzeyde beceriye sahip olmalarından dolayı özel eğitim almaları gerekmektedir. Ancak toplumda var olan, özel eğitimin engellilere yönelik olması yönündeki yanlış kanı, üstün yetenekli çocukların bu eğitimi almasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun nedeni toplumsal olarak üstün yetenekli bireylere karşı olan önyargılardır. Bu önyargılardan kimileri şöyledir:

1. Çocukların üstün yetenekli oldukları düşünülerek ayrıca özel bir eğitime ihtiyaç duymayacakları,
2. Bu çocuklara özel bir eğitim verilerek toplumsal bir soruna yol açabilecek seçkinler sınıfının yaratılabileceği,
3. Öğrencisini seçerek alan ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin bu çocuklar için yeterli olabileceği,
4. Bu çocukların kendilerini geliştirmek için özel bir ortama gereksinim duymayacakları fikri (Eryenen, 2010).

Toplumdaki bu yanlış kanıları ortadan kaldırmak için tüm öğrenci velilerini kapsayacak eğitimler ve öğretmenlerin tam donanımlı olmasını sağlayacak hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu çocuklar için uygulanacak özel eğitim ülkemiz için daha faydalı olacak bireyler yetiştirilmesinin önünü açacaktır.

Türkiye ile ABD üstün yetenekli bireylere bakış açısı yönünden karşılaştırıldığında; ABD’de okul öncesinde okuma-yazma öğrenen ya da meyilli çocuklar desteklenirken, ülkemizde hem velilerimiz hem de eğitimcilerimizin çocuğun 1. sınıfta sıkılacağı yönündeki yanlış kanıları çoğu zaman bu öğrencilerin ilerlemesinin önüne geçilmesine sebep olmaktadır. Birinci sınıfta kazandırılması gereken temel becerinin okuma-yazma olduğu düşünüldüğünde, okuma-yazma bilen öğrenci için yapılabilecek iki çözüm yolu uygulanabilir. Bunlardan ilki öğrenciye sınıf atlatmak, ikincisi ise kendi sınıfına devam ederken sınıf öğretmeni tarafından düzeyine uygun kitaplarla desteklemektir (Öztürk, 2012).

Üstün yetenekli öğrencileri kaybetmemek adına öncelikle eğitimciler, sonra da toplum olarak önyargılarımızdan kurtulmalı, bu öğrencilere uygulanan eğitim hizmetlerini bir

ayrıcalık olarak görmemeli ve ülkemizin gelişmesinde bu çocukların önemli rol oynayacağı unutulmamalıdır.

Akar ve Akar Şengil'in (2012) ilköğretim okulu öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirlemede zorlandıkları, üstün yetenekli olduğunu düşündükleri öğrencilerin %90'nının başarılı-parlak ve iyi iletişim geliştirdikleri öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Kısaca akademik yönden başarılı öğrencileri üstün yetenekli olarak niteledikleri görülmüştür. Üstün yeteneğin başlıca özelliklerinden olan yaratıcılık ve üretkenlik öğretmenlerin %13,5'i tarafından kabul edilmiş olması konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını doğrular niteliktedir. Üstün yetenek ile başarılı-parlak öğrenci öğretmenler tarafından çoğu zaman ayırt edilmemektedir.

Görülüyor ki öğretmenler üstün yetenekli bireyleri fark etmelerini sağlayacak bilgi donanımına yeterli ölçüde sahip değiller, basit ve yanlış bir mantıkla, beklenen davranışları yerine getiren, ders başarısı yüksek öğrencileri üstün yetenekli olarak kabul etmektedirler. Kaynaştırma eğitiminde özellikle üstün yetenekli öğrencilerin çoğu göz ardı edilerek özel eğitime yönlendirilmeksizin genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedir.

Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi birbirinden ayrı düşünülemez kavramlardır. Bu sebeple çalışmanın şimdiye kadarki bölümünde ve sonrasında bu iki eğitim şekline hep bir arada söz edilecektir. Özetleyecek olursak özel eğitim, bireyin ilgi, yetenek ve yetersizlik türüne bağlı olarak normal eğitim programlarından farklı eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri kapsarken; kaynaştırma eğitimi, çocuğun özel eğitimle birlikte akademik ve sosyal olarak akranları ile bir arada olacağı eğitim ortamlarında bulunarak toplumsal olarak kabullenilmesini destekleyen bir süreçtir.

Sınıfta farklı gereksinimlere sahip öğrencileri bulanan öğretmenler için öneriler özetle şöyle sıralanabilir:

Otistik olan öğrenciler: Günlük programınızın tutarlı ve öğrenci tarafından kavranabilir olması için eğitim ortamını yapılandırın. Öğretim esnasında mutlaka görsel materyaller kullanın, bu öğrencini dikkatini çekecek ve başarısını arttıracaktır. Okulda yapılandırılmış ortamın evde de devam etmesi için ebeveynlerle işbirliği yapın.

İşitme yetersizliği olan öğrenciler: Sınıftaki gürültü düzeyi kontrol altına alınmalıdır. Öğrencinin işitme, konuşma ve dil eğitimi uzmanlarıyla işbirliği yapın. Öğrenciyi sınıf içinde sizi rahatlıkla görebileceği bir yere oturtun. Derslerde öğretimden yararlanabilmesi için başka bir öğrencinin ders notlarından yararlanmasını sağlayın. Öğrencinin kullandığı işaret dili, dudak okuma gibi iletişim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olun ve sınıfı bilgilendirin.

Görme yetersizliği olan öğrenciler: Az görenler ya da hiç görmeyenler için hazırlanmış bilgisayar programları ve teknolojik araçlar hakkında bilgi edinin. Büyük puntolarla hazırlanmış ödev ve ders içi kaynaklar kullanın. Sınıf içinde yapılacak değişiklikler ile ilgili öğrenciyi önceden bilgilendirin. Öğrencinin etkileşimde olduğu uzmanla iletişim halinde olup kullanılacak araç-gereçler hakkında bilgi edinin. Okul ve sınıfın her alanının öğrenci için ulaşılabilir olmasını sağlayın.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar: Öncelikle öğrenciyi iyi gözlemleyerek güçlü yönlerini keşfedin. Öğrenci hakkında gerçekçi beklentiler oluşturarak sınıf ortamını buna göre yapılandırın. Öğrenci ile iletişim kurarken kısa ve öz cümleler kurun. Öz güven oluşturmak için destekleyici bir sınıf ortamı oluşturun. Öğrencinin asıl problemi (okuma, yazma, matematik vs.) belirlenerek bu probleme uygun yardımcı kaynaklar (teyp, bilgisayar, hesap makinesi) bulundurun. Geri bildirimde bulunurken onu utandırmayın ve olumlu davranışlarını destekleyin.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler: Öğretim sürecinde somut ve öğrencinin dikkatini çekebilecek materyaller kullanın. Öğrencinin zihinsel seviyesine göre hedeflerinizi küçük basamaklara bölün ve sıra ile öğretin. Öğretilen bilginin kalıcılığını sağlamak için sık sık tekrarlayın, bu esnada yardım ve ipuçları verin. Öğrenci için işlevsel, yani diğer bilgileri edinmesini kolaylaştıracak bilgilere öncelik tanıyın. Olumlu davranışlarını sık sık ödüllendirin (Sucuoğlu, 2006a).

Kargın ve arkadaşlarının (2010), Ankara ilinde sınıf öğretmenlerinin katılımıyla yaptıkları araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır; öğretmenler kaynaştırma eğitiminde, fiziksel ve öğretimsel düzenlemeleri gerekli görmüşler, fiziksel düzenlemeleri daha önemli buldukları ancak yapılacak düzenlemeler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Sınıf mevcutları arttıkça, öğretimsel ve fiziksel düzenlemelere daha çok ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretimsel düzenlemeler, özel gereksinimli öğrencinin aldığı destek eğitim hizmetlerinin bir

parçasıdır ancak öğretmenler bu konuyu daha az önemli bulmuşlardır. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin alması gereken destek eğitim hizmetleri ve nasıl uygulanacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları gösterilebilir.

Öğretmenin iyi organize etmiş olduğu bir sınıfın başarılı olması kaçınılmazdır. Etkili bir öğretim için sınıf öğretmenleri özellikle zamanlama ve ev ödevleri konusunda sınıfı iyi organize etmelidir. Bu alanda yapılan araştırmalar, eğitim ortamında kaynaştırma düzenlemelerindeki yetersizlikten olumsuz etkilenen öğrencilerin, eğitim-öğretim sürelerinin 1/4'ünü boşa geçirdikleri belirlenmiştir (Peterson Miller, 2002; Akt.: Şafak, 2012).

2.7. Özel Eğitimde Tanılama, Değerlendirme ve Yerleştirme Süreci

Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, genellikle okula başladıktan sonra sınıf içi etkinlik ve uygulamalar sırasında gösterdikleri başarı düzeyi ya da davranışlarının beklenen yeterlilikte olmaması sonucu fark edilirler. Bir çocuğun yaşlarıyla aynı düzeyde olup olmadığının anlaşılmasında ilk basamak “İlk Belirleme Aşaması”dır. Bu aşamada, öğrenme güçlüğü olduğu düşünülen çocuklar gözlenmeli ve analiz edilmeli, böylelikle yetersizliğinin olup olmadığı belirlenmelidir. Sınıf öğretmenleri değerlendirme sürecinin ilk aşaması olan tarama-ilk belirleme sürecinde anahtar konumundadır (Fiscus ve Mandell, 2002; Akt.: Çitil, 2012).

Sınıftaki öğrencilerin yetersizlik göstermeleri halinde, öğretmenler değerlendirme sürecini başlatan ilk kişilerdir. Genellikle zihinsel, fiziksel ya da duygusal yetersizliği belirgin olanlar, erken yaşlarda fark edilir ve tanılanırlar. Ancak öğrenme, dil, dikkat ve davranış yetersizliği olanlar, okula başlayana kadar fark edilemeyebilirler. Böyle çocuklardaki farklı ve karşılanmayan ihtiyaçların olabileceğini düşünen ve tanılama sürecini başlatan öğretmenlerdir (Eripek, 2007). Bu kadar önemli bir konumda olan öğretmenin, öğrencileri arasında farklılık gösterenleri belirleyebilmesi için gerekli donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmen hem hizmet öncesi hem de sonrasında alacağı eğitimlerle konuya dair bilgilendirilmelidir.

Özellikle hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmeni, öğrencinin akademik ve sosyal davranışlarını gözlemleyerek bir fikre varmalıdır. Ayrıca öğretmen öğrencinin zihinsel, dil, kas, görme, işitme, ve davranış

sorunlarını farklı zaman ve mekanlarda gözlemlemelidir. Edindiği gözlem sonuçlarını okul rehberlik servisi ve RAM ile paylaşmalıdır (Birkan, 2005). RAM tanı koyma sürecinin en önemli elemanıdır. Burada konulan tanı neticesinde öğrencinin eğitim geleceğine yön verilir.

Özel eğitimde, bireyi değerlendirme ve tanı koyma önemlidir. Bu sebeple özel eğitimin başlaması ve devam etmesinde tekrarlanması gereken birçok süreci kapsar. Tanı (teşhis); bireyin engeline ad koyma, derecesini ve kişinin bundan etkilenme derecesini belirlemedir. Değerlendirme; bireyin hali hazırdaki durumunu, tüm davranışlarını içeren, bireyin özel gereksinimlerini ortaya çıkaran ve nelere dikkat edilmesi gerektiğini belirleyecek bir tanılamayı içerir (Koçer, 2005). Bu sebeple RAM’de çalışan öğretmenlerin tanılama ve değerlendirme süreci esnasında alacakları kararlar öğrenci için hayati öneme sahiptir.

Bir çocuğun özel gereksinime ihtiyacı olup olmadığı, nasıl bir programa tabi tutulacağı, hangi tür özel eğitim hizmetlerine tabi tutulacağı kararı verilirken bir ekip değerlendirme sürecine katılır. Bu ekipte aile, akranlar, okul personeli, okul destek personeli, motor gelişim personeli ve tıbbi personel yer alır. Değerlendirme süreci formal ve informal tekniklerle ilerler. Formal değerlendirme çeşitli ölçme araç ve yöntemlerini kapsar. Standartlaştırılmış testler, bireysel farklılıklar ya da bireyler arası farklılıklar üzerinde yoğunlaşırken, ölçüt bağımlı testler bireyin kendi içindeki farklılıklarına önem verir. Standartlaştırılmış testler tanılama, yerleştirme ve gelişimi değerlendirme amacı güderken, ölçüt bağımlı testler daha çok eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine, BEP hazırlanmasına ve geliştirilmesine hizmet eder. Bu değerlendirmenin yanı sıra programa dayalı değerlendirme, gözlem, öğrenci dosyaları analizi gibi doğrudan öğrenci davranışlarını değerlendiren informal değerlendirme teknikleri de mevcuttur. Tüm bunların yanı sıra, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, anket ve görüşme araçları da anne-baba, öğrenci, öğretmen ve yakın çevreden bilgi almak amacıyla kullanılmaktadır (Gürsel, 2005). Tanılama ve değerlendirme aşamasında RAM’nin alacağı kararlara yön verecek birçok etken söz konusudur. Ekip elamanları arasında ne kadar iyi iletişim ve paylaşım varsa alınacak karar o kadar doğru olacaktır.

Günümüzde batılı ülkelerde ve ülkemizde özel eğitimde tanılama sürecinde yer alan unsurlar kimi noktalarda farklılaşsa da genel işleyiş birbirine benzemektedir. Öğrencinin özel eğitime tabi olup olmadığına karar verilirken, bir ekip problemi

değerlendirir. Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin fark edilmesinde özellikle aile ve öğretmen önemli rol oynar. Fark edilen öğrenciler, okul rehberlik servisinin yönlendirmesi ile il ya da ilçelerdeki RAM'ine yönlendirilir ve burada konunun uzmanları tarafından kapsamlı bir değerlendirme sürecinden geçerler (Eryenen, 2010).

Öğrencinin özel eğitim hizmetleri için uygunluğuna karar verildikten sonra, öğrenci için üç farklı yerleştirme kararı verilebilir. Bunlar:

1. Hiçbir özel eğitim desteğine gerek kalmadan yeniden aynı sınıfında eğitimine devam etmesi.
2. BEP hazırlanarak kaynaştırma öğrencisi olarak kendi sınıfında (genel eğitim sınıfında) eğitim alması.
3. Özel eğitim okulunda ya da sınıfında (ayrı eğitim ortamında) BEP hazırlanarak eğitim almasıdır.

Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2011 yılı açıklamasına göre özel gereksinimli öğrencilerin %12'si özel eğitim sınıflarında, %26'sı özel eğitim okullarında, %62'si ise genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedirler (Çuhadar, 2013).

Özel gereksinimli öğrencilerin büyük kısmı genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi almaktadırlar. Bu durum kimi zaman özel eğitim sınıfı ve okullarında yığılma olmaması için kısmen uyum sağlayabilecek öğrencilerin normal eğitim sınıflarına yönlendirilmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum göstermektedir ki okullarımız hala özel eğitim konusunda olması gereken yeterliliklere sahip değildir.

Kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim, öğrencinin sahip olduğu yetersizlik türüne göre farklı ortamlarda yapılabilir.

Önceki yıllarda çok ağır derecede engelli öğrencilerin özel eğitim okullarında ya da sınıflarında eğitim görmesi uygun bulunur, bu ortamların öğrenci için uygun olup olmadığına bakılmazdı. Öğrencinin özel eğitim hizmetlerine yönlendirilirken engelli olması yeterli görülür “en az kısıtlayıcı ortam” ilkesi dikkate alınmazdı. Ancak bir öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için yalnızca engelli olması yeterli değildir. Öğrencinin engelinin sınıfta, öğrenme ortamında çeşitli güçlüklerle sebep olması doğaldır. Ancak bu güçlüklerin öğretmenin yapacağı düzenlemelerle ortadan kaldırılamaması durumunda özel eğitim hizmetlerine gereksinim

duyulmalıdır. Özel eğitim hizmeti, özel eğitim okulunda ya da sınıfında verilebileceği gibi genel eğitim sınıfında da verilebilir (Kargın, 2006).

Genel eğitim sınıflarında özel eğitim verilebilmesi için okul içinde ve sınıfta kaynaştırma öğrencisi için düzenlemeler yapılmalı, gerekli araç-gereçler bulundurulmalıdır. Okullarımız bu konuda devletçe desteklendiğinde en az kısıtlayıcı ortamdan daha fazla özel gereksinimli öğrenci yararlanabilecektir. Öğrenci kendisi için uygun görülen eğitim ortamına yerleştirildikten sonra kendisi için hazırlanacak BEP'yle eğitimine devam edebilecektir.

BEP öğrencilerin, özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için uygun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerden en üst düzeyde faydalanmasını sağlamak amacıyla hazırlanmış yazılı dokümandır. BEP'nin anne, baba, uzman, öğretmen ve eğer mümkünse öğrencinin ortaklaşa katılımıyla hazırlanması gerekir. Ancak BEP hazırlanabilmesi için öğrencinin tanılanmış olması tek başına yeterli değildir. Bunun yanında öğretime nereden başlanıp, sırasıyla nelerin ve nasıl öğretileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirlemelerin yapılabilmesi için öğrencinin var olan performans düzeyi belirlenmelidir (Gürsel, 2013).

Öğrencinin hangi ortamda eğitim göreceği belirlenip BEP hazırlandıktan sonra eğitim-öğretim süreci uygun eğitim ortamı ve şartları hazırlanarak kaldığı yerden devam eder. Her eğitim-öğretim yılı sonunda BEP'nda belirlenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği gözden geçirilmelidir.

2.8. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alabileceği Ortamlar

ÖEHY'nde (MEB,2006) en az kısıtlayıcı ortamlar, “En Az Sınırlandırılmış Eğitim Ortamı” adıyla şöyle tanımlanır: “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin, toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarında davranışları ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi-becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı”. En az kısıtlayıcı ortam öğrencinin en çok başarı göstereceği eğitim ortamıdır. Öğrencinin eğitim alacağı ortam belirlenirken sadece akademik başarısı dikkate alınmamalıdır. Eğitim alacak bireyin duygusal özellikleri, ailevi durumu ve yaşadığı çevrenin etkisi göz ardı edilmemelidir (Eripek, 2007).

Özel eğitime tabi öğrencilerin eğitim alabileceği ortamlar en az kısıtlayıcı ortamdan, en çok kısıtlayıcı ortama göre şu şekilde sıralanabilir:

2.8.1. Tam zamanlı kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde, öğrenci kayıtlı olduğu normal eğitim sınıfında eğitimine tam gün boyunca devam etmektedir. Tam zamanlı kaynaştırma, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere eğitimin her kademesinde uygulanabilir. Eğitim sürecinde öğrenci için gerekli olabilecek özel ders içi materyaller ve destek eğitim hizmetleri sağlanır. Ayrıca sınıf öğretmeni öğrencinin sınıf içindeki gereksinimlerini karşılamak durumunda, eğitim ortamını buna göre düzenlemeli ve kaynaştırma öğrencisini göz önünde bulundurarak hazırladığı BEP doğrultusunda eğitim sürecini başlatmalıdır (MEB, 2010).

Tam zamanlı kaynaştırma modelinde öğretmen, eğitim araç ve gereçleri sağlayarak öğrencinin tüm eğitim ihtiyaçlarından sorumlu kişidir.

2.8.2. Kaynak oda destekli kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu ancak öğrencinin ayrıca desteğe ihtiyaç duyduğu derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeninden yardım aldığı kaynaştırma türüdür. Kaynak oda öğrencinin eksiklik yaşadığı konularda ayrıca eğitim olanağı sağladığı için akademik başarısını arttıracaktır (Batu ve İftar Kırcaali, 2000).

Kaynaştırma öğrencisinin bir okul gününün en az %21'ini, en fazla %60'ını sınıfının dışında geçirerek özel eğitim aldığı yer destek eğitim odası ya da kaynak oda olarak tanımlanmaktadır. Bu odalarda öğrenciler küçük gruplar halinde veya bireysel olarak okullarındaki programla paralel olacak şekilde eğitim alırlar. Bu odalardaki eğitimin başarılı olabilmesi için kaynak oda öğretmeni ile sınıf öğretmenin işbirliği içinde hareket etmesi gerekmektedir (Özokçu, 2013a).

Kaynak oda destekli kaynaştırma eğitiminde öğrenciler, özel eğitim öğretmeninden bireysel ya da küçük gruplar halinde eğitim alırlar ve çoğu zaman çocukların genel eğitim sınıflarında gördüğü eğitime paralel bir eğitim sürdürülür. Bu kaynaştırma biçimi özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfından ayrıldığı, genel eğitim sınıfındaki derslerin bir kısmına katılmadığı ve kaynak odada eğitim gören

öğrencilerin etiketlendiği görüşleri sebebiyle eleştirilmektedir (Peterson ve Hittie, 2003; Akt.: Kargın, 2006).

Kaynak oda destekli kaynaştırma eğitiminin uygulanabilmesi için özel gereksinimli öğrencisi bulunan okullarda bu amaçla ayrılan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin bulunması gerekmektedir. Ülkemizde bu ihtiyaca cevap verebilecek ne yeterli sınıf ne de özel eğitim öğretmeni bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerde sınıfta sorun yaratan öğrencileri uzaklaştırabileceği düşüncesi yaratabileceğinden ülkemizde uygulanmada sıkıntılara yol açabilir.

2.8.3. Yarım zamanlı kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır (MEB, 2006).

Bu kaynaştırma biçiminde öğrenci eğitim-öğretim sürecinin bir kısmını normal eğitim sınıfında akranları ile geçirir, diğer kısmını ise yetersizlik türüne göre alacağı özel eğitim destek hizmetleriyle tamamlar. Araştırmalar göstermektedir ki kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarıları, özel eğitim sınıfı ya da öğrenciyi ayırıştıran diğer eğitim kurumlarına devam edenlerden daha yüksektir.

2.8.4. Özel eğitim sınıfı

Engelli öğrenciler okulda, özür gruplarına göre açılmış sınıflara kaydedilirler. Örneğin; görme engelliler, ortopedik engelliler, işitme engelliler ve zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için açılan sınıflara *alt özel sınıf*; üstün yetenekli öğrenciler için açılan sınıflara ise *üst özel sınıf* denir. Bu sınıflarda eğitim-öğretimi devam ettiren öğretmenler ilgili oldukları özür grubunun uzmanıdır. Özel sınıf uygulaması iki farklı şekilde yapılır. Birincisi; öğrenciler özür durumlarına göre derslerin bir kısmını özel sınıflarında görürken, diğer kısmını da (müzik, resim, beden gibi) normal sınıflarda görürler. Bu durum da öğretimin az da olsa kaynaştırılması demektir. İkinci uygulama ise öğrencinin tüm dersleri özel sınıfta alması durumudur (Özgür, 2011).

2.8.5. Gündüzlü özel eğitim okulu

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda bulunduğu; öğrencinin aynı özür grubundan arkadaşlarıyla eğitim aldığı okullardır. Bu okullarda öğrencinin tüm gereksinimleri (okul saatleri içindeki) özel eğitim okulunda karşılanmaktadır. Ayrıca gerek duyulduğunda öğrenciye destek eğitim hizmetleri de sağlanabilmektedir (Batu ve İftar Kırcaali, 2000).

Bu eğitim kurumun dezavantajı öğrencinin herhangi bir yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla vakit geçirememesidir. Kaynaştırma uygulamasının öğrencide akademik ve sosyal başarıyı arttırdığı düşünüldüğünde bu durum çoğu öğrencide ötekileştirildiği hissi yaratacaktır. Ayrıca normal eğitimde de özel eğitimde de amaçlanan yalnızca akademik başarı olmamalıdır. Öğrencinin kişisel gelişimi ve sosyalleşmesi eğitimin en önemli unsurlarıdır.

2.8.6. Yatılı özel eğitim okulu

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim kurumunda olduğu; öğrencinin aynı özür grubuna sahip öğrencilerle bir arada eğitim aldığı ve günün sonunda da okulda yatılı olarak kaldığı kurumlardır (Batu ve İftar Kırcaali, 2000).

Bu kurumlarda öğrenci vaktinin tamamını geçirmektedir. Buna bağlı olarak toplumsal kaynaşmadan uzak ve dünyası daraltılmış bir hayat yaşamak durumunda kalırlar. Yaşlılarıyla iletişimi eğitim gördüğü kurum dışında pek mümkün olmamaktadır.

2.8.7. Hastane okulu ve evde eğitim

Bu eğitim- öğretim türüne genellikle fiziksel özrü olan öğrenciler için gerek duyulur. Hastane İlköğretim Okulları, resmi ve özel hastanelerde çeşitli hastalıklarından dolayı yatan ve tedavi gören çocukların eğitim-öğretimden yararlanmaları ve ders yılı kayıplarının önlenmesi amacıyla hastanede açılan özel eğitim kurumlarıdır. Evde eğitim ise, zorunlu öğrenim çağındaki, klinik bakıma gereksinim duyan veya birden fazla alanda yetersizliği olan bireylerin, gezerek özel eğitim görevi veren öğretmenler tarafından eğitimlerini evde sürdürmeleridir (Koçer, 2005).

Özel eğitimin ve kaynaştırma eğitiminin verildiği kurumlara değinildikten sonra şöyle bir sonuca varılabilir; ortamlar en az kısıtlayıcı ortamdan, en fazla kısıtlayıcı ortama doğru incelendiğinde öğrencinin normal yeterlilikteki akranlarıyla iletişim süresi en az kısıtlayıcı ortamda fazlayken, en çok kısıtlayıcı ortama doğru azalmaktadır. Yani

öğrenci kısıtlandıkça yetersizliği olmayan akranlarından uzaklaşmaktadır. Değnilmesi gereken bir diğer nokta ise öğrencide yarattığı etkidir. Öğrenci sayısı en az kısıtlayıcı ortamlarda fazla, en fazla kısıtlayıcı ortamlara gelindiğinde ise az olmalıdır çünkü öğrenci mümkün olduğunca (en azından günün belirli bir vakti) normal akranlarıyla bir arada zaman geçirmelidir. Bu yetersizliği olan öğrenci için tartışılmaz bir artıyken, normal eğitim öğrencisine ise bireyi olduğu gibi kabul, sorumluluk duyma ve farklılıklara saygı gibi insani özellikleri kazandırması yönünde kazanımlar sağlayacaktır.

2.9. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ve Uygulama Süreci

Bireyselleştirilmiş eğitim programları, üç temel kavram içermektedir. Bunlar sırasıyla bireyselleştirme, eğitim programı ve planlamadır. Bireyselleştirme; bir grubun değil bireyin eğitim gereksinimlerini bugün ya da gelecekte bağımsız yaşamasını kolaylaştıracak şekilde dikkate almaktır. Eğitim programı; genel anlamı ile bir bireyin ya da grubun eğitim gereksinimlerini karşılayacak olan amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olmak üzere dört önemli öğeden oluşan yazılı materyaldir. Programı geliştirme ve uygulama süreci ise kısaca planlama olarak adlandırılır (Vuran, 2005).

Öğrenci merkezli bir öğretim için ilk koşul, öğrencilerin hangi özelliklere sahip olduğunu öğrenmektir. Öğrenciler özellikleri yönünden birbirinden farklılık gösterirler. Örneğin; olgular ve ilişkileri kavrama yeteneği, fiziksel, duygusal ve sosyal olgunluk, öğrenme arzusu, yapacağı şeye yoğunlaşabilme yeteneği, bireysel veya grupta çalışma yeteneği, okuma ve dinleme yeteneği, kendini sözlü ya da yazılı ifade etme yeteneği, fiziki ya da somut şeylere bağlılık veya soyutlama ve genelleme yeteneği ve öğrenme hızı ve kapasitesi (Özyurt, 1999).

Öğrenciler özel gereksinimli olsun ya da olmasın yukarıda belirtilen yetenek alanlarından herhangi birinde başarı gösteremeyebilir. Her öğrenci için bireysel eğitim planı hazırlamak mümkün olmamakla birlikte, özel gereksinimli öğrenci için bir zorunluluktur. Çünkü normal öğrenciler için hazırlanan müfredat bu öğrenciler için ağır ve uygulanması doğru değildir.

Bu farklılıklar doğrultusunda; özel gereksinime ihtiyacı olmayan akranlarıyla aynı ortamda eğitim gören özel eğitim öğrencilerinin alacağı eğitimin etkili olabilmesi için

bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç vardır. BEP, başta sınıf öğretmenleri ve özel eğitim uzmanları olmak üzere, destek eğitimi uzmanları ve ebeveynlerin (mümkün ise öğrencinin de) işbirliği yaparak öğrenci ihtiyaçlarına göre geliştirdiği ve özelleştirmiş programdır. Bu öğretimsel plan; öğrencinin güncel performans düzeyinin değerlendirilmesini, kullanılacak hizmetler ve stratejileri, uzun ve kısa dönemli hedefleri, uygulanacak öğretimsel plana yönelik takvimi ve planın başarısını ölçecek ölçütleri içerir (Eryenen, 2010).

