

**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA  
UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN VE DENEYİMLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**GÜLNUR İLK**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**DOÇ. DR. MEHMET AÇIKALIN**

**TEZ DANIŞMANI**

**İSTANBUL – 2014**



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA  
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN VE DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**GÜLNUR İLK**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**DOÇ. DR. MEHMET AÇIKALIN**


**TEZ DANIŞMANI**


**İSTANBUL – 2014**

2501110910 Öğrenci numaralı Gülnur İLK tarafından hazırlanan bu çalışma 16/12/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Tez Jürisi

  
Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Danışman)  
İstanbul Üniversitesi  
HAYEF

  
Prof. Dr. Çiğdem UNAL  
İstanbul Üniversitesi  
HAYEF

  
Yrd. Doç. Dr. Çare Sertelin MERCAN  
İstanbul Üniversitesi  
HAYEF

  
Yrd. Doç. Dr. Nil Türker TEKİN  
İstanbul Üniversitesi  
HAYEF

  
Yrd. Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ  
İstanbul Üniversitesi  
HAYEF

## ÖNSÖZ

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans tez çalışması olarak hazırlanan bu tezde, kaynaştırma eğitiminin sosyal bilgiler dersi üzerinden değerlendirilmesiyle alana katkı sağlanması amaçlanmıştır. Tez çalışmam boyunca değerli yönlendirmeleri ile bana yol gösterip pek çok şey katan, çalışmaya teşvik ederek araştırmanın gerçekleştirilip ortaya konmasında büyük destek veren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet Açıkalın' a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca beni lisansüstü eğitime yönlendiren, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde çok emeği olan değerli hocam Prof. Dr. İbrahim Güler 'i özlem ve rahmetle anıyorum. Değerli arkadaşlarımla ilgili uygulamalarını temel alan paylaşımlarının tezimin konusu için bir çıkış noktası oluşturması nedeniyle onlara da çok teşekkür ediyorum. Tez konum hakkında danışmak için bana zaman ayıran ve beni yönlendiren değerli hocalarımla Yrd. Doç. Dr. Marilena Z. Leana Taşçılar ve Sezgin Kartal' a da teşekkürlerimi sunuyorum. Yine, tez sürecinde çalışmalarına çok önemli katkılar sağlayan İlknur Soydan ve Öznur Sarıkaş' a ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca çalışmam sırasında bana destek veren aileme, uygulamalar sırasında bana yardımcı olan değerli arkadaşlarıma, sevgili kuzenime ve öğrencilerime, araştırmaya katılan tüm öğretmenlere teşekkürlerimi sunuyorum.

Gülnur İLK

## ÖZET

Özel eğitim hizmetleri günümüzde ağırlıklı olarak kaynaştırma yöntemiyle sağlanmaktadır. Örgün eğitim kapsamında; dezavantajlı 220.649 öğrencinin 161.295 kişilik büyük bir bölümü kaynaştırma yöntemiyle genel eğitim sınıflarında, özel eğitim hizmeti almaktadır. Özel eğitimin temel amacı, uyumsal becerilerin edinilmesi ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesidir. Kaynaştırmanın temel varsayımı da kaynaştırma öğrencisinin akranlarıyla iletişimini ve sosyal kabulünü arttırmak dolayısıyla bu öğrencilerin toplumla bütünleşmesini, toplumsallaşmasını sağlamaktır. Eğitim programları toplumsallaşmaya çerçeve oluşturmaktadır. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri toplumsallaşmaya en önemli vurguyu yapan mihver derslerdir. Bu dersler çerçevesinde edinilebilecek kazanımlar; kaynaştırma öğrencilerinin bazı temel beceriler edinerek bağımsızlaşmasına ve toplumla bütünleşmesine yani özel eğitimin ve kaynaştırmanın temel amaçlarına önemli katkılar sağlayacak niteliktedir.

Araştırma, kaynaştırma eğitiminin sosyal bilgiler dersi uygulamaları üzerinden incelenmesini ve bu incelenmenin öğretmen görüşleriyle desteklenmesini amaçlayan nitel bir çalışmadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki görüşlerini, uygulama biçimlerini, sorunlarını ve önerilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular içeren ankete ek olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan 13 ilçedeki 35 okulda görev yapan, en az bir kaynaştırma öğrencisi ile deneyim yaşamış; 100 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili eğitim almadıkları ve alanla ilgili uygulamalarda kendilerini yeterli hissetmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün diğer ders müfredatlarına kıyasla kendi ders müfredatlarının, kaynaştırmanın temel varsayımları açısından uygulamalara özel bir katkı sağlayacak nitelikte olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu değerli katkının farkındalığına rağmen öğretmenlerin neredeyse tamamının sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarını çok yetersiz ve sorunlu buldukları yani uygulamalar hakkında olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çözüm önerisi olarak hala ilk sırada ayırıştırma önermesi ise dikkate değer başka bir sonuçtur. Aslında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kaynaştırmaya çok özel vurgular yapamadıkları yani bu ders merkezli görüşler ve uygulamalar geliştirmekten çok henüz genel anlamda kaynaştırmanın sorunlarıyla uğraştıkları görülmektedir. Bulgular; bu kadar yaygın bir uygulama halini alan kaynaştırmanın hala zihinlerde yeterince oturmadığını, kaynaştırmanın sistemli olarak uygulama aşamasına geçemediğini düşündürmektedir.

## **ABSTRACT**

### **EXAMINATION OF THE VIEWPOINTS AND EXPERIENCES OF SOCIAL STUDIES TEACHERS RELATED TO THE IMPLEMENTATION OF INCLUSION**

Today Special Education services are usually provided through Inclusion method. Within the scope of Formal Education, a great number of disadvantaged students (161.295 out of 220.649) receive Special Education Service via Inclusion method within General Education classrooms. The main aim of special education is to improve an individual' s skills to adjust to the society and develop independent life skills. Similarly, the main assumption of the inclusion is to improve the communication skills of the disadvantaged individuals and thus helping them to blend in with the society. Courses like "Life Studies" and "Social Studies" also focus on the socialization of the individual and can contribute considerably to the main objectives of Special Education and Inclusion.

The research is a qualitative study which aims at examining Inclusion in education through Social Studies Course implementations and supporting this examination with teachers' points of view. In order to identify the Social Studies teachers' points of view related to Inclusion in education, their ways of implementing this, their problems and suggestions, a survey that also includes open-ended questions and a semi-structured interview method were used. The research sample is composed of 100 Social Studies teachers who work in 35 schools in the 13 districts of the city of Istanbul in 2013-2014 academic year.

As a result of the research, it has been observed that a great majority of the Social Studies teachers did not receive education related to the field of Inclusion in education and that they do not feel that they are good enough in the implementations of the field. It is understood that a great majority of the teachers state that their own curriculum has the quality of making a special contribution to the implementations of Inclusion in education in terms of the basic premises of Inclusion. Despite the awareness of this valuable contribution, it has been discerned that almost all of the teachers find the implementation of Inclusion in Social Studies course inadequate and problematic. That is to say, it is seen that they give negative opinions about the implementations. It is another significant result that the teachers still suggest in the first place as a solution that these inclusion students be segregated from the other students in the classroom. Indeed, it has been noticed that the teachers could not put a lot of emphases on inclusion in Social Studies courses. In other words, it is noticed that in general terms, they still deal with the problems of inclusion rather than develop points of view and implementations based on this course. The findings make one think that inclusion in education, which has become such a common implementation have not yet formed clear enough a picture in minds and has not been able to reach a phase in which inclusion is implemented systematicall.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>v</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu .....	1
1.2. Problemler Ve Alt Problemler.....	3
1.3. Önem .....	3
1.4. Sayıtlılar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
<b>BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>8</b>
2.1. Özel Eğitim .....	8
2.1.1. Özel Eğitimin Amaçları.....	8
2.1.2. Özel Eğitimin İlkeleri.....	9
2.1.3. Özel Eğitim Tarihi.....	11
2.1.4. Özel Eğitim İle İlgili Yasal Düzenlemeler .....	12
2.1.5. Özel Eğitim Hizmetlerinin Yaygınlaştırılması.....	14
2.1.6. Özel Eğitim Okulları, Kurumları Ve Basamakları.....	16
2.2. Kaynaştırma Eğitimi .....	16
2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi Ve Yasal Dayanakları .....	18
2.2.2. Kaynaştırma Eğitimine Gereksinimi Olan Bireyler .....	21
2.2.3. Kaynaştırmanın Unsurları .....	22

2.2.3.1. Öğretmenler .....	23
2.2.3.2. Normal Gelişen Öğrenciler .....	25
2.2.3.3. Kaynaştırma Öğrencileri.....	26
2.2.3.4. Okul Yönetimi Ve Personeli.....	26
2.2.3.5. Kaynaştırma Öğrencilerinin Ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri .....	27
2.2.3.6. Fiziksel Ortam .....	29
2.2.4. Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Özel Eğitim Hizmetleri Ve Ek Hizmetler .....	30
2.2.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretim Uyarlamaları .....	31
2.2.6. Kaynaştırma Uygulamalarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı .....	35
2.2.7. Kaynaştırma Uygulamalarında Davranış Ve Sınıf Yönetimi... ..	38
2.3. Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Ders Programları .....	40
2.3.1. Hayat Bilgisi Ders Programı .....	41
2.3.2. Sosyal Bilgiler Ders Programı.....	43
2.4. İlgili Araştırmalar .....	47
2.4.1. İlgili Araştırmaların Değerlendirmesi .....	71
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>72</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	72
3.2. Çalışma Grubu.....	73
3.3. Veri Toplama Araçları.....	74
3.4. Verilerin Çözümlemesi .....	75
3.4.1. Araştırmanın Görüşme Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Özellikleri .....	76
3.4.2. Geçerlilik Ve Güvenilirlik .....	78
3.4.2.1. Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Programlarının	



Kaynaştırma Eğitimine Katkısı Üzerine Görüşler Temasının Güvenilirlik Çalışması .....	79
3.4.2.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarına Dair Görüşler Temasının Güvenilirlik Çalışması .....	79
3.4.2.3. Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Dair Öğretmen Görüşleri Temasının Güvenilirlik Çalışması .....	80
3.4.2.4. Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar İçin Çözüm Önerilerine Dair Görüşler Temasının Güvenilirlik Çalışması .....	81
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>	<b>82</b>
4.1. Anket Sonuçlarının Sayısal Verilerine Ve Kısa Cevaplı Sorularına İlişkin Bulgular .....	82
4.2. Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarının Kaynaştırma Eğitimine Katkısı Üzerine Görüşler .....	95
4.2.1. Bağımsız Yaşam Becerileri, Toplumsallaşma Ve Sosyal Katılım .....	97
4.2.1.1. Başarı İçin Gerekli Bir Takım Temel Beceriler .....	98
4.2.1.2. Uyum İçin Gerekli Temel Beceriler .....	103
4.2.1.3. Günlük Yaşam Ve Toplumsal Uyum Becerileri .....	106
4.2.1.4. Meslek Öncesi Ve Mesleki Beceriler .....	116
4.2.2. Coğrafya, Tarih Ve Genel Kültür İle İlgili Temel Kazanımlar .....	116
4.2.3. Katkı Sağlamaz .....	118
4.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarına Dair Görüşler .....	118