BEP, rehberlik araştırma merkezlerinde Eğitsel Değerlendirme ve İzleme Ekibi tarafından gerçekleştirilen, ayrıntılı değerlendirme süreci sonrasında, özel hizmetlerden yararlanması uygun görülen özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilir ve ailesi tarafından onaylanır. BEP aynı zamanda yasal bir zorunluluktur. Ülkemizde ilk kez 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı KHK’de yasal zorunluluk olarak ifade edilmiş, sonrasında 2006 yılında yürürlüğe giren ÖEHY ile özel eğitime ihtiyacı olan her çocuk için BEP hazırlanması, sekizinci kısım, birinci bölüm, madde 69’da “Eğitim Programları” başlığıyla tanımlanmıştır (Kargın, 2013).

BEP yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerine rehberlik etmek amacıyla hazırlanır. BEP, öğrenci için en uygun ve gerçekçi beklentilerle hazırlandığında, öğretmenin öğrencinin gereksinimlerini anlamasını ve özel eğitim konusunda bilgilenmesini sağlayacaktır (Eripek, 2007).

BEP, ilgili hizmetleri ve özel eğitim gerektiren müfredat alanlarını belirtir. Bu hizmetler herhangi bir eğitim ortamında sağlanabilir. Ancak BEP’nin sadece akademik alanlarla sınırlandırılması gerekmez. BEP; mesleki eğitim, beden eğitimi, sosyal uyum, uyumsal davranış becerileri için de uygulanabilir. Engel durumu çocuğun yaşamını her yönüyle etkilediğinden, bu alanları kapsayacak şekilde programa yön verilmelidir (Fiscus ve Mandel, 2002). Yani BEP yalnızca akademik başarıyı arttıracak hedeflerden oluşmamalı, öğrencinin toplumsal uyumunu sağlayacak becerileri edinmesini sağlayacak içeriğe de sahip olmalıdır.

BEP şu özelliklere sahip olmalıdır: geniş bir içeriğe sahiptir; birçok akademik ve gelişim alanını içerir; belirgindir, açık bir dille hazırlanır; içerik hazırlanırken belirli bir sıra takip edilir; gerçekçi ve çocuğa uygun olarak hazırlanır; anlaşılması kolay ve yoruma yer vermeyecek bir dille yazılır; çocuğun ihtiyacına göre birçok uzmanla birlikte ortak bir çaba ürünüdür (Şafak, 2012).

Özel gereksinimli öğrenci için hazırlanan BEP aşağıdaki temel öğeleri kapsamalıdır:

1. Öğrencinin var olan performans düzeyinin ifadesi.
2. Öğrenciye eğitim-öğretim yılı içerisinde kazandırılacak uzun dönemli hedefler (yıllık hedefler).
3. Uzun dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan kısa dönemli hedefler.
4. Hedeflere ulaşmak için gerekli olacak öğretim yöntem ve materyalleri.
5. Kısa dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan zamanın başlama ve bitiş tarihleri.
6. Öğrenciye sağlanması gereken ek özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceğinin belirlenmesi.
7. Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için kullanılacak değerlendirme yöntem ve ölçütleri (Strickland ve Turnbull, 1990; Akt.: Kargın, 2006).

Tüm bu öğelere göre hazırlanan BEP'nin her yıl eğitim programı ekibi tarafından gözden geçirilerek düzenlenmesi gerekmektedir. Yeniden düzenlemenin asıl amacı, çocuğun belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını ya da ne düzeyde ulaştığını belirlemektir. BEP ekibi programı revize ederken şunları takip etmelidir:

1. Yıllık hedeflere ve genel müfredata yönelik çocuğun gelişimi veya eksikleri,
2. Çocuğun tekrar değerlendirilmesinden elde edilen veriler,
3. Ailenin çocuk hakkındaki görüşleri,
4. Çocuğun beklentileri-gereksinimleri ve diğer nedenler (Yıkılmış, 2013).

BEP'ni gözden geçirmek yıl içinde yapılan hata ve eksikliklerin tekrarlanmaması için önemlidir. Böylelikle her yıl güncellenen program öğrenci için daha faydalı olacaktır.

Günümüzde sınıf öğretmenleri farklılıklara karşı hoşgörülü olmakla birlikte, özel gereksinimli öğrenciye yeterince faydalı olamadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler öğrencilerinin bireysel farklılıklarına karşı duyarlı olmalı ve öğretimi bu farklılıklara göre planlamalıdır. Bu hem özel gereksinimli öğrencinin başarısı hem de sınıf başarısı için çok önemlidir. Ancak öğretmenlerin çoğu aldıkları eğitimin özel gereksinimli öğrenci için yeterli olmadığı ve bu sebeple de bu öğrencilerin özel ortamlarda eğitim almaları gerektiği fikrine sahiptirler. Geçmişte öğretmenler herhangi bir tanı konmamış ancak fark ettikleri özel gereksinimli öğrencilerini daha kolay kabullenirken günümüzde bu öğrencilere karşı daha az kabullenicidir. Özel

gereksinimli öğrenciler bir veya birkaç özellikleri nedeniyle sınıfta işlenen eğitim programını diğer öğrencilerle aynı hızda ve aynı yöntemlerle izlemekte zorlanabilirler. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar için düzeyine ve gereksinimlerine uygun hedef davranışların belirlenmesi gereklidir. Aksi halde çocuk uygun öğrenme içerikleriyle karşılaşamayacak ve yetenekleri ölçüsünde öğrenmesi sağlanamayacaktır (Yıldız, 2013).

Öğretmenlerdeki olumsuz algının başlıca sebebi konu ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet sonrası yeterince eğitim almamalarıdır. Diğer bir sebep ise günümüzde özellikle büyük şehirlerde sınıf mevcutlarındaki fazlalığın öğretmenin üzerindeki iş yükünü arttırması ve öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye ayıracak vakti bulamamasıdır. Ancak her ne sebeple olursa olsun özel gereksinimli öğrencinin de eğitim hakkı olduğu ve mümkün olduğunca desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Başarılı bir BEP, iletişim ve sosyal beceri, akademik beceri, motor beceri, öz bakım becerileri, ve bilişsel beceri alanlarını kapsayacak biçimde hazırlanmalıdır. Yetersizliğe sahip öğrenci okulunu bitirdikten yani yetişkinliğe adım attıktan sonra yaşamını bağımsız olarak sürdürebilmeli ve çevresiyle iletişim kurabilmelidir. Günlük hayatta gereksinim duyacağı para kullanma, saat kullanma, tanıtıcı levhaları okuma, alışveriş yapma gibi matematiksel gereksinimlerini ve okuma-yazma gerektiren becerilerini gerçekleştirebilmelidir. Motor becerilerden; oturma, yürüme, koşma, merdiven çıkma, çivi çakma, makas kullanma gibi büyük ve küçük kas becerilerini (yetersizlik türü dikkate alınarak) gerçekleştirebilmelidir. Öz bakım becerilerinden; saç tarama, diş fırçalama, el-yüz temizliği, tırnak kesme, yemek yeme, giyinme becerilerini yapabilmelidir. Dikkat, algılama, hatırlama ve problem çözme gibi bilişsel becerileri yapabileceği ölçüsünde geliştirmelidir (Erbaş, 2005).

Yapılan çalışmalar genel eğitim sınıflarında bulunan öğrencilerin yaklaşık %50'si ile %80'inin sınıf düzeyinin gereklerini karşılayabildiğini; geriye kalan öğrencilerin (bir tanı konmuş ya da konmamış) ise sınıfın gereklerini karşılamadığını göstermektedir. Öğrencilerin yaşadığı bu güçlük öğretmenlerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını giderecek uyarlamalar yapmaları gerekliliğini doğurmuştur. Bu sebeple artık öğretmenler öğrencilere ne öğreteceklerini değil de nasıl öğretecekleri üzerinde yoğunlaşmışlardır (Rosenberg, Westling ve McLeskey, 2008; Akt.: Kargın, 2013).

Öğretmen sınıfında özel gereksinimli olsun olmasın tüm öğrencileri için hazırladığı öğretimsel uyarlamaları ve kişisel çalışmalarını zaman zaman değerlendirmelidir. Bunu yapabilmek için kendine şu soruları yöneltebilir:

1. Özel gereksinimli öğrencime diğerlerine olduğu gibi davranabiliyor muyum?
2. Öğrenci kendisini bu sınıfa ait hissedebiliyor mu?
3. Öğrencim benim sınıfımda olmaktan memnun ve mutlu mu?
4. Kullandığım eğitim yöntemleri ve düzenlemeleri tüm öğrencilerim için etkili oldu mu?
5. Öğrencim kendine güvenli ve başarılı mı?
6. Öğrencim öğreniyor ve gelişiyor mu?
7. Öğrencim sınıftaki diğer arkadaşlarıyla düzgün iletişim kurabiliyor mu?
8. Sınıfımda özel gereksinimli öğrencim olduğu için kazandığım deneyimler benim için geliştirici oldu mu?

Öğretmen bu sorulara “evet” yanıtını verebiliyorsa verdiği kaynaştırma eğitimi başarıya ulaşmış demektir. Eğer yanıtlarının çoğunluğu “hayır” ise o zaman kendini ve uygulamalarını gözden geçirmeli, gerekli durumlarda uzman yardımı almalıdır (Sucuoğlu, 2006a).

Öğretmen kendini değerlendirirken öğretim sürecinden etkilenen her kişiyi düşünmeli ve bu süreçten etkilenme durumlarını gözden geçirmelidir. Bir kısım öğrenci için fayda sağlayan bir eğitim yöntemi diğeri için aynı sonucu vermiyorsa yöntemi sorgulamalı ve değiştirmelidir. Ayrıca yaptığı çalışmaların kendi kişisel gelişimi için ne tür faydalar sağladığını da sorgulamalıdır.

2.10. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları

Toplumsal değer sistemleri, M.Ö. 355 Aristo'nun “mükemmel olmayan hiçbir şeyin gelişmesine izin vermeyin” ifadesinden etkilenen Yunan ve Roma kültürleri, güzellik, güç ve zekâyı desteklemişler ve mükemmel olmayanlar arasında yer alan özel gereksinimli çocukların yok edilmesine neden olmuşlardır. Roma'da engelli çocuklarla ilgili çıkan yasa, ağır derecede engelli bulunan çocukların öldürülmelerini, terk edilmelerini, köle olarak satılmalarını ve dilendirilmelerini uygun bulmuştur. Alan yazınından elde edilen bilgiler arasında; Roma'da varlıklı kişi ya da ailelerin konuklarını eğlendirmek için engelli bireyleri “soytarı” olarak tuttıkları, hatta bazı

soytarların, İmparator Augustos'un soytarısı Gabba gibi, şöhret olabildikleri tarihsel verilerine rastlanır (Mainord, 1973; Morgan, 1987; Akt.: Şahin, 2005).

Görüldüğü gibi engellilik hali insanlık tarihiyle birlikte süregelen bir durumdur. Özellikle ilk çağlarda engelli olduğu fark edilen çocuklar aileleri tarafından ya da yetkili kişiler tarafından iyi bir savaşçı olamayacakları için öldürülmekteydiler. Orta çağda ise engelliler eğlenmek ve alay etmek amacıyla kullanılmış, özellikle cüceler saraylara soytarı olarak satılmıştır (Çitil, 2013).

Geçmişteki bu olumsuz tutum yakın geçmişimize kadar engelli bireyi toplum içine çıkmaktan alı koymuştur. Bu olumsuz tutumlara rağmen zaman zaman engelli bireylere yönelik çalışmalar yapılmıştır. Dünya tarihine bakıldığında bu alanda yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür.

İşitme engellerin eğitimiyle ilgili ilk bireysel faaliyet Pedro Ponce de Leon (1520-1584) isimli bir İspanyol rahiple başlamıştır. Rahip 1555 yılında kendisine eğitilmeleri için gönderilmiş iki asilzade gence konuşmayı öğretmiştir. Ancak rahip bu başarısını okullaştıramamış ve yöntemleştirememiştir. Yine İspanyol olan Pablo Bonet (1579-1629) işitme engellilerin eğitimiyle ilgili bir kitap yazmıştır. Kimi kaynaklara göre İngiliz John Bulver 1644 yılında işitme engelli bireylerin eğitimiyle ilgili bir kitap yazmıştır. Ayrıca bu yazar Philocopus adlı bir okul açarak 30 kadar işitme engelli öğrenciye eğitim vermiştir. Bu girişimden sonra Avrupa'nın birçok ülkesinde sağır-dilsiz okulları açılmaya başlamıştır ve kimisi kalıcı faaliyetler göstermiştir. 19. yüzyıla kadar bu kurumlar hayırseverler ve din adamları tarafından desteklenmiş, 19. yüzyıldan sonra bu konunun özel bir eğitim gerektirdiği fark edilerek öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Çitil, 2013).

Yine işitme engelli çocuklar için açılan ilkokul, 1755 yılında Fransa'da Abbe de L'Eppe tarafından açılmıştır. Bu okulun açılmasıyla Almanya, İngiltere ve Amerika'da da benzer okullar açılmıştır. İlk işitme engelliler üniversitesi de Washington'da kurulan Galaudet College'dir. A. Graham Bell'in 1876 yılında telefonu icat etmesi işitme engelli bireyler için işitme cihazlarının yapılmasına zemin hazırlamıştır. 1880 yılında da Milano'da gerçekleştirilen, II. Uluslararası İşitme Engelliler Konferansı'nda oral yöntemin işaret yöntemine tercih edilmesine karar verilmiştir (OZIDA, 1999; Akt.: Şahin, 2005).

Görme engelli bireylerin eğitimine dair ilk sistemli eğitim çalışması Fransa'da Valentin Hauy (1745-1822) tarafından kurulan bir enstitüyle başlamıştır. Hauy, görme yetersizliğine sahip öğrencileri akranlarından ayırmayarak şimdiki kaynaştırma eğitimini uygulamıştır. Hauy aynı zamanda kabartma yazısını geliştiren kişidir. Bu yazı, Lous Braille tarafından geliştirilerek Braille Alfabeti'nin oluşmasına zemin hazırlamıştır. ABD'de ise günümüzde de dünyaca tanınan Perkins Körler Okulu 1829'da kurulmuş ve bu girişim özel sınıfların açılmasına zemin hazırlamıştır (Çitil, 2013). İnsanlık tarihi için önem taşıyan buluşlar, başka bir buluş için zemin hazırlamıştır.

Görme engelli bireyler için kullanılan ilk kabartma kitap, Valentin Hauy tarafından yazılmıştır. 1930'lara kadar görme engelli bireylerin eğitimin temel becerilerinden olan okuma-yazma çalışmaları için yeterli miktarda kabartma kitap bulunamamış ve bu kitapların yazılmaları da ayrıca bir sorun olmuştur. Hauy'un görme engelli bireylerin yazılarını, gören bireylerinkine benzemesini ısrar ederek okumaya ağırlık vermesi, kitap basımı konusundaki sorunun çözümünü geciktirmiştir (OZİDA, 1999; Akt.: Şahin, 2005).

Dünyada zihinsel engellilerin eğitimi ile ilgili ilk çalışma ise Itard ve Victor'un öyküsüyle başlar. 1800'lü yılların sonunda Fransa'nın güneyinde Averno ormanlarında köylüler tarafından bulunan bir çocuk, dönemin işitmeyen çocukların tedavisinde uzmanlaşmış doktoru Jean Mark Gaspard Itard'a götürülür. Doktor, çevresel faktörlerden dolayı zekâ geriliği olan bu çocuğa Victor adını verir. İnsanlar bu çocuktan umutsuzken Doktor Itard eğitime olan inancıyla, ona bir çocuğa verilen tüm eğitimleri verebileceğine inanır. Itard kullandığı tüm teknik yöntem ve uygulamaları raporlaştırır (bu teknikler modern özel eğitimde hala kullanılır). Eğitim sürecinde Itard, Victor'a; sosyal yaşam becerisi, sinirsel duyarlılığını uyarma, düşünce çerçevesini genişletme, konuşmaya yöneltme, basit zihinsel faaliyetleri kazandırma gibi amaçları kazandırır. Ancak Victor hiçbir zaman normal bir insan gibi olamaz, bu kazanımları sadece basit düzeylerde gerçekleştirebilir. Bu sebeple doktor kendini başarısız olmuş kabul eder ve Victor bir bakım evine yerleştirilir (Smitt, 2004; Akt.: Cavkaytar, 2013).

1900'lü yılların ilk yarısında farklı engel gruplarına eğitim veren özel eğitim kurumlarının sayısında hızlı artışlar görülmüştür. Bu yıllarda ABD ve birçok Avrupa ülkesinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik sunulan hizmetlerin özel eğitim

okullarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu yıllarda, kaynaştırma düşüncesinin uygun bulunmadığı, engelli öğrencinin tam günlük özel eğitim okullarında, özel eğitim almış eğitim personeliyle ve özel olarak düzenlenmiş eğitim ortamlarında en iyi eğitimi alacakları düşüncesi hakîmdi. 1960'lerden günümüze kadar geçen süre ise kaynaştırma eğitimi ile ilgili en yoğun gelişmelerin yaşandığı dönemdir. Özel eğitim sınıflarında yaşanan eğitsel sorunlar, engellilere yönelik değişen tutumlar, normalleştirme kavramı ve yasal düzenlemeler kaynaştırma eğitime dair bir farkındalık yaratmış ve gelişmelerin önünü açmıştır (Kargın, 2006). Bu farkındalık özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminin ülkeler tarafından yasalarla güvence altına alınmasına sebep olmuştur.

Dünyada kaynaştırma eğitiminin gelişimine bakıldığında 1970'li yıllardan başlayarak birçok ülkenin yasalarında bu eğitime yer verildiği görülür. İtalya'da 1971, İngiltere'de 1974, Amerika ve Fransa'da 1975, Norveç'te 1976 yıllarında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (Özokçu, 2013a).

Türkiye'de ve dünyada özel eğitim uygulamaları, herhangi bir plan ve program dahilinde olmasından çok önceki tarihlerden itibaren önemsenmiş ancak yasal olarak güvence altına alınması 20. yüzyılın sonlarını bulmuştur. Ülkemizde özel eğitim, yaklaşık 20 yıldır üzerinde önemle durulan ve yeni yeni eğitim sistemimizde yer eden kavramlardandır. Özellikle kaynaştırma eğitimi uygulamasının geçmişi uzun yıllara dayanmadığından konunun uzmanları yeterli sayıda değil ve sınıf öğretmenleri bu konuda gerekli donanıma sahip değillerdir.

2.11. Türkiye'de Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları

Osmanlı dönemine bakıldığında özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimine yönelik planlı bir çalışma yapılamamasına rağmen, korunmaya alınarak yapabilecekleri küçük işlerde çalıştırıldıkları görülmektedir. İlerleyen yıllarda Yunus, Mevlana ve Hacı Bektaş-ı Veli gibi halk tarafından benimsenmiş düşünürlerin yaydığı hoşgörü ve aydınlanma, toplumun engellilere yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiler yaratmıştır. Bu hoşgörü anlayışı, ülkemizde gelecek yüzyıllarda özel eğitimin temellerini oluşturması bakımından önemlidir. İnsanlık tarihine bakıldığında ise İ.Ö. 427-347 yıllarında üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik çalışmaların Eflatun tarafından sistemleştirildiği söylenebilir. Bu çalışmalardan 1700 yıl sonra Osmanlı

Devleti döneminde, enderunların üstün ve özel yetenekli öğrencilerin ilk kez sistemli olarak eğitildikleri kurumlar oldukları söylenebilir (Çoşkun vd., 2005).

Yine Osmanlı Devleti döneminde, 1889 yılında Avusturyalı Grati Efendi'nin öncülüğünde sağır ve dilsizler mektebi açılmıştır. Bir süre sonra bu mektep bünyesinde görme engelliler için de bir sınıf açılmıştır (Çitil, 2013).

Özel gereksinimli bireyler eski tarihlerden beri fark edilmekle birlikte, özellikle zihinsel engelli bireylerin eğitimi için sistemli bir çalışma yapılmamıştır. Eğitim sisteminde yapılan yenilik ve gelişmelerle yakın tarihimize doğru gelindiğinde özel eğitim alanındaki eksiklikler yasal çerçevede ele alınmaya başlanmıştır. Dünyadaki uygulamalara paralel olarak ülkemizde de özel eğitim devletçe desteklenmeye başlamıştır.

Atatürk'ün, "Eğitimde feda edilecek birey yoktur", sözü cumhuriyet tarihinden beri özellikleri ne olursa olsun tüm bireylerin eğitim hakkının korunduğunu göstermektedir. Anayasamızın 42. maddesi uluslararası sözleşmelere uygun olarak, "Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.", ifadesiyle güvence altına alınmıştır. Özel eğitimde amaçlanan sadece bireyi eğitme çabası olmaktan öte, toplumla bütünleşmelerini sağlamak olmalıdır (Cavkaytar, 2013).

Cumhuriyet dönemiyle birlikte özel eğitim ile ilgili gelişmelerin 1950'li yıllardan sonra önem kazandığı, eğitimde cinsiyet ve sınıf ayrımlarının da ortadan kaldırılması gerekliliği benimsenmeye başlamıştır. Ancak ülkenin o tarihlerde içinde bulunduğu sorunlar, eğitim ve özellikle özel eğitim konusunda ciddi bir ilerlemenin sağlanamamasına sebep olmuştur. Bu durumun getirisi olarak 1950'lere kadar özel gereksinimli çocuklar hasta ve eğitilemez olarak görülmüş, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren kurumlarda daha çok bakım amaçlı hizmet alabilmişlerdir (Özyürek, 2004; Akt.: Kargın, 2006).

Özel eğitim, yetersizliğe sahip çocuğu akademik olarak geliştirmekten öte hayatını tek başına idame ettirebilecek becerileri kazanmasına yardımcı olmaktır. Bu amaçla 20. yüzyılın ikinci yarısında konuyla ilgili personel yetiştirilmeye başlanmıştır.

Ülkemizde özel eğitim personelinin eğitimi yaklaşık 60 yıl öncesine dayanmaktadır. İlk özel eğitim öğretmen yetiştirme programı, 1952-1953 ders yılında Gazi Eğitim Enstitüsü içinde açılan Özel Eğitim Şubesi ile başlamıştır. Bu şubede, az 3 yıl ilkökul öğretmenliği yapmış adaylar içerisinde seçilenlere 2 yıllık bir eğitim uygulanmıştır.

Bu bölüm ancak iki yıl mezun vererek kapanmıştır. İlk psikoloji kliniği (bugünkü RAM) 1955 yılında Ankara’da kurulmuştur. Aynı yıl yine Ankara’da Kazıkıçı Bostanları İlkokulu’nda zihinsel engelli çocuklar için özel bir sınıf açılmıştır. 1965’te Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulmuş ve özel eğitim uzmanı yetiştiren Özel Eğitim Bölümü 4 yıllık bir program uygulamıştır. Bu durum 1982 yılına kadar devam etmiş, bu tarihte fakültenin adı Eğitim Bilimleri Fakültesi olarak değiştirilerek Özel Eğitim, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü içinde anabilim dalı olarak yer almıştır. İlk mezunlarını 1986-1987 yılında vermiş, programını geliştirerek uygulamaya devam etmiştir. İlerleyen yıllarda ülkemizde birçok üniversitede özel eğitim bölümleri açılarak mezun vermeye başlamıştır (Özgür, 2011).

Günümüze doğru gelindiğinde birçok üniversitede özel eğitimin her alanında eğitim veren fakültelerin sayısı artmaya başlamıştır.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın 27.07.1986 tarihli ve 1836 sayılı “İşitme Özürlü Öğrenciler” konulu yazısı ile “kaynaştırma yoluyla eğitim” uygulamasından ilk kez işitme engellilerin yararlandığını söyleyebiliriz. 06.07.1962 tarihinde Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği’nin 15. maddesinde, engelin derece ve çeşit yönünden normal okulların normal sınıflarında yetiştirilmeleri mümkün olan özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitim ve öğretimleri, gezici özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla yapılır, denilmektedir. Bu durum ise “kaynaştırma yoluyla eğitim” olarak değerlendirilebilir. Buna göre ülkemizde kaynaştırma yoluyla eğitim kavramının 1986 yılından bu yana kullanıldığı, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının ise 1962 yılından itibaren yapıldığı söylenebilir (Koçer, 2005).

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi, MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Genel Müdürlüğü ve üniversiteler tarafından işbirliği içinde yürütülmektedir. Ayrıca, ÖZİDA 2000 yılı verilerine göre, MEB ve SHÇEK özel gereksinimli bireylere, özel eğitim ihtiyaçlarını sağlamak, meslek sahibi olmalarına yönlendirmek, yaşam becerilerini geliştirmek için gündüzlü özel eğitim kurumlarının açılışı için izin verme hakkına sahiptir. Ülkemizde özel eğitim hizmetleri, engel gruplarına göre belirlenen özel eğitim okullarında veya MEB’na bağlı genel eğitim okullarında “kaynaştırma” programı çerçevesinde yürütülmektedir (Eryenen, 2010).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrenci sayısı giderek artmakta ancak temel problem olan, özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere genel eğitim sınıflarında hiçbir özel eğitim desteği sağlanamamaktadır. Alanda yapılan araştırmalardan çıkarılan sonuçlar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini destekledikleri lakin hiçbir özel eğitim desteği alamadıkları ve ciddi olarak desteğe ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir (Batu, 2000; Akt.: Özokçu, 2013a).

Bu durum öğretilmekte kaynaştırma öğrencisine karşı önyargı ve olumsuz tutuma sebep olmaktadır. Çünkü öğretmen süreç içinde kendini yalnız hissetmekte ve yeterli desteği alamayacağını düşünerek motive olamamaktadır. Çoğunlukla öğrenciye yeterli vakti ayırmakta güçlük çekmekte, sınıf mevcutlarının fazla olması sebebiyle (özellikle metropollerde) özel gereksinimli öğrencisini gerektiği şekilde destekleyememektedir.

Toplum içinde hayatta kalabilmeyi bile yüzyıllar sonra başarabilmiş engellilerin, toplumsal yaşamla ve haklarıyla tanışmaları da çok eski tarihlere dayanmamaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren engellilere yönelik hukuki ve eğitsel gelişmeler toplumdaki engelli algısı üzerinde olumlu etkiler yaratmıştır. Başbakanlık tarafından yapılan bir araştırmaya göre halkımızın engelli bireylere yönelik olumlu tutuma sahip olanların oranı, olumsuz tutuma sahip olanlardan fazladır. Diğer bir araştırmaya göre ise engelli bireylerin %74’ü kendini toplumun diğer bireylerinden farklı, %45’i de kendini azınlık olarak görmektedir. Engellilerin toplumsal entegrasyonu hala güncelliğini koruyan bir sorundur (Çitil, 2013).

Her ne kadar alanda birçok gelişme yaşansa da özellikle maddi gelir durumu düşük bölgelerde, aileler toplumsal dışlanma ve çocuklarının etiketleneyeceği düşüncesiyle özel eğitim uygulamalarından yararlanmayı çoğunlukla reddetmektedir.

Nayır ve Kepenekçi’nin (2013) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin görüşleri üzerine yaptıkları araştırmada; kaynaştırma öğrencilerinin yaşamsal haklarına ilişkin; okul fiziki şartlarını yetersiz ve sınıf mevcutlarını fazla buldukları, bu öğrencileri alt sınıflara yönlendirmek ya da sınıf mevcutlarını azaltmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma öğrencilerinin korunma haklarına ilişkin ise; bu öğrencilerin istismar ve ihmal olaylarına karşı risk altında olduklarını düşünmekte ve çözüm olarak öncelikle veli-öğretmen iletişimini güçlendirerek ilgili tüm kişileri konuyla ilgili bilgilendirmek gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucu alanda yapılan diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Öğretmen ve okul

yöneticilerinin kaynaştırma eğitimini teorikte destekleseler de uygulamada aksini düşündüklerini görülmektedir.

Son yıllarda ülkemizde kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan birçok düzenleme ve yapılmakta olan çalışma ne yazık ki henüz istenilen pozitif etkiyi tam olarak yaratabilmiş değildir. Toplumsal bilinç ve eğitimcilerin konuyla ilgili farkındalığı artmadıkça, engelli bireylerin alacakları gerek kaynaştırma eğitimi gerekse özel eğitimin tam anlamıyla başarıya ulaşmasını beklemek hata olacaktır.

2.12. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamalarının Yasal Dayanakları

Dünyada özel gereksinimli bireylerin eğitimine çok eski tarihlerden itibaren önem verilmiş ancak konunun yasal zemine taşınması hayli zaman almıştır.

Uluslararası düzenlemeler denilince ilk akla gelen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'dir. Bu bildirgenin 2., 3., 16., 22. maddeleri ile özellikle 25. ve 26. maddeleri taraf devletlere özel gereksinimli bireyler konusunda sorumluluklar getirmiştir. 1950 yılında Cenova Konferansı'nda ise özürülülerin sosyal rehabilitasyonları dile getirilmiş ve bir komisyon kurularak eğitim, tedavi, mesleki rehabilitasyon, istihdam konularında uluslararası standartlar belirlenmesi öngörülmüştür. 1959 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Bildirisi'nin 5. maddesinde, "Bedenen, zihnen ve sosyal özürü olan çocuklara, durumlarının gereğine uygun muamele yapılmalı, özel eğitim ve bakım sağlanmalı.", denilmiştir. UNESCO Genel Konferansı'nda, "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme" 1960'da kabul edilmiştir. Yine Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 1971 yılında, "Zihinsel Özürü Bireylerin Hakları Hakkında Bildirge", kabul edilmiştir. Özellikle 90'lı yıllarda eğitimde fırsat eşitliği konusunda birçok uluslararası gelişme olmuştur. Bunlardan en önemlisi 1994'de UNESCO tarafından kabul edilen Salamanca Bildirisi'nde özel eğitimin prensipleri, politikaları, uygulamalar ve faaliyet alanları hakkında alınan kararlardır. 13 Aralık 2006 tarihinde BM tarafından kabul edilen "Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi", 20 Ekim 2009'dan itibaren Türkiye'de de yürürlüğe girmiştir (Çitil, 2013).

ABD'de 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (PL 94-142) ile Amerikan Eğitim Sistemi, tüm engelli çocuklar ve gençlere uygun eğitim programları sağlamayı kabul etti. Bu durum toplumsal olarak da önemsenerek

Amerikan devlet okullarını, kendini değişen zamana uygun olarak revize etmeye yöneltti (Fiscus ve Mandell, 2002).

ABD’de yürürlüğe giren bu yasanın kapsamı 1990’da genişletilmiştir. Özürlü Bireyler Yasası 0-21 yaş arası tüm bireylerin engelleri ne olursa olsun devletçe ücret talep edilmeksizin eğitilmelerini zorunlu kılmıştır. Bu yasa beş temel özellik üzerine hazırlanmıştır. Bunlar:

1. Uygun eğitim hizmetleri
2. Nesnel eğitsel değerlendirme
3. Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP)
4. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı
5. Eğitsel kararları ve uygulamaları denetleme (Özgür, 2011).

ABD’nin PL 94-142 yasasının çok kapsamlı olmasının sebebi, engelli bireylerin de eğitim hakkına sahip olduğu düşüncesini yaymaktır. Bu yasa mümkün olduğunca her çocuğun normal okullarda eğitim görmesini öngörmektedir. Ayrıca eğitim, en uygun fakat en az kısıtlayıcı ortamda yapılmalıdır. Kaynaştırma eğitimi yapacak okullar belli bir eğitim düzenine sahip olmalıdır. Bu okullar ağır ve çok ağır derecede zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin bakım ve eğitimlerini üstlenen kurumlardır. Bu kurumlarda engelli öğrencilerin yalnızca normal akranlarıyla değil, kendi aralarında da bütünleşmeleri ve erişkinliğe kadar devam edecek kaynaştırma eğitiminden faydalanmaları amaçlanmaktadır. Zihinsel engelli bireylerin toplumsal bütünleşmesinin yanı sıra, birbirleriyle etkileşimde bulunmaları da önemsenmiştir (Gallagher, 1979; ÖZİDA, 2000; Akt.: Şahin, 2005).

İngiltere’de, 1988 yılında oldukça kapsamlı şekilde hazırlanan, “Eğitimde Reform Yasası” ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yasada “kaynaştırma” en belirgin özellik olarak göze çarpmaktadır. Bu Reform Yasası’nda göze çarpan en önemli değişikliklerden ilki İngiltere ve Galler’de zorunlu eğitim çağı ve sonrası orta ve ileri düzeyde eğitim veren tüm resmi ve özel eğitim okullarında Bakanlık Konseyi tarafından hazırlanan Ulusal Müfredat Programı’nın uygulanması kabul edilmiştir. İkincisi ise devletin önceleri yerel eğitim kurumları aracılığıyla sağladığı finansman desteği için okulla birlikte bütçe hazırlamasıdır. Bu iki durumda, konunun uzmanları tarafından dezavantaj olarak görülmüştür (Şahin, 2005).

Fransa, özel eğitim alanında iki yüz yıllık bir geçmişe sahiptir. 1975'te çıkarılan özel bir yasayla engelli çocukların eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınmış, öncelikli olarak eğitimlerini normal sınıflarda almaları sağlanmış, bu sınıflarda eğitim almaları olanaksız olan engel türlerinde ise özel alt sınıflarına ve özel eğitim kurumlarına yönlendirilmeleri kararı alınmıştır. Bu kararlar birlikte kaynaştırma eğitimi yapılan normal okullarda engelli öğrencilerle; özel eğitimci, psikolog ve çocuğun gelişiminden sorumlu uzmanlar ilgilenir ve bu ekip okul, öğretmenler ve doktorlarla işbirliği yapar (Kuz, 2001; Akt.: Sart vd., 2004).

İtalya 1975 yılından beri engelli ve engelli olmayan tüm çocukların aynı okullarda eğitim almaları zorunluluğunu getirmiştir. Ülkede toplum ve aileler kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum sergilemektedir. Bu durumun getirisi olarak, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin %99'u normal okullarda eğitim almaktadır. Ancak eğitimciler kaynaştırma konusunda yeterince donanıma sahip değildir. Normal okullarda özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlere yardımcı öğretmen desteği sağlanmış olmakla birlikte bu öğretmenler arasında işbirliği kurulamamıştır. İtalya'da kaynaştırma eğitimi teorik olarak savunulsa da konuya tam hakimiyet kurulamamıştır (Kuz, 2001; Akt.: Sart vd., 2004).

İsrail, kaynaştırma programlarına ilk başlayan ülkeler arasındadır. Ülkede yaklaşık 30-40 yıldır özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kaynaştırılmalarına yönelik gönüllüler tarafından başlatılmış çalışmalar bulunmaktadır. "Özel Eğitim Yasası" 1988 yılında yürürlüğe girmiş ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kaynaştırma çalışmalarından maksimum düzeyde yararlanmaları, yasal bir zorunluluk haline getirilmiştir. Yasa yürürlüğe girer girmez tüm okullarda uygulanmaya başlanmış ve hala uygulanmaktadır (Avissar, 2000; Akt.: Şahin, 2005).

İsveç'te 1960'lara kadar zihinsel, fiziksel ve duygusal engelli tüm bireyler ayrıştırılmış okullarda eğitim görmekteydi. Bunun dışındaki engel türlerine sahip öğrenciler ise normal okulların özel sınıflarında eğitim görmekteydi. 1960'lı yıllardan sonra gelişen ekonomiyle özel eğitim olanaklarında gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler sonucunda birçok özel okul kapatılmış ve çoğu özel eğitim uygulamalarına son verilmesine sebep olmuştur. Ülke hükümeti özel eğitim uygulamalarını ve konu ile ilgili araştırmalar yapılmasını desteklemektedir (Kuz, 2001; Akt.: Sart vd., 2004).

Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde engelliler ve özel eğitimde yapılan yasal uygulamaların en önemlilerini Şu Şekilde sıralayabiliriz;

1. 1977 yılında, “Zihinsel Hastalıkları Olan Bireylerin Durumları Konusunda Avrupa Konseyi Tavsiye Kararı” alınmıştır.
2. 21 Aralık 1981'de, “Avrupa Topluluğu Düzeyinde Özürlülerin Sosyal Entegrasyonuna İlişkin Karar” alınmıştır.
3. 24 Temmuz 1986'da, “Avrupa Topluluğu Düzeyinde Özürlülerin İstihdamına Yönelik Konsey Tavsiye Kararı” alınmıştır.
4. Avrupa Konseyi 31 Mayıs 1990 tarihinde, “Özürlü Çocuk ve Gençlerin Öğretim Sistemine Katılımı” başlıklı bir ilke kararı almıştır. Böylelikle özel eğitim ve kaynaştırmaya verilen önemin arttığı anlaŐılmaktadır.
5. 20 Aralık 1996 tarihinde Avrupa Komisyonu, “Özürlüler İçin Fırsat EŞitliği-Topluluğu Yeni Özürlülük Stratejisi” başlıklı bir tebliğ yayınlamıŐtır.
6. 27 Kasım 2000 tarihinde yayınlanan, “İstihdamda ve İŞte EŞit Muamele Direktifi” üye ülkelere özürlülere yönelik özel düzenlemeler yerine, bu bireylerin haklarını kullanırken karşılaştıkları güçlüklerin önüne geçmeyi ve sosyal hayata katılımları amaçlanmıŐtır.
7. Yine 2000 yılında, “Avrupa Birliği Temel Haklar Őartınının 26. maddesinde, “Avrupa Birliği, özürlü kişilerin bağımsızlıklarını, sosyal ve mesleki açıdan içinde yaşadıkları topluma katılıp katkıda bulunmalarını sağlayacak önlemlerden yararlanma haklarını tanır ve bu haklara sayđı duyar.” hükmüne yer verilmiştir.
8. 5 Mayıs 2003 tarihinde, “Özürlü Öğrencilere Eğitim ve Mesleki Eğitimde Fırsat EŞitliği Sağlanması” konsey kararı alınmıştır (itil, 2013).

Avrupa Birliğine üye devletlerin hemen hemen tamamı Birleşmiş Milletlere de üyedir. Yani BM'de alınan kararlara uymakla da yükümlüdürler.

2.13. Türkiye'de Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamalarının Yasal Dayanakları

Türkiye'de özel eğitimin tarihçesine bakıldığında, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi uzun yıllar öncesinden önemsenmiş ancak toplumsal bütünleşmesini sağlayacak eğitsel ve sosyal düzenlemeler geri planda tutulmuştur. Cumhuriyet tarihinden itibaren incelendiğinde özel eğitim uygulamalarına ancak kimi

kanunların bir maddesi ya da maddenin küçük bir bölümünde değinilmekten öteye geçilememiştir. Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili başlı başına yasal düzenlemeler, yakın tarihimizde yerini almaya başlamıştır.

Bu yasal düzenlemeler sırasıyla şöyledir:

Türkiye Cumhuriyeti adına Mustafa Kemal Atatürk tarafından onaylanan Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi (1923), cumhuriyet tarihimizin özel eğitim alanında atılan ilk önemli adımı olarak görülebilir.

1949 yılında çıkarılan “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Yasası” ile yatılı özel eğitim kurumları için yasal koşullar hazırlanmıştır (Odluyurt, 2008).

07.07.1948 sayılı tarih ve 5245 sayılı İdil Biret ve Suna Kan’ın Yabancı Memleketlerde Müzik Tahsili Görmesine Dair Kanun (üstün yeteneklilerin eğitimi ilk kez yasal güvence altına alınmıştır), yerini 1956’da kabul edilen 6660 sayılı “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkındaki Kanun’a bırakmıştır.

1951 yılında çıkarılan ve önceleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olan İzmir’deki Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu, 5822 sayılı kanun ile Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Bu kanun ile özel gereksinimli bireylerin yetiştirilmesinin bir sağlık sorunu olarak algılanmasından vazgeçilmiştir. Bu gelişme Türk Özel Eğitim Tarihi’nde devrimsel bir anlama sahiptir.

1961 yılında 222 numaralı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 12. Maddesinde, “Mecburi ilköğretim çağında buldukları halde zihnen, beden, ruhen ve sosyal bakımdan özürli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır.” denilerek özel eğitimin devlet tarafından yürütüldüğü vurgulanmış ve bundan sonra yapılacak yasal düzenlemelere zemin hazırlanmıştır.

Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleriyle ilgili ilk yönetmelik ise 24.7.1962 tarih ve 11162 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan, Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği’dir. Bu yönetmelik Özel Eğitim Komisyonu tarafından çıkarılmıştır. Yönetmelikte özel eğitime muhtaç çocukların tanımları, sınıflandırılmaları, özür grupları, özel eğitimin amaçları ve kurum personelinin görevleri belirtilmiştir.

MEB, Talime ve Terbiye Kurulunun 13.01.1968 tarih ve 2 sayılı kararıyla “Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği” kabul edilmiş ve yürürlüğe girmiştir. Bu

yönetmelik personelin niteliği ve mezuniyet alanına göre hangi görevleri yapabileceklerini içerir.

972 tarihli ve 1615 sayılı Gümrük Kanunu ile özel eğitimde kullanılacak her türlü tedavi ve eğitim teçhizatından gümrük vergisi alınmayacağı yasalaştırılmıştır.

24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete’ de yayınlanarak yürürlüğe giren 1739 numaralı Milli Eğitim Temel Kanununun 8. Maddesinde, “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” denilmiştir.

16.02.1975 tarihinde Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği’nin kapsamı genişletilmiştir (Çitil, 2013).

1982’de kabul edilen anayasada, uluslararası hukukta yapılan düzenlemeler doğrultusunda Türk hukuk sisteminde özel gereksinimli çocuklara ilişkin kurallar yer almıştır. 1982 Anayasası’nın 2. maddesi, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal bir devlet olduğunu belirttikten sonra, herkesin yaşama, maddi ve manevi varlığını geliştirme hakkına sahip olduğu hükmüne yer verilmiştir. Ayrıca anayasanın 42. maddesinde, “Anayasamız, durumları sebebiyle özel eğitime muhtaç çocukları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” denilmiştir (Şahin, 2005).

1983 yılında özel eğitime özgü ilk kapsamlı ve doğrudan yasa 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası’dır. Yasadaki kaynaştırma eğitimine ilişkin madde, “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için açılmış okul ve eğitim kurumlarında, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” denmiştir. Ancak yasa BEP ve destek hizmetlerin nasıl sağlanacağı yönünden eksiktir (Ataman, 2013).

Eğitim sistemimizde özel gereksinimli çocukların tanınması ve yerleştirilmesine ilişkin süreçler 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yasal güvenceye alınmıştır. Kararnamede kaynaştırma; “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimi, yetiştirilen uygun personel ve hazırlanan BEP ışığında, akranlarıyla aynı ortamı paylaşarak ve karşılıklı etkileşim içinde sürdürülür.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1997; Akt.: Çitil, 2012).

KHK’nin ardından 18.01.2000 tarihinde MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. Yönetmelikte özel eğitim hizmetlerine yönlendirme öncesi süreç,

tanılama, değerlendirme, yerleştirme, aile etkisi, eğitim verecek personelin sorumlulukları vb. ifade edilmiştir.

2006 yılında yayınlanan ÖEHY ile 1997’de yayınlanan Özel Eğitimle İlgili KHK’de yer almayan birçok konuya değinilmiştir (Vuran ve Ünlü, 2013). Ayrıca yeni yönetmeliğin yürürlüğe girmesiyle 2000 yılında yayınlanan yönetmelik 94. madde uyarınca yürürlükten kaldırılmıştır.

2006 yılında yayınlanan ÖEHY ile özel eğitimi ilgili kurumlarda alamayacak öğrenciler için Evde Eğitim Yönergesi çıkarılmıştır. Bu yönergenin 5. maddesinin a bendinde; “Herhangi bir eğitim-öğretim kurumundan doğrudan yararlanamayacak durumda olan okul öncesi ve ilköğretim çağındaki özel eğitim gerektiren bireylere evde eğitim verilmesi esastır” denilmiştir (MEB, 2006).

2006 yılında ciddi değişikliklere uğrayan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2009 ve 2010 tarihlerinde kısmen değişikliklere uğramış, 21 Temmuz 2012 tarih ve 28360 sayılı Resmi Gazetede önemli değişikliklerle yayınlanmıştır. Son olarak 29 Mayıs 2014 tarihli 20914 sayılı Resmi Gazete’de revize edilerek son halini almıştır.

Milli Eğitim 2011-2012 istatistikleri baz alındığında ülkemizde özel eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerin büyük kısmının kaynaştırma öğrencisi olduğu görülmektedir. Rastlanma sıklığı daha düşük olan yetersizlik türlerine sahip (görme, işitme) öğrencilere yine paralel olarak daha az rastlanmaktadır. Son yıllarda Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin oldukça geliştiği ve yaygınlaştığı görülmekle birlikte yaklaşık 9 milyon özel gereksinimli bireyin yaşadığı ülkemizde, 300 binden az insanın özel eğitim hizmetlerinden yararlanıyor olması bu hizmetlerin henüz istenen düzeyde sağlanamadığının göstergesidir (Çitil, 2013).

Özel eğitim alanında yıllara göre yaşanan gelişmeler göstermiştir ki her ne kadar konu yasal zeminde güvence altına alınmış olsa da eğitimin uygulanabilmesi için gerekli düzenlemeler yıllar almıştır ve hala istenilen düzeyde bir altyapı oluşturulabilmiş değildir. Uygun personelin yetiştirilmesi, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, toplumun bilinçlendirilmesi ve öğretmenlerin branşı ne olursa olsun bu alanda eğitim almaları gibi sorunların tam olarak çözülmesi yaşanan sorunları en aza indirgeyecektir.

2.14. Dünyada Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar

Nancy (1983) yaptığı araştırmada, hafif düzeyde engelli öğrencilerle, normal gelişim gösteren öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmelerinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda kaynaştırma öğrencileri, kendilerine özel hazırlanan BEP sayesinde düzeylerine uygun şekilde verilen konuları öğrenebilmiş ve arkadaşlarıyla iletişim kurma becerilerini arttırmışlardır. Ayrıca kaynaştırma öğrencileri için hazırlanmış sınıf ortamında akranlarıyla bir arada eğitim görmesinin, karşılıklı etkileşim yoluyla olumlu davranış kazanmalarında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jobe, Rust ve Brissie (1996), öğretmenlerin özel eğitim konulu hizmet içi eğitimlere katılma ve özel eğitim öğrencileriyle çalışma durumlarına göre kaynaştırma eğitimine yaklaşımlarını incelemişlerdir. Bu araştırmada veriler, Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin normal eğitim sınıflarında eğitim görmelerine dair orta düzeyde tutum geliştirdikleri, kaynaştırma eğitimi verme durumları ve hizmet içi eğitimlere katılma durumlarının ise olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Avramidis ve Norwich (2002) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını, bu eğitimi kabullenme düzeyleri ve kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını saptamayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutuma sahip oldukları saptanmış ancak kaynaştırma eğitimi uygulamayı kabullenmeleri konusunda net bir veriye ulaşılamamıştır. Öğretmenlerin tutumları üzerinde çevresel faktörlerin, kaynaştırma eğitimi verilebilecekleri eğitim ortamlarına sahip olmamalarının ve yeterli desteği görmemelerinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Tracie (2009) yaptığı araştırmada, ağır derecede engelli öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarında; öğrencinin engel derecesinin, öğretmenin kişisel özelliklerinin ve daha önce ağır engele sahip öğrencilerle çalışma durumlarının etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada “Engelli Bireylere Yönelik Öğretmen Tutumları” anketi kullanılmış ve 113 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin engel durumlarının derecesinin öğretmenin tutumu üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir.

McKay'in (2012), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, 38 soruluk tutum anketi kullanılarak 661 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, özrün türü ve derecesinin, okulun konumu ve fiziki şartlarının ve okul yönetiminin öğretmenin tutumları üzerinde etkili faktörler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca genel anlamda ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar geliştirdiği ancak bu öğrencilerin eğitim ortamındaki normal öğrenciler tarafından dışlanabildikleri de araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

2.15. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar

Atay'ın (1995), özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumlarını incelediği araştırması, Ankara ili merkezinde kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi bulunan okullarda görev yapan 96 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla ‘‘Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi alan çocukların topluma yararlı olabilecekleri görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin aynı zamanda ek iş yükü ve materyal gerektirecek kaynaştırma türlerine karşı olumsuz bakış açısına sahip oldukları da çıkan bir diğer sonuçtur.

Diken'in (1998), sınıfında zihin engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını incelediği araştırması, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 109 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin 53'ünün sınıfında zihinsel engelli çocuk varken, 56'sında yoktur. Öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçeye İftar Kırcaali (1996) tarafından uyarlanan ‘‘Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını kaynaştırma öğrencileriyle çalışırken destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duydukları ve zihinsel engelli çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmak konusunda istekli olmadıkları belirlenmiştir.

Batu'nun (1998), özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini başvurduğu araştırmasında, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. 19 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler tümevarımsal veri analizi

sonucunda temalara ayrılmış ve bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; okul yönetimi ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden yana oldukları, bu eğitimin özel gereksinimli öğrencilere birçok faydası olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, okullarda özel eğitim öğretmenlerinin bulunması, MEB, okul yönetimi ve diğer öğretmen arkadaşlarının desteğine ihtiyaç duydukları, sınıflarda en fazla iki kaynaştırma öğrencisi bulunması gerektiği görüşülen öğretmenlerin görüş ve önerileri arasındadır.

Kuz'un (2001), kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelediği araştırması, öğretmenin, normal gelişim gösteren öğrencinin, özel gereksinimli öğrencinin ve ailesinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenci için faydalı olduğu, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutumlarının sebebinin, yeterli desteği görmemeleri ve konuyla ilgili donanımlı olmamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler ve ailelerinin ise yine olumlu-olumsuz tutumlara sahip olabilecekleri belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitime tabi öğrenci ailelerinin ise bu çalışmada en olumlu tutuma sahip olan taraf oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu'nun (2003), öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmalarında, 1996'dan bu yana uygulanmakta olan kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik mevcut durumu saptamayı hedeflemişlerdir. Araştırma kapsamında 2566 kişiden (idareci, sınıf öğretmeni, anne-babalar), "Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Durum Saptama Anketi" aracılığı ile bilgi toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında birçok sorun olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunlardan bazıları; öğretmenler, okul idarecileri ve anne-babaların kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi eksikleri, sınıfların fiziki şartları ile materyal eksikliği ve destek eğitimi servislerinin yetersiz olduğudur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli eğitimi almadıkları da bir diğer önemli bulgudur.

Batu, İftar Kırcaali ve Uzuner'in (2004), özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri konulu araştırmaları, 1996-1997 öğretim yılında görev yapan 19 bayan öğretmenin

katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucu, kaynaştırma eğitiminin uzun yıllardır uygulandığı ABD’de yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Ülkemizde destek özel eğitim hizmetleri, eğitsel materyaller ve donanım sağlandığında kaynaştırma eğitiminde daha başarılı olunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gözün ve Yıkılmış’ın (2004), öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarındaki değişimine etkisi konulu araştırmaları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nin çeşitli öğretmenlik bölümlerinin 3. sınıfında okuyan 174 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma ‘‘ön test-son test’’ kontrol gruplu, bağımlı değişkeni öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları, bağımsız değişkeni ise kaynaştırma konusunda hazırlanan bilgilendirme programı olan deneysel bir çalışmadır. Deney grubunda 83, kontrol grubunda ise 91 öğretmen adayı bulunmaktadır. Deney grubundaki öğretmen adaylarına haftada 1 gün 3 saat uygulanan ve 5 hafta süren, toplam 15 saatlik bir bilgilendirme programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçeye İftar Kırcaali (1996) tarafından uyarlanan ‘‘Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği’’ kullanılmıştır. Bu ölçek deney ve kontrol gruplarına bilgilendirme öncesi ve sonrasında eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Orel, Töret ve Zerey’in (2004), sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘‘Bilgi Formu’’ ile Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçeye İftar Kırcaali tarafından uyarlanan, ‘‘Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği’’ ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırma eğitime yönelik ders alan öğretmen adaylarının olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

Yıkılmış ve Pınar Sazak’ın (2005), ilköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırma, Bolu ilinde merkez ilköğretim okullarında görevli, gönüllü olarak araştırmaya destek veren 7 okul müdürü ile yapılmıştır. Araştırma betimsel yöntemle yapılmış ve veriler önceden hazırlanan görüşme formunda yer alan yarı yapılandırılmış sorularla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırma öncesi ve sırasında neler yapılması gerektiğine dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve olumsuz tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

Nizamoğlu'nun (2006), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerini araştırdığı çalışmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan 12 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili yalnızca rehber öğretmenlerden bilgi alabildikleri, sistemli bir çalışma programından ziyade kendilerince bir sistem geliştirdikleri, normal gelişim gösteren öğrencileri, özel gereksinimli öğrenci ile ilgili bilgilendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilen'in (2007), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini incelediği araştırması 2006-2007 yılında İzmir'de bulunan 13 ilköğretim okulunda görevli 120 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği mezunu ve kaynaştırma eğitimi almış öğretmenlerin diğerlerine göre daha olumlu tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin başarısını olumsuz etkileyen faktörlerin; okul ve sınıf fiziki ortamların uygun olmaması, rehberlik servisinin yeterli desteği vermemesi, özel eğitim alanında yeterli kalifiye elemanın olmaması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yeterli oranda katılmaması ve aileler ile düzgün diyalog kurulamaması gibi sorunların olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2008), sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını araştırdığı çalışmada, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi olan öğretmenlerin tükenmişliğinin fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi konusunda bilgili olan öğretmenlerin, olmayanlara göre daha başarılı uygulamalar yaptıkları sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi düzeni bozduğu ve akademik başarıyı geriletmediğini belirtmeleridir.

İmrak (2009), okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflardaki akran ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada öğretmen ve ailelerin tutumları, Nesrin Özbaba (2000) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği"

ile, akran ilişkileri ise yapılandırılmamış gözlem yöntemiyle belirlenmiştir. Bu araştırma sonucunda, öğretmen tutumlarının akran etkileşimi üzerinde etkili olduğu, normal gelişim gösteren çocukların olumlu tutumları örnek aldıkları saptanmıştır.

Babaoğlan ve Yılmaz'ın (2010), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterlilikleri konulu araştırmaları, Burdur ili merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 40 sınıf öğretmenin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modeliyle ve nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla yapılmıştır. Görüşme formunda yarı yapılandırılmış ve açık uçlu 7 soru hazırlanmış ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterli eğitimi almadığı ve bu sebeple kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kargın, Güldenoğlu ve Şahin'in (2010), genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik çalışmaları, 2008-2009 öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan 126 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretim süreci düzenlemelerinden ziyade fiziksel düzenlemeleri daha çok önemsedikleri saptanmıştır. Bunun sebebi olarak ise öğretmenlerin fiziksel düzenlemelerde kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi birikimine daha az ihtiyaç duydukları ancak öğretilsel düzenlemelerde yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir.

Demir ve Açar'ın (2010), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşüncelerini belirlemeye yönelik araştırmaları, Çanakkale ilinde görev yapmakta olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 151 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, betimsel nitelikte ve tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşüncelerinin net şekilde, olumlu ya da olumsuz olarak belirtilemeyeceği anlaşılmıştır.

Sadioğlu (2011), sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, ülkemizin 16 farklı ilindeki ilköğretim okullarında çalışan (kaynaştırma eğitimi veren)

ve gönüllü olarak araştırmaya destek veren 23 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmış, yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanan veriler nitel veri analizi programı kullanılarak tümevarım analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri; özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile akademik ve sosyal anlamda geliştikleri, ailelerin eğitim sürecinde çocuklarıyla yeterince ilgilenmedikleri, kaynaştırma öğrencileriyle öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların onları duygusal açıdan etkilediği, diğer öğretmen arkadaşlarıyla fikir alış-verişinde buldukları ancak okul idaresi ve rehberlik servisinden yeterli desteği görmedikleri, kaynaştırma sürecinde hem kendilerine hem de öğrencilerine destek eğitim hizmeti sağlanması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Sezer'in (2012), engelli bireylere karşı tutum geliştirmeye yönelik önleyici rehberlik deneysel uygulaması, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okuyan 161 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplu, ön test-son test uygulanan deneysel bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 83'ü deney, 78'i ise kontrol grubundadır. Deney grubundaki öğrencilere engelli olma nedenleri ve tedavileri, engel türlerine yönelik bilgiler verilmiş, engelli bireylerle vakit geçirmeleri ve eğitim ortamlarını ziyaret etmeleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerde farkındalık yaratan ve bilgilenmelerini sağlayan deneysel çalışmanın olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır.

Can ve Gündüz'ün (2012), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşleri ve çözüm önerileri konulu araştırmaları, İstanbul ili Maltepe ilçesinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmuş ve bu yöntemle elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin tamamı farklı nedenler öne sürerek sınıflarında kaynaştırma eğitime tabi öğrenci bulunmasını istemediklerini söylemişler ancak kaynaştırma eğitiminin öğrencinin sosyalleşmesine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmadan ayrıca, sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitiminin çok zaman aldığı ve değerlendirmesinin zor olduğu, kendilerini donanımlı bulmadıkları, bilgi edinmek için çaba harcamadıkları, devletin kaynaştırma eğitimi ve özel eğitime yönelik yeterli imkânı sunmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çözüm önerileri ise; toplumun engellilere yönelik bilinç düzeyini arttırılması, öğretmenlerin hizmet içi

eğitimlere tabi tutulması, okullardaki özel eğitim alt sınıf sayılarının arttırılması, özel eğitim ve rehber oğretmen sayılarının arttırılması, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerden yardım alınmasıdır.