4.3.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma	
Uygulamalarının Sorunlu Yönlerinin Oluşu .....	120
4.3.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma	
Uygulamalarının Yetersiz Oluşu .....	120
4.3.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma	
Uygulamalarının Verimsiz Oluşu.....	124
4.3.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma	
Uygulamalarının Verimli Ve Yeterli Yönlerinin Oluşu.....	126
4.3.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma	
Uygulamalarının Formalite Oluşu.....	128
4.3.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma	
Uygulamalarının Gerçekleştirilemeyişi.....	130
4.3.7. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma	
Uygulamalarının Uygun Olmayışı .....	131
4.3.8. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma	
Uygulamalarının Geliştirilebilir Oluşu.....	133
4.4. Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Dair Öğretmen Görüşleri	134
4.4.1. Zaman Yetersizliği .....	136
4.4.2. Öğretmenlerin Alanla İlgili Eğitimlerinin Yetersiz Oluşu .....	138
4.4.3. Sınıf Mevcudu .....	143
4.4.4. Kaynaştırma Öğrencisine Ait Bir Takım Özellikler.....	145
4.4.5. Materyal Eksikliği .....	149
4.4.6. Diğer Öğrencilerin Yaklaşımı .....	151
4.4.7. Sınıf Yönetimi .....	153
4.4.8. Müfredat .....	156
4.4.9. Aile, Rehberlik Servisi, Rehberlik Araştırma	
Merkezi, Rehabilitasyon Merkezi, Uzman	

Çalışmaları Ve İşbirliği .....	157
4.4.10. Kaynaştırma Öğrencisi Velileri .....	160
4.4.11. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sayısı Ve Raporsuz Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler .....	163
4.4.12. Öğretmen Yaklaşımı.....	165
4.4.13. Milli Eğitim Bakanlığı Altyapısı Ve Yaklaşımları.....	166
4.4.14. Fiziki Koşullar .....	166
4.4.15. Etik Olmayan Uygulamalar .....	167
4.4.16. Çok Fazla Sorun Yaşanmıyor Oluşu .....	168
4.4.17. Diğer .....	169
4.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar İçin Çözüm Önerilerine Dair Görüşler.....	170
4.5.1. Ayırıştırma.....	172
4.5.1.1. Ayrı Okul .....	172
4.5.1.2. Ayrı Sınıf .....	173
4.5.2. Öğretmen Eğitimi .....	174
4.5.2.1. Hizmet İçi Eğitim .....	175
4.5.2.2. Hizmet Öncesi Eğitim.....	177
4.5.3. Öğretmen, Rehberlik Servisi, Aile, Rehberlik Araştırma Merkezi, Rehabilitasyon Merkezi, Uzman Çalışmaları Ve İşbirliği .....	178
4.5.4. Sınıf Mevcudu .....	181
4.5.5. Materyal.....	183
4.5.6. Aile Katılımı Ve Eğitimi .....	185
4.5.7. Ek Zaman Düzenlemeleri .....	186
4.5.8. Müfredat .....	187
4.5.9. Erken Tespit, Hazırlık, Takip Ve Yönlendirme .....	189

4.5.10. Diğer Öğrenciler .....	191
4.5.11. Milli Eğitim Bakanlığı Altyapısı Ve Yaklaşımı .....	192
4.5.12. Kaynaştırma Uygulamalarının Sınırı.....	193
4.5.13. Destek Eğitim Odası.....	194
4.5.14. Yarı Zamanlı Kaynaştırma .....	195
4.5.15. Fiziksel Koşullar.....	196
4.5.16. Diğer .....	197
<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>198</b>
5.1. Sonuç .....	198
5.2. Tartışma.....	206
5.3. Öneriler.....	224
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>229</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>241</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>247</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1: Hayat Bilgisi Ders Programına Özgü Beceriler .....	42
Tablo 2-2: Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler .....	42
Tablo 2-3: Sosyal Bilgiler Ders Programına Özgü Beceriler.....	45
Tablo 2-4: Sosyal Bilgiler Ders Programında Yer Alan Değerler .....	45
Tablo 3-1: İlçeler Bazında Anket Uygulanan Okul ve Öğretmen Sayısı.....	73
Tablo 3-2: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin İlçe ve Okul Sayılarına Göre Dağılımları .....	73
Tablo 3-3: Görüşme Tarihleri ve Süreleri .....	75
Tablo 3-4: Görüşme Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Özellikleri .....	76
Tablo 3-5: Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Dair Öğretmen Görüşleri Temasının Güvenilirlik Çalışması .....	80
Tablo 4-1: Öğretmenlerin Cinsiyet ve Hizmet Süresi Dağılımları .....	83
Tablo 4-2: Öğretmenlerin Eğitim Alma, Yayın Takip Etme ve Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Dağılımları.....	84
Tablo 4-3: Öğretmenlerin Meslek Hayatı Boyunca Çalıştıkları Kaynaştırma Öğrencilerinin Özel Gereksinim Türü Dağılımı.....	85
Tablo 4-4: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kaynaştırma Öğrencisi ve Çalışma Türü Sayılarına Göre Dağılımları .....	86
Tablo 4-5: Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Kapsamında Yaptıkları ve Yapmadıkları Çalışmalara Göre Dağılımları-1 .....	87
Tablo 4-6: Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Kapsamında Yaptıkları ve Yapmadıkları Çalışmalara Göre Dağılımları-2.....	92
Tablo 4-7: Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarının Kaynaştırma Eğitimine Katkısı Üzerine Görüşler .....	96

Tablo 4-8: Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma	
Uygulamalarına Dair Görüşler .....	119
Tablo 4-9: Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Dair Görüşler .....	135
Tablo 4-10:Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar İçin	
Çözüm Önerilerine Dair Görüşler .....	171

## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

# BÖLÜM I: GİRİŞ

## 1.1. Problem Durumu

Zihinsel, bedensel, duygusal ve/veya sosyal yönden yaşlılarından belirgin farklılık gösteren bireyler özel gereksinimlere sahiptir ve bu bireylerin eğitim öğretim ortamları, özel eğitim alanında tarihi süreç içerisinde gözlenen gelişmelere paralel olarak değişim göstermiştir. Başlangıçta ayrı okullar ve özel sınıflar tercih edilirken günümüzde destek hizmetlerini ve en az kısıtlayıcı ortam felsefesini temel alan, özel eğitimin bir ilkesiyken önde gelen uygulamasına dönüşen kaynaştırma eğitimi yaygınlık kazanmıştır (Batu ve Uysal, 2010; Kargın, 2004; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Nal, 2011; Sucuoğlu, 2006). Son verilere göre ülkemizde özel eğitim alanında, örgün eğitim kapsamında öğrenim gören 220.649 öğrenci vardır ve bunlardan 161.295 gibi çok büyük bir bölümü kaynaştırma eğitimi kapsamında özel eğitim hizmetleri almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Başarılı kaynaştırma uygulamaları için temel olan ilke, destek özel eğitim hizmetleridir ve bu hizmetler kaynak oda, gezici öğretmenlik ve özel eğitim danışmanlığı olarak ele alınmaktadır (Kargın, 2004). Ülkemizde ise kaynaştırma henüz, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflara sadece fiziksel olarak yerleştirilmesinden ibarettir (Saraç ve Çolak, 2012). Ülkemizde destek özel eğitim hizmetlerinin uygulamaya geçirilemediğini de söylemek yerinde olacaktır (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Kargın, 2004). Bu durumda uygulamada, mesleki öğrenimleri sırasında özel eğitim alanında zaten yeterli donanımı edinememiş öğretmenler (Kargın, 2004) tüm görev ve sorumluluklarla baş başa kalmaktadır.

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için öğretmenin hazırlık ve bilgilendirme etkinlikleri yapmak, eğitim programını planlamak, uygulamak ve öğrencinin gelişimi doğrultusunda değerlendirme yapmak gibi pek çok görevi vardır (Ceylan ve Aral, 2005; Kargın, 2004). Birçok öğretmen ise sınıflarındaki özel gereksinimi olan öğrenciyi tanımadan, öğrencinin özelliklerine ve farklılıklarına dair bilgi sahibi olmadan; destek hizmetlerden yoksun olarak bu öğrenci ile karşı karşıya kalmaktadır. Her öğrencinin kendi hızına uygun ilerlemesini sağlayacak öğretimsel düzenlemeleri bilmeyen öğretmenler, kendilerini yetersiz hissetmektedir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Demir ve Açar, 2010; Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012; İzci, 2005). Öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrencinin sınıfa uygun olmadığını düşünüp



öğrenciyi yok saymakta ve öğrenci potansiyeli ölçüsünde gelişim gösterememektedir (Batu ve Uysal, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu durum, yaygın olarak kaynaştırma yöntemi kapsamında özel eğitim hizmetleri alan özel gereksinimi olan öğrenciler için çok değerli kazanımların edinimini güçleştirmektedir.

Özel eğitimin ve kaynaştırmanın genel amacı; özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğu ölçüde temel yaşam ve toplumsal becerileri kazanarak rollerini yerine getirmesi, çevreye uyum sağlaması ve bağımsız yaşam becerilerini sürdürebilen üretken ve mutlu bir vatandaş olması; yani bireylerin toplumsallaşarak toplumla bütünleşmesidir. Toplumsallaşmadan kasıt ise bireyin çeşitli bilgi, beceri, değer ve davranışlar edinerek içinde bulunduğu ortamın kültürünü; toplumun örgütlenme, iş bölümü, üretim ve tüketim biçimlerinin gereklerini bilmesi ve buna katılma çabası içinde olmasıdır (Özpolat, 2009). Toplumsallaşma bir etkileşim ürünüdür ve aile, okul, iş yeri gibi ortamlar buna olanak hazırlar. Karmaşık bir düzeneğe sahip olan ve hayat boyu devam eden toplumsallaşma sürecinin özellikle de özel gereksinimli birey için eğitim yoluyla yapılandırılmasının önemi büyüktür, çünkü bu bireyler gelişim gösterebilmek için çok daha özel yapılandırılmış bir eğitime ihtiyaç duyarlar.

Kurumsal eğitim yoluyla ön görülen toplumsallaşmanın temelini eğitim programları özellikle de sosyal derslerin programları oluşturur. Eğitim öğretim, temel yaşam becerileri ve etkili vatandaşlık eğitimiyle toplumsallaşmaya katkı sağlamaktadır. İlköğretimin amaçları ve programı ele alındığında, toplumsallaşmaya en önemli vurguyu yapan derslerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler olduğu görülecektir. Bu dersler çerçevesinde kazanılan bilgiler, kavramlar, değerler, davranışlar, sosyal ve akademik beceriler; bu bireylerin bağımsızlaşmasını, topluma uyumunu ve katılımını güçlendirecek özelliktedir çünkü aynı özel eğitim ve kaynaştırmada olduğu gibi bu derslerin ana amacı, temel yaşam becerilerini kazandırmak ve toplumsal kişilik geliştirmektir (Özmen, 2009).