Gürgür, Kış ve Akçamete'nin (2012) kaynaştırma oğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlerine yönelik oğretmen adaylarının görüşlerini oğrenmeyi amaçladıkları araştırmalarında, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü 3. sınıfında okuyan 8 oğretmen adayının görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları ses kaydı alınarak uygulanmış ve veriler tümevarım yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda oğretmen adayları, bireysel destek hizmetlerin kaynaştırma oğrencilerinin akademik başarısını arttıracaklarını ve sosyal beceriler edinmelerine yardımcı olacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca MEB'nin ve sivil toplum kuruluşlarının konuyla ilgili daha duyarlı olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdere'nin (2012), sınıf oğretmeni ve sınıf oğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve endişe düzeylerini karşılaştırmaya yönelik yaptığı araştırma, Amasya Üniversitesi Sınıf Oğretmenliği Bölümü'nün 2009-2010 eğitim-oğretim yılı son sınıfında okuyan 112 sınıf oğretmeni adayı ile Amasya ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 68 sınıf oğretmenin görüşleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak dört bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılarak SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, sınıf oğretmeni ve sınıf oğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi ve engelli bireylere yönelik tutumları arasında bazı maddelerde farklılıklar olabileceği, bu farklılıkların mesleki tecrübe ve özel gereksinimli bireylere karşı bilgi düzeyi ile ilgili olabileceği saptanmıştır. Ayrıca görev başındaki oğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin arttırılmasının kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasında da etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Hasanoğlu (2013), birleştirilmiş sınıflarda uygulanan kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin oğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında nitel araştırma yönteminden faydalanmış, verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak toplamış ve verilerin analizini içerik analizi ile değerlendirmiştir. Araştırma sonucuna göre oğretmenler; birleştirilmiş sınıflarda eğitim-oğretimde verimlilik sağlanamadığı, sınıf yönetimini sağlayabilmek için kaynaştırma oğrencisinin yerini

değiştirdikleri, özel gereksinimli öğrenci ile diğer öğrenciler arasında yaşanan sorunlara sözlü uyarılarla müdahale ettikleri, kaynaştırma öğrencisine yeterli zamanı ayıramadıkları ve başarısını yalnızca gözlem yoluyla ölçtükleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırılan arkadaşlarına yönelik olumsuz akademik algıya sahip oldukları, öğretmen-veli iletişiminin yetersiz olduğu ve özel gereksinimli öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitiminin çocukları için güvenli ve akranlarıyla iletişim kurabilecekleri bir eğitim ortamı olarak gördükleri sonuçları da araştırmanın diğer bulgularıdır.

Dolapçı (2013), öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açılarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, betimsel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde lisans eğitimi gören 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu", Tschannen-Moranand (1998) tarafından geliştirilip Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği", Aksüt ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Eğitimi Anketi" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları yeterli bulunmuş ve öz-yeterlilik algılarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır.

Gök (2013), kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemlerini belirlemeye yönelik araştırmasında, Antalya ili Kepez ilçesinde, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, üç resmi ilkokulda görev yapmakta olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda; sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yeterli zamanı ayıramaması, normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencisini kabullenmemesi, okul ve sınıf fiziki şartlarının yetersizliği, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin yeterince iletişim kuramaması, öğretmenin sınıf kontrolünün zorlaşması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri karşılaştıkları bu zorluklara; sınıf düzenini kaynaştırma öğrencisine göre ayarlamak, sınıf içinde diğer öğrencilerle kaynaştırma öğrencisi arasında diyalogun gelişmesini sağlamak, rehber öğretmen ve aile iletişimine daha çok zaman ayırmak, kaynaştırma

öğrencisine özel çalışmalar hazırlamak gibi yollarla çözüm üretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Soyyigit'in (2013) sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmasının örneklemini, İstanbul ili Pendik ilçesinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında resmi ilkokullarda görev yapan 539 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile "Schwartz Değerler Ölçeği" kullanılmış, elde edilen veriler SPSS paket programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, kıdem yılı, medeni durum, mezun olunan bölüm, sınıf mevcudu ve sınıfındaki kaynaştırma öğrencisi sayısı, kaynaştırma eğitimi verme ve engelli çocuğa sahip olma değişkenleri açısından değer tercihleri ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Nayır ve Kepenekçi'nin (2013), kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve çözüm önerilerini inceledikleri araştırmaları, Ankara ili merkezindeki ilkokullarda görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi olan 58 gönüllü sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, nicel içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir anketle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen gözlemleri ışığında, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin haklarını kullanmakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri çözüm olarak; öğretmen, veli ve diğer öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirilmeleri, sınıf mevcutlarının azaltılması ve fiziki şartların uygun şekilde düzenlenmesi, sınıf öğretmenine yardım edecek özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesini önermişlerdir.

Çolak ve Çetin'in (2014), öğretmenlerin engelliliğe yönelik nasıl tutum geliştirdiklerini belirlemeye yönelik araştırmaları, İzmir ili Buca ilçesinde görev yapmakta olan 138 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma nicel olarak tasarlanmış ve veri toplama aracı olarak Kaner ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen "Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, engelliliğe ilişkin tutumlarında medeni durum, eğitim durumu ve ailede engelli birey bulunmasının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin engellilik kavramına yönelik kapsamlı eğitimler almaları, okullarda konunun uzmanı kişilerin

görevlendirilmesi ve normal gelişim gösteren öğrencilerin engellilik konusunda farkındalıklarının artırılmasına yönelik eğitimler verilmesinin olumlu tutum geliştirmede etkili olabileceği belirtilmiştir.

Atıcı (2014), kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorlukları belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında kaynak taraması yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonucunda; her eğitim kademesinde ve her okulda kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu, kaynaştırma eğitimi öğrencileri için uygulanması gereken BEP hakkında yeteri kadar çalışmanın bulunmadığı ve öğretmenlerin en çok sıkıntı çektikleri noktanın bu olduğu, öğrencilerin tanılanma sürecinde aksaklıklar olduğu, kalifiye eleman yetersizliği, öğrenci ailelerinin maddi yetersizliği, RAM'lerindeki yoğunluk kaynaştırma eğitiminin uygulanmasını zorlaştıran unsurlar olarak belirtilmiştir.

Yıldırım'ın (2014), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelediği araştırması, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 500 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş 40 sorudan oluşan kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tutum geliştirmelerinde; yaş, cinsiyet, medeni durum, ailelerinde engelli birey bulunup bulunmaması ve mezun oldukları okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamakla birlikte kimi değişkenlere göre farklılıklar gösterebileceği saptanmıştır.

Aker (2014) öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin hangi değişkenlerden etkilendiğini konu alan araştırmasını 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan Özel Eğitim Bölümü tüm sınıfları ve diğer bölümlerin 4. sınıfında okuyan 596 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergin (2014) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler t testi, varyans analizi ve LSD istatistik teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında tüm bağımsız değişkenlerin etkili olduğu ancak mesleki yeterlilik algılarında branşlarının daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nacaroğlu (2014), okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında öğretmen tutumlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasını 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan MEB'na bağlı okullarda görev yapmakta olan 537 okul öncesi öğretmenin görüşlerine başvurarak gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çankaya (2010) tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi ve LSD testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; olumlu tutumların kaynaştırma sürecindeki kişilere olumlu etkileri olduğu, kaynaştırma eğitimi almış öğretmenlerin almayanlara göre, okul ve sınıf fiziki şartları iyi olan öğretmenlerin olmayanlara göre daha olumlu tutum geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yakar Tık (2015), kaynaştırma eğitimi sınıfında normal gelişim gösteren çocuğu bulunan ailelerin kaygı düzeylerini incelediği tarama modelindeki araştırmasında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir merkezinde bulunan 30 ilkokuldan 1063 velinin bilgisine başvurmuştur. Veri toplama aracı olarak “Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri” ve “Ailelere İlişkin Demografik Bilgi Formu” kullanılmış, veriler istatistik programlarıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin; eğitim durumuna, çocuk sayısına ve daha önce özel gereksinimli öğrenci ile karşılaşmış olmalarına göre kaygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Cinsiyete, yaşa, kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirilmeye, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlara göre ise kaygı düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Çerezci (2015), okul öncesi kaynaştırma uygulamalarını kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirmeyi amaçlayan araştırmasını, nitel araştırma tekniklerinden durum çalışmasını kullanarak yapmıştır. Araştırmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çorum ili merkezinde bulunan MEB'na bağlı okul öncesi kaynaştırma eğitimi veren kurumların öğretmenleri, okul müdürleri ve ailelerinden izin alınan kaynaştırma eğitimine tabi 55 çocuk ile çalışılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Değerlendirme Formları”, “Öğretmen Görüşme Formu-Aile Görüşme Formu-Okul Müdürü Görüşme Formu” ve bir adet “Gözlem Formu” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim veren kurumlarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarından önce bilgilendirme

yapılmadığı, öğretmenlerin yeterli eğitimi almadığı, uygulama esnasında birçok sorunla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi sürecinde yeterli desteği görmediklerini, BEP hazırlama ve uygulama konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul müdürlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim almadıkları, kaynaştırma sürecinin sorumluluğunu sınıf öğretmeni ve rehber öğretmene bırakmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Gümüş (2015), ilkokul ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren akranlarının tutumlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, Şırnak ilinde iki ilkokul ve iki ortaokulda kaynaştırma sınıflarında okuyan 1330 normal gelişim gösteren öğrenci ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Çiftçi (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Etkinlik Tercih Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu değişkenlerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol açtığı ancak anne eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, ekonomik durum, ailede veya yakın çevrede engelli birey bulunması değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır.

Samsunlu (2015), özel eğitim dersinde yaratıcı drama kullanılmasının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerine etkisini belirlemeye yönelik araştırmasını, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıfa devam eden 84 okul öncesi öğretmen adayı ile görüşerek yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları deney ve kontrol grubuna ayrılmış ve 12 hafta boyunca özel eğitim dersi verilmiştir. Deney grubuna ayrıca bilgisayar destekli eğitim, buluş-sunuş yoluyla eğitim, işbirliğine dayalı öğrenme ve drama eğitimleri verilmiştir. Veriler, Stoiber Getting ve Goetz tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Dalgas (2011) tarafından uyarlanan "Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim" ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda özel eğitim ve drama dersi alan öğretmen adaylarının drama yönteminin öğrenmeyi ilgi çekici hale getirdiği görüşünde oldukları saptanmıştır.

Toy (2015) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerini karşılaştırdığı araştırmasını, Denizli ilindeki ilkokullarda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında çalışan 340 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve

Türkçeye Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler t testi ve diğer analiz teknikleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğu, bu inançlarının cinsiyet, öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Akalın’ın (2015) kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüş ve gereksinimleri konulu araştırmasını, 6 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki yönetim yeterliliklerini ve gereksinimlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin; kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu ve sınıf yönetiminde güçlük yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

İşcan ve arkadaşları (2015) normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarını, Edirne ili merkezindeki 2 ilkokuldaki 78 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve “Etkinlik Tercih Formu” ile toplanmıştır. Veriler SPSS 17 programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan yaşlılarına yönelik tutumlarında yaşa, cinsiyete, anne-babanın eğitim durumuna ve sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Yaralı (2015) özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını incelediği araştırmasını 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi’nin çeşitli öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören 209 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tutumları üzerinde; sadece cinsiyet ve yakın çevresinde bulunan özel gereksinimli birey türünün bir boyutunda önemli bir etkisi olurken diğer değişkenlerde ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Anılan ve Kayacan’ın (2015) sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimini inceledikleri araştırmaları, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde

Eskişehir’de görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış soruların uygulandığı görüşmeler ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, kaynaştırma eğitime yönelik planlı bir eğitim almadıkları, sınıf yönetiminde ve kaynaştırma öğrencilerini kontrol etmekte zorlandıkları belirlenmiştir.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

İstanbul ili Ümraniye ilçesinde bulunan üç resmi ilkokulda görevli 40 sınıf öğretmeni ile yürütülen, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme, araştırmacının önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişiden yanıtlar aldığı amacı olan bir sohbetir (Kuş, 2003).

Görüşme iki kişi arasındaki sözlü iletişim sürecidir. Araştırmada cevabı aranan sorular görüşülen ilgili kişiye yöneltilerek veri toplanmaya çalışılır. Bu yöntem araştırma konusu ile ilgili derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2015).

Son yıllarda görüşme tekniği, sosyal bilim araştırmalarında en sık kullanılan ve etkili olduğu kabul edilen bir yöntem olmuştur. Bu yöntemin en güçlü yönleri esnekliği, jest-mimiklerin gözlenebilmesi ve veri kaynağının teyit edilebilmesidir. Zayıf yönleri ise kişilere ulaşma güçlüğü ve zaman sıkıntısıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşmelerde iki bölümden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik verilerini elde etmeye yönelik (kapalı uçlu) sorulardan oluşan “Öğretmen Bilgi Formu”, ikinci bölümde ise yarı yapılandırılmış soruların (açık uçlu) yer aldığı “Görüşme Soruları” bulunmaktadır.

Görüşme formu, araştırmacının görüşme esnasında değineceği konuları kapsayan bir listedir. Görüşme formu araştırmacıya, hem ilgili konuya göre önceden hazırlanmış soruları sorma hem de görüşme esnasında bu sorulardan ayrıntılı bilgi alabileceği ek sorular sorabilme esnekliği tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, araştırmaya katılan her bir kişiye aynı soruları aynı şekilde sormaktadır. Katılımcı kendisine sunulan olası seçeneklerden birini seçerek yanıtını verir ve vermiş olduğu yanıtlar kapalı uçludur. Yapılandırılmış görüşme bu yönüyle nicel araştırmalarda kullanılan anket çalışmalarına benzer. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha

esnektir. Bu teknikte araştırmacı, sormayı planladığı soruları önceden hazırlar ancak görüşme esnasında katılımcıdan yanıtlarını ayrıntılandırmasını isteyebilir. Kişi sorunun yanıtını başka bir soru içinde verdi ise bu soruyu atlayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği esnekliği yönüyle eğitim bilimi araştırmalarına uygun bir tekniktir (Türnüklü, 2000).

Araştırma esnasında yapılan görüşmeler, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda ve okul dışı mekanlarda önceden randevu alınarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Veriler, katılımcı öğretmenlerin fikirlerini ifade ettikleri biçimiyle (değiştirilmeden) uygulayıcı tarafından not edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki üç resmi ilkokulda görev yapmakta olan 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak, sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini belirleyebilmeye yönelik hazırlanmış kapalı uçlu sorulardan oluşan “Öğretmen bilgi formu” ile kaynaştırma eğitimi öğrencilerine karşı tutumlarını etkileyen faktörleri ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşan “Görüşme soruları” hazırlanmıştır.

Öğretmen bilgi formunda yer alan 8 soru ve Görüşme sorularında yer alan 22 soru ile 20 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında veriler değerlendirilmiş, soru sayıları ve içerikleri uzman görüşü de alınarak tekrar düzenlenmiş, görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Öğretmen bilgi formunda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, kıdem yılı, konu ile ilgili eğitim alıp almadığı, yasal düzenlemeleri ne derece takip ettiği, ilgili kurumlardan destek alıp almadığı, kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci ile çalışıp çalışmadığı ve sınıf mevcutlarına ilişkin hazırlanan 15 soru bulunmaktadır.

Görüşme sorularında ise, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve öğrencilerine yönelik bilgi düzeyleri, tutumları ve tutumlarını etkileyen faktörler, kaynaştırma eğitiminin faydalı yanları, uygulamada yaşanan güçlükler ve etkili bir kaynaştırma

eğitiminin neleri gerektirdiğine yönelik önerilerini almak amacıyla 9 açık uçlu soruya yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Uygulamanın geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla öncelikle 20 sınıf öğretmenine, 8 sorudan oluşan “Öğretmen bilgi formu” ve 22 sorudan oluşan “Görüşme soruları” pilot olarak uygulanmıştır. Bu uygulama oldukça vakit aldığından ve kimi sorulara tek kelimelik yanıtlar (evet, kısmen, hayır) verildiğinden, elde edilen veriler incelenerek, uzman görüşü doğrultusunda, “Öğretmen bilgi formu” soru sayısı 15 kapalı uçlu soruya yükseltilmiş, “Görüşme sorusu” sayısı ise 9 açık uçlu soruya indirgenmiştir. Öğretmenlerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve Ö1, Ö20, Ö40 şeklinde kodlanmıştır.

Son şekli verilmiş iki bölümden oluşan görüşme formu yüz yüze görüşme yöntemi ile 40 sınıf öğretmeni ile önceden randevu alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bilimsel araştırmaların kabul edilebilir olması, veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğine bağlıdır.

Nitel araştırmada geçerlilik, araştırmacının araştırdığı konuyu olabildiğince tarafsız ve olduğu şekilde gözlemlemesi demektir (Kirk ve Miller, 1986; Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Geçerlilik, araştırmada kullanılacak ölçüm aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olması, elde edilecek verilerin istenen özelliği yansıtması ve verilerin amaca uygun olarak faydalı olmasıdır. Geçerlilik kavramında üç unsur üzerinde durulur. Bunlardan ilki ölçüm aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olması, ikincisi ölçümün kurallara uygun ve doğru yapıp yapılmadığı, üçüncüsü ise ölçüm verilerinin gerçekten ölçülmek istenen özelliği yansıtıp yansıtmadığıdır. Üretilen bilgilerin bilimsel nitelik kazanması, doğru olmasına ve her defasında yapılan gözlem ve deneylerle kanıtlanabilir olmasına bağlıdır. Belirlenen konunun test edildiği, değişkenler arasında nedensellik ilişkisi kurulduğu araştırma verileri, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ile yapıldıysa güven verir (Şencan, Hüner, 2005; Akt.: Ataseven, 2012).

Güvenilirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olma derecesidir. Aynı zamanda belirlenmiş bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçmelerin aynı bireyler

üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilir olmasıdır. Güvenilirliği tanımlamada şu üç kavram kullanılır; duyarlılık, kararlılık ve tutarlılık (Büyüköztürk vd., 2015).

Geçerlilik doğru bilgiye ulaşmak için gerekli önlemlerin alınması; güvenilirlik ise araştırma süreci ve verilerinin, ayrıntılı bir şekilde bir başka araştırmacı tarafından değerlendirilmesine olanak sağlayacak şekilde tanımlanmasıdır. Geçerlilik güvenilirliği önemli ölçüde güvence altına alır. Bu yönüyle ele alındığında geçerliliğe verilen önem aynı zamanda güvenilirliği sağlamaya yönelik alınmış bir önlemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel bir araştırmanın bilimsel alanda kabul görmesi araştırma süreci ve sonuçlarının tutarlılık göstermesine, yapılan benzer araştırmaları desteklemesine ve yeniden uygulanabilir olmasına bağlıdır. Güvenilirliği inceleme yöntemlerinden biri benzer formlardan oluşan iki uygulama yapılmasıdır. Ölçme sonuçlarının ölçülmek istenen özelliği karşılıyor ise geçerlidir (Büyüköztürk vd., 2015).

3.5. Verilerin Analizi

Görüşme verilerinin analizinde öncelikle elde edilen veriler ile araştırma konusu karşılaştırılır. Bu işlem yapılırken özellikle verilerin araştırma konusu ile ilgili literatürü ve yapılan benzer çalışmaları destekleyip desteklemediği sorularına cevap aranır. Görüşme verilerinin analizinde araştırmaya en uygun yöntemin belirlenmesi önem taşımaktadır (Büyüköztürk vd., 2015).

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İlk olarak Öğretmen bilgi formundan elde edilen demografik veriler incelenmiş ve % yoluyla değerlendirilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen veriler içerik analizi ile incelenerek ham verilere ulaşılmış ve bu veriler tümevarımcı analiz ile temalara ve kategorilere ayrılmıştır. Tüm sorulara verilen yanıtlar daha anlaşılır olabilmesi için çizelgeler ile özetlenmiştir.

İçerik analizi, insan davranışlarını belirlemeye yönelik doğrudan olmayan yöntemlerle çalışmaya olanak tanıyan bir yöntemdir. İçerik analizi belirli kurallara dayanarak hazırlanmış kodlarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2015).

İçerik analizinde temel amaç birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek

yorumlamaktır. İçerik analizi yönteminde nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan yarı yapılandırılmış sorulara verilen yanıtlar incelenmiş ve anlamlı bölümlere ayrılmıştır. İnceleme yapılırken her bir katılımcıya ait görüşme formu önce ilk sorudan başlanarak okunmuş ve verilen yanıtlar benzer noktalarına göre gruplandırılmıştır. Bu değerlendirme aşaması tüm sorulara verilen yanıtlar için sırası ile yapılmıştır. Verilerden çıkarılan kavramlara göre temalar ve temaların ortak noktaları belirlenerek kategoriler belirlenmiştir. İçerik analizi sonucu belirlenen tema ve kategoriler şöyledir;

Çizelge 3.1: İçerik Analizi Tema ve Kategorileri

Temalar	Kategoriler
1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları	Olumlu, olumsuz
2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencisi isteme durumları	İster, kararsız, istemez
3. Kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türlerine bağlı olumsuzluklar	Disiplin, akademik gerileme, iş yükü
4. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları	Olumlu, olumsuz
5. Öğretmenlerin diğer kişilerden etkilenme durumları	Motive olur, etkilenir, etkilenmez
6. Kaynaştırma eğitiminin kişilere faydaları	Faydalıdır, faydalı değildir
7. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan temel problemler	Öğretmen, iletişim, uygulama
8. Olumsuz öğretmen tutumlarını önlemeye yönelik öneriler	Gönüllülük, işbirliği, destek servisler
9. Etkili bir kaynaştırma eğitimi için öneriler	Gönüllülük, destek, fiziki şartlar, uzman

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi verilerin analizi, 9 tema ve ilgili kategorilere ayrılarak yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları 1. teması; olumlu tutum geliştirme ve olumsuz tutum geliştirme şeklinde 2 kategoriye ayrılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencisi isteme durumları 2. teması; ister, kararsız ve istemez şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin yetersizlik türlerine bağlı olumsuzluklar 3. teması; disiplin, akademik gerileme ve iş yükü şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları 4. teması; olumlu davranışlar sergiler ve olumsuz davranışlar sergiler şeklinde 2 kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin diğer

kişilerden etkilenme durumları 5. teması; olumlu tutumlardan motive olur, olumsuz tutumlardan etkilenmez ve olumsuz tutumlardan etkilenir şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Kaynaştırma eğitiminin süreç içindeki kişilere faydaları 6. teması; faydalıdır ve faydalı değildir şeklinde 2 kategoriye ayrılmıştır. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan temel problemler 7. teması; öğretmenlerden kaynaklı problemler, iletişim problemleri ve uygulamadan kaynaklı problemler şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Olumsuz öğretmen tutumlarını önlemeye yönelik öneriler 8. teması; gönüllülük, kişiler arası işbirliği ve destek servislere ihtiyaç şeklinde 3 kategoriye ayrılmıştır. Etkili bir kaynaştırma eğitimi için öneriler 9. teması; öğretmen gönüllüğü, devlet desteği, fiziki şartların iyileştirilmesi, uzman kadroların arttırılması şeklinde 4 kategoriye ayrılmıştır.

İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerdendir. İçerik analizinde araştırmacı metin ya da metinler içindeki belli kelime veya kavramları belirler; bu kelime veya kavramların anlamlarını ve ilişkilerini analiz ederek metindeki mesaja yönelik çıkarımda bulunur. Nitel araştırmalarda araştırmacı, hipotezini kesin bir dille belirtmez. Araştırma için önemli olan soruların neler olduğunu belirlemek için uzun süren araştırmalarla veri toplar. Daha sonra genellemelere ulaşmak için bu verileri tümevarım yolu ile sentezler. Detaylardan yola çıkarak kuramını parçalardan bütüne doğru geliştirilir. Bu yaklaşım, kavrama ve anlamada yeni yollar açtığı için nitel araştırmacı için büyük önem taşır (Büyüköztürk vd., 2015).

İçerik analizi yoluyla elde edilen veriler tanımlanarak içindeki saklı gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu analiz yönteminde, veriler içinde birbirine benzeyen kavram ve temalar bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır. İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Araştırmacı elde ettiği verileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırır. Kendi içinde anlamlı olan bu bölümler araştırmacı tarafından kodlanır. Tüm veriler kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulur ve bu kod listesi verilerin düzenlenmesinde anahtar görevi görür. Nitel verilerin düzenlenmesinde kodlama büyük kolaylık sağlar. Ayrıntılı kodlama sonrası ikinci aşamada araştırmacı, kodları bir araya getirerek aralarındaki anlam ilişkilerini bulur ve kategorize eder. Bu işlem tematik kodlamadır. Araştırmacı üçüncü aşamada verileri temalara ve kodlara göre düzenleyerek okuyucunun anlayabileceği şekilde açıklar. Sonraki aşama bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek 2013).

4. BULGULAR

4.1. Öğretmen Bilgi Formu'ndaki Demografik Verilere İlişkin Bulgular

Çizelge 4.1: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Kişi Sayısı	%
Kadın	28	70
Erkek	12	12

Çizelge 4.1'e göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 28'i (%70) kadın, 12'si (%30) erkektir. Araştırmada kadın katılımcıların daha çok olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.2: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Kişi Sayısı	%
20-25	1	2,5
26-30	1	2,5
31-35	14	35
36-40	7	17,5
41-45	5	12,5
46-50	5	12,5
51 ve üzeri	7	17,5

Çizelge 4.2'ye göre araştırma grubunun yaş aralığı oldukça geniş bir dağılım göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinden 20-25 yaş aralığında 1 (%2,5), 26-30 yaş aralığında 1 (%2,5), 31-35 yaş aralığında 14 (%35), 36-40 yaş aralığında 7 (%17,5), 41-45 yaş aralığında 5 (%12,5), 46-50 yaş aralığında 5 (%12,5) ve 51 ve üzeri yaş aralığında ise 7 (%17,5) kişi bulunmaktadır. Çizelge 4.2'ye bakıldığında katılımcıların daha çok 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.3: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	Kişi Sayısı	%
Ön Lisans	7	17,5
Lisans	24	60
Lisans Üstü	9	22,5

Çizelge 4.3'e göre; sınıf öğretmenlerinin 7'si (%17,5) ön lisans, 24'ü (%60) lisans ve 9'u (%22,5) lisans üstü eğitim almışlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Çizelge 4.4: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları

Brans	Kişi Sayısı	%
Sınıf Öğretmenliği	28	70
Diğer Bölümler	12	30

Çizelge 4.4'e göre; öğretmenlerin 28'i (%70) sınıf öğretmenliği, 12'si (%30) ise üniversitelerin çeşitli alanlarından mezun olmuşlardır. Çizelge 4.4'e göre katılımcıların çoğunluğunun sınıf öğretmenliği eğitimi aldığı görülmektedir.

Çizelge 4.5: Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları

Kıdem Yılı	Kişi Sayısı	%
1-5	1	2,5
6-10	7	17,5
11-15	14	35
16-20	5	12,5
21-25	2	5
26-30	4	10
30 ve üzeri	7	17,5

Çizelge 4.5'e göre; sınıf öğretmenlerinden 1-5 yıl aralığında 1 (%2,5), 6-10 yıl aralığında 7 (%17,5), 11-15 yıl aralığında 14 (%35), 16-20 yıl aralığında 5 (%12,5), 21-25 yıl aralığında 2 (%5), 26-30 yıl aralığında 4 (%10), 30 ve üzeri yıl aralığında 7 (%17,5) kişi bulunmaktadır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı 11-15 kıdem yılı (%35) aralığındadır. Bu bulgu katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.6: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımları

Sınıf Mevcudu	Kişi Sayısı	%
10-20	3	7,5
21-30	13	32,5
31-40	20	50
41-50	4	10
51 ve üzeri	0	0

Çizelge 4.6'ya göre; sınıfında 10-20 arasında öğrenci olan 3 (%7,5) öğretmen, 21-30 arasında öğrenci olan 13 (%32,5) öğretmen, 31-40 arasında öğrenci olan 20 (%50) öğretmen, 41-50 arasında öğrenci olan 4 (%10) öğretmen vardır. 51 ve üzeri sayıda öğrencisi olan öğretmen ise yoktur. Çizelge 4.6'ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısının sınıfında 31-40 öğrenci olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.7: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfındaki Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Sayılarına Göre Dağılımları

Kaynaştırma Öğrencisi	Kişi Sayısı	%
0	13	32,5
1	14	35
2	7	17,5
3	6	15

Çizelge 4.7'ye göre; sınıfında kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi bulunmayan 13 (%32,5), 1 kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi bulunan 14 (%35), 2 kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi bulunan 7 (%17,5) ve 3 kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi bulunan 6 (%15) sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Çizelge 4.7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfında 0 ya da 1 kaynaştırma eğitimi öğrencisi vardır.

Çizelge 4.8: Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencileri İle Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Yanıtlar	Kişi Sayısı	%
Evet	32	80
Hayır	8	20

Çizelge 4.8'e göre; kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerle çalışan 32 (%80), hiç kaynaştırma eğitimine tabi öğrenciyle çalışmamış 8 (%20) sınıf öğretmeni vardır. Görülmektedir ki katılımcı sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu daha önce kaynaştırma eğitimi vermiştir.

Çizelge 4.9: Sınıf Öğretmenlerinin Yakın Çevrelerinde ya da Ailelerinde Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunma Durumlarına Göre Dağılımları

Yanıtlar	Kişi Sayısı	%
Evet	11	27,5
Hayır	29	72,5

Çizelge 4.9'a göre; yakın çevresinde ya da ailesinde kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci olan 11 (%27,5), olmayan ise 29 (%72,5) sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Çizelge 4.9'a göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ailesinde ve yakın çevresinde kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır.

Çizelge 4.10: Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitimleri Esnasında Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Yanıtlar	Kişi Sayısı	%
Evet	11	27,5
Kısmen	8	20
Hayır	21	52,5

Çizelge 4.10'a göre; lisans eğitimleri esnasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alan 11 (%27,5), kısmen eğitim alan 8 (%20) sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Katılımcıların 21'i (%52,5) ise kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim almamışlardır. Çizelge 4.10'a göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu lisans eğitimleri esnasında kaynaştırma eğitimi dersi almamıştır.

Çizelge 4.11: Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Konulu Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumlarına Göre Dağılımları

Yanıtlar	Kişi Sayısı	%
Evet	15	37,5
Kısmen	11	27,5
Hayır	14	35

Çizelge 4.11'e göre katılımcı öğretmenlerin 15'i (%37,5) öğretmenliğe başladıktan sonra verilen hizmet içi eğitimlere katılmış, 11'i (%27,5) kısmen katılmış ve 14'ü (%35) ise katılmamıştır. Çizelge 4.11'e sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı hizmet içi eğitimlere katılım göstermemişlerdir.

Çizelge 4.12: Sınıf Öğretmenlerinin Ülkemizde ve Dünyada Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Yapılan Yasal Düzenlemeleri Takip Etme Durumlarına Göre Dağılımları

Yanıtlar	Kişi Sayısı	%
Evet	9	22,5
Kısmen	21	52,5
Hayır	10	25

Çizelge 4.12'ye göre; ülkemizde ve dünyada kaynaştırma eğitimine yönelik yasal gelişmeleri takip eden 9 (%22,5), yasal düzenlemeleri kısmen takip eden 21 (%52,5) ve yasal düzenlemeleri takip etmeyen 10 (%25) sınıf öğretmeni vardır. Çizelge 4.12'ye göre öğretmenler büyük bir çoğunlukla yasal düzenlemeleri takip etmemektedir.

Çizelge 4.13: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf ve Okul Fiziki Şartlarını Kaynaştırma Öğrencileri İçin Uygun Bulma Durumlarına Göre Dağılımları

Yanıtlar	Kişi Sayısı	%
Evet	0	0
Kısmen	10	25
Hayır	30	75

Çizelge 4.13'e göre; sınıf ve okul fiziki şartlarını yeterli bulduğunu söyleyen sınıf öğretmeni yoktur. Sınıf öğretmenlerinin 10'u (%25) okul ve sınıf fiziki şartlarını kısmen yeterli bulduğunu, 30'u (%75) ise fiziki şartların kaynaştırma eğitimi için uygun olmadığını söylemiştir. Çizelge 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının fiziki şartları yeterli bulmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.14: Sınıf Öğretmenlerinin Okul Rehberlik Servisi ve RAM'nin Kendilerini Bilgilendirme Durumlarına Göre Dağılımları

Yanıtlar	Kişi Sayısı	%
Evet	13	32,5
Kısmen	14	35
Hayır	13	32,5

Çizelge 4.14'e göre sınıf öğretmenlerinin 13'ü (%32,5) Okul Rehberlik Servisi ve RAM'nin kendilerini bilgilendirdiğini belirtmiştir. 14 (%35) sınıf öğretmeni ise kısmen bilgilendirildiklerini, 13'ü (%32,5) ise bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. Çizelge 4.14'e göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Okul Rehberlik Servisi ve RAM'nin bilgilendirmesini yeterli bulmamaktadır.

Çizelge 4.15: Sınıf Öğretmenlerinin BEP Hazırlama Konusunda Gerekli Bilgi ve Beceriye Sahip Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Yanıtlar	Kişi Sayısı	%
Evet	14	35
Kısmen	16	40
Hayır	10	25

Çizelge 4.15'e göre; BEP hazırlama konusunda 14 (%35) sınıf öğretmeni gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğunu, 16'sı (%40) kısmen sahip olduğunu ve 10'u (%25) ise gerekli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin önemli bir oranını, BEP hazırlamak konusunda yeterli bilgiye sahip değildir.

4.2. Nitel Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisi:

Çizelge 4.16: Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri İle Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Tutumları Arasındaki İlişki

Bilgi Düzeyinin Tutumlara Etkisi	Kişi Sayısı
Bilgi düzeyi arttıkça kaynaştırma öğrencisine karşı olumlu tutum geliştirir.	29
Yeterli bilgiye sahip olursa da vakit ayıramadığında olumsuz tutum geliştirir.	5
Yeterli bilgiye sahip olmadığından olumsuz tutum geliştirir.	6

Çizelge 4.16'ya göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu bilgi düzeylerinin artışıyla kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik olumlu tutum geliştirme arasında doğru orantı kurmaktadırlar.

Bu düşüncedeki bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

“Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilgi ve tecrübesinin artmasının, onlara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum. Konu

ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarında hem öğrencilere olumsuz yaklaşımlarda bulunuyor hem de kendilerine ve meslekleri güvenlerini kaybediyorlar” (Ö3).

“Kaynaştırma eğitimi konulu eğitimler alan öğretmenler öğrenciye karşı daha hassas ve duyarlı oluyorlar. Kendimden yola çıkarsam, bu konuda eğitim aldıktan sonra bu öğrencilere karşı daha anlayışlı ve korumacı bir öğretmen oldum” (Ö15).

“Konu ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmen, uygun yaklaşımlar geliştirebilir. Kaynaştırma öğrencisine ayıracağı vakti kaliteli kullanır. Öğretmen doğru yaklaştığında çocukta öğretmeni kabullenir ve onunla duygusal bağ kurar, bu durum öğrencinin ilerlemesini sağlar” (Ö39).

Sınıf öğretmenlerinden 5’i kaynaştırma eğitimine dair bilgi sahibi olursa bile mevcut şartların uygulamaya uygun olmadığını söylemiş ve bu durumun olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu görüşteki sınıf öğretmenlerinin yanıtlarından örnekler şöyledir:

“Öğretmenler gerekli eğitimi almış olsalar dahi bunu sınıf içerisinde uygulayamıyorlar. Çünkü veli, okul ve diğer öğrenciler öğretmenden akademik beklenti içindedir. Diğer öğrencilere verilen ağırlık, kaynaştırma öğrencilerine yeterli zamanın ayrılamamasına sebep oluyor” (Ö7).

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda belli bir bilgisi var ancak sınıflar kalabalık olduğundan bu bilgiyi kullanacak zamanları yok. Bu durum da öğrenciye yönelik olumsuz tutum sergilemelerine sebep oluyor” (Ö20).

“Bilgi düzeyiyle, öğrenciye karşı tutum geliştirme arasında bir bağlantı olduğunu düşünmüyorum. Sınıf öğretmenleri bilgi düzeylerini arttırsalar da uygulama aşamasına geldiklerinde, bilgilerini pratiğe dökcek ortama ve zamana sahip değiller” (Ö36).

6 sınıf öğretmeni, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığından öğrencilere karşı olumsuz tutum sergilediklerini belirtmişlerdir.

Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

“Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkili çalışmamakta, yeterli zamanı ayırmamakta, o öğrencilere ayrılan zamanı kayıp zaman olarak görmektedir. Bu düşüncelerle öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilenmeye gerek görmemektedir” (Ö9).

“Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri yetersiz kaldığı için öğrencilere nasıl davranacaklarını bilememekte, bu durum da öğrenciye olumsuz davranışlarda bulunmalarına sebep olmaktadır” (Ö29).

“Kişisel olarak sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin fazla olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca kaynaştırma öğrencisine karşı, diğer branş öğretmenlerinden daha yapıcı da olmadıklarını söyleyebilirim. Bilgi sahibi olsunlar ya da olmasınlar tutumları olumsuzdur” (Ö34).

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi isteme durumları:

Çizelge 4.17: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunması Konusundaki Görüşleri

Kaynaştırma Öğrencisini İsteme-İstememe Nedenleri	Kişi Sayısı
Eğitim hakkına sahip oldukları düşüncesiyle ister.	6
Kimi kaynaştırma türlerinin olmaması koşuluyla ister.	4
Gerekli desteği almak koşuluyla ister.	4
Mantık ve duygu çelişkisi sebebiyle kararsız.	5
Getirdiği iş yükü sebebiyle istemez.	15
Gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmadığı için istemez.	4
Diğer öğrencilere haksızlık yaptığı düşüncesiyle istemez.	2

Çizelge 4.17’de de görüldüğü gibi bu konudaki öğretmen fikirleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı getirdiği iş yükü sebebi ile kaynaştırma eğitimi öğrencileri ile çalışmayı istememektedir. Bu tutum öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini uygulamak konusunda gönülsüz olduklarını göstermektedir.

Çizelge 4.17’ye göre, sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisinin bulunmasını isteyen 6 sınıf öğretmenin olduğu görülmektedir.

Bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Sınıfımda kaynaştırma eğitimi öğrencisi olmasını isterim çünkü bu çocuklar akranlarıyla aynı eğitim ortamında sosyalleşerek birçok davranışı kazanabilirler. Ayrıca her çocuğun akranlarıyla aynı koşullarda eğitim görme hakkı vardır” (Ö4).

“İsterdim elbette çünkü bu öğrencilerin eğitim-öğretim görme hakkı engellenmemeli ve toplum hayatına kazandırılmalıdır. Bu hem öğretmenin mesleki doyumunu açısından önemli hem de insani bir kazanımdır” (Ö13).

Sınıf öğretmenlerinden 4’ü, ağır zihinsel engel, DHBE ve otizm gibi sınıfta kontrolleri zor yetersizlik türlerine sahip öğrenciler dışında daha hafif ve uyumu kolay öğrencilerin kaynaştırma eğitimine uygun olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Bu öğretmenlerden Ö3 ve Ö5’in görüşleri şöyledir:

“Sınıfımda kaynaştırma eğitimi öğrencisi olmasını isterim ancak tüm yetersizlik türleri tam zamanlı kaynaştırma için uygun değildir. Özellikle DEHB, orta ve ileri derecede zihinsel engelli ve otizimli öğrencileri sınıfta kontrol edebilmek çok güç. Bu öğrenciler beceri derslerinde kaynaştırılmalıdır. Kaynaştırma öğrencilerinin de akranlarıyla eğitim görme hakkına sahip olduğunu unutmamak gerekir” (Ö3).

“Uyum sağlayabilecek düzeyde bedensel ya da zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sınıfımda kaynaştırma eğitimi almasını isterdim. Ancak ileri düzeyde zekâ problemi olan ve uyum sorunu yaşayan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde başarılı olabileceklerini düşünmüyorum” (Ö5).

4 sınıf öğretmeni uygun eğitim desteği sağlandığında sınıflarında kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci bulunmasında sakınca görmediklerini belirtmişlerdir.

Bu görüşlerden kimileri şöyledir:

“İsterdim ancak ülkemiz şartlarında, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve fiziki olanakların olmaması beni düşündürüyor” (Ö14).

“Yeterli desteği gördüğümde kaynaştırma eğitimi öğrencisiyle çalışmak isterim. Bu çocukların sosyalleşmeye ihtiyaçları var. Zaten toplumun bakış açısı dışlayıcı, bir de bizler aynı tutumu takınmamalıyız. Ancak bu öğrenciler sınıflara birer birer dağıtılmalı ve sınıf mevcutlar fazla olmamalı. Böylece bu öğrencilere daha fazla vakit ayırabilir ve akademik anlamda ilerletebiliriz” (Ö39).

Öğretmenlerden 5’i soruyu hemen yanıtlamakta güçlük çekmiş ve bir süre düşünmüşlerdir. Kararsızlıklarının sebebini duygusal ve mantıksal açıdan karmaşa yaşamaları olarak açıklamışlardır.

Bu durumu Ö7 ve Ö30 şöyle ifade etmiştir:

“Bu konuda kararsızım. Duygusal açıdan yaklaştığımda evet diyebilirim ancak sınıf içindeki akademik başarıyı düşündüğümde hayır yanıtını verebilirim” (Ö7).

“Evet ya da hayır gibi net bir yanıt veremiyorum. Kaynaştırma fikri mantıklı ama tam zamanlı olması sıkıntı yaratıyor. Seviye grubu eğitimine inanan biri olarak, ayrı sınıflarda akademik eğitim görüp sıkça sosyal faaliyetlerle, ortak yaşam alanlarıyla kaynaştırılabilirler. Ayrıca bizler eğitim verirken hep geride olanları baz alırız. %10’u kaynaştırma olan bir sınıfta müfredat takibi çok zor oluyor” (Ö30).

Sınıf öğretmenlerinin 15’i sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi olmasını istemediklerini net bir şekilde belirtmişlerdir.

Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

“İstemezdim. Çünkü kaynaştırma öğrencisi için ayrı ilgi, plan-program, zaman ve gerekli çalışma ortamına sahip değilim” (Ö8).

“İstemezdim. Çünkü sınıf içi donanımın ve mevcut tüm şartların kaynaştırma öğrencisi için yeterli olduğunu düşünmüyorum. Tüm bu sebepler sağlıklı bir kaynaştırma eğitiminin verilmesi önünde engeldir” (Ö18).

“İstemezdim. Çünkü sınıf içinde bu öğrencilere yeterince zaman ayıramıyorum. Bu durum ise onlara faydalı olamadığım gerçeğini sürekli hatırlamama sebep oluyor” (Ö27).

Görüşülen 4 sınıf öğretmeni kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli görmediklerini ifade ederek bu öğrencilerle çalışmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Buna yönelik görüşler şöyledir:

“İstemem. Çünkü konu ile ilgili kendimi yeterli bilgi ve beceriye sahip hissetmiyorum. Bu sebeple de öğrenciye faydalı olabileceğime inanmıyorum” (Ö19).

“Hayır, istemezdim. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli donanıma sahip değilim. Ayrıca yetiştirilmesi gereken ayrıca bir müfredat varken uygun bir eğitim biçimi olduğunu düşünmüyorum” (Ö28).

2 sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencilerini, diğer öğrencilere kabul ettirmekte zorlandıklarını ve onların vakitlerinden çaldıkları duygusuyla, kaynaştırma eğitimi öğrencisi istemediklerini belirtmişlerdir.

“İstemezdim. Çünkü diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine olumsuz algısını kırmakta zorlanıyorum. Onların, arkadaşlarını kabulünde ciddi sıkıntılar yaşıyorum. Arkadaşlarının eksikliklerinden dolayı onlarla ilgilenmediğimi düşünüyorlar” (Ö23).

“İstemezdim. Çünkü kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin bireysel eğitim almalarından yanayım. Ayrıca sınıf öğretmeni olarak diğer öğrencilerimin vaktinden çaldığımı düşünüyorum” (Ö29).

40 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin yalnızca 6’sı sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisi olmasını kayıtsız şartsız kabul etmiş, geriye kalan 34 öğretmen ya kimi şartlarla ya da kesinlikle istemedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğrencilerin yetersizlik türlerine bağlı olumsuzluklar:

Çizelge 4.18: Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerinin Yetersizlik Türlerinden Etkilenme Durumları

Yetersizlik Türleri	Görüş Sayısı
Ağır ve Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlikler	19
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	18
Otizm	18
Dil ve Konuşma Güçlüğü	15
Fiziksel Yetersizlikler (Görme, İşitme, Duyma)	15
Özel Öğrenme Güçlüğü	7

Çizelge 4.18’e göre, sınıf öğretmenlerinin kendilerini ve sınıf ortamını olumsuz etkilediğini söyledikleri yetersizlik türleri benzerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde hemen hemen tüm yetersizlik türlerinin onları rahatsız ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma türlerinden özellikle DEHB, otizm, dil ve konuşma güçlükleri, ağır derecedeki fiziksel yetersizlikler, ağır ve orta düzeydeki zihinsel engeller öğretmenlerin olumsuz yönde etkilendiklerini ifade ettikleri yetersizlik türleridir. Özel öğrenme güçlüğü de yine öğretmenlerin ulaşmakta zorlandıklarını söyledikleri kaynaştırma türü olarak belirtilmiştir.

Bu cevaplardan bazıları şöyledir:

“Yaygın gelişimsel bozukluklar, davranış bozuklukları, DEHB, fiziksel yetersizlikler (el-göz koordinasyonu, iki el arasındaki koordinasyon bozuklukları) öğretmenin eğitim verme sürecini olumsuz etkiler” (Ö1).

“Özellikle otizm beni etkiler çünkü sınıfta hakimiyet kuramama sebep oluyor. Ayrıca bedensel engel ve ağır zihinsel engelli öğrenciler sürekli yardıma ihtiyaç duydukları için çok zorlanırım” (Ö16).

“İleri derecede konuşma güçlüğü, otizm ve zihinsel engel yetersizlikleri sınıfta ders işlememi zorlaştırıyor. Sınıf ortamı bu öğrenciler için uygun değil” (Ö37).

“Otizm, dil ve konuşma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığım için bu tür öğrencilere nasıl davranacağımı bilemiyorum. Hiperaktivite ve şiddet eğilimli öğrencilerde beni olumsuz etkiler. Bu tip öğrenciler, duygusal öğrenciler üzerinde baskı kurduğundan onlarla iletişimimi de engelliyorlar” (Ö39).

“Tourette Sendromu” Ö13’ün kontrol etmekte ve eğitim vermekte oldukça zorlandığını söylediği aslında kaynaştırma eğitimi kapsamında yer almayan, seyrek rastlanan bir yetersizlik türü olarak karşımıza çıkar. Bu sendrom, aynı şekilde ve sürekli tekrar eden, istem dışı, hızlı, ani hareketler veya sesler içeren, kendini genellikle tiklerle gösteren nörolojik ve kalımsal bir hastalıktır.

Ö13, yaşadıklarını şöyle ifade etmiştir:

“Tourette Sendromlu bir öğrencim vardı. Onun eğitimi ile ilgili yardım alabileceğim hiçbir merci yoktu. Bu sendrom tik şeklinde kendini gösteriyor, ölümcül yaralama isteği bu tiklerden biri olabiliyor ya da sürekli ve hızlı biçimde küfür etmek. Bu öğrenci beni oldukça etkilemişti ve normal eğitim sınıfında yer alması doğru değildi” (Ö13).

Görüşmeler sonrasında sınıf öğretmenleri, aslında kaynaştırma öğrencilerinin büyük kısmının kendilerini ve sınıf ortamını olumsuz etkilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yalnızca hafif düzeydeki yetersizliklerin kendilerini rahatsız etmeyeceğini ifade etmişlerdir.

Buna yönelik görüşler şöyledir:

“Hafif düzeyde zihinsel engel, öğrenme güçlüğü, dil bozuklukları kaynaştırmaya uygun olabilir. DEHB ve otizmlili öğrencileri ise sınıfta kontrol edebilmek çok zordur” (Ö7).

“Zihinsel engeli fazla olmayan, hafif düzeyde zekâ problemi olan ve bedensel engeli çok olmayanlar kaynaştırma eğitimi için uygundur ve beni rahatsız etmez. Diğer yetersizlik türlerinin tamamının kesinlikle uygun olmadığını düşünüyorum. Hem çocuğun kendisi, hem diğer öğrenciler hem de benim için sınıf içinde olumsuzluk yaratırlar. Kaynaştırma öğrencilerinin uzman kişilerle ve kendi düzey gruplarıyla eğitim görmeleri gerektiğine inanıyorum” (Ö14).

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin yalnızca sınıf ortamına uyum sağlayabileceğini düşündükleri hafif engel gruplarını kaynaştırma eğitimi için uygun gördüklerini göstermektedir. Mantıksal çerçevede baktıklarında kaynaştırma eğitiminin bir hak olduğunu düşünseler de yaşadıkları zorluklar onları bu eğitimi vermek konusunda isteksizliğe yöneltmiştir.

Sınıfta kaynaştırma eğitimi öğrencisinin olmasının normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarına etkisi:

Çizelge 4.19: Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerinin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Davranışları Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşler

Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Gösterdikleri Davranışlar	Kişi Sayısı
Farkındalık düzeyleri artar.	11
Empati yetenekleri gelişir ve etik davranışlar kazanırlar.	10
Sınıf öğretmenleri bilgilendirmediği için onu kabullenmezler.	10
Hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır.	2
Acıma hissi ile yaklaşır.	2
Onlar gibi davranmaya hakkı olduğunu düşünürler.	5

Çizelge 4.19'a göre sınıf öğretmenlerinin bu konuda oldukça farklı fikirlere sahip oldukları görülmektedir. Ancak Çizelge 4.19 genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları üzerinde çoğunlukla olumlu etkileri olduğunu düşünmektedirler.

11 öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisiyle birlikteyken kendisine güveninin artacağını ve farklı bireylerle yaşam deneyimi kazanacağını ifade etmiştir.

Bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Normal gelişim gösteren öğrenciler olumlu yönde etkilenirler. Kaynaştırılan arkadaşının neden kendisi gibi olmadığını bilirler ve böylelikle kendi davranışlarına da çeki düzen verirler” (Ö4).

“Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması diğer çocuklar üzerinde mutlaka etkilidir. Kendisi gibi olmayan, çoğunluğun normal görmediği, yaşıtı bireylerle bir arada yaşamayı, onlara yardım etmeyi öğrenirler” (Ö30).

“Elbette normal öğrenci üzerinde etkilidir. Başka birine yardım, kendi yeterliliklerini daha çok fark etme ve özürlü bireylerin toplum hayatında yer alma hakkının olduğunu fark ederler” (Ö35).

10 öğretmen, normal gelişim gösteren öğrencilerin empati yeteneğinin bu yolla geliştiğini ve ihtiyaç sahibi bir arkadaşına yardım ettiğinde onun hayatını kolaylaştırdığı hissi yaşadığını belirtmişlerdir.

Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

Ö14, bu soruda kendi yaşamından yola çıkarak yeğenin kaynaştırma eğitimine tabi olduğunu ve onun üzerindeki etkilerini paylaşmıştır:

“Bence etkilidir. Öğrenciler yaşayarak öğrenirler. Ancak bir arada olduklarında, birbirlerinden etkilenecek etik davranışlar kazanabilirler. Özellikle de benim spastik engelli olup kaynaştırma öğrencisi olan yeğenimde birebir bu durumu yaşayıp gördüm. Normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma eğitimi aldığımda olumlu dönütler aldık ve eve mutlu geliyordum” (Ö14).

“Etkilidir, herkesin birbirinden öğreneceği pek çok şey mutlaka vardır. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilerle bir arada bulundurulmasındaki mantıkta zaten birbirlerinden etkilenmelerini sağlamaktır. Böylelikle normal gelişim gösteren çocuklar, ben olsaydım nasıl davranılmasını isterdim, düşüncesi kazanırlar” (Ö22).

“Kesinlikle etkilidir. Diğer öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirir, farklılıkları doğal karşılarlar, yardımlaşmanın güzelliğini keşfederler” (Ö33).

Çizelge 4.18’e baktığımızda 10 sınıf öğretmeni, normal gelişim gösteren öğrencilerin aslında öğretmenleri tarafından bilgilendirilmedikleri için olumsuz davranışlar sergiledikleri kanısındadırlar.

Bu görüşteki öğretmenlerin fikirlerinden bazıları şöyledir:

“Kaynaştırma öğrencileri hakkında, diğer çocuklar öğretmenleri tarafından bilgilendirilmedikleri için olumsuz davranışlarda bulunurlar. Özel gereksinimli arkadaşlarını kabul etmek istemezler. Bu noktada sınıf öğretmenin desteği ve yönlendirmesi çok önemlidir” (Ö1).

“Kaynaştırma eğitimi alan arkadaşlarının özel olduğu, onlara karşı daha titiz davranmaları gerektiğini fark etmeleri sağlanmalıdır. Hassas oldukları, onlara daha dikkatli yaklaşılması gerektiği, öğretmen tarafından vurgulandığında, diğer öğrencilerin davranışları da bu doğrultuda yönlendirilecektir” (Ö31).

“Aslında öğretmen nasıl davranıyorsa normal gelişim gösteren öğrencide kaynaştırma öğrencisine öyle davranıyor. Öğretmen sosyal yaşam içinde farklılıkların olduğu vurgusu yaptığında diğer öğrencilerde farkındalık yaratır. Bu durum onlarda, özel gereksinimli arkadaşlarını kucaklayıcı davranış sergilemelerine sebep olur” (Ö34).

Sınıf öğretmenlerinden Ö6 ve Ö32 ise kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrenci üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceğini söylemişlerdir.

Bu sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

“Kaynaştırma öğrencisi, diğer öğrenciler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahiptir. Olumsuzlukları; sınıf yönetimi sık sık bozulduğu için diğer öğrencilerin eğitimi aksar ve davranış bozuklukları baş gösterebilir. Olumlu yanlarıysa; farklı kişilerin ihtiyaçlarını gidermesine yardımcı olmayı öğrenirler, gelecek açısından da toplumsal bir uzlaş ortamı yaratılmasına zemin hazırlar” (Ö6).

“Bir yandan normal gelişim gösteren öğrencinin farklılıkları yaşayarak öğrenmesi açısından zenginlikken, kaynaştırma öğrencisi sayısı arttıkça sınıfın eğitim seviyesi düşeceğinden, adil bir eğitim ortamı olmayacağını düşünüyorum” (Ö32).

2 sınıf öğretmeni normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilere aslında acıma duygusuyla yaklaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu soruya Ö9 ve Ö29 şöyle yanıtlar vermişlerdir:

“Sınıftaki diğer öğrenciler kaynaştırma öğrencisine karşı acıma duygusuyla ve kendisinden yetersiz olduğu hissiyle yaklaşırlar” (Ö9).

“Sınıflarda kaynaştırma eğitimi öğrencisinin olmasının, normal gelişim gösteren öğrencilerin etik davranışlar (hoşgörü, sabır, yardımseverlik, farklılıklara saygı)

kazanmasında etkili olduğu kanısında değilim. Daha çok öğrencilerde acıma ve uzak durma duygusu geliştirir” (Ö29).

Sınıf öğretmenlerinden 5’i kaynaştırma öğrencilerinin, normal gelişim gösteren öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

“Diğer öğrencilerin olumsuz etkilendiğini düşünüyorum, Normal gelişim gösteren öğrenci, kaynaştırma öğrencisinin davranışlarını kendisinin de yapabileceğini düşünüyor” (Ö19).

“Kimi zaman öğretmen kaynaştırma öğrencisinin davranışlarını hoş gördüğü için diğer öğrencilerde aynı davranışı yapmaya yönelebilir. Bu anlamda öğretmenin tavrı çok önemlidir. Öğrencilerin çok azı kabul ve sahiplenme davranışı gösterirler, çoğu dışlayıcı bir tavır takınırlar” (Ö39).

Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarında etkili olan faktörler:

Çizelge 4.20: Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmen Tutumlarında Etkili Olan Faktörlere Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin Süreç İçindeki Diğer Kişilerden Etkilenme Durumları	Kişi Sayısı
Olumlu tutumlar motive eder.	17
Yeterli bilgiye sahip öğretmenler olumsuz tutumlardan etkilenmez.	7
Aile ve okul yönetiminin tutumu öğretmen motivasyonunu etkiler.	15
Kimse yeterli bilgiye sahip olmadığından birbirlerini olumsuz etkilerler.	1

Çizelge 4.20’ye göre katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu aile, okul yönetimi ve diğer kişilerin desteklerinden olumlu yönde etkilenmektedirler.

Çizelge 4.20 incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Kaynaştırma sürecindeki tüm ilgililerin öğretmen motivasyonunda etkili olduğunu söyleyen 17 sınıf öğretmeni vardır.

Bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Tüm çevre ve ilgili kişiler öğretmen motivasyonunda etkilidir. Kaynaştırma sürecindeki kişilerin desteği, öğretmenin iş yükünü azaltır ve motivasyonunu artırır. Böylece kaynaştırılan öğrenci daha kaliteli bir eğitim olanağına kavuşur ve bireysel gelişimi artar” (Ö6).

“Bu bir takım işidir. Bu sebeple tüm ilgililerde yardımlaşma duygusunu geliştirir. Örneğin; velinin olumlu yaklaşımı, öğretmeni çalışmaya yönlendirir. Toplum algısı, idari destek ve branş öğretmenlerinin desteği çalışma kalitesini yükseltir” (Ö20).

“Kaynaştırma eğitimi herkese, toplumda her birey özeldir ve birlikte yaşmalıdır, bilinci kazandırır. Aile, okul yönetimi ve toplumun onlara saygı ve sevgiyle yaklaşımları beni mutlu eder ve ilgimi artırır” (Ö25).

Süreç içindeki tüm ilgililerin desteği sınıf öğretmenini etkiler ancak olumsuz tutumlar, donanımlı bir öğretmenin performansını düşürmez, görüşünde olan 7 sınıf öğretmeni vardır.

Bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Kaynaştırma eğitimi sürecine dahil olan tüm insanların olumlu tutumları elbette öğretmenin motivasyonu ve öğrencisine inancı üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Ancak yeterli desteği görmese de gerekli bilgi ve donanıma sahip öğretmen bu durumdan ciddi anlamda etkilenmez” (Ö3).

“Toplumun, ailenin, yönetimin bakış açısı ne olursa olsun, iyi bir öğretmen öğrencileri arasında kesinlikle ayırım yapmaz. Aksine kendisine daha çok ihtiyaç duyan kaynaştırma öğrencilerini kazanmak adına daha fazla çaba harcar. Bu çaba aynı zamanda toplumun bakış açısındaki olumsuzlukları da düzeltir” (Ö12).

“Süreçteki tüm ilgililer, bu öğrencilere karşı daha hassas, daha itinalı ve esnek kurallar çerçevesinde davranılması konusunda hemfikir olmalıdır. Öğretmen diğer çevrelerin olumsuz tutumlarına kulak asmamalı, onların negatif tutumlarına şahit olduğunda müdahale etmeli, uyarıda bulunmalıdır. Onların tutumları öğretmeni etkilememeli aksine öğretmen onlara tutum değiştirtmelidir” (Ö31).

Sınıf öğretmenlerinden 15’i aile ve okul idarecilerinin desteğinin motivasyonlarını arttırdığını, toplumsal bakış açısı ile diğer öğretmen arkadaşlarının fikirlerinin üzerlerinde anlamlı bir değişime yol açmadığını söylemişlerdir.

Bu görüşe sahip sınıf öğretmenlerinin yanıtlarından bazıları şöyledir:

“Kaynaştırma eğitiminin başarısında en önemli faktör ailedir. Ailenin, çocuğunun durumunu kabullenip öğretmene destek olması çok etkilidir. Okul yönetimi de idare et, BEP’yla uğraşmayalım, tarzı tutuma sahip olmamalıdır” (Ö23).

“Ailenin sorumluluk alması işimi kolaylaştırır ve okul dışında da eğitimin devam ettiğini bilirim. Okul yönetiminin gerekli desteği sağlaması uygulayacağım eğitimin kalitesini artırır. Diğer arkadaşlarım ve toplumun bakış açısı, inancım üzerinde etkili değildir” (Ö33).

“Ailenin desteği benim için önemlidir. Onlar destek oldukça öğrencideki gelişim daha hızlı oluyor. Okul yönetimi ise konuya gereken önemi verdiğinde bende daha özverili çalışıyorum. Diğer öğretmenler ve toplumun bakış açısı ise beni etkilemez” (Ö35).

Bu soruya Ö13 şöyle yanıt vermiştir:

“Bu konuyla ilgili ailenin, okul yönetiminin ve toplumun geçerli bir bilgiye sahip olmaması öğretmeni olumsuz etkiler. Öğretmenin de konuya dair gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaması karşılıklı birbirlerini demoralize etmelerine sebep olur” (Ö13).

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin özellikle kaynaştırma öğrencisi ailelerinin ve okul yönetiminin desteklerini önemsediklerini göstermektedir.

Kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmeni, aile, özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencilere faydaları:

Çizelge 4.21: Kaynaştırma Eğitiminin Süreç içindeki Kişilere Faydalarına Yönelik Görüşler

Kaynaştırma Eğitiminin Kişilere Faydaları	Kişi Sayısı
Kaynaştırma eğitimi sürecine dahil olan herkes için faydalıdır.	32
Kaynaştırma eğitimi öğrencisi, ailesi ve öğretmen için faydalıyken diğer öğrenciler için değildir.	2
Sınıf öğretmeni dışında herkes için faydalıdır.	3
Kaynaştırma eğitimi süreci içindeki hiç kimse için faydalı değildir.	3

Çizelge 4.21'e göre görüşülen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, kaynaştırma eğitiminin tüm ilgililer için faydalı yanlarının bulunduğunu görüşündedir.

Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

“Sınıf öğretmeni farklı öğrencilerle çalıştığı için mesleki yönden gelişir. Aile, öğretmenle iyi bir diyalog kurduğunda çocuğunun geleceğine dair umudu artar. Özel gereksinimli öğrenci etkileşim kurarak öğrenir ve kendine güveni artar. Normal

gelişim gösteren öğrenci ise kendinden farklı olanı kabullenir, hayatında onlara da yer verir” (Ö5).

“Normal çocuklar için farklı kişilerle bir arada yaşamayı öğrenmelerinde ilk adımdır. Aile için çocuklarının akranlarıyla birlikte vakit geçirebildiğini görmek, öğretmen için mesleki deneyim-doyum, kaynaştırma öğrencisi için ise toplum hayatına katılım göstermeyi öğrenmesi açısından faydalıdır” (Ö10).

“Kaynaştırma öğrencisinin sosyalleşmesini sağlar. Ailenin çocuğunu kabullenmesine yardımcı olur. Normal çocuklara her bireyin aynı özelliklere sahip olamayacağını öğretir. Öğretmenlere ise her zaman mükemmel ve istedikleri gibi bir eğitim ortamına sahip olamayacaklarını, şartlar ne olursa olsun en iyisini yapmaları gerektiğini hatırlatır” (Ö15).

“Öğretmenler mesleki deneyim kazanırlar. Aile çocuğunun sosyal yaşamda kabullenildiği hazzını yaşar. Kaynaştırma öğrencisi sosyalleşir, birey olma duygusu yaşar. Normal gelişim gösteren öğrencide ise farklılıklara saygı-sevgi duygusu geliştirir” (Ö38).

“Öğretmenler için farklı öğrencilerle çalışma deneyimi sağlar. Normal öğrenci, bireysel farklılıkları öğrenir. Aile, çocuğunun kabullenilmiş olmasından mutluluk duyar. Kaynaştırma öğrencisine ise toplum hayatında yaşayabilme özgüveni aşılar” (Ö40).

Sınıf öğretmenlerinden ikisi aile, kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci ve öğretmen için kimi faydalı yanları olabileceğini ancak normal gelişim gösteren öğrenci için faydası olmadığını belirtmişlerdir.

Bu sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

“Öğretmen için kaynaştırma öğrencilerinin sıkıntılarını anlama ve destek olmada, aile için çocuğunun sosyal kabulü açısından olumludur. Kaynaştırma öğrencisi için faydası kaynaştırmanın düzeyine göre değişir. Normal gelişim gösteren öğrenci için ise faydası yoktur” (Ö19).

“Sınıf öğretmeni için farklı öğrencilerle çalışmak, öğrenciye bakış açısını değiştirir, ona yeni bilgiler kazandırır. Aile için çocuğunun farklılığını kabullenmesini sağlar. Özel gereksinimli öğrenci akranlarıyla bir arada vakit geçirme olanağı edinir. Normal gelişim gösteren öğrenci için bir faydası olduğunu düşünmüyorum” (Ö26).

Öğretmenlerden 3'ü kaynaştırma eğitiminin, sınıf öğretmenleri dışında, aile, kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrenciler için faydalı yanları olduğunu belirtmişlerdir.

Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

“Kaynaştırma eğitimi uygulamak sınıf öğretmeni için faydalı değildir. Aileler için çocuğunun, normal akranlarıyla bir arada bulunduğunu bilmek içlerini rahatlatır. Kaynaştırma öğrencisi akranlarından etkileşim yoluyla öğrenir. Normal gelişim gösteren öğrenci ise farklı bireylerle birlikte zaman geçirme deneyimi edinir” (Ö7).

“Aile, çocuğunun sosyal kabulünü görünce kendisi de durumu kabullenir. Kaynaştırma öğrencisi destek eğitim ve akran etkileşimiyle öğrenir. Normal gelişim gösteren öğrenci gelecek yaşamında farklı insanlara karşı daha bilinçli davranır. Öğretmen için faydadan ziyade ek iş külfetidir” (Ö17).

“Öğretmen için ekstra çalışma yüküdür ve bir faydası yoktur. Aile, bu eğitim ile destek görür ve yalnızlık duygusundan kurtulur. Kaynaştırma öğrencisi kendi düzeyinde başarı duygusunu tadar. Normal gelişim gösteren öğrencide ise farkındalık yaratır” (Ö32).

3 sınıf öğretmeni kaynaştırma eğitiminin, süreç içindeki tüm ilgililere herhangi bir fayda sağlamadığı görüşündedirler.

Bu görüşte olan sınıf öğretmenleri şöyle düşünmektedir:

“Sınıf öğretmenine yeni deneyimler kazandırdığı açıktır. Ancak o öğrencinin başarı duygusunu hiçbir zaman tadamaması, ona, öğretmenine ve aileye yılgınlık vermektedir. Diğer öğrenciler ise bu durumdan olumsuz etkilenmektedir” (Ö9).

“Genel olarak tüm ilgililer için kaynaştırma eğitiminin faydasından çok zararı vardır” (Ö27).

“Kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmeni, aile, özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrenci için faydasının olduğunu düşünmüyorum. Yalnızca herkesin eşit haklara sahip olduğu fikrini yaşamalarına sebep olacaktır” (Ö29).

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemler:

Çizelge 4.22: Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Karşılaşılan Problemler	Görüş Sayısı
Okul ve sınıf fiziki şartlarının yetersizliği, mevcutların kalabalık olması	27
Öğretmen bilgi yetersizliği	20
Ailelerin durumu kabullenmemesi ve bilgisizliği	8
Öğretmen-aile-rehberlik-okul yönetimi iletişim yetersizliği	6
Öğretmenin yeterli vakte ve özel eğitim alanına sahip olmaması	6
Toplumun, diğer öğrenci ve ailelerin olumsuz tutumları	6
Özel eğitim uzmanı yetersizliği ve öğrencinin yanlış tanınması	5
Destek eğitim odası, yardımcı öğretmen ve alt yapının sağlanamaması	5
Üstün akademik başarı beklentisi	5
Devlet desteğinin yeterli olmaması	4

Çizelge 4.22'ye göre, sınıf öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi uygulamalarında hangi problemlerle karşılaştıkları sorulduğunda oldukça çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Çizelge 4.22'ye göre öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için süreci yönetmekte güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve bu şartlarda iki ayrı programı yetiştirme telaşı; kaynaştırma eğitimi öğrencisine ayıracak yeterli vakte sahip olunamaması; öğretmen, aile, okul ve rehberlik servisi arasındaki iletişim problemleri; özel gereksinimli öğrenci ailelerinin durumu kabullenmemesi öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problemlerdir. Bu sorunların yanı sıra öğretmenler, RAM'lerinin ve okul rehberlik servislerinin yeterli desteği vermemesi, kalifiye özel eğitim personelinin yetersizliği ve öğrencinin yanlış tanınabilmesi, toplumsal bakış açısının özel gereksinimli bireyleri kucaklayıcı olmaması, kaynaştırma öğrencisine dair öğretmenden üstün başarı beklentisi olması, diğer öğrenci velileri ve öğrencilerinin kaynaştırma öğrencisini dışlaması ve okullarda destek eğitim odaları ve yardımcı öğretmen bulunmaması problemleri ile de karşılaşmaktadırlar.

Bu konudaki öğretmen görüşleri şunlardır:

“Velilerin durumu kabullenme sürecinde yaşadıkları sıkıntılar ve süreç esnasında öğretmenden beklentinin fazla olması, çoğunlukla veli-öğretmen işbirliğinin tam sağlanamamasına sebep oluyor” (Ö49).

“Kaynaştırma eğitiminde en önemli sorun, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf mevcutlarının müfredatta belirtilen sayıda olmaması. Bu tür çocuklar bireysel ilgiye muhtaç olduğu için kalabalık ortamlarda bu ilgiyi bulamazlar” (Ö6).

“Zamanı iyi kullanamıyoruz. Öğrencinin düzeyini nereden nereye götüreceğiz? Bu sorunun net bir yanıtı yok. Bir de velinin evde çocuğuyla nasıl verimli zaman geçireceğine yönelik bir yönlendirme yapacak yeterliliğimiz yok” (Ö9).

“Kaynaştırma eğitimi ile ilgili gerekli altyapı ülkemizde maalesef oluşturulmamış ve yeterli maddi-manevi devlet desteği verilmemektedir” (Ö10).

“Özellikle evrak işlerindeki fazlalık öğretmene uygulamaya geçmesinde zorluk çıkarıyor. Öğretmenin üzerindeki bu iş yükü azaltılmalı ki teoriden çok pratiğe yönelebilsin” (Ö18).

“İki farklı eğitimin aynı sınıf ve zaman diliminde verilmesi gerekliliği, dersin bölünmesine ve aksamasına sebep oluyor” (Ö24).

“Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması ve kaynaştırma eğitimi öğrencisi sayılarının fazla olması sebebiyle, eğitime yeterli süreyi ayıramıyoruz” (Ö25).

“Öğrencilerdeki yetersizliklerin tespitindeki yanılsamalar ve uzman desteğinin olmaması büyük bir problemdir” (Ö26).

“Başlı başına uygulamanın kendisi problemdir. Bu öğrenciler sınıftaki akademik derslerde değil, sosyal etkinliklerde kaynaştırılmalıdır” (Ö27).

“İlk ve temel problemin, öncelikle biz öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamamızdan kaynaklandığını düşünüyorum. Bu sebeple kaynaştırma öğrencilerine donanımlı bir eğitim uygulayamıyoruz” (Ö31).

Kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz öğretmen tutumlarını en aza indirmek için yapılabilecekler:

Çizelge 4.23: Olumsuz Öğretmen Tutumlarını Önlemeye Yönelik Öneriler

Öneriler	Görüş Sayısı
Öğretmen, aile, okul yönetimi ve tüm ilgililer için eğitim çalışmaları düzenlenmeli	24
Okul ve sınıf fiziki şartları gerekli materyallerle donatılmalı, mevcutlar azaltılmalı	19
Öğretmen gönüllü olmalı, maddi açıdan desteklenmeli ve çalışma alanı sağlanmalı	8
Toplumsal bilinçlenme sağlanmalı ve sosyal etkinlik alanları olmalı	8
Öğretmene, aileye ve öğrenciye psikolojik destek sağlanmalı	5
Öğretmen-aile-rehberlik servisi-okul idaresi birbirine destek olmalı	5
Kaynaştırma eğitimi ya beceri derslerinde olmalı ya da hiç olmamalı	3
Devlet desteği olmalı	3
Uzman, destek eğitim odası ve yardımcı öğretmen desteği sağlanmalı	2

Çizelge 4.23'e göre, kaynaştırma eğitimine yönelik sorunları en aza indirmek için sınıf öğretmenleri özellikle, kaynaştırma eğitimi süreci içindeki tüm ilgililer için eğitim programları düzenlenmesini, okul ve sınıf fiziki şartların elverişli hale getirilerek öğrenci mevcutlarının kaynaştırma sınıflarında azaltılmasını istemektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin bu konuya yönelik öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve tüm ailelere bilgilendirici eğitimler düzenlenmesi; sınıf mevcutları azaltılarak sınıflar gerekli eğitim materyalleri ile donatılması; öğretmenin özel gereksinimli öğrencisi ile birebir vakit geçirebilmesi ve maddi olarak desteklenmesi; sınıf öğretmenine destek oda ve yardımcı öğretmen olanağı sağlanması; kaynaştırma öğrencilerinin faydalanabileceği sosyal etkinlik ve aktiviteler ücretsiz olarak düzenlenmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Ayrıca, öğretmene, aileye ve öğrenciye ihtiyaç duyduğu sürece ücretsiz psikolojik destek sunulması; kaynaştırma eğitiminin akademik beklentisi olan derslerden ziyade beceri derslerinde uygulanması; RAM'leri ve okul rehberlik servisleri yeterli desteği öğretmen ve öğrenciye sunması; öğretmen-veli-rehberlik iletişim ağı sağlanması; öğrencinin yetersizliğini doğru tanılayacak uzman kadrolar oluşturulmasının verilecek eğitimin kalitesini arttıracaklarını düşünmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kaynaştırma eğitimi ve öğrencileri ile ilgili konunun uzmanları, hem sınıf öğretmenlerine hem de öğrenci ailelerine aydınlatıcı seminerler vermelidir. Ayrıca okul idarecileri de gerekli eğitime tabi tutulmalıdır” (Ö2).

“Kaynaştırma eğitimi verilen sınıfların mevcutları azaltılmalı. Kaynaştırma eğitimi veren öğretmene ek ders saati ve ücreti verilmeli. Kaynaştırma öğrencisinin sosyal-kültürel faaliyetlere teşvik edilmesi ve bu aktivitelerden ücretsiz faydalanması sağlanmalıdır” (Ö8).

“Kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik alanları ve düzeyleriyle ilgili yeni program ve teknikler geliştirilmelidir. Öğretmen izleyeceği yolu bu doğrultuda takip etmelidir” (Ö11).

“Bu sizin çocuğunuz olsa ne yapardınız? Nasıl davranırdınız? Soruları öğretmenlere sorulmalıdır. Verilecek yanıtlar kaynaştırma eğitimindeki sorunları en aza indirgeyecektir” (Ö12).

“Öğretmen maddi ve manevi yönden desteklenirse, kaynaştırma eğitimi verme fikri konusunda istek duyacaktır” (Ö21).

“Devlet, eğitim politikasında yenilenmeye gitmelidir. Gerekli maddi destek ve öğretmenin ihtiyaç duyduğu materyaller sağlanmalıdır. Okular ve sınıflar kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilmelidir” (Ö23).

“Sınıflar kaynaştırma öğrencilerinin faydalanabileceği görsel materyallerle, daha renkli ve ilgi çekici hale getirilmelidir” (Ö24).

“Ailenin, öğretmenin, yönetim kadrolarının, RAM üyelerinin yeni baştan bakış açısı ve iş ahlakı kazanmaları için destek eğitimler düzenlenmelidir” (Ö30).

“İstekli sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almaları sağlanabilir. Yalnızca istekli öğretmenlerin kaynaştırma alanında uzmanlaşarak, kaynaştırma uygulamasını tercih eden okullarda, yine istekli ailelerin normal gelişim gösteren çocuklarıyla bir arada eğitim göreceği ortamlar yaratılabilir” (Ö37).

“Öğretmenler yeni davranışlar kazanmaya çok açık değiller. Kaynaştırma alanında uzmanlaşmış kişilerce, özel eğitim programları hazırlanmalıdır. Tanılanmış her öğrenciye aşağı-yukarı aynı davranıyoruz. Oysaki her çocuk farklı tanıyla geliyor” (Ö39).

Etkili bir kaynaştırma eğitimi için yapılabilecekler:

Çizelge 4.24: Etkili Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öneriler

Öneriler	Görüş Sayısı
Başta öğretmenler olmak üzere süreç içindeki herkes için eğitimler düzenlenmeli	21
Okullar ve sınıflar gerekli eğitim materyalleri ile donatılmalı, mevcutlar azaltılmalı	18
Öğretmen-aile-rehberlik-okul yönetimi işbirliği içinde olmalı	10
Destek eğitim odası ve yardımcı öğretmen sayısı artırılmalı	9
Öğrencilerin yetenek alanları belirlenmeli ve BEP gerçekçi hedeflerden oluşmalı	9
Sosyal etkinlik alanları açılmalı ve ücretsiz hizmet vermeli	8
Toplumsal bilinç düzeyini arttıracak yayınlar ve eğitimler yapılmalı	8
Kaynaştırma eğitimi ya yarı zamanlı olmalı ya da olmamalı	6
Öğretmen gönüllü olmalı ve karşılığında bir ücret almamalı	3

Çizelge 4.24'e göre sınıf öğretmenleri etkili bir kaynaştırma eğitiminin önündeki en büyük engelleri; başta öğretmenler olmak üzere bilgi yetersizlikleri, gerekli eğitim ortamının sağlanamaması ve süreç içindeki kişiler arasındaki iletişim yetersizlikleri olarak görmektedirler.

Çizelge 4.24 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencisi yalnızca istekli ve bu alanda donanımlı sınıf öğretmenlerinin sınıflarına yerleştirilmesi; kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin yetenek alanlarının belirlenerek alacakları eğitim buna göre düzenlenmesi; bu çocuklar için zeka geliştirici oyun alanları düzenlenmesi; kaynaştırma öğrencilerinin birebir eğitim alabilecekleri destek eğitim odaları açılması; özel eğitim öğretmeni sayısı artırılması; orta ve ağır düzeydeki kaynaştırma türlerinin özel eğitim sınıflarında eğitim görmesi; öğretmenlerin hizmet öncesinde ve sırasında bilgilendirilmesi; kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda yardımcı öğretmen desteği olması ve devletin tüm özel eğitim giderlerini karşılamasının kaynaştırma eğitiminin etkisini arttıracakını düşünmektedirler.

Bu konuya yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“Devletin bu konuda daha çok tedbir alması gerekir. Bu sebeple kurslar, paneller düzenlenmelidir. Sivil toplum örgütleri konuyla ilgili daha fazla çalışabilir, aile ve toplumsal bütünleşme eğitimleri düzenleyebilir” (Ö1).

“Kaynaştırma öğrencisinin eğitimi için gerekli tüm eğitim çalışmaları (özel ders dahil) ücretsiz sağlanmalı. Devlet, mevzuatta yer verilmiş ancak uygulamada sıkıntı yaşanan Özel Eğitim Yönetmeliği'nin eksiksiz uygulanmasını sağlamalıdır” (Ö3).

“Okul idaresi-öğretmen-aile sürekli bilgi alışverişinde bulunmalıdır. Bu tarz öğrencilerin güçlü yönleri ortaya çıkarılıp, bu alanda desteklenmelidir” (Ö5).

“Kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim veren kurum sayısı arttırılmalı, bu kurumlar için gerekli maddi olanaklar sağlanmalı, bilgili öğretmen sayısı arttırılmalı, çocuğun sosyalleşebileceği ücretsiz sosyal kulüpler açılmalıdır” (Ö10).

“Sınıf fiziki şartları kaynaştırma öğrencisine göre düzenlenmelidir. Öğretmene asistan öğretmen yardımı sağlanmalıdır” (Ö13).

“24. yılımda tecrübelerime dayanarak söylüyorum, sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisi istemiyor. Bu öğrenciler kesinlikle istekli ve vicdan sahibi öğretmenlere verilmelidir. Böyle öğretmenler maddi-manevi desteklenmeli ve sınıf mevcutları az tutularak kaynaştırma öğrencisine yeterli vakti ayırabilmesi sağlanmalıdır” (Ö14).

“Kaynaştırma eğitiminden yana değilim, bu sebeple de etkili bir eğitimin olabileceğini düşünmüyorum. Bu öğrenciler ayrı okullarda, yetersizlik türlerine göre düzenlenen sınıflarda eğitim görmeliler” (Ö17).

“Özellikle toplumsal bilinç düzeyi arttırılmalı, buna yönelik eğitimler ve sosyal çalışmalar yürütülmelidir. Ailenin, çocuğunu kabulü için psikolojik destek sağlanmalıdır. Ayrıca eğitimi verecek sınıf öğretmenlerine, üniversitelerde kaynaştırma eğitimi ayrıca ders olarak okutulmalıdır” (Ö19).

“İlk olarak kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıflarda öğrenci sayısının (en çok 20-30 arası olmalı) azaltılması gerekiyor. Ayrıca sınıflarda kaynaştırma öğrencisi sayısının 1-2 kişiyi geçmemesi gerekir. Bu konuda öğretmenlerle de belirli zaman aralıklarıyla toplantılar yapılması doğru olacaktır” (Ö25).

“Kaynaştırma öğrencileri için spor ve sanatsal etkinlik alanları yaratılmalıdır” (Ö35).

Bulgular göstermektedir ki sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaşanan olumsuz tutumlar ve şartlar sebebi ile bu eğitimi vermekte çoğu zaman gönülsüzdür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonrasında, bulguların alt problemlere yönelik sonuç ve tartışması literatürle karşılaştırılarak verilmektedir.

İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki üç resmi ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelendiği bu araştırmanın genel değerlendirmesi aşağıdaki gibidir.

5.1.1.Öğretmen Bilgi Formundaki Demografik Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, öğrenim durumu-bölümü değişkenlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmen bilgi formundaki demografik verilere göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (28 kişi) bayan olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş aralığı ise oldukça geniş bir dağılım göstermekle birlikte, görüşülen öğretmenlerin çoğunluğu (14 kişi) 31-35 yaşa aralığında ve 11-15 yıllık kıdem yılındadır. Bu bulgudan hareketle görüşülen sınıf öğretmenlerinin belli bir mesleki tecrübelerinin olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri mezun oldukları bölüme göre değerlendirildiklerinde çoğunluğunun (24 kişi) lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılanların büyük bir kısmı (28 kişi) sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur. Öğretmenlerden özellikle 40 yaş ve üstünde olanların öğretmenlik eğitimi almadığı, üniversitelerin çeşitli lisans ve ön lisans bölümlerinden mezun oldukları görülmektedir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilere yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri incelendiğinde,

öğretmenlerin cinsiyetleri, yaş aralıkları, kıdem yılları, aldıkları eğitim değişkenlerine göre kaynaştırma eğitime dair tutumları üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Yıldırım'ın (2014) yaptığı araştırma bu bulguları destekler niteliktedir. Yıldırım, öğretmenlerin yaş gruplarının, kıdem yıllarının ve mezun oldukları bölümlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde farklılıklara yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yaralı (2015) öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında; öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özel gereksinimli bireylere yönelik benzer tutumlarda oldukları, okudukları bölümlerin geliştirdikleri tutumlar üzerinde etkili olmadığı ve yakın çevresinde engelli birey bulunanlarda duyarlılık gelişebildiği ancak bu durumun tutumları üzerinde önemli farklılıklara yol açmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Yaralı'nın araştırma sonuçları bu araştırmayı desteklemektedir.

Sınıf mevcutları ve bu sınıflardaki kaynaştırma öğrencisi sayılarına ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısının (20 kişi) eğitim verdikleri sınıflardaki öğrenci sayıları 31-40 öğrenci civarındadır.

Öğretmenlerin büyük bir bölümünün (27 kişi) sınıfında 1 ve daha fazla kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmaktadır.

Sınıf mevcutları ve bu sınıflardaki kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunma sayılarına bakıldığında ÖEHY'nde (MEB, 2012) belirtilen uygulamanın hayata geçirilemediği görülmektedir. 1 kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan sınıflarda mevcudun 35'i; 2 kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan sınıflarda ise 25'i geçmemesi yasal olarak belirtilmektedir. Ancak pek çok büyükşehirde bu yasal kurala uymak mümkün olmamaktadır. Özellikle araştırmanın yapıldığı çevrede sınıf mevcutlarının ortalama 40 kişi olduğu ve sınıfların çoğunda kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencisine ayıracak vakti bulamamasına sebep olmaktadır.

Güldü (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik fikirlerini belirlemeye yönelik araştırmasında, öğretmenlerin sınıf fiziki şartlarının ve

mevcutlarının kaynaştırma eğitimi için uygun bulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güldü'nün ulaştığı bu sonuç yapılan araştırmayı desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi ile çalışma deneyimlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Görüşülen sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (32 kişi) daha önce kaynaştırma eğitimi öğrencileri ile çalışmıştır. Bu durum ise özel gereksinimli bireylerle çalışmaya yönelik mesleki deneyimlerinin olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerine seçme hakkı tanınsa sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi olmasını isteme durumları, mesleki deneyimlerinin olup olmaması değişkenine göre incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi öğrencisi ile çalışıp çalışmama durumlarının fikirleri üzerinde etkili olmadığı, sınıflarında bu öğrencilerle çalışmayı tercih etmedikleri görülmüştür.