Özel eğitimin bu değerli temel amaçlarıyla hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programı kazanımlarının kesişen birçok noktasının olduğu görülmektedir. Ama tüm bu kazanımlar, özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma yönteminde alan donanımsızlığı bulunan öğretmenler tarafından sunulmaya çalışılmaktadır; hatta zaman zaman bu öğrenciler görmezden gelinmektedir (Çetin, 2004; Demir ve Açar,

2010; Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Tüm bu durumlar; alan öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alanındaki uygulamalarını, görüşlerini, önerilerini çok daha değerli kılmaktadır. Bu doğrultuda; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi kapsamında bakış açılarının ve uygulama biçimlerinin belirlenmesi araştırmamızın problemi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma alanındaki eğitim geçmişlerini, branşları doğrultusunda kaynaştırma konusundaki görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında yaşadıkları sorunları ve bu sorunlar için çözüm önerilerini ortaya koymak araştırmanın diğer amaçları arasındadır.

## **1.2. Problemler Ve Alt Problemler**

1-Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma eğitimine bakış açıları nasıldır?

2-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanında eğitim alma seviyeleri nedir?

3- Sosyal bilgiler öğretmenleri kaynaştırmayı nasıl uygulamaktadır?

4-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar nelerdir?

5-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri nelerdir?

## **1.3. Önem**

Demokrasi, fırsat eşitliği ve çağdaş eğitim doğrultusunda her birey çok önemlidir. Her birey; kendi potansiyeli, yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda gelişim gösterebilir. Farklılıkları ve yetersizlikleri olan bireylerin de potansiyelleri, yetenekleri, ilgileri, hayalleri ve beklentileri mevcuttur. Bu bireyler; gelişim gösterebilmek için çok daha özel yapılandırılmış bir eğitime ihtiyaç duyarlar ve bu

eğitim günümüzde genellikle kaynaştırma yöntemiyle sağlanmaktadır çünkü bireylerin farklılıkları doğrultusunda ayrılması toplumsal yaşam ve bütünleşme yönünden de olumsuzluklara yol açabilecek bir durumdur (zgr, 2004).

Özel eğitim, uyumsal becerilerin edinilmesi ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi için özel gereksinimli bireylere sunulmaktadır (Cavkaytar, 2000). Özel eğitimin amaçları, yasal düzenlemeler üzerinden incelendiğinde de benzer amaçlar görülmektedir (MEB, 2006). Bu amaçlar; toplum içindeki rolleri gerçekleştirebilmeye, çevreye uyum sağlayabilmeye; özel eğitim gerektiren bireylerin kendi kendilerine yeterli duruma gelebilmesine ve hayata hazırlanmalarına işaret etmektedir. Bu doğrultuda bu bireylerin potansiyelleri doğrultusunda gelişmeleri ve toplumsal rollerini yerine getirerek topluma faydalı, toplumla btnlemiş bir vatandaş olmaları temel amaçtır. İçinde yaşadıkları toplum tarafından kabul gören ve sevilen; haklarını tanıyan, savunan ve haklarından yararlanan; görevlerini yapan, sosyal olaylara ilgi gösteren ve yasalara uyan vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri amaçlanır (zgr, 2004). Bunların yanı sıra aile yaşamında görev ve sorumluluklarını bilen; düzenli yaşayan, becerikli ve hoşgrl olan; doğruyu ayırt edebilen ve bundan yaralanabilen, boş zamanlarını faydalı Şekilde değerlendirebilen ve değerlere sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri amaçlar arasındadır.

Tüm bu amaçlarla ilgili kilit kelimeler, yerine getirilen toplumsal roller ile özel gereksinimli bireylerin toplumsallaşması, bu bireylerin toplumda kabul görmesi ve böylece toplumla btnleşmeleridir. Toplumsallaşma bireyin çeşitli bilgi, beceri, değer ve davranışlar edinerek içinde bulunduğu ortamın kültürünü; toplumun örgütlenme, iş bölümü, üretim ve tüketim biçimlerinin gereklerini bilmesi ve buna katılma çabası içinde olmasıdır (zpolat, 2009). İlköğretimin amaçları ve programı ele alındığında, toplumsallaşmaya en önemli vurguyu yapan derslerden birinin sosyal bilgiler olduğu ve bu dersin özel eğitimin-kaynaştırmanın amaçlarıyla örtüşen kazanımlarının olduğu görülecektir.

Sosyal bilgiler dersi bir anlamda değerler eğitimi dersidir. Sosyal bilgiler dersi, kişisel değerler yanında genel değerleri oluşturma konusunda da etkilidir (Kan, 2010). Bu ders çerçevesinde kazanılan bilgiler, kavramlar, sosyal ve akademik beceriler bu bireylerin bağımsızlaşmasını, topluma uyumunu ve katılımını güçlendirecek özelliktedir (zmen, 2009). Başarılı bir kaynaştırma programının ön

koşulu, bireysel farklılıkların kabul edilmesi ve bunlara saygı duyulmasıdır (Şenel, 1996). Bahsi geçen ders programları; normal gelişim gösteren öğrencilere kazandırılan beceriler ve değerler çerçevesinde kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum geliştirilmesi açısından da yararlanılabilecek bir kapsama sahiptir. Özel gereksinimi olan öğrenciler için daha değerli hale gelen bu kazanımların edinim sürecinin ise çok daha özel yapılandırılması gerekliliği söz konusudur.

Özel yapılandırılmış eğitim; program, plan, ortam, sınıf yönetimi, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme, araç-gereç gibi unsurlarda düzenleme ve uyarlama yapılmasını gerekli kılar. Bu düzenleme ve uyarlamaların sağlıklı ve verimli olması için özel eğitim destek hizmetleri ön koşulken, kaynaştırma uygulamalarında pek çok öğretmen gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin de böylesine önemli görevler için yalnız olduğu ve yeterince donanımlı olmadığı düşünülmektedir. Oysa özel gereksinimli öğrencilerinin bu değerli kazanımları edinebilmesi için günümüzde yaygın olarak kaynaştırma yöntemi tercih edilmektedir. Hatta son yıllardaki kaynaklarda, kaynaştırmanın sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (aktaran Saraç ve Çolak, 2012).

Günümüzde özel eğitim alanında, örgün eğitim kapsamında öğrenim gören 220.649 öğrenci vardır ve bunlardan 66.941' i ilkokul, 80.107' si ortaokul, 14.247' si ortaöğretim olmak üzere toplam 161.295 gibi çok büyük bir bölümü kaynaştırma eğitimi kapsamında özel eğitim hizmetleri almaktadır (MEB, 2013). Görüldüğü üzere kaynaştırma eğitimi giderek yaygınlık kazanmaktadır. En az kısıtlayıcı ortam ilkesiyle özel eğitim, büyük ölçüde kaynaştırma yöntemi doğrultusunda sürdürülmektedir. Bu araştırmanın önemi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu kadar yaygın bir uygulama halini alan kaynaştırma uygulamaları ile ders programlarını ilişkilendirmedeki bakış açılarını ve uygulamalarını belirlemektir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1-Araştırmacı tarafından oluşturulan anket ve görüşme formunun kaynaştırma eğitimine ilişkin uygulamaları ve görüşleri belirleyecek nitelikte olduğu

2-Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ve yöntemlerinin geçerliliği ve amaca uygunluğu

3- Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket maddelerini ve görüşme sorularını içtenlikle ve kendi düşüncelerini ifade edecek şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

1-Araştırma; araştırmacı tarafından hazırlanan *kaynaştırma eğitimi öğretmen anketi* ve hazırlanan görüşme formuna verilen cevaplar ile

2-2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

*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 akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir” (MEB, 2006, madde 4).

*Özel eğitime ihtiyacı olan birey:* “Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade eder” (MEB, 2006, madde 4).

*En az sınırlandırılmış eğitim ortamı:* “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır” (MEB, 2006, madde 4).

*Özel eğitim sınıfı:* Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıfları ifade eder” (MEB, 2006, madde 4).

*Kaynaştırma yoluyla eğitim:* “Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” (MEB, 2006, madde 23).

*Bireyselleştirilmiş eğitim programı:* “Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır” (MEB, 2006, madde 69).

*Destek eğitim hizmeti:* “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamayı ifade eder” (MEB, 2006, madde 4).

*Sosyal bilgiler dersi:* Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesi amacıyla sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır (Öztürk, 2007).

## **BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.1. Özel Eğitim**

Literatürde özel eğitim teriminin pek çok tanımı mevcuttur (bkz. Kırcaali-İftar, 1998; Özgür, 2004; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002; Özyürek, 1983; Taner, 2007). 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 akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir” (MEB, 2006, madde 4).

Özel eğitime ihtiyacı olan birey: “Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade eder” (MEB, 2006, madde 4). Bahsi geçen belirgin farklılıklar çeşitli nedenlerle meydana gelmektedir. Bu nedenleri; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası şeklinde genel olarak gruplayabileceğimiz gibi kalıtım, beslenme, hastalıklar, kazalar, sakıncalı çevre ve eğitim yetersizliği gibi faktörleri de sıralamamız mümkündür (Avcıoğlu, 2009; Özyürek, 1983; Taner, 2007). Bu nedenlerle özel gereksinimi olan bireyler için özel eğitim; bedensel yetersizlik, görme, işitme, zihinsel öğrenme yetersizliği, süreğen hastalık, uyum güçlüğü, dil ve konuşma güçlüğü, üstün ve özel yetenekliler gibi çeşitli gruplarda sürdürülmektedir. Görüldüğü üzere; özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, değişik tür ve derecede farklılıklara/yetersizliklere sahiptir. Bu farklılıklar için literatürde değişik gruplandırmalar mevcuttur (Akçamete, 2010; Özgür,2004). Aslında odaklanılması gereken durumun özür, engel, yetersizlik ve tanı grubu olmadığı; bireyin performansı ve gereksinimleri, eğitsel özellikleri olduğu düşüncesi giderek yaygınlık kazanmaktadır.

#### **2.1.1. Özel Eğitimin Amaçları**

Özel eğitim, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

- 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 kendilerine 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 öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar (MEB, 2006, madde 5).

Milli Eğitim sistemini düzenleyen esaslar doğrultusunda yer alan genel amaçlardan yola çıkarak, özel eğitim etkinlikleri doğrultusunda bireylerin bazı yeterlilikler kazanması beklenmektedir. Bu yeterlilikler; uyumsal becerilerin edinilmesi ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi, olabildiğince kişiliği gelişmiş, kendine yetebilen ve üretken; sağlıklı ve dengeli, sosyal yönden gelişmiş, çevreye uyum gösteren ve vatandaşlık görevlerini yerine getirebilen; yetenekleri, ilgileri ve değerleri doğrultusunda bilgi ve beceri kazanmış bireyler durumuna gelmeleridir (Alkan, 1984; Cavkaytar, 2000). Tüm bunlarla anlatılmak istenen ise bireyin temel yaşam becerilerini kazanmış olması, toplumsal rollerini yerine getirmesi, çevreye uyum ve katılım göstererek toplumsallaşması, toplumla bütünleşmesidir.

### **2.1.2. Özel Eğitimin İlkeleri**

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği doğrultusunda, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri paralelinde, özel eğitimin temel ilkeleri aşağıda yer aldığı gibidir:

- 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.

ç) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

d) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.

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.

ğ) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır (MEB, 2006, madde 6).

Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan bireyi sosyal ve fiziksel çevresinden mümkün olduğunca ayırmadan yürütülmesi, özel eğitimin günümüzde dünyada yaygın şekilde kabul gören önemli bir ilkesini oluşturmaktadır. Bireyin sosyal çevresinden ayrıştırılması, birey için birçok önemli kazanımın elde edilmesi şansının azalması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla özel eğitime gereksinimi olan birey; çeşitli önlemler alınarak mümkün olduğu ölçüde normal gelişen akranlarıyla bir arada eğitim görmelidir. Buradan yola çıkarak kaynaştırma eğitiminin aslında özel eğitimin bir ilkesi ve en yaygın uygulaması haline geldiğini belirtmek mümkündür.

### 2.1.3. Özel Eğitim Tarihi

Belirgin farklılığı veya yetersizliği olan bireylerin varlığı insanlık tarihi kadar eski olmakla beraber sistemli şekilde eğitimleri oldukça yeni bir kavram sayılmaktadır. Semavi dinlerden önceki dönemlerde, normalden çeşitli özellikleri ile ayrılan bireylere yönelik koruyucu uygulamalara rastlanmadığı görülmektedir. Tek Tanrılı büyük dinlerin ortaya çıkışıyla beraber günah-sevap kavramlarıyla bu bireylerin korunmasına yönelik olumlu tutumlar artmıştır. Özel eğitime yönelik ilk çalışmalar, bakım odaklı da olsa dini kurumlar tarafından gerçekleştirmiştir. Farklı doğan ya da gelişim geriliği gösteren kişilere yönelik ilk olumlu gelişmeler ise esas olarak Aydınlanma Çağı'nda ortaya çıkmıştır. 17. yüzyıldan itibaren Avrupa merkezli gelişen hak ve hürriyetler ile ilgili anlayış değişiklikleri, zaman içinde yetersizliği olan bireyleri de kapsayacak şekilde gelişim göstermeye başlamıştır. Aydınlanma döneminde bir yandan bu bireylere yönelik icatlar yapılmış bir yandan da bireysel olarak yeni eğitim modelleri denenmeye başlanmış ve özel kurumlar açılmıştır. 18.yüzyıldan itibaren birçok engel grubunda örgün eğitim ve okullaşma çalışmaları başlamış ve bu çalışmalar 20.yy ortalarına kadar hızla sürmüştür (Akçamete, 1998).

Tarihimize bakıldığında ise Osmanlı Devleti döneminde Enderun Okulları'nın üstün zekâlı öğrencileri bünyesinde barındıran özel bir okul olduğunu ve bu alanda dünyada ilk uygulamalardan birinin gerçekleştirildiğini belirtmemiz mümkündür (Akyüz, 2008). Ancak üstün zekâlılar için sağlanan bu olanakların diğer özel eğitim grupları için çok geç sağlandığı görülmektedir. Özel eğitim hizmetlerinin örgün eğitim sistemi içinde yer alması, İstanbul Ticaret Mektebi'nde işitme engelliler için ayrı bir bölüm açılmasıyla 1889 yılında başlamıştır ve ardından benzer kurumlar açılmıştır (Akçamete, 1998; Akyüz, 2008; Kaya, 2007).

Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen bir takım yasal düzenlemeler olmakla beraber (Taner, 2007) 1950'li yıllara kadar özel gereksinimi olan çocukların daha çok hasta ve eğitilemez oldukları düşüncesi yaygın olmuş ve o dönemde Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren kurumlarda daha çok bakım amaçlanmıştır. Daha sonra bu konunun tek yönlü -sağlık problemi- olarak ele alınamayacağı anlayışı yaygınlaşmış ve eğitim vurgusu ön plana çıkmıştır. Böylece önemli bir adım atılmış ve ilgili faaliyetler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı

altında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde, şube müdürlüğü tarafından yürütülmeye başlanmış dolayısıyla örgütlenme güçlenmiştir. Böylece Türkiye’ de özel eğitim, 1951 yılından itibaren örgün eğitim hizmetleri arasında yer almış; 1955 yılında Ankara’ da bir ilköğretim okulunda ilk özel eğitim sınıfı ve rehberlik araştırma merkezi (RAM) açılmıştır (Tazebay, 1991).

Özel eğitim, 1980’ li yıllardan itibaren giderek kurumsallaşan bir yapıya bürünmüş; 1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü oluşturulmuş; 1983’ te ise bu müdürlük ‘Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı’ na dönüştürülmüştür. Böylece ilk kez özel eğitim ve rehberlik kavramı birlikte anılmaya başlanmış ve alanla ilgili iyileştirme çalışmaları hız kazanmıştır. Kurum, 1992 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü olarak yapılandırılmıştır. Görüldüğü gibi dünyada ve ülkemizde anlayış, uygulama ve örgütlenme olarak değişik aşamalardan geçmiş olan özel eğitim; son yıllarda genel eğitimin bir parçası olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

#### **2.1.4. Özel Eğitim İle İlgili Yasal Düzenlemeler**

Özel eğitim tedbirleri, bireyler arası sosyal bağların güçlenmesine ve toplumda insanlık düzeyinin gelişmesine fırsat sunmaktadır (Kök, 2002). Demokratik düzen içinde bulunan her toplumun özel eğitim tedbirlerini alması çağımızda kaçınılmaz bir gerekliliktir. Ülkemizde yasal düzenlemeler de bu yönde yapılandırılmıştır. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler için eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, kendi potansiyelleri doğrultusunda eğitim görmeleri, iş ve meslek edinmeleri, topluma ve çevreye uyum sağlamaları gibi konularda düzenlemelerin yapıldığı birçok yasa, yönetmelik, tüzük ve genelge hazırlanmıştır. En başta anayasa, özel eğitimle ilgili maddelere yer vererek bu düzenlemeler için temel oluşturmuştur. Bu düzenlemeler içinde temel olduğu ve süreci ana hatlarıyla ele almayı kolaylaştırdığı düşünülen; 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2006 yılında hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kısaca ele alınacaktır.

Bu düzenlemelerden ilki 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' dur. Bu kanun ve kanun doğrultusunda hazırlanan yönetmelikler dönemin uygulamalarını yönlendirmiştir. Kanun doğrultusunda Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Okullar Yönetmeliği, Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Yönetmeliği gibi yönetmelikler yayımlanmıştır (Akçamete, 1998). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklardan durumları uygun olanların genel eğitim okullarında, akranlarıyla eğitim görme imkânını vurgulayan kaynaştırma eğitimi ise 1987 yılında çıkarılan genelge ile öne çıkarılmıştır. (Tazebay, 1991) Temel hazırlamaya çalışan tüm bu düzenlemeler, beklentileri yeterince karşılayamamakla birlikte özel eğitim okulları sayısında bir miktar artışı beraberinde getirmiştir. (Akçamete, 1998). Bu doğrultuda 1991 yılında ülkemizde özel eğitimin sorunlarını ve çözüm önerilerini ele alan. 1. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır.

Bir sonraki büyük adım olan Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, 1997 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kararnamenin barındırdığı içerik ve getirdiği ilkeler bakımından ABD ve İngiltere' de gerçekleştirilen yasal düzenlemelerden etkilendiği görülmektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Kararname, 2916 sayılı kanundan farklı olarak özel eğitim ile ilgili tanımlamalarını daha değişik ele almakta ve ek ilkeler getirmektedir. Ayrıca eğitsel performans, bireysel eğitim planı, kaynaştırma ve aile katılımı gibi kavramları ön plana çıkarmaktadır. Kararnamede tanılama, değerlendirme, yerleştirme, tüm kademelerde eğitim sağlama, eğitim ortamlarının düzenlenmesi, izleme, gelişimin değerlendirilmesi, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sağlanması ve aile katılımı konusunda umut verici gelişmeler sunmaktadır (MEB, 1997).

Kanun Hükmünde Kararname ile birlikte; özel gereksinimi olan bireylere bakış açısı ve bu bireylerin eğitimleri noktasında, devlet politikasında köklü değişimler ve olumlu gelişmeler olduğu görülmektedir ve 1997 yılından itibaren açılan rehabilitasyon merkezlerinin sayısında bir sıçrama gerçekleşmiştir (Vural ve Yücesoy, 2003). 2006 yılında hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve sonrasında hazırlanan genelgeler ile konuların daha ayrıntılı düzenlenmesi sağlanmış; böylelikle kaynaştırma yöntemi giderek netlik ve yaygınlık kazanmıştır (MEB, 2006).

### 2.1.5. Özel Eğitim Hizmetlerinin Yaygınlaştırılması

Bu konuyu, özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaşmasında ön koşul olarak görebileceğimiz; *özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sunulan eğitim olanakları ve özel eğitim personeli yetiştirme* şeklinde iki alanda ele almak mümkündür (Akçamete, 1998). Bu iki alanda bazı sınırlılıkların olması, özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasının önündeki engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öncelikle özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sunulan eğitim olanakları ele alınacak olursa bu bireylerin ne kadar bir bölümüne hangi kurumlar aracılığıyla nasıl bir eğitim sunulabildiği gözden geçirilmelidir. Özel gereksinimi olan bireylerin toplumdaki dağılımlarının % 8 ile % 14 arasında değiştiği düşünülmektedir. Ülkemizdeki istatistikler ise genelde uluslararası ölçütler doğrultusunda, Dünya Sağlık Örgütü' nün 6-18 yaş arası çocukların % 14' ünün yetersizlikten etkilendiği kabulünden yola çıkarak yapılmaktadır (Taner, 2007). Yetersizlik ölçütleri, tanım ve sınıflandırmaların ülkeler arasında farklılaşması da bu konudaki güvenilir bilgi oranını azaltmaktadır (Diken, 2008). Benzer istatistikler, 2002-2003 öğretim yılında ülkemiz eğitim çağı nüfusunda 1.850.000 civarında özel eğitime gereksinim duyan çocuk olduğunu göstermektedir (Özgür, 2004). Bu çocukların ne kadarına, hangi kurumlar aracılığıyla, nasıl bir eğitim sunulabildiği ise özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması konusunun ana fikrini oluşturmaktadır. Örneğin okuma yazma bilmeyenlerin oranı, özel gereksinimli olan bireylerde % 36 gibi yüksek bir orandır (Diken, 2008).

Oysa örgün eğitim kurumlarında 2012-2013 eğitim öğretim yılında özel öğrenim gördüğü resmi olarak bilinen sadece 220.649 kadar öğrenci vardır ve bunlardan 161.295 gibi çok büyük bir bölümü kaynaştırma yöntemiyle özel eğitim hizmetleri almaktadır (MEB, 2013). Özel eğitim kapsamında yaygın eğitim kurumlarının sayısı 218 ve buralarda eğitim gören öğrencilerin toplam sayısı ise 31.376' dır (MEB, 2013). Bahsi geçen sayısal veriler; özel gereksinimi olan çocuklardan pek çoğunun geçmişte olduğu gibi (Kök, 2002) günümüzde de özel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamadığını göstermektedir.

Özel eğitimin yaygınlaşmasında diğer ön koşul ise özel eğitim personeli yetiştirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel eğitimin unsurları arasında personel

çok önemli bir yere sahiptir. Özel eğitim; taramadan tanıya, tanıdan yerleştirmeye, yerleştirmeden eğitim, sağaltım, rehabilitasyon, izleme gibi pek çok hizmet alanını kapsamakta ve değişik alanlarda personelin bireysel ve ekip olarak çalışmasını gerekli kılmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Özel eğitim kalabalık bir ekip işidir ve özel eğitim kapsamında yer alması gereken personel; öğretmen, özel eğitim uzmanı, psikolog, fizyoterapist, rehberlik uzmanı vb. şeklinde sıralanabilir (Kök, 2002). Özel eğitim öğretmenleri ise yetersizliği olan öğrencilerin öğretimi ve destek hizmetleri doğrultusunda görev ve yükümlülükleri olan personeldir. Ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin yaygın çalışma alanları özel okullar ve özel sınıflardır. Bunun yanı sıra gezici özel eğitim öğretmenliği de yaygınlık kazanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi uygulaması geliştikçe, diğer ülkelerde olduğu gibi eş öğretmenlik ve kaynak oda öğretmenliği uygulamalarının da gerçekleşmesi beklenmektedir.

Özel eğitim personelinin yetiştirilmesine ilk olarak 1952-1953 yıllarında, Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde başlanmıştır (Akçamete, 1998). Özel eğitim öğretmenlerinin 1983 yılına kadar normal öğretmenlere verilen sınırlı eğitimler ile yetiştirildiği bilinmektedir. Tam anlamıyla özel eğitim öğretmeni yetiştirme işlemine ise ilk olarak Anadolu Üniversitesi'nde özel eğitim öğretmenliği programı ile başlanmış ve sonrasında bölümle ilgili programlar yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu gün ülkemizde zihin engelliler, işitme engelliler, görme engelliler ve üstün zekâlılar öğretmenliği gibi alanlarda eğitim verilmektedir (Cavkaytar, 2006; Diken, 2008) fakat hala personel ve personel yetiştirecek kurumların yetersizliği söz konusudur.

Özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçlarına yönelik personel yetiştirilmesi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur çünkü yetiştirilen personelin niceliği ve niteliği özel eğitim hizmetlerinin hem nicelik hem nitelik bakımından istenen düzeye gelmesi yani yaygınlaşması için ön koşuldur. Bu öğrencilerin eğitime katılım oranlarını arttırmak, öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunmak ve kaynaştırmada yeterli destek hizmetleri sağlayabilmek adına personel yetiştirme noktasında yapılan çalışmalara hız kazandırılmasının gerekliliği açıktır.

### **2.1.6. Özel Eğitim Okulları, Kurumları Ve Basamakları**

Özel eğitim veren kurumlar tarihsel süreç içerisinde yukarıda bahsedildiği şekilde ayırma ve bütünleştirme/kaynaştırma görüşleri üzerine şekillendirilmiştir ve günümüzde mümkün olduğu ölçüde kaynaştırma yöntemi ağırlık kazanmıştır. Ülkemizde de özel eğitimin sağlanmasıyla ilgili üç temel uygulama mevcuttur ve bunlar ayırma ve bütünleştirme düşüncesiyle şekillenmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bunlardan ilki ayrı özel eğitim okulları, ikincisi normal eğitim okullarındaki özel sınıflar ve üçüncüsü normal eğitim sınıflarındaki kaynaştırma eğitimidir.

Ayırma düşüncesinden yola çıkan ayrı özel eğitim kurumları; durumları ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için yatılı, gündüzlü, okul dışı eğitim ve öğretim olarak sistemleştirilmişlerdir (Özgür, 2004). Ayrı özel eğitim okulları olarak; özel eğitim anasınıfları, işitme engelliler, görme engelliler, ortopedik engelliler, uyum güçlüğü olanlar, hafif düzeyde zihinsel engelliler ilköğretim okulları, otistik çocuklar eğitim merkezleri, orta ve ağır düzeyde zihinsel engelliler eğitim uygulama okulları, özel eğitim meslek liseleri, iş okulları, özel özel ilköğretim okulları ve hastane ilköğretim okulları olmak üzere toplam 714 kurum mevcuttur (MEB, 2012). Özel eğitim alanının yaygın eğitim kapsamında ise; orta veya ağır düzeyde zihinsel engelliler iş eğitim merkezleri, bilim ve sanat merkezleri, otistik çocuklar iş eğitim merkezleri ve özel özel eğitim okullarında eğitim hizmetleri sunulmaktadır (MEB, 2012).

Özel eğitim basamak olarak ise erken çocukluk dönemi, okul öncesi, hazırlık sınıfı, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, evde eğitim ve yaygın eğitim basamakları kapsamında yapılandırılmıştır (Avcı ve Ersoy, 1999; Avcıoğlu, 2009).

### **2.2. Kaynaştırma Eğitimi**

Kaynaştırma; özel eğitimin en az kısıtlayıcı ortama vurgu yapan ilkelerinden biridir ve özel eğitim alanında, kendinden en sık bahsettiren ve en yaygın kullanılan uygulamaya dönüşmüştür. Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği doğrultusunda en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ise aşağıdaki anlamı taşımaktadır:

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır (MEB, 2006).

Özel eğitim için bu ortamları en az kısıtlayandan başlamak üzere sırayla; tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarım zamanlı kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu şeklinde belirtmek mümkündür (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). En az sınırlandırılmış ortama vurgu yapan kaynaştırma eğitiminin literatürde değişik tanımları vardır (Kırcaali-İftar, 1992; MEB, 2006). Aşağıda bu tanımlardan biri sunulmuştur:

“Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” (MEB, 2006, madde 23). Kaynaştırmanın varsayımı; farklılığı belirgin olan çocuğun yaşları tarafından kabulünün ve bu çocuklar arasında sosyal iletişimin artırılabilmesi ve kaynaştırma öğrencisinin normal gelişim gösteren çocuğu model olarak; sosyal, zihinsel yeteneklerini geliştirebileceğidir (Özgür, 2011). Etkili uygulanan kaynaştırmanın çocuğun sosyal statüsünü yükselttiği, daha iyi bir öğrenme çevresi sunduğu ve özelliklerine uygun hizmet edinimini kolaylaştırdığı bilinmektedir (Batu ve Kırcaali, 2011).

Bu varsayımlardan yola çıkan kaynaştırma eğitimi; tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmektedir (Gürkan, 2011). Tam zamanlı kaynaştırmada, özel gereksinimi olan öğrencinin gün boyunca normal sınıflarda eğitim-öğretimi sağlanmaktadır. Yarı zamanlı kaynaştırmada, öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır ama öğrenci başarılı olabileceği derslerde veya ders dışı etkinliklerde normal sınıf uygulamalarına katılım göstermektedir. Tersine kaynaştırmada ise yetersizlikleri olmayan öğrencilerin gönüllülük ilkesi doğrultusunda, kaynaştırma uygulaması yapılan özel eğitim okullarına devam edebilmesi söz konusudur.



Salend' e göre (2008) tüm bu yöntemlerle gerçekleştirilen etkili kaynaştırma uygulamalarının bazı ilkeleri bulunmaktadır ve bu ilkeler tüm öğrenciler için eşit erişim, bireysel farklılıklar, eğitim-öğretimde uyarlamalar konularına vurgu yapmaktadır (aktaran Diken ve Batu, 2010). Fakat kaynaştırma uygulamalarında çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Bunlar olumsuz öğretmen tutumları, uygun personel ve destek hizmetlerin olmayışı, fiziksel çevrenin yetersizliğidir (Özgür, 2011). Bunların yanı sıra, genel ve özel eğitimin çok farklı uygulanıldığının düşünülmesi ve normal sınıf öğretmenin özel eğitim alanındaki donanımsızlığı da bu engeller arasında yer almaktadır.

### **2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi Ve Yasal Dayanakları**

Yirminci yüzyılın yarısına kadar özel eğitimin, ayrıştırma kapsamında, gereksinimi olan bireyler için ayrı özel eğitim ortamlarında verilmesi gerekliliğine inanılmıştır. Zaman içinde bu eğitim ortamlarının olumsuz yönlerinin görülmeye başlanması, insan hakları, demokrasi alanında yaşanan gelişmeler; ayrıştırılmış özel eğitimden, özel gereksinimi olan bireyin normal sınıflarda akranlarıyla birlikte eğitim alması temeline dayanan kaynaştırma yöntemine doğru bir geçişi başlatmıştır.

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitimleri ile ilgili düzenli çalışmalar 1700' lü yılların sonunda başlamış ancak ilerleyen süreçte eğitim anlayışının değişmesiyle yeni eğitim modelleri uygulanmaya başlanmıştır. 1900' lü yılların başından 1970' li yıllara kadar ayrıştırma modeliyle eğitim sunan özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfları benimsenmiştir (Batu ve Uysal, 2010; Sucuoğlu, 2006). Değişik savlarla yola çıkan kaynaştırma örnekleri daha önce de görülmekle beraber (Kargın, 2004), 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ailelerin, sivil toplum örgütlerinin ve araştırmacıların çalışmalarıyla en az sınırlayıcı ortam kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır. Böylece özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, normal gelişim özelliği gösteren bireylerle eşit eğitim ve yaşam fırsatlarından yararlanmaları için yasal, idari ve eğitsel düzenlemeler oluşturulmaya başlanmıştır. En az sınırlayıcı ortam kavramıyla beraber kaynaştırma ve bütünleştirme modelleri gelişmiştir (Batu ve Uysal, 2010; Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırmanın yasal düzenlemelerine baktığımız da ise 1928 yılında İngiltere’ de alınan bir kararla özel eğitim ve genel eğitim okullarının birlikte çalışması vurgulanmış ve bu kararın ardından 1944 yılında kabul edilen yasa ile uygun olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmeleri görüşü benimsenmiştir (Kargin, 2004). 1950’ li yılların başlarında ABD’ de çocukları özel eğitim okullarına devam eden aileler gönüllü kuruluşlar oluşturmuş ve çocukları için eğitimde fırsat eşitliğini talep etmişlerdir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Özel gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitim okullarında/sınıflarında eğitim görmeleri konusunda ortaya çıkan eleştiriler ve mahkemeye yansıyan davalar sonucunda 1960’ lı yıllarda kaynaştırma uygulamaları eğitimciler tarafından da ele alınmaya başlanmış ve kaynaştırma uygulaması 1970’ lerden başlayarak birçok ülkenin yasalarında yer almıştır.

Bu doğrultuda, ilk kez 1975 yılında ABD’ de yürürlüğe giren Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’ nda en az kısıtlayıcı eğitim ortamı teriminin kullanıldığı görülmektedir ve bu yasada 1990 yılında yapılan düzenlemelerle kaynaştırma vurgusu ön plana çıkarılmış; en az kısıtlayıcı ortamın gereklilikleri açıklanmıştır (Özgür, 2011). 1997 yılında önceki yasal düzenlemeyi temel alan başka bir yasa hazırlanmış ve aile katılımı, bireysel eğitim planı, davranış sorunları için davranışsal destek gibi konulara vurgu yapılmıştır (Özgür, 2011). ABD’ de uygulamaya konan yasal düzenlemelerden sonra birçok ülke bu düzenlemeleri benimsemiştir. İngiltere’ de ise 1993 yılında çıkan Eğitim Yasası ile 1994 yılında çıkan Uygulama Kılavuzu doğrultusunda yetersizlik gruplarına yönelik eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bu düzenlemelerle özel eğitimde kaynaştırma eğitiminin ve aile katılımının öneminin ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Bütünleştirme kavramını ön plana çıkaran, okulların her bireyin özelliklerine göre eğitim sağlaması gerekliliğinin vurgulandığı uluslararası ilk belge 1994 yılında 92 ülke tarafından imzalanan Salamanca Bildirgesi olmuştur. Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme ise 2006 yılında kabul edilmiş ve bütünleştirme yoluyla eğitim uluslararası hukukta güvence altına alınmıştır (Nal, 2011).

Ülkemizde de temel düzenlemelerden olan 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı yasa (Eripek, 1986), 1997’ de çıkarılan 573 sayılı kararname, 2000 ve 2006 yıllarında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma giderek yaygınlaşan şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Kaynaştırma uygulamaları ilk kez, 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’ nun 4. maddesinde yer alan, durumları ve özellikleri uygun olan özel gereksinimli çocukların normal okullarda akranlarıyla beraber eğitim görmesi için gerekli tedbirlerin alınacağı hükmüyle başlatılmıştır (MEB, 1983). Ülkemizde 1980’ li yıllarda uygulanmaya başlanılan kaynaştırma çalışmalarına bakıldığında, yasal düzenlemelerin yeterince net olmadan bir zemin hazırlamasına karşın (Diken ve Batu, 2010) kurumların nitelik nicelik olarak yetersizliğinin, programı yürütecek öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak sınırlılığının ve destek hizmetlerinin yetersiz kalmasının kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesinin netlik ve yaygınlık kazanması ise 1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve paralelinde çıkarılan yönetmelikle sağlanmıştır. İlgili madde, “kaynaştırma özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitimleri, bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde düzenlenmiştir (MEB, 1997, madde 12). Kararnamede, ayrıştırma doğrultusunda ayrı kurumlar ise sonraki tercih olarak gösterilmiştir. Kararname, özel eğitim desteği kavramını da ilk kez yürürlüğe sokmuş ancak uygulama aşamasında boşluklar yaşanmıştır. Daha sonra ise bu yasal düzenlemeler doğrultusunda 2000 ve 2006 yıllarında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile uygulama daha ayrıntılı ele alınmış; kaynaştırmanın ilkeleri ve ölçütleri belirlenmiş; ekip çalışması ve bireyselleştirilmiş eğitim programı kavramları ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca 2005 yılında kabul edilen 5378 sayılı Özel Eğitim Yasası ile de özel eğitimde sınırlar ve kapsam net olarak belirlenmiştir (İskender, 2011). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine dayanılarak hazırlanan 2008/60 sayılı genelge ile kaynaştırma uygulamalarında sorunların giderilmesi ve birlik sağlanması amaçlanmıştır (Gürkan, 2011).

### 2.2.2. Kaynaştırma Eğitimine Gereksinimi Olan Bireyler

Özel eğitime gereksinimi olan bireyler çeşitli ölçütlerden yola çıkarak gruplandırılmaktadır ve literatürde farklı gruplandırmalar mevcuttur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' nin 4.maddesi doğrultusunda zihinsel, işitme, görme, ortopedik yetersizliği olan; dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, duygusal ve davranış bozukluğu olan; otizmi, serebral palsili, süreğen hastalığı olan ve üstün yetenekli bireyler özel eğitime gereksinimi olan bireyler olarak tanıtılmıştır. Bu bireyler; çeşitli ölçütler doğrultusunda ve ölçme araçları yardımıyla, rehberlik araştırma merkezleri tarafından sağlık kuruluşlarından da destek alınarak hazırlanan raporlarla mümkün olduğu ölçüde en az kısıtlayıcı eğitim ortamını temsil eden kaynaştırma uygulamalarına yönlendirilebilmektedirler.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler, zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren dolayısıyla kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde sınırlılıklar yaşanan özel gereksinimli bireylerdir (Eripek ve Vuran, 2010). İşitme yetersizliği olan bireyler ise işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan ötürü konuşmayı edinme, dili kullanma ve iletişimde güçlükler yaşarlar (MEB, 2006). Görme yetersizliğine sahip bireyler, çeşitli nedenlerle gözün yapısında meydana gelen zedelenme sonucu gözün görme işlevini kısmen veya tamamen yerine getirememesinden ötürü özel gereksinimlere sahip bireylerdir (Özokçu, 2010). Serebral palsili birey, beyin hasarının sebep olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yaşanan yetersizlikten ötürü özel eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi; üstün yetenekli birey, zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi anlatmaktadır (MEB, 2006).

Bedensel yetersizliği olan bireyler ise hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet, sinir sistemi ve eklemlerin işlevlerini sınırlı olarak yerine getirmesi veya yerine getirememesi sonucunda meydana gelen yetersizliklere bağlı özel gereksinimler duyarlar (Gürkan, 2011). Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler ise dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel gereksinimlere sahip olurlar (MEB, 2006). Sesleri atlayıp

düşürmeleri, uzatmaları, eklemeleri ve tekrarları gibi durumlar; dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bireylerde yaygın olarak görülmektedir. Süreğen hastalığı olan birey, sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalık sebebiyle; duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, yaşına uygun olmayan, sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi sebebiyle özel eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade etmektedir (MEB, 2006).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde ise dili yazılı, sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan süreçlerde güçlükler yaşanmaktadır. Bu bireyler; dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, matematiksel işlemleri yapma gibi durumlarda güçlük yaşanması nedeniyle özel gereksinimlere sahiptirler (MEB, 2006). Otizmlili bireyler ise sosyal etkileşim ve iletişim, ilgi ve etkinliklerde sınırlılık gösteren ve bu nedenle özel gereksinimi olan bireylerdir (Birkan, 2010). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin gelişim seviyelerine uygun düşmeyen dikkat eksiklikleri, hareketlilikleri ve dürtüsellikleri mevcuttur ve bunlar erken yaşlardan itibaren, birden fazla ortamda ve uzun süreyle görülmektedir (MEB, 2006).

Görüldüğü gibi özel eğitim ve kaynaştırmada farklı özellikler gösteren gruplar mevcuttur. Bu grupların farklı ve ortak özelliklerinin ve gereksinimlerinin öğretmenler tarafından ayrıntılı tanınması oldukça önemlidir. Örneğin zihinsel yetersizliği olan gruplar; akademik kavramları güç öğrenirler ve dikkat süreleri kısadır. Bilgilerin genellemesi ve transferinde güçlük yaşarlar; konuşmaları akıcı değildir. Okuduklarını anlamak konusunda güçlük yaşarlar, kolayca yorulurlar. Sosyal faaliyetlere karşı ilgileri ve kendilerini grup içerisinde kabul ettirecek becerileri azdır. Oyun ve toplum kurallarına uymak konusunda sıkıntı yaşarlar. Kaynaştırma uygulamaları doğrultusunda öğretmenlerin tüm bu grupların özellikleri kapsamında bilgi sahibi olması ve bazı düzenlemeler yapması önem taşımaktadır.

### **2.2.3. Kaynaştırmanın Unsurları**

Kaynaştırma eğitiminin başarısı; özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerinin özel gereksinimi olan bireylere, ihtiyaçları doğrultusunda sağlanabilmesine bağlıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bu hizmetlerin ihtiyaçlar doğrultusunda dengeli ve

başarılı şekilde sunulması için tutumlar, beceriler, kaynaklar, organizasyonlar ve müfredat öğeleri önemlidir (aktaran Kuz, 2001). Kaynaştırmanın başarılı uygulanması için öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve aileleri, kaynaştırma öğrencileri ve aileleri, okul yönetimi ve personeli, fiziksel ortam, destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler, bireyselleştirilmiş eğitim programı çok önemli unsurlardır. Bu unsurlara, kaynaştırmayı başarıya ulaştıran unsurlar da demek mümkündür (Kırcaali-İftar, 1998). Bu unsurların kaynaştırmaya karşı olumlu tutuma ve görüş birliğine sahip olması uygulamanın sağlıklı işleyişi açısından çok önemlidir (Batu ve Uysal, 2010). Bu unsurlarla ilgili hazırlık etkinliklerinin yapılandırılması ve bazı koşulların sağlanması kaynaştırma uygulamalarının verimini doğrudan etkilemektedir; ancak uygulamalarda bu unsurlarla ilgili koşulların öneminin farkında olunmadığı ve yeterince hazırlık etkinliğinin gerçekleştirilmediği yaygın olarak gözlenmektedir (Batu, 2000).

### **2.2.3.1. Öğretmenler**

Kaynaştırma uygulamasının kilit unsuru öğretmendir. Kaynaştırma eğitiminde görevli öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencileri sınıfta kabul edici bir tutum eşliğinde kaynaştırma yapmaya istekli olmaları kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasındaki en önemli unsurlardan biridir; çünkü öğretmenin konu ile ilgili farkında olma durumu ve tutumu, normal gelişen öğrencileri, kaynaştırma öğrencilerini ve ailelerin de tutumunu etkileyecektir. Olumlu tutumun yanı sıra öğretmenlerin sahip olması ve yerine getirmesi gereken bazı özellikler ve görevler mevcuttur.

Öncelikle bu öğrencilerin ve özel gereksinimlerinin fark edilmesi ve yönlendirilmesinde çoğu zaman öğretmen anahtar kişi olmaktadır. Bu süreçte öğretmenin gözlem yapması, öğrencin çektiği güçlüğü azaltmak ve sınıf içi uyumunu sağlamak için öğrenci ile ilgili bilgi toplaması, rehberlik servisi ile iletişime geçmesi, edinilen bilgiyi, yapılan çalışmaları değerlendirmesi ve duruma göre yönlendirmesi öğretmenin görevleri arasındadır (Gürkan, 2011). Hatta günümüzde, öğrencinin ilk hamle olarak değerlendirilip tanı almasını ve gereksiz yere özel eğitim müdahalesini önlemeye çalışan yaklaşımlar söz konusudur (Slavin vd., 1991; Batu ve Kırcaali-

İftar, 2011). Bu doğrultuda öne çıkarılan modellerde, özel eğitim alanında ek eğitim alan normal sınıf öğretmenin de önemi artmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi öncesi ve sürecinde ise öğretmenin; öğrenciyi ve sınıfı hazırlamak, öğrencilere eşit eğitsel fırsatlar sunmak, öğrenciler için çalışma esnasında aileleri ve uzmanları bu çalışmaya dahil etmeye açık olmak, etkili öğretim tekniklerini uygulayabilmek, öğrencinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak ve konu ile ilgili yasal düzenlemelere hâkim olmak, çocuğun etkin katılımı için eşit fırsatlar yaratabilmek, öğrencinin eğitsel performansını ve gereksinimlerini belirlemek, eğitsel amaçlar belirlemek ve bu amaçlar doğrultusunda öğretici etkinlikler düzenlemek, öğrencinin sınıfla etkileşimini sağlamak, sosyal ve kişisel gelişimin öğretilerle beceriler olduğunun farkında olmak, sunulan eğitimi değerlendirmek gibi görevleri vardır (Gürkan, 2011; Uysal, 1995). Kaynaştırma süreci içerisinde de öğretmenlerin bu öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine, iletişim özelliklerine yönelik donanım sahibi olması çok önemlidir; çünkü bu durum öğretmenlerde olumlu tutum geliştirecek ve tüm süreç bunlara göre yapılandırılacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Ege, 2006).

Tüm bu görevleri üstlenmesi beklenen öğretmenler için kaynaştırma hakkında düzenli toplantıların yapılması ve bilgilendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi hem hazırlık aşamasında hem süreç aşamasında olumlu tutumun geliştirilmesi ve etkili kaynaştırma uygulamaları için katkı sağlayacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırma uygulamalarında pek çok görev üstlenen öğretmenin kabul, sabır, hoşgörü ve bireysel farklılıklara saygı davranışlarında artış yaşanmakta; özel eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim programı konusunda tecrübe kazanmaları eğitim-öğretim becerilerini geliştirmektedir (Gürkan, 2011). Bunların yanı sıra ekip çalışmasından ötürü öğretmenin ilgili personel ve uzmanlarla çalışması iletişim ve işbirliğini de geliştirmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Görüldüğü gibi kaynaştırma eğitiminde kilit role sahip olan öğretmen pek çok önemli göreve sahiptir; ancak öğretmenlerin kendilerini bu alanda yeterli hissetmediği pek çok araştırmanın bulgusunu oluşturmaktadır (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Demir ve Açar, 2010; Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul, 2012; İzci, 2005). Öğretmenler; eğitim almadıkları bu alanda yetersiz hissetmekte, ayrıca özel eğitim destek hizmetlerinden de yararlanamamaktadır (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar,

2011; Batu ve Topsakal, 2003; Kök, 2002). Bu durum pek çok öğretmenin kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine (Sarı ve Bozgeyikli, 2003) ve uygulamanın verimsiz olmasına yol açabilmektedir.

### **2.2.3.2. Normal Gelişen ğrenciler**

Kaynaştırma uygulamasının unsurlarından biri de sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerdir. Kaynaştırma eğitiminin en önemli hedeflerinden biri özel gereksinimi olan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin etkileşimlerinin geliştirilmesi; bir bakıma da özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal kabul görmesidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bu kazanım, kaynaştırma öğrencisinin toplumsal rollerini yerine getirerek toplumsal kabul ve uyumu edinmesi ve normal gelişim gösteren öğrencilerin farklılıklara saygı duyması ve kabul göstermesi açısından çok önemlidir. Okullarda eğitim-ğretim faaliyetleri sadece ğretmen-ğrenci etkileşimi içerisinde gerçekleşmemektedir. Öğrenci-ğrenci etkileşimi de hem akademik hem sosyal kazanımların edinilmesinde etkilidir. Tüm bu nedenlerle sınıftaki tüm öğrencilerin öğretmenler tarafından kaynaştırma uygulamasına doğru bir Şekilde hazırlanması çok önemlidir. Bu hazırlık için normal gelişen öğrencilerin yetersizlik ve gereksinim türleri, kaynaştırılacak öğrencinin zorluk çektiği alanlar, bu zorluklar için neler yapılabileceği, kaynaştırmanın amaçları vb. gibi durumlar hakkında çeşitli etkinliklerle bilgilendirilmesi; akran ğretimi ve akran rehberliği uygulamaları büyük önem taşımaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırmanın bir unsuru olan normal gelişen öğrenciler de doğru bir kaynaştırma uygulama sayesinde pek çok kazanım elde edebilmektedir. Sanılanın aksine iyi yapılandırılmış ve iyi yönetilen sınıflarda özel gereksinimi olan bir öğrencinin bulunması, diğer öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini olumsuz etkilememektedir (Sucuoğlu, 2006). Aksine öncelikle bireysel farklılıkları doğal karşılayıp saygı göstermeye ve onlarla birlikte yaşamayı öğrenmeye; farklılığı ve yetersizliği olan insanlara karşı kabul, hoşgörü ve yardımlaşmayı geliştirmeye; kendilerini güçlü ve zayıf yönleriyle tanıyıp öğrenmeye ve kabul etmeye; liderlik, modellik vasıflarının gelişmesine olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Darıca, 1992; Gürkan, 2011).



### **2.2.3.3. Kaynaştırma Öğrencileri**

Kaynaştırma öğrencisi de uygulamanın unsurlarından biri, hatta öznesidir. Özel eğitim ve normal eğitim ortamlarının bir takım benzerlikleri olmasının yanında farklı yönleri de mevcuttur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bu anlamda kaynaştırma öğrencisinin hazırlayıcı etkinlikler kapsamında sürece ve uygulamalara hazırlanması çok önemlidir. Kaynaştırma öğrencisinin normal eğitim ortamının not tutma, sınıf kuralları gibi davranışsal ve akademik gerekliliklerine hazırlanması ve bu hazırlığın okul-aile işbirliği ile yürütülmesi kaynaştırmanın verimi noktasında değerlidir (Gürgür, 2010). Bu öğrencilerin öğretmenlerle tanıştırılması, bu öğrencilere okul-sınıf ortamının diğer öğrenciler yokken tanıtılması ve öğrencilerin sosyal gelişimini en üst düzeye çıkarmak için etkinlikler düzenlenmesi uygulamalar için bazı temel gereklilikler olarak karşımıza çıkmaktadır. (Pavri, 2001)

Kaynaştırmanın unsuru hatta öznesi olan kaynaştırma öğrencileri, bu tip doğru uygulamalar sayesinde potansiyelleri doğrultusunda kendilerini geliştirme şansı bulmaktadır. Öncelikle normal gelişim gösteren akranları ile eğitim görmeleri doğrultusunda işbirliği, iletişim, kabullenme gibi kazanımlarla ortak yaşam becerilerinin gelişmesi sağlanabilmektedir. Bu öğrencilerin istedik davranışları artabilmekte, normal öğrencilerden model alma ve özdeşim kurma şeklinde öğrenmeleri kolaylaşabilmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitimleri kapsamında; özelliklerine uygun sunulan eğitsel, sosyal, fiziksel ortam düzenlemeleri ile uyum, başarı ve kendilerine güven kazanmaktadırlar (Gürkan, 2011). Bunların yanı sıra takdir edilme, cesaret, sorumluluk ve bir işe yarama gibi sosyal deneyim ve değerleri gelişmektedir. Aslında tüm bu kazanımlar ile özel gereksinimi olan öğrencilerin toplumla bütünleşmelerine katkı sağlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

### **2.2.3.4. Okul Yönetimi Ve Personeli**

Okul yönetimi, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini en baştan itibaren belirleyebilecek çok önemli bir unsurdur. Yönetimin kaynaştırma eğitimi hakkında donanımlı olması ve kaynaştırmanın gerekliliğine inanması, öğretmen gibi bir diğer

önemli kaynaştırma unsurunu da etki alanına alması anlamına gelebilmektedir. En başta okul yönetiminin kaynaştırma uygulamasına olumlu yaklaşması diğer tüm unsurların da olumlu tutumunu ve uygulamasını etkileyebilecek bir durumdur. Alan doğrultusunda donanımlı ve kaynaştırmanın gerekliliğine inan bir idare; öğretmenler için yapılacak bilgilendirme çalışmalarının düzenlenmesi, sınıf mevcutlarının kaynaştırma uygulamasına göre planlanması, fiziksel ortamın ve araç-gereç donanımının sağlanması, özel eğitim personeli ile işbirliğinin kurulması gibi noktalarda etkili olacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

### **2.2.3.5. Kaynaştırma Öğrencilerinin Ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Aileleri**

Uzun yıllardır anne babaları, çocuklarıyla iletişim halinde oldukları uzun ve yoğun sürece rağmen eğitimin dışında bırakan bir anlayış mevcut olmuştur; ancak günümüzde anne- babanın eğitime katılmasının olumlu etkileri ve önemi açıktır. Özel gereksinimi olan çocuklara çeşitli yöntemlerle öğretim konusunda başarının artması ve bu eğitim-öğretimin en az sınırlayıcı ortamda gerçekleştirilmesi anlayışının kabul görmesiyle beraber ailenin özel eğitimdeki yeri giderek önem kazanmıştır. Özel eğitimde aile katılımının önemi çok daha büyüktür; çünkü edinilen becerilerin pekiştirilmesi, sürekliliğinin sağlanması gibi pek çok katkı aile katılımıyla gerçekleşebilmektedir (Sucuoğlu, 1996). Ailelerin kaynaştırma uygulamaları sırasında önemli destekçiler konumunda olmaları beklenmektedir ve konu ile ilgili bilgi düzeyleri ve istekli olup olmama durumları uygulamanın seyrini tamamen değiştirebilmektedir.

Aile dinamiğinde özel gereksinimli bir bireyin varlığı farklı duygusal aşamaları beraberinde getiren bir süreçtir ve bu süreçte aile-uzman işbirliği büyük önem taşımaktadır. Bu işbirliğinin bir bölümünü de okul-aile işbirliği oluşturmaktadır; çünkü aile katılımı özel gereksinimli çocuğun akademik ve sosyal gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir (Öz, 2010; Sucuoğlu, 1996). Zaten kaynaştırma, bireyin çeşitli desteklerle genel eğitim sistemi içinde yer almasını öngören bir modeldir ve ekip çalışmasını içerir. Öğretmenler, özel eğitimciler ve

anne baba ekibin aktif üyesidir ve özellikle anne baba, uygulamaların başarılı olmasında en önemli unsurlar olarak görülmektedir.

Tüm bunlardan yola çıkarak özel eğitimde bu kadar önemli konumda olan aile katılımının sağlanması adına düzenli toplantılar ve bilgilendirici seminerler düzenlenmesi, her aşamada ailenin işe katılımı ve çocuktaki performans gelişimlerinin aileyle beraber düzenli olarak değerlendirilmesi kaynaştırma eğitiminde çok önemlidir. Aile ile iletişimin kurulması ve katılımın sağlanması için ise öğretmenin iletişim becerileri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin aile ile etkili iletişim kurmasının özel eğitimde önemli işlevleri vardır (aktaran Öz, 2010). Öğretmenin özellikle kaynaştırma öğrencisi ailelerine karşı kabul edici ve iyi bir dinleyici olması aile katılımının sağlanması açısından önemli olacaktır (Öz, 2010).

Zaten günümüzde pek çok ülkede özel eğitim öğrencisinin eğitimine anne babanın katılımı yasal bir zorunluluk olarak belirlenmiştir. Ülkemizde son yıllarda yaygınlaşan kaynaştırma uygulamalarında nicel ve nitel olarak bir takım yetersizlikler söz konusudur. Bunların başında öğretmenlerin yetersizliği, özel eğitimcilerin destek hizmetlerindeki sınırlı uygulamaları gelmektedir ve tam da bu noktada özel eğitimde anne-babanın aktif rolü daha da önemli hale gelmektedir (Sucuoğlu, 1996). Aile katılımının istendik şekilde sağlandığı kaynaştırma eğitimi ile birlikte aile beklentilerinin çocuk kapasitesiyle uyumunun artması ve çocukların ilgi, ihtiyaçları konusunda daha sağlıklı bilgiler edinen ailenin okula bakış açısında ve okulla işbirliğinde olumlu değişiklikler yaşanması beklenmektedir (Gürkan, 2011). Çocuğun kaynaştırma eğitime devam etmesinin aile için moral artırıcı ve aile tarafından öğrenci için gösterilen çaba konusunda güdeleyici olduğu düşünülmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Pek çok olumlu yönü olan aile katılımı için bir takım anne-baba eğitimi çalışmaları gerçekleştirilmektedir. 1960' lı yıllarda başlatılan anne-baba eğitimi çalışmaları; çocuk ve velilerin gereksinimlerini hedefler olarak ele almaktadır ve çocuğun yeterli yetersiz alanlarının tanınması, problemlerle daha kolay baş edilebilmesi, etkileşimin artırılması, çocuğa çeşitli beceriler kazandırılması gibi konulara eğilmektedir. Uygulanan programlar; anne babaların birçok beceriyi çocuklarına kazandırabildiklerini, istenmeyen davranışları azaltabildiklerini, kendilerine güvenlerini ve etkileşimlerini arttırdıklarını göstermektedir (Sucuoğlu,

Küçükler ve Kanık, 1992). Tüm bu olumlu sonuçlara rağmen aile katılımının çok sınırlı olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Sucuoğlu, 1996). Görüldüğü gibi özel eğitime muhtaç çocukların eğitim-öğretimden üst düzey yararlanması için eğitime anne baba katılımı şarttır; ancak ülkemizde bu konuda rehberlik yapabilecek kuruluşlar sınırlıdır.

Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin de konu ile ilgili hazırlık etkinliklerinin yanı sıra süreç esnasında toplantı ve etkinliklerle bilgilendirilmesi önemlidir. Ailelerin konu ile ilgili bilgi sahibi olması ve olumlu tutum içerisinde olması normal gelişim gösteren çocuklarına da model olacak ve bu çocukların tutumlarını da yönlendirecektir. Oysa yapılan araştırmalar, normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin bu konuda bilgilendirilmediklerini ve sürece hiç katılmadıklarını destekler niteliktedir (Öncül ve Batu, 2005).

#### **2.2.3.6. Fiziksel Ortam**

Öğrenme ortamları, öğrencinin derse katılımını ve öğrenme fırsatlarını büyük oranda etkileyebilen çok yönlü ve dinamik ortamlardır (Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Fiziksel ortamın öğrenci davranışları üzerine büyük etkisi vardır ve kaynaştırma öğrencilerine akademik olmayan becerilerin öğretiminde ortamın önemi artmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği okul ve sınıfların fiziksel ortamının kaynaştırmanın başarısına önemli etkileri vardır. Kaynaştırma sınıfı ele alındığında, sınıf ve içinde bulunan eşyaların düzenlenmesi, kaynaştırma öğrencisinin gereksinimlerinin bu düzenlemede dikkate alınması ve sınıfın öğretim için çekici hale getirilmesi önemlidir. İlk olarak sınıf mevcudunun kaynaştırma eğitimi için uygun düzenlenmesi gerekmektedir. Kaynaştırmada sınıf mevcudunun en fazla 25-30 arası olması ve bir sınıfta en fazla iki kaynaştırma öğrencisinin bulunması gerekmektedir. Ortamın etkili yapılandırılması; öğrenci katılımını, öğrenme faaliyetleri noktasında olumlu tutumları artırma ve istenmeyen davranışları önleme gibi sonuçları beraberinde getirebilecek; yani kaynaştırma uygulamalarında başarıyı arttırabilecektir (Batu ve Uysal, 2010).

#### **2.2.4. Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Özel Eğitim Hizmetleri Ve Ek Hizmetler**

Destek eğitim hizmeti: “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamayı ifade eder” (MEB, 2006, madde 4).

Kaynaştırma modeli, öğretmenin sorumluluğu tek başına üstlenebileceği bir model değildir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma anlayışında destek hizmetlerin önemi büyüktür ve bu durum kaynaştırmanın doğrudan ekip çalışması şeklinde gerçekleştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Batu ve Uysal, 2010). Farklılığı olan çocukla çalışmak; aile, öğrenciler, okul ve okul yönetimi dışında pek çok uzmanla işbirliği yapmayı gerektirmektedir.

Kaynaştırmanın tanımında bile geçen destek hizmetler unsuru olmadan kaynaştırma uygulamasının sağlıklı gerçekleşmesini beklemek hata olacaktır. Destek hizmetleri bireylerin aynı amaca yönelik olarak bir arada çalışmasını gerekli kılmaktadır. Konumuzla ilgili olarak okullarda bir arada çalışma ise programlama ve öğretim gibi çalışmalarını ekip halinde hazırlamak, davranış problemleri konusunda beraber çalışmak gibi durumları içermektedir. Destek hizmetleri; uzmanlar, rehber öğretmenler, gönüllüler ya da sınıftaki diğer öğrencilerden sağlanabilmektedir (Sucuoğlu, 2006).

Araştırmalar; ekip çalışmasının ve destek hizmetlerin özellikle kaynaştırma uygulamalarında, öğretmenlere ve öğrencilere büyük yararları olduğunu göstermektedir (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitim destek hizmetleri, öğretmenlerin alan uzmanlarıyla işbirliği anlayışla çalışmalarını gerektirmekte ve verimli uygulandığında da başarılı kaynaştırmanın anahtarı olacağı düşüncesini uyandırmaktadır. Özel eğitim destek hizmetlerini kaynak oda eğitimi (Batu ve Uysal, 2010), sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olarak gruplandırmak ve bunların avantajlı ve dezavantajlı yönlerini değerlendirmek mümkündür (Batu, 2000).

Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda özel eğitim öğretmenleri veya uzmanları tarafından

bireysel ve grup eğitimi şeklinde gerçekleştirilen ve ders öğretmeniyle ortak çalışma gerektiren destek hizmetleri kaynak oda/destek eğitim odası olarak tanımlanmaktadır (Batu, 2000; MEB, 2006). Sınıf içi yardım desteğinde ise özel eğitim öğretmeni veya gereksinim doğrultusunda bir uzman; sınıf içinde öğretmene planlama, öğretim, değerlendirme, yönetim gibi çeşitli noktalarda destek olmaktadır, ancak uygulama çok iyi bir görev dağılımını, planlılığı ve eşgüdümü gerektirmektedir. Bu uygulama, çok çeşitli modeller izlenerek gerçekleştirilebilmektedir ve öğrenciyi sınıftan ayırmadığı, öğretmenler arası eşgüdümü arttıracığı için tercih edilir görülmektedir.

Özel eğitim danışmanlığı destek hizmeti ise dolaylı bir hizmet biçimidir ve danışman, danışan ve hakkında danışılan unsurlarıyla şekillenen bir süreçtir. Süreç genellikle danışman bir özel eğitim öğretmeni ya da alanda tecrübeli bir rehber öğretmen, danışan bir sınıf öğretmeni ve hakkında danışılan kaynaştırma öğrencisi ile işlemektedir. Danışma konularını ise programı bireyselleştirmek, eğitsel performans almak ve davranış problemlerini azaltmak gibi durumlar oluşturmaktadır. Özel eğitim danışmanlığı; işbirlikçi yaklaşım veya uzman yaklaşımına göre düzenlenebilmektedir (Batu ve Topsakal, 2003). Danışma süreci; giriş, sorunun belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, çözüm önerilerinin uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi gibi yapılandırılmış bölümlerden oluşmaktadır (Batu, 2000). Bu destek hizmetiyle sağlanan donanım, öğretmenin ileride aynı konularda tek başına hareket edebilmesini de kolaylaştırmaktadır.

Özel eğitimde ek hizmetler şeklinde belirttiğimiz terimin kapsamına ise ulaşım hizmetleri, dil ve konuşma terapisi, fizik tedavi, iş uğraşı terapisi gibi uygulamalar girmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Destek ve ek hizmetlerin geliştirilmesiyle beraber kaynaştırmaya gönüllü olan öğretmenlerin de artması mümkün olabilecektir ve en azından ilk aşamada küçük eğitim bölgeleri oluşturularak, gezici destek hizmet öğretmenin bulundurulması bile büyük yardımlar sağlayabilecektir (Batu ve Topsakal, 2003).

### **2.2.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretim Uyarlamaları**

Kaynaştırmanın başarılı olmasındaki en önemli etkenlerden biri etkili öğretimdir. Günümüzde öğretmenlerin etkili öğretimi sağlayabilmesi için

öğretimlerini tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda çeşitlendirmeleri; yani her öğrencinin öğretimden en üst düzeyde yararlanması için bazı uyarlamaların yapılması ve çeşitli önlemlerin alınması beklenmektedir. Tüm önlemler ve uyarlamalara rağmen özel gereksinimi olan öğrenciler daha kapsamlı uyarlamalar ve önlemlere ihtiyaç duyacaktır. Kaynaştırma öğrencileri için gerçekleştirilen ek önlem ve düzenlemelere öğretimsel uyarlama denmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Sınıf içinde yapılacak uyarlama ve düzenlemelerin temel amacı akranlarından farklı eğitim gereksinimi olan bu öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklere katılımlarını en üst düzeye çıkarmaktır (Özgür, 2011).

Öğretimsel uyarlamalar için kaynaştırma öğrencilerini genel olarak gruplandırmak mümkündür (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Hafif düzeyde yetersizliği olan öğrenciler, bilişsel özellikleri açısından akranlarından pek farklı olmayan ve müfredatı genel olarak takip edebilecek öğrencilerdir. Bu öğrenciler sadece bazı farklılık ve yetersizliklerinden ötürü ders işleniş yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, ders çalışma becerilerinin öğretimi (Kesiktaş, 2006), ödev ve sınavlar gibi bazı alanlarda uyarlamalara ihtiyaç duymaktadır. Yetersizlikleri daha ağır olan öğrenciler ise öğrenmede akranlarından belirgin farklılıklar göstermektedir ve bu öğrenciler için belirgin müfredat uyarlamaları gerekmektedir.

Bu öğretimsel uyarlamaları; sınıfın ve öğrenci gruplarının düzenlenmesi, öğretimin içeriğinin ve sunumunun uyarlanması, değerlendirmenin uyarlanması şeklinde de ele almamız mümkündür. Sınıfın fiziksel çevresinde yapılan düzenlemeler, ısı, ışık miktarı, sınıfın büyüklüğünün belirlenmesi, sınıf kurallarının ve genel işleyişin oluşturulması ve sınıf ikliminin düzenlenmesi, zamanı etkili kullanma ve kaynaştırma için öğrenci grupları oluşturma gibi konular; sınıf ve