Akalin (2015) kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyime sahip olsalar dahi, lisans eğitimleri esnasında özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine dair ders almadıkları için sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akalin'ın araştırma sonucu bu araştırmayı desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yakın çevresinde ya da ailesinde özel gereksinimli birey bulunma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (29 kişi) yakın çevrelerinde ya da ailelerinde özel gereksinimli öğrenci yoktur. Yakın çevrelerinde ya da ailelerinde kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin (11 kişi) konuya dair daha hassas oldukları ve öğrencilere daha sabırlı yaklaştıkları söylenebilir.

Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarında etkili olan faktörlere ilişkin verilen yanıtlar ailede ve yakın çevrede özel gereksinimli birey bulunma değişkenine göre incelendiğinde; ailesinde ve yakın çevresinde yetersizliğe sahip birey bulunan öğretmenlerde konuya yönelik duyarlılık olduğu görülmüştür. Ancak yine de kaynaştırma eğitimi öğrencileri ile çalışma konusunda istekli olmadıkları da gözlemiştir.

Dolapçı (2013), öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açılarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, ailede engelli birey olma ve yaşanılan yer değişkeninin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini etkilemediği, kısmen

hassasiyet oluşturabildiği sonucuna ulaşmıştır. Dolapçı'nın araştırma sonucu yapılan çalışmanın sonucu ile kısmen örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi ve sonrasında kaynaştırma eğitimi alma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma

Görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası (21 kişi) eğitimleri esnasında kaynaştırma eğitimine dair ayrıca bir ders almamış, mesleğe başladıktan sonra da yeterli derecede hizmet içi eğitimlere katılmamışlardır. Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin üniversitelerden kaynaştırma eğitimine dair yeterli bilgiye sahip olarak mezun olmadıkları ve sonrasında da bilgilenmeyi tercih etmedikleri söylenebilir.

Yekeler'in (2005) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkileyen psiko-sosyal değişkenleri belirlemeyi amaçlayan araştırması bu bulguları desteklemektedir. Yekeler, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mezun olunan bölüm, kıdem yılı, yaş, sınıf mevcudu, özel eğitim konusunda alınan lisans dersi, kaynaştırma eğitimi öğrencisi ile çalışma durumu, aile ya da çevrede özel gereksinimli birey bulunma ve hizmet içi eğitimlere katılma değişkenlerine göre tutumlarında farklılıklar bulunmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmayı desteklemektedir.

Balo (2015), ilkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşanan sorunları araştırdığı çalışmasında, sınıf öğretmenleri ve süreç içindeki kişilerin konuya dair bilgi sahibi olmadığı ve gerekli eğitimleri almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Balo'nun araştırması da bu yönüyle yapılan araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yapılan yasal düzenlemeleri takip etme durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma

Sınıf öğretmenlerine dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitime dair yapılan yasal düzenlemeleri takip edip etmedikleri sorulduğunda yarısından fazlası (21 kişi) kısmen yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çok azı (9 kişi) yasal düzenlemelerden haberdar olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularından hareketle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik bilgi eksikliklerinden birinin de yasal düzenlemeleri takip etmekteki yetersizlikleri olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları konu alan pek çok araştırmadan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasal süreçten çoğunlukla haberdar olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Ülkemizde kaynaştırma eğitimine dair yasal dayanaklar uluslararası gelişmelerden etkilenmiştir. Batılı ülkeler ile karşılaştırıldığında, hukuki çerçevede özel gereksinimli bireylere tanınan haklar ülkemizde de mevcuttur. Ancak kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve toplumsal anlayıştan kaynaklı problemler devam etmektedir. Bu problemlere son verebilecek en önemli kişiler öğretmenlerdir. Öncelikle öğretmenlerin özel eğitimin dünü, bugünü ve bu süreçte geçirdiği yasal düzenlemeler konusunda bilgilenmeleri gerekmektedir. Uygulanacak eğitimin başarıya ulaşması gönüllü ve ne yaptığını bilen öğretmenlerle mümkün olacaktır (Çitil, 2013).

Uygulamada başarıya ulaşmanın ön koşulu teorik birikimin yeterli olmasıdır.

Okul ve sınıf fiziki şartlarının kaynaştırma eğitimi için uygun olma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma

Okul ve sınıf fiziki şartlarının kaynaştırma eğitimi için uygunluğu konusunda ise hiçbir sınıf öğretmeni 'evet' yanıtı vermemiş, çoğunluğu (30 kişi) mevcut şartların uygun olmadığını belirtmiştir. Bu sonuç, kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutum geliştirilmesinde en büyük sıkıntılardan birinin fiziki imkân yetersizliği olduğunu göstermektedir.

Karaer (2010), okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve PDR öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine dair görüşlerine başvurduğu araştırmasında, okul yönetiminin kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların mevcutlarının azaltmadığı, okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerinin okulların fiziki imkânlarını kaynaştırma öğrencileri için yeterli bulmadığını ancak PDR öğretmenleri tarafından fiziki şartların yeterli bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaer' in araştırma bulgusu sınıf öğretmenleri bazında dikkate alındığında, bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Okul rehberlik servisi ve RAM'nin kaynaştırma eğitime dair bilgilendirmesine ilişkin sonuç ve tartışma

Okul Rehberlik Servisi'nin öğretmenleri bilgilendirmesi konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin fikirlerinin 'evet-kısmen-hayır' cevaplarında neredeyse eşit dağılım gösterdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu (27 kişi) Okul Rehberlik Servisi ile ya hiç iletişim kuramadıkları ya da yetersiz iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenin özel gereksinimli olduğunu varsaydığı

öğrencisini ilk yönlendirdiği kişinin rehber öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, baştan iletişimin doğru kurulamaması uygulanacak eğitimin kalitesini de düşürecektir.

Nizamoğlu'nun (2006), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri konulu araştırmasının sonuçlarından biri bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Nizamoğlu, sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, öğrencinin durumunu fark ettiklerinde rehber öğretmene başvurdukları ve bilgilerinden faydalandıkları ancak bu faydalanmanın olumlu ya da olumsuz sonuçlar getirip getirmediğine dair net bir düşüncelerinin olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

İki araştırma bulgusundan yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin rehberlik servisi ile yeterince faydalı ve süreklilik arz eden bir iletişim kuramadıklarını söylenebilir.

Can'ın (2011) sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçlarının belirlenmesini konu alan araştırmasında, öğretmenlerin okullarında yapılan rehberlik uygulamalarının yetersiz olduğunu ve sınıf rehber öğretmenliğinin tam olarak uygulanmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden beklentileri şunlardır; kendilerini bilgilendirmeleri, rehberlik derslerinin gerçekleştirilmesi, veli ve öğrenciler için bilgilendirme çalışmalarının yapılması, hoşgörülü, bilgili, sabırlı olmaları ve kendileri ile iyi iletişim kurmalarıdır. Can'ın (2011) araştırması, okul rehberlik servislerinin öğretmeni bilgilendirmesi ve iletişim kurması değişkenlerine göre incelendiğinde bu araştırmayı desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama yeterliliklerine ilişkin sonuç ve tartışma:

Sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama yeterlilikleri konusunda ise 'evet-kısmen-hayır' seçeneklerinde birbirine yakın dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları sonucunda görüşülen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun BEP hazırlama konusunda kendilerini yeterli bilgi düzeyine sahip görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencisi için BEP hazırlamayı istemedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemlere ilişkin görüşleri; kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul ve sınıf fiziki şartlarının yeterli olmaması, öğretmenlerin rehberlik servisi ve RAM ile iletişim

problemleri, BEP hazırlamak konusunda yeterli bilgiye sahip olunmaması temel problemlerden bazıları olarak saptanmıştır.

Bu sonuçlar Çuhadar'ın (2006), sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin BEP hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Çuhadar, yönetici ve öğretmenlerin özel eğitim, kaynaştırma ve BEP ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, okul rehberlik servisi ve RAM personeli ile yeterince iletişim kuramadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Can'ın (2010) ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları incelediği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlanmasında rehber öğretmenlere tüm sorumluluğu yükledikleri ve bu konuda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Atıcı (2014), kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında karşılaştıkları zorlukları konu alan araştırmasında öğretmenler; öğrencinin tanınmasındaki aksaklıklar, öğretmenlerin BEP hazırlamak konusundaki yetersizlikleri, özel eğitim öğretmeni sayısının azlığı ve RAM'lerinin yoğunluğunu temel problemler olarak belirtmişlerdir.

Çuhadar (2006), Can (2010) ve Atıcı'nın (2014) araştırmaları, öğretmenlerin BEP hazırlamak konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve rehberlik servisleri ile iletişim problemlerinin olması bakımından karşılaştırıldığında yapılan araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

5.1.2. Nitel Araştırma Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin sonuç ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik alan yeterlilikleri, hizmet içi eğitimlere katılma durumları ve yasal düzenlemeler hakkındaki bilgilerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin bulgular incelendiğinde; katılımcıların çoğunluğuna (29 kişi) göre, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artması, kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Aynı görüşte olmayan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilere ayıracak yeteri kadar vakitleri olmadığından, diğer bir kısmı ise bilgi

eksikliklerinden dolayı kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler bilgi düzeyinin artışı ile olumlu tutum geliştirmek arasında paralel bir ilişki olduğunu düşünseler de sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmasını konusunda düşünceleri sorulduğunda olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Ünal'ın (2010) kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasının sonucunda; öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarından, kaynaştırma eğitimi öğrencisine gerekli zamanı ayıramadıklarından ve BEP'ni tam olarak uygulayamadıklarından olumsuz tutum geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca yeterli bilgiye sahip olup, BEP'ni uygulayabilen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri de bir diğer araştırma bulgusudur. İki araştırma sonucu da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutum sergileyebildiklerini göstermektedir. Ünal'ın araştırma sonucu yapılan araştırma sonucu ile benzerdir.

Aker (2014), öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını konu alan araştırmasında, kaynaştırma eğitimi dersinin yanı sıra özel eğitim ile ilgili başka bir ders alan öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aker'in çalışması bu yönüyle yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Toy (2015) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının incelediği araştırmasında, özel eğitimle ilgili kurs, seminer ya da ders alan sınıf öğretmenlerinin almayanlara göre kaynaştırma eğitimi vermekte kendilerini daha yeterli gördüğünü saptamıştır. Toy'un çalışması bu araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Anılan ve Kayacan'ın (2015) sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan problemleri inceledikleri araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumları olduğu ancak kendilerini yeterli bilgiye sahip hissetmedikleri ve bu konuda eğitim almadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan araştırmayı desteklemektedir.

Süreç içindeki kişilerin davranışlarının, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarına etkisine ilişkin sonuç ve tartışma

Okul yönetimi, diğer öğretmenler ve okul personelinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyleri; toplumun ve ailelerin kaynaştırma eğitimine bakış açıları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik olumlu tutum geliştirmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkilen faktörlere yönelik bulgulardan hareketle katılımcıların çoğunluğu (24 kişi), aile, okul yönetimi, ilgili çevrelerin desteğinin ve kendilerinin yeterli donanıma sahip olmalarının motivasyonlarını arttıracığı görüşündedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma süreci içindeki diğer kişilerden alacağı olumlu yaklaşımların kendine inancı ve tek başına olmadığı hissiyle olumlu tutum geliştirmesine etki edeceği söylenebilir.

Başta okul müdürü olmak üzere görevli tüm personel özel gereksinimli bireyi kabullenici, destekleyici ve bu eğitimi almaya hakları olduğu anlayışıyla hareket etmelidir. Özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri eğitim sürecinin en başından itibaren okul yönetimi ve personeli, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve diğer öğretmenler ile etkileşim halinde olmalıdır. Öğrencinin ve ailesinin okula aidiyet duymaları, öncelikle sınıf öğretmeni olmak üzere süreç içindeki diğer bireylerin tutumlarından da etkilenecektir (Kargın, 2004). Süreç içindeki kişilerin birbirlerine destek olmaları, karşılıklı olarak kaynaştırma eğitime inançlarını güçlendirmektedir.

Gürgür ve Uzuner'in (2010) yaptıkları araştırmanın sonucunda, genel eğitim sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri; işbirliği, gerekli eğitim materyalleri, sınıf içi düzenlemeler ve özel eğitim destek hizmetleri konusunda gerekli desteği aldıklarında hem öğrencilerine hem de kendilerine daha faydalı olacakları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Sadioğlu'nun (2011) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik sorunları ve beklentileri konulu araştırmasında, öğretmenlerin öncelikle uzman desteği daha sonra ise materyal, özel sınıf, kaynak oda ve aile desteğine ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmayı desteklemektedir.

Gürgür ve Uzuner (2010) ile Sadioğlu'nun (2011) araştırma sonuçları ile yapılan araştırmanın sonucu karşılaştırıldığında, destek görmeyen öğretmenlerin kaynaştırma

eğitimi uygulamasına bakış açısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca destek gören ğretmen kaynaştırma eğitimi sürecinde tek sorumluluğun kendinde olmadığı fikriyle daha başarılı uygulamalar yapabilir, okul dışındaki eğitim sürecinde de yönlendirici gücünü kullanabilir. Özel gereksinimli ğrencisi için bir Őeyler yapabildiğini gören ğretmen i huzuru ile mesleki doyuma ulaşacaktır.

Sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ğrencisi ile çalışmayı tercih etme durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma

Katılımcı sınıf ğretmenlerinin önemli bir kısmı kaynaştırma öğrencileri ile çalışmak konusunda isteksizdir. Bu tutumlarının ise yaşadıkları olumsuzluklar sebebiyle olduğunu ifade etmektedirler. Uygulanacak eğitimde eğitimcinin gönüllü olması başarıya ulaşmakta önemli bir etkiye sahiptir.

Araştırma bulgularına göre, seçme Őansları olsa sınıflarında kaynaştırma eğitimine tabi ğrenci bulunmasını koşulsuz Şartsız kabul eden sınıf ğretmeni sayısı (6 kişi) oldukça azdır.

Öğretmenlerin çoğunluğu (21 kişi), kimi kaynaştırma türlerini uygun bulmadıkları için, gerekli eğitim-ğretim desteğini almadıkları için, getirdiği artı iş yükü sebebiyle, kendilerini yeteri kadar donanımlı bulmadıkları için ve diğer ğrencilerinin eğitim kalitesini azalttığı düşünceleriyle sınıflarında özel gereksinimli ğrenci bulunmasını tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir.

Sınıf ğretmenlerinin çok azı (5 kişi) ise duygusal olarak baktıklarında, kaynaştırma ğrencilerinin de yaşıtlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşma hakkı bulunduğunu ancak mantıksal baktıklarında ise sınıftaki eğitim-ğretim faaliyetlerinin aksadığı ve akademik başarının düştüğü fikriyle net bir yanıt verememişlerdir.

Bulgulara dayanarak sınıf ğretmenlerinin çeşitli sebeplerle kaynaştırma eğitimi vermekte gönülsüz oldukları söylenebilir.

Atay (1995) kaynaştırma eğitimine yönelik ğretmen tutumlarını incelediği araştırmasında, öğretmenler kaynaştırma eğitiminin öğrenciler için yararlı bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Ancak getireceği iş yükü ve gerekli olacak materyaller sebebiyle kimi kaynaştırma türlerine olumsuz baktıkları ve okutmakta isteksiz oldukları bir diğer araştırma sonucudur.

Güldü (2010) kaynaştırma eğitimi konulu araştırmasında, katılımcı öğretmenlerin tamamının kaynaştırma öğrencisine karşı sabırlı davranmak gerektiğini belirtmiş olmalarına rağmen yarıdan fazlasının sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmasını istemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Can ve Gündüz'ün (2012), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmalarının sonucunda; sınıf öğretmenlerinin tamamı çeşitli nedenlerle sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenlerden bazıları; kaynaştırma eğitimi uygulamalarının çok zaman alması, öğrencisinin başarısının ölçülmesinde sorunlar yaşamaları, kendilerini kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterli bulmadıkları ancak bilgilenmek içinde de bir çabaları olmadığı, devletçe sağlanan özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi imkânlarının kısıtlı olduğu ve daha çok kaynak ayrılması gerekliliği olarak belirtilmiştir.

Atay (1995), Güldü (2010) ile Can ve Gündüz'ün (2012) yaptıkları araştırmalarda, sınıf öğretmenleri çeşitli nedenlerle sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi istememektedir. Araştırmaların sonuçları bu yönüyle yapılan araştırmanın sonucu ile benzerlik taşımaktadır.

Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin yetersizlik türlerinin sınıf öğretmenlerinin tutumlarına etkisine ilişkin sonuç ve tartışma

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitiminin uygulanması aşamasında özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türlerine göre yaşadıkları olumsuzluklara, birbirlerine oldukça benzer yanıtlar vermişlerdir. Verilen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin; otizm, DEHB, orta ve ileri derecede zihinsel yetersizlikler, bedensel engeller, dil ve konuşma bozuklukları ve özel öğrenme güçlüğü gibi ayrıca bilgi sahibi olmayı gerektiren kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin kendilerini ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca hafif düzeydeki bedensel-zihinsel engellerin kaynaştırma eğitimi için daha uygun olduğunu, kendilerini ve sınıf ortamını olumsuz etkilemediğini ifade etmişlerdir.

Bu durum, öğretmenlerin akademik işleyişi aksatabilecek ve ayrıca çalışmalarına sebep olacak özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında istemedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Atay (1995), özel gereksinimli çocukların akranlarıyla eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumlarını konu alan araştırmasında, ilkököl öğretmenlerinin ayrıca sınıf içi materyal, kaynak, düzenleme gerektirmeyen, konuşma güçlüğü yaşayan, tekerlekli sandalyeye bağımlı fiziksel özrü olan, biraz işitme kaybı olan çocukları kaynaştırma eğitimi için uygun görürken; ciddi görme ve işitme kaybı olan çocukları kaynaştırma eğitimi için uygun görmemişlerdir. Bu araştırmada ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin faydalı olduğu yönünde inanç taşırsalar da, farklı özür grupları söz konusu olduğunda ayrıca çalışma yükü sebebi ile olumsuz yaklaşım sergiledikleri görülmüştür.

Tracie (2009) ağır engele sahip öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin engel derecesinin öğretmen tutumları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Güleryüz'ün (2014), sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırması sonucunda; kaynaştırma öğrencilerinin sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini, kontrol edilmesi zor kaynaştırma öğrencilerinin dersin işlenişini aksattığı, vakit kaybına neden olduğu, sınıf motivasyonunu düşürdüğü ve sınıfta disiplin sorunlarına yol açtığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Atay (1995), Tracie (2009) ile Güleryüz'ün (2014) çalışma sonuçları bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Kaynaştırma eğitiminin süreç içindeki kişilere faydalarına ilişkin sonuç ve tartışma

Kaynaştırma eğitiminin süreç içindeki kişilere (öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci, kaynaştırma öğrencisi, aile) faydası konusunda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (32 kişi) olumlu görüş bildirmişlerdir. Bulgulardan hareketle kaynaştırma eğitiminin; öğretmene mesleki deneyim, normal gelişim gösteren öğrenciye farklılıklara saygı ve yardımseverlik, kaynaştırma öğrencisine akran etkileşimi yoluyla öğrenme ve aile için çocuğunun toplum hayatına entegre olabildiğini görme hazzı yaşaması gibi faydaları olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitiminin faydaları konusunda olumlu görüş bildirirmiş ancak bu eğitimi vermekte isteksiz oldukları gözlenmiştir. Bu sonucu diğer sorulara verilen yanıtlarda desteklemektedir.

Çankaya (2010) ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu araştırmasında, öğretmenlerin, kaynaştırma sürecindeki ilgili tüm kişi ve kurumların kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının kaynaştırma öğrencisine, normal gelişim gösteren öğrencilere ve uygulayıcı öğretmenlere olumlu etki ettiği bu araştırmanın bir diğer araştırma bulgusudur.

Nacaroğlu (2014), okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, ilgili kişi ve kurumların kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve kaynaştırma uygulamalarının süreç içindeki kişilere olumlu etkileri olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Çankaya ile Nacaroğlu'nun araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonucu, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum göstermeleri değişkenine göre karşılaştırıldığında tutarlılık göstermektedir.

Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin sınıftaki diğer öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler iki başlık altında toplanabilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası (21 kişi) kaynaştırma öğrencilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilere etik davranışlar kazandırdığı, farkındalık düzeylerini arttırdığı, empati yeteneği kazandırdığı ve toplum hayatında kendi gibi olmayanlarla bir arada yaşama, onlara destek olma deneyimi edindirdiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bir diğer kısmı ise (19 kişi) diğer öğrencilerin, sınıf öğretmenleri tarafından yeterince bilgilendirilmediklerini, özel gereksinimli arkadaşlarına acıma hissi ile yaklaşabildiklerini, onlar gibi davranmaya hakları olduğunu düşündüklerini, kimi zaman olumlu davranışlar kazanırken kimi zamanda kaynaştırılan arkadaşlarından olumsuz etkilenebileceklerini ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlar göstermektedir ki öğretmenler normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden hem olumlu hem de olumsuz etkilenebildiklerini gözlemlemektedirler.

Turhan (2007) normal gelişim gösteren öğrencilerin görüşleriyle kaynaştırma eğitimine tabi arkadaşlarına karşı tutumlarını incelediği araştırmasında, normal gelişim gösteren akranların kaynaştırma eğitimine olumlu bakmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin ders

akışını bozduğunu, sınıfın akademik başarısını düşürdüğünü, derse konsantre olmalarına engel olduklarını ve ayrı sınıf veya okullarda eğitim görmelerinin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Turhan'ın yapmış olduğu araştırma bir yönüyle bu araştırmayı desteklememektedir.

Türk (2011), ilköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimini incelediği araştırmasında, kaynaştırma arkadaşlarına karşı olumlu tutuma sahip normal gelişim gösteren öğrencilerin yardım etme davranışı gösterdikleri, olumsuz tutuma sahip olanların ise onlarla alay ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri ile yaşamayı bilmediği için onlarla alay etmekte ve onların farklılığını kabul etmedikleri araştırmadan edinilen bir diğer sonuçtur. Yapılan araştırmanın sonucu ile Türk'ün araştırma sonucu birbiri ile tutarlılık göstermektedir.

Her iki araştırma sonucu ve yapılan araştırmadan hareketle, normal gelişim gösteren öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde farklılıklarla yaşama konusunda bilgilendirilmelerinin etkili olacağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemlere ilişkin sonuç ve tartışma

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan temel problemler konusunda sınıf öğretmenleri birbirine oldukça yakın yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlardan hareketle; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, velilerin çocuğunun durumunu kabullenmediği, öğretmen-aile-okul rehberlik servisi-RAM arasındaki iletişim problemleri, diğer öğrenci ve velilerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik önyargıları, toplumun dışlayıcı tutumu, okul ve sınıflardaki fiziki şartların yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okullarda destek eğitim odaları ve yardımcı öğretmen bulunmadığı, sınıf öğretmenlerinin müfredatı yetiştirme telaşı, öğrencilerin yanlış tanılanması, gerekli devlet desteğinin sağlanamaması, kaynaştırma eğitiminin uygulanmasını engelleyen faktörler olarak sıralanabilir.

Kargın ve arkadaşlarının (2003) kaynaştırma eğitimi sürecindeki ilgililerin konuya dair görüşlerine başvurdukları araştırmalarında; süreç içindeki ilgililerin bilgi yetersizlikleri, fiziki şartların yetersizliği, materyal eksiklikleri ve destek eğitiminin

yetersiz olması kaynaştırma eğitiminin önündeki engellerden bazıları olarak sıralanmıştır.

Güzel (2014) kaynaştırma eğitimi öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunları konu alan araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler; okulların fiziki yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit dağıtılmaması, BEP yapılması konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, rehberlik servisiyle sağlıklı iletişim kurulamaması, ailelerle iletişim problemleri ve ailelerin çocukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, okul yönetiminin kendilerine gerekli kolaylığı sağlayamaması problemleri ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Demir (2015) kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında; kaynaştırma eğitiminin uygulanma aşamasında, materyal eksikliği, fiziksel ortamların yetersizliği, kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenirken diğer öğrencilere yeterli vakti ayıramama, kaynaştırma sürecindeki kişiler arası iletişimsizlik, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisini belirleyecek yetiye sahip olmaması ancak bu durumu bir sorun olarak görmemesi ulaşılan sonuçlardan bazılarıdır.

Kargın ve arkadaşları (2003), Güzel (2014) ile Demir'in (2015) yaptıkları araştırmaların sonuçları bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkileyen sorunları en aza indirmek için sundukları önerilere ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunları en aza indirme konusunda benzer yanıtlar vermişlerdir. Bulgulardan hareketle; sınıflardaki öğrenci mevcutlarının azaltılması, okul ve sınıf fiziki şartlarının gerekli materyallerle donatılması, okullarda destek eğitim odası ve yardımcı öğretmen desteğinin sağlanması, RAM ve okul rehberlik servisinin yeterli desteği sağlaması, öğretmen-veli-rehberlik arasında sürekli bir fikir alış-verişi sağlanması, öğrenciyi doğru tanılayacak uzman kadroların yetiştirilmesi, psikolojik desteklerin yeterince verilmesi, kaynaştırma öğrencilerinin yalnızca istekli ve gerekli eğitimi almış öğretmenlere verilmesi, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tüm sosyal etkinliklerin devlet tarafından karşılanması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkoğlu (2007), ilköğretim okulu öğretmenleriyle yapılan bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında, kaynaştırmaya ilişkin görüşleri incelendiği araştırmasında, başarılı bir kaynaştırma eğitiminin en önemli faktörünün sınıf öğretmeni, sonrasında rehber öğretmen, okul müdürü, fiziksel ortamın yeterliliği, BEP ve bilgilendirme çalışmalarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca destek hizmetler, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı, kaynak oda eğitimi, normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgilendirilmesi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri için eğitimler düzenlenmesi gerekliliği ulaşılan diğer sonuçlardır.

Bilen (2007), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, fiziksel koşulların düzenlenmesi, araç-gereç ve materyal desteğinin sağlanması, başta öğretmenler, sonra tüm okul personeli ve ailelerin kaynaştırma uygulamalarına dair eğitim programlarına katılması, öğretmen-aile-okul personeli iletişiminin sağlanması, okullarda özel eğitim uzmanlarının bulunması ve ayrı eğitim ortamlarının yaratılmasının yaşanılan sorunları en aza indirgeyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Nayır ve Kepenekçi'nin (2013) kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında; kaynaştırma sürecindeki herkesin bilgilendirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılarak gerekli materyallerle donatılması, sınıf öğretmenine yardımcı öğretmen desteği sağlanması kaynaştırma eğitiminin önündeki engeller olarak belirlenmiştir.

Türkoğlu (2007), Bilen (2007), Nayır ve Kepenekçi'nin (2013) yapmış oldukları araştırmaların sonuçları bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında kaynaştırma eğitiminin önündeki en büyük engelin sürece dahil olan kişilerin yeterli bilgiye sahip olmaması ve iletişim kuramaması olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma eğitiminin daha etkili olabilmesi için sınıf öğretmenleri; özel gereksinimli öğrencilerin yetenek alanlarına uygun eğitim almaları, birebir eğitim alacakları kurum sayısının artırılması, sınıflara kontrolü güç kaynaştırma öğrencilerinin verilmemesi, kaynaştırma konusunda uzmanlaşmak isteyen öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve bu öğretmenlerin maaşlarının artırılması, kaynaştırma sınıflarında yardımcı öğretmen desteğinin olması ve

kaynaştırılan öğrencilerin faydalanabileceği zekâ geliştirici oyun alanları düzenlenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Batu (1998) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini konu alan araştırmasında, kaynaştırma eğitiminin başarısının artırılmasında, gerekli eğitsel kaynakların, destek özel eğitim hizmetlerinin ve yeterli alt yapının sağlanmasının etkili olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Can, Işık Can ve Nikolayidis' in (2012) rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmalarının sonucunda; öğretmenlerin, velilerin ve toplumun bilinçlendirilmesi, okullarda destek eğitim odaları açılması, yeterli sayıda özel eğitim öğretmenin atanması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi önerilmiştir.

Gürgür ve arkadaşlarının (2012), sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin alındığı araştırmalarında, destek eğitiminin özel gereksinimli öğrencileri akademik ve sosyal açıdan geliştireceği, MEB ve sivil toplum kuruluşlarının daha duyarlı olmasının toplumun bilinçlenmesine katkı sağlayacağı sonuçlarına ulaşmıştır.

Batu (1998), Can, Işık Can ve Nikolayidis (2012), Gürgür ve arkadaşlarının (2012) yapmış oldukları araştırmalar; gerekli destek eğitim hizmetlerinin sağlanması, toplumsal bilinç düzeyinin artırılması ve öğretmenlerin gerekli hizmet içi eğitimleri almaları sonuçları ile yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler dikkate alınarak şu öneriler sunulabilir:

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin nitel araştırma yöntemiyle incelendiği bu çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak da yapılabilir.
2. Bu araştırmada kaynaştırma eğitime yönelik yalnızca sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Yapılacak araştırmalarda süreç içindeki tüm kişilerin görüşlerinin alındığı kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

3. Yüksek gelir düzeyine sahip çevrelerdeki okullar ile düşük gelir düzeyine sahip okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri karşılaştırılarak araştırılabilir.
4. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının normal gelişim gösteren çocuğun kişilik gelişimi üzerindeki etkisini konu alan araştırmalar yapılabilir.
5. Bu çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini arttırmak için aynı çalışma farklı illerde çalışan araştırmacılar tarafından da yapılabilir.
6. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik saptadıkları sorunların ortadan kaldırıldığı bir pilot okulda aynı çalışma tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
7. Araştırma resmi ilkokullarda uygulanmıştır. Özel okulları da kapsayacak şekilde çalışma grubu genişletilebilir.
8. Lisans eğitimleri esnasında kaynaştırma eğitime yönelik ders alan sınıf öğretmenleri ile almayan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini karşılaştırılabilir.
9. Bu çalışmada kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarını etkileyen değişkenler belirlenmiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda öğretmen tutumlarının özel gereksinimli öğrencinin başarısındaki etkisi incelenebilir.
10. Kaynaştırma eğitimi sürecinde, öğretmen dışındaki ilgililerin tutumlarının kaynaştırma uygulamalarındaki başarıya etkisi araştırılabilir.

5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Sınıf öğretmenleri lisans eğitimleri esnasında özel eğitim konulu ders alabilir ve staj eğitimlerinin bir kısmını kaynaştırma eğitimi sınıflarında geçirebilirler.
2. Kaynaştırma eğitimi vermekte, öğretmen gönüllüğü esas alınabilir ve hizmet içi eğitimlerle eğitimleri desteklenebilir.
3. Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler maddi ve manevi açıdan desteklenebilir.
4. Ülkemizde ve dünyada özel eğitim alanında yapılan yasal düzenlemeler konusunda bu alanda uzmanlaşmış öğretmenlere eğitimler verilebilir.
5. Uyum sağlayabilecek ve ders akışına engel olmayacak yetersizliğe sahip öğrenciler kaynaştırılabilir.
6. Okul ve sınıf fiziki şartları kaynaştırma eğitime uygun hale getirilmelidir.

7. Sınıf mevcutları kaynaştırma öğrencisi olması halinde 20-30 kişi ile sınırlandırılabilir ve her sınıfta yalnızca 1 kaynaştırma öğrencisi bulunabilir.
8. Özel eğitim uzmanı sayısı artırılabilir.
9. Kaynaştırma sürecinde okul rehberlik servisi ve RAM'leri öğretmeni eksiksiz bilgilendirebilir ve BEP birlikte hazırlanabilir.
10. Tüm okullarda özel eğitim uzmanı ve destek eğitim odası bulunabilir.
11. Öğrencinin yetersizlik türüne göre gerekli durumlarda yardımcı öğretmen desteği sağlanabilir.
12. Kaynaştırma eğitimi öncesinde sınıf öğretmeni, öğrencisinin yetersizlik türü konusunda tanıyı koyan uzmanlar ve ailenin katılımıyla bilgilendirilebilir.
13. Kaynaştırma süreci içindeki tüm ilgililer özel gereksinimli öğrenciler ve hakları konusunda eğitime tabi tutulabilir.
14. Okul yönetimi, kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenine destek olabilir.
15. Özel gereksinimli öğrenci ailelerine çocuklarının özel gereksinimli olduğunu kabul etmeleri aşamasında psikolojik destek sağlanabilir.
16. Sınıf öğretmenleri, özel eğitim uzmanları ve pedagoglar, özel gereksinimli öğrenci sınıfa değilken normal gelişim gösteren öğrencileri bilgilendirerek arkadaşlarını tanımalarını ve anlamalarını sağlayabilirler.
17. “Özür” kavramı yerine “özel gereksinim” kavramının kullanılması için görsel ve işitsel yayın organlarından bilgilendirici programlar yayınlanabilir.
18. Sosyal yardım dernekleri, vakıf ve kuruluşları özel gereksinimli çocuk ile akranlarının birlikte vakit geçirebileceği etkinlik alanları yaratabilir.
19. Kaynaştırma sürecinde ihtiyaç duyulacak tüm destek hizmetler ve eğitim materyalleri devlet tarafından karşılanabilir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında başarıyı arttırmak için her birey, “Bu benim çocuğum olsaydı nasıl bir eğitim almasını isterdim?” sorusunu kendine yöneltmeli ve tutumlarını bu cevap üzerine kurmalıdır. Vicdani huzurla yapılacak eğitimin başarıya ulaşması olasıdır. Toplumsal anlamda empati kültürü ile yaşamayı öğrendiğimiz, ön yargılarımızdan kurtulduğumuz vakit özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki başarımız da artacaktır.



KAYNAKLAR

- Akalın, S.** (2015). “Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Gereksinimleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 16(3), S.: 215-234.
- Acarlar, F.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akar, İ. ve Akar Şengil, Ş.** (2012). “İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Üstün Yetenek Kavramı Hakkındaki Görüşleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi* (Mayıs), Cilt 20, No:2, S.: 423-436.
- Akçamete, G.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçin, N.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Sezgin Vuran). Ankara: Maya Akademi.
- Akdağ, A. Ş., Tanay, G., Özgül, H., Birer, L. K. ve Kara, Ö.** (2011). *Türkiye’de Engellilik Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu (1 Ocak-30 Haziran 2010)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Aker, G.** (2014). “Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları”. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, Türkiye.
- Akkök, F.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aksoy, V.** (2012). *Engellilere Yönelik Tutumlar* (1.Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Alver, B., Bozgeyikli, H. ve Işıklar, A.** (2011). “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), S.: 155-168.
- Anılan, H. ve Kayacan, G.** (2015). “Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Gerçeği”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı (21-23 Mayıs 2015), S:74-90.
- Ardıç, A.** (2012). *Engellilere Yönelik Tutumlar* (1.Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aslan, Y. G.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Arslantekin, B. A.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Ataman, A.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A.** (2012). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ataman, A.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ataseven, B.** (2012). “Nitel Bilimsel Araştırmalarda Veri Kalitesinin Önemi”. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 33, Sayı 2, S.: 543-564.
- Atay, M.** (1995). “Özürlü Çocukların Normal Yaşlıları ile Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme”. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye.
- Atıcı, R.** (2014). “Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar”. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic or Turkic*, Volume 9/5, Spring, P.: 279-291.
- Avramidis, E. and Brahm, N.** (2002). “Teachers Attitudes Towards Integration-Inclusion: A Review Of The Literature”. *European Journal Of Special Needs Education*, Vol:17, No:2, P.: 129-147.
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş.** (2010). “Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:18, No:2, S.: 345-354.
- Balo, E. D.** (2015). “İlkokullarda Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Elazığ, Türkiye.
- Batu, S. E.** (1998). “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri”. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Eskişehir, Türkiye.
- Batu, S. E. ve İftar Kırcaali, G.** (2000). *Kaynaştırma* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. E.** (2007a). *Eğitim Psikolojisi* (1. Baskı). (Ed.: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Batu, S. E.** (2007b). *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. Baskı). (Ed.: Süleyman Eripek). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. E.** (2013a). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (7. Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Batu, S. E.** (2013b). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, S. E., Kırcaali İftar, G. ve Uzuner, Y.** (2004). “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), S.: 33-50.

- Baldık, Ö.** (2005). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Rehberi* (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Bilen, E.** (2007). “*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri*”. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Birkan, B.** (2005). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (3. Baskı). (Ed.: Oğuz Gürsel). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset Tesisleri.
- Büyükdüvenci, S.** (1987). *Eğitim Felsefesi* (1. Baskı). Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz Ş., Demirel, F.** (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E.** (2010). “*İlköğretimde Görevli Rehber Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi*”. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ, Türkiye, S.: 911-917, 20-22 Mayıs.
- Can, E.** (2011). “*İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*”. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Sözlü Bildiri). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, Cilt 1, S.: 155-161, 5-7 Mayıs.
- Can, E. ve Gündüz, Y.** (2012). “*Determining Classroom Teachers’ Opinions Towards Inclusive Education*”. IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, S: 1384-1397, 4-7 Mayıs.
- Can, E.** (2012). “*İlköğretimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Veli Katılımının Sağlanması Konulu Proje Çalışması (Sözlü Sunum)*”. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı. İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğü, Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, Mayıs.
- Can, E.** (2011). “*Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik ve Danışma İhtiyaçlarının Belirlenmesi*”. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Sözlü Bildiri). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, Cilt 2, S.: 496-501, 5-7 Mayıs.
- Can, E., Işık Can, C. ve Nikolayidis, U.** (2012). “*Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*”. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, 12-14 Eylül.
- Camadan, F., Özer, R. ve Şen, G.** (2011). “*Zihinsel Engelli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimlerin Değerlendirilmesi*”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1-2, S.: 9-20.
- Cavkaytar, A.** (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (7. Baskı). (Ed.: H.İbrahim Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Çankaya, Ö.** (2010). “*İlköğretim 1. Kademedeki Kaynaştırma Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Çerezci, Ö.** (2015). “*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi*”.

Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.

- Çıkkılı, Y.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Sezgin Vuran). Ankara: Maya Akademi.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B.** (2003). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çitil, M.** (2012). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çitil, M.** (2013). *Yasalar ve Özel Eğitim* (2. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çolak, M. ve Çetin C.** (2014). “Öğretmenlerin Engelliliğe Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt:29, Sayı:1, S.: 191-211.
- Çuhadar, Y.** (2006). “*İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, Türkiye.
- Çuhadar, S.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Sezgin Vuran). Ankara: Maya Akademi.
- Dağlı, A.** (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi* (1. Baskı). (Ed.: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, C.** (2015). “*Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma*”. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Demir, M. K. ve Açar, S.** (2010). “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:30, Sayı:3, S.: 749-770.
- Dağlı, A.** (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi* (1. Baskı). (Ed.: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Diken, H. İ.** (1998). “*Sınıfında Zihin Engelli Öğrenci Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*”. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu, Türkiye.
- Diken, H. İ.** (2007). *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. Baskı). (Ed.: Süleyman Eripek). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, H. İ.** (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (7. Baskı). (Ed.: Halil İbrahim Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ.** (2011). *Eğitim Sosyolojisi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dolapçı, S.** (2013). “*Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açılımları*”. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Programı, İzmir, Türkiye.

- ERG** (2015). *Eğitim İzleme Raporu* (2014-2015). Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Erbaş, D.** (2005). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (3. Baskı). (Ed.: Oğuz Gürsel). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset Tesisleri.
- Eripek, S.** (2005). *Zekâ Geriliği* (1. Baskı). Ankara, Kök Yayıncılık.
- Eripek, S.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). Editör: Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S.** (2007). *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. Baskı). (Ed.: Süleyman Eripek). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eryenen, G.** (2010). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Rehberlik* (2. Baskı). (Ed.: Esra İşmen Gazioğlu, Şengül Mertol İlgar). Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N.** (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fiscus, D. E. and Mandell J. C.** (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (1. Baskı). (Çev.: Hatice Günayer Şenel ve Elif Tekin). (Ed.: Gönül Akçamete). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gök, R.** (2013). “*Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri*”. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, Türkiye.
- Gökdere, M.** (2012). “*Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum, Endişe ve Etkileşim Düzeylerinin Karşılaştırılması İncelenmesi*”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(4), S.: 2789-2806.
- Gökdere, M.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A.** (2004). “*Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği*”. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), S.: 65-77.
- Gül, S. O.** (2012). *Engellilere Yönelik Tutumlar* (1. Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Güldü, B.** (2010). “*Sivas İli Örneği’nde Kaynaştırma Eğitimi*”. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye.
- Güleryüz, B.** (2014). “*Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, Türkiye.
- Gümüş, S. S.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Gümüş, M.** (2015). “*İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının*

- İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep, Türkiye.
- Günel, M. K.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y.** (2010). "Kaynaştırma Sınıfında İşbirliği ile Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomenolojik Analizi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), S.: 275-333.
- Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete G.** (2012). "Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Eğitim Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi". *İlköğretim Online*, 11(3), S.: 689-701.
- Gürgür, H.** (2013). *Özel Eğitim*, (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Gürsel, O.** (2005). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (3. Baskı). (Ed.: Oğuz Gürsel). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset Tesisleri.
- Gürsel, O.** (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (7. Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, N.** (2014). "*Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği)*". Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Hasanoğlu, G.** (2013). "*Birleştirilmiş Sınıflarda Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler*". Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir, Türkiye.
- İftar Kırcaali G.** (2007a). *Otizm Spektrum Bozukluğu* (1. Baskı). İstanbul: Daktylos Yayınları.
- İftar Kırcaali G.** (2007b). *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. Baskı). (Editör: Süleyman Eripek). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İftar Tekin, E.** (2008). *Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi* (1. Baskı). Ed.: Elif İftar Tekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- İmrak Çulhaoğlu, H.** (2009). "*Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi*". Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- İşcan, G., Fazhoğlu, Y. ve Parlak, C.** (2015). "İlkokula Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Çocukların Yetersizliği Olan Akranlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:15 (Özel Sayı), S.: 128-138.
- Jersild, T. A.** (1983). *Çocuk Psikolojisi* (4. Baskı). (Çev.: Gülseren Günçe). Ankara: Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Jobe, D., Rust, O. J. and Brissie, J.** (1996). "Teacher Attitudes Toward Inclusion Of Students With Disabilities Into Regular Classrooms". *Education*, 117(1), P.: 148-154.

- Kalkan, S. ve Özmen, E. R.** (2013). “Özel Eğitim Sınıfları ile Birlikte Eğitim Ortamlarına Devam Eden, Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızları ve Okuma Hata Performanslarının Karşılaştırılması (Çorum İli Örneği)”. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), S.: 174-187.
- Karaer, N. T.** (2010). “İlköğretim Okullarındaki, Yönetici, Sınıf ve Psikolojik Danışma ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Adayı, Özel Gereksinimli Öğrencileri Tanıma ve Yönlendirme Yeterliliklerinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep, Türkiye.
- Karaküçük Oral, Suna ve Oral, E.** (2007). *Eğitim Psikolojisi* (1. Baskı). (Ed.: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kargın, T.** (2004). “Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), S.: 1-13.
- Kargın, T.** (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları* (1. Baskı). (Ed.: Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F.** (2010). “Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yapılması Gereken Uyarlamalara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), S.: 2431-2464.
- Kargın, T.** (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (7. Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B.** (2003). “Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), S.: 55-76.
- Kaya, Ö.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Editör: Sezgin Vuran). Ankara: Maya Akademi.
- Kaysılı Keçeli, B.** (2008). “Akademik Başarının Arttırılmasında Ailenin Katılımı”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), S.: 69-83.
- Kızıltepe Avanoğlu, Z.** (2004). *Öğretişim (Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım)* (1. Baskı). İstanbul: Ofset Yayınevi.
- Kobal, G.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Koçer, D.** (2005). *Çocuklarımız ve Bilmediklerimiz* (1. Baskı). Ankara: Paragraf Yayınevi.
- Konrot, A.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Kuş, E.** (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri* (1. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Kuz, T.** (2001). “Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi”. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

- Mckay, M.** (2012). “*Factors Influencing Belize District Primary School Teachers Attitudes Toward Inclusive Education*”. Doctoral Thesis. Oklahoma State University, ABD.
- Madden, A. N. and Slavin, E. R.** (1983). “Mainstreaming Students With Mild Handicaps: Academic and Social Outcomes”. *Reviews of Educational Research*, Vol:53, No:4, P.: 519-569.
- MEB** (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Resmi Gazete*, No: 23011, Ankara.
- MEB** (2006). Özel Eğitim Gerektiren Bireyler İçin Evde Eğitim Hizmetleri Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, No: 2580, Ankara.
- MEB** (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, No: 26184, Ankara.
- MEB** (2009). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, No: 27305, Ankara.
- MEB** (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, No: 28360, Ankara.
- MEB** (2010). *Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma Kılavuzu*. Ankara.
- Nacaroğlu, G.** (2014). “*Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Tutumlarına Göre İncelenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep, Türkiye.
- Nayır, F. ve Kepenekçi Karaman, Y.** (2013). “Kaynaştırma Öğrencilerinin Haklarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt:3, Sayı:2, S.: 69-89.
- Nizamoğlu, N.** (2006). “*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlilikleri*”. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Bolu, Türkiye.
- Odluyurt, S.** (2008). *Kaynaştırma ve Destek Eğitim Hizmetleri*. (Ders Notu). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Oksal, A.** (2007). *Eğitim Psikolojisi*, (1. Baskı). (Ed.: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Oral, E. A. ve Karaküçük Arslan, S.** (2007). *Eğitim Psikolojisi* (1. Baskı). (Ed.: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Orel, A., Töret, G. ve Zerey, Z.** (2004). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), S.: 23-33.
- Öksüz, Y.** (2007). *Eğitim Psikolojisi*, (1. Baskı). (Ed.: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Özabacı, N.** (2010). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Rehberlik* (2. Baskı). (Ed.: Esra İşmen Gazioğlu ve Şengül Mertol İlgar). Ankara: Pegem Akademi.
- Özabacı, N.** (2011). *Sınıf Yönetimi*, (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.

- Özcan, M.** (2012). “Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi”. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Sayı:1, Cilt:2, Haziran 2012.
- Özdemir, S.** (2012). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özdemir, N.** (2008). “*Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*”. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, Türkiye.
- Özen, A.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı) (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özgür, İ.** (2011). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi/Özel Eğitim* (3. Baskı). Adana, Karahan Kitabevi.
- Özguven, İ. E.** (2000). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (2. Baskı). Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özmen Güzel, R.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özmen Güzel, R.** (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (7. Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Özoğlu, S. Ç.** (1982). *Eğitimde Rehberlik* (1. Baskı). İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- Özokçu, O.** (2013a). **Özel Eğitim** (1. Baskı). (Ed.: Sezgin Vuran). Ankara: Maya Akademi.
- Özokçu, O.** (2013b). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Öztürk, M. A.** (2012). “Türkiye’de Üstün Zekâlı Eğitimiyle İlgili Pratik Öneriler”. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2, S.: 72-84.
- Özyurt, S.** (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1. Baskı). Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Özyürek, M.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özyürek, M.** (2006). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pınar Sazak, E.** (2008). “Genel Eğitim Sınıflarında Engelli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Desteklenmesi”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:1, Yıl:9, Sayı:16, S.: 171-187.
- Sadioğlu, Ö.** (2011). “*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma*”. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A.** (2012). “Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), S.: 399-432.

- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, E. S. ve Oksal, A.** (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları-Beklentileri ve Önerileri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), S.: 1743-1765.
- Samsunlu, Ö.** (2015). “Özel Eğitim Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine Etkisi ve Bu Yöntemin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri”. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Antalya, Türkiye.
- Sarı, H.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). (Ed.: Musa Gürsel). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz Kantaş, F.** (2004). “Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? Eğitimciye Öneriler”. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 6-7 Temmuz.
- Selçuk, Z.** (2007). *Eğitim Psikolojisi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N.** (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (3.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezer, F.** (2012). “Engelli Bireylere Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Yönelik Önleyici Rehberlik Çalışması; Deneysel Bir Uygulama”. *e-Journal of New World Sciences Academy*, Volume:7, Number:1, P.: 16-26.
- Severson, E.D., Ashgar, A. and Gaylor, S.S.** (2003). (Akt.: Murat Özdemir, 2011). “Learning Qualitative Data Analyss In a North American Universty”. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Soyyığıt, T.** (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Tercihleriyle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Pendik İlçesi Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Sönmez, M.** (2012). *Engellilere Yönelik Tutumlar* (1.Baskı). (Ed.: H .İbrahim Diken). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sönmez, N.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Atilla Cavkaytar). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sönmez, V.** (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1. Baskı). (Ed.: Veysel Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V.** (2002). *Eğitim Felsefesi* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B.** (2006a). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B.** (2006b). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*, (1. Baskı). (Ed.: Ayla Oktay ve Özgül Polat Unutkan). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Şafak, P.** (2012). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şahin, S.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Tekinarslan Çiftçi, İ.** (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (7. Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, M.** (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1. Baskı). (Ed.: Veysel Veysel). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toy, N. S.** (2015). “*Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlilikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması*”. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli, Türkiye.
- Tozlu, N.** (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tracia, D.** (2009). “General and Special Educators Attitudes Toward Student with Severe Disabilities Included in The Regular Education Classroom”. *Wallden University*, P.: 119.
- Tuncer, T.** (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (2. Baskı). (Ed.: Ayşegül Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Turhan, C.** (2007). “*Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*”. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye.
- Tuzcuoğlu, N.** (2007). *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı). (Ed.: Ayla Oktay). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tüfekçioğlu, Ü.** (2003). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi* (3. Baskı). (Ed.: Seybun Topbaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Türk, N.** (2011). “*İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sosyolojik Bir Araştırma (Denizli İli Örneği)*”. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Türkoğlu, Y. K.** (2007). “*İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Türnüklü, A.** (2000). “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:24, S.: 543-559.
- Uçar, E. ve Yeşilyaprak, B.** (2011). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)* (7. Baskı). (Ed.: Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, H. H.** (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (7. Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken) Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, F.** (2010). “*Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*”. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Vassaf, B. H.** (1993). *Öğrenme Yetersizliği* (1. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Vuran, S.** (2005). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi* (3. Baskı). (Ed.: Oğuz Gürsel). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset Tesisleri.

- Vuran, S.** (2008). *Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi* (1. Baskı). (Ed.: Elif Tekin İftar). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Vuran, S. ve Ünlü, E.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Sezgin Vuran). Ankara: Maya Akademi.
- Yakar Tık, F. A.** (2015). ‘*Kaynaştırma Eğitimi Yapılan Sınıflarda Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Bulunan Ailelerin Kaydı Düzeyi*’. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Programı, İzmir, Türkiye.
- Yaralı, D.** (2015). ‘‘Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi’’. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 2, S.: 431-456.
- Yavuz, M. ve Çoşkun, İ.** (2014). ‘Normal Gelişim Gösteren Bireyin Zihinsel Engelli Kardeşiyle Vakit Geçirme Durumu’. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Ankara, Volume 9/8, Summer, P.: 295-313.
- Yekeler, B.** (2005). ‘*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Bazı Psiko Sosyal Değişkenler açısından İncelenmesi*’. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, Türkiye.
- Yeşilyaprak, B.** (2005). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıkılmış, A. ve Pınar Sazak, E.** (2005). ‘İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi’’. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1.
- Yıkılmış, A.** (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Sezgin Vuran). Ankara: Maya Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. B.** (2014). ‘*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*’. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Yıldırım Sardohan, A. E. ve Akçamete, G.** (2014). ‘Çoklu Yetersizliğe Sahip Annelerin Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmetleri Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi’’. *Cumhuriyet International Journal of Education*, Vol 3(1), P.: 74-89.
- Yıldız, N. G.** (2013). *Sınıf Yönetimi El Kitabı* (1. Baskı). Eskişehir: Nobel Yayıncılık.
- İnternet Kaynakları:**
- Aksoy, H. H.** (2005). *Eğitimde Reform*, Ankara, 08.03.2015’te indirildi. Web: <http://www.cetinozbey.net/?pnum=329&pt=Kaynaştırma>
- Çağlar, O.** (2010). *Sosyal Psikoloji*, Ünite:5, 02.011.2014’te indirildi. Web: <http://www.notoku.com/tutum-kavrami-ve-onemi/>
- Göksu, İ. ve Çevik, T.** (2004). *Özel Eğitime Giriş*, Adana, 19.06.2015’te indirildi. Web: <http://www.zicev.org.tr/bilgiler:kaynastirma:engellilerinkaynastirma>.

EKLER

EK-1: ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/02/2016-946

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ, YÜKSEKLİSANS TEZİ, SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE TABİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ, ZEYNEP KARA, 2015

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz:
 Kadın Erkek
2. Yaşınız:
 20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51 ve üzeri
3. Öğrenim durumunuz
 Ön Lisans Lisans Lisans Üstü
4. Üniversitede mezun olduğunuz bölüm hangisi?
 Sınıf öğretmenliği Diğer bölümler
5. Meslekteki Kıdem Yılı:
 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 30 ve üzeri
6. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı kaçtır?
 10-20 21-30 31-40 41-50 51 ve üzeri
7. Sınıfınızdaki kaynaştırma eğitimi öğrencisi sayısı:
 0 1 2 3
8. Daha önce kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci ile çalıştınız mı?
 Evet Hayır
9. Yakın çevrenizde ya da ailenizde kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci var mı?
 Evet Hayır
10. Lisans eğitiminiz esnasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir ders ya da eğitim aldınız mı?
 Evet Kısmen Hayır
11. Öğretmenliğe başladıktan sonra kaynaştırma eğitimi ile ilgili verilen hizmet içi eğitimlere katıldınız mı?
 Evet Kısmen Hayır
12. Ülkemizde ve dünyada kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan yasal düzenlemeleri takip ediyor musunuz?
 Evet Kısmen Hayır
13. Okulunuz ve sınıfınızdaki eğitim ortamının kaynaştırma eğitimi öğrencileri için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
 Evet Kısmen Hayır
14. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarınızda Okul Rehberlik Servisi ve Rehberlik Araştırma Merkezi sizi yeteri kadar bilgilendirmekte midir?
 Evet Kısmen Hayır
15. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
 Evet Kısmen Hayır

4



EK-2: GÖRÜŞME SORULARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/02/2016-946

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ, YÜKSEKLİSANS TEZİ, SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE TABİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ, ZEYNEP KARA, 2015

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilere yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?

.....
.....
.....
.....

2. Size seçme hakkı tanınsa sınıfınızda kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci olmasını ister miydiniz? Neden?

.....
.....
.....
.....

3. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğrencilerin yetersizlik türlerine bağlı olumsuzluklar nelerdir? Hangi yetersizlik türleri öğretmeni olumsuz etkiler?

.....
.....
.....
.....

4. Sınıfta kaynaştırma eğitimi öğrencisinin olması, normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilemektedir?

.....
.....
.....
.....

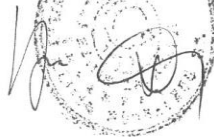
5. Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarında etkili olan faktörler nelerdir? (Aile, toplum, okul yönetimi, diğer öğretmenler...)

.....
.....
.....
.....

6. Kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmeni, aile, özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrenciye faydaları nelerdir?

.....
.....
.....
.....

ly



Evrak Tarih ve Sayısı: 25/02/2016-946

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ, YÜKSEKLİSANS TEZİ, SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE TABİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ, ZEYNEP KARA, 2015

7. Ülkemizde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemler nelerdir?

.....
.....
.....
.....


8. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen sorunları en aza indirmek için neler yapılabilir?

.....
.....
.....
.....

9. Etkili bir kaynaştırma eğitimi için neler yapılabilir?

.....
.....
.....
.....

4



EK-3: GÖRÜŞME FORMU İZİN BELGESİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2794950

09/03/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesinin 25.02.2016 tarih ve 946 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.03.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zeynep KARA'nın "*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Ümraniye ilçesinde bulunan Bilge Soyak ilkokulu, 30 Ağustos ilkokulu ve İstiklal İlkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere; kişisel bilgi formu ve görüşme soruları formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/03/2016

Ahmet ÖNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

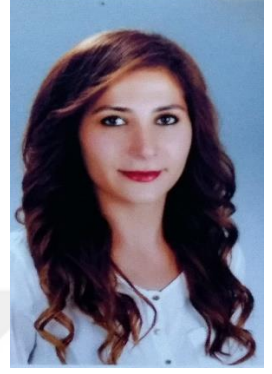
Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

UYAP Bilişim Sisteminde yer alan bu dokümana <http://vatandas.uyap.gov.tr> adresinden 4989-34b5-3cfa-8de6-9c52 kodu ile erişebilirsiniz.

ÖZGEÇMİŞ



Ad-Soyad : Zeynep KARA
Doğum Tarihi ve Yeri : Elbistan 10.08.1982
E-posta : zeyno-kara@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: 2001-2005, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

MESLEKİ DENEYİMİ:

Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni (2006-2009)
30 Ağustos İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni (2009-2014)
Bilge Soyak İlkokulu, Sınıf Öğretmeni (2014-...)

KATILDIĞI HİZMET İÇİ EĞİTİM VE KURSLAR:

İntel Gelecek İçin Eğitim (2006-2007)
Sınıf ve Branş Öğretmenlerine Yeni Rehberlik Programının Tanıtılması (2007)
Kaynaştırma Eğitimleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması (2008)
Özel Eğitim Semineri (2008)
Bilişim Teknolojileri Sınıflarını Etkin Kullanmak (2008)
Evimiz İstanbul Projesi Öğretmen Semineri (2010)
İSMEK Drama Kursu (2011-2012)
Çocukları Anlamak Eğitimi Semineri (2012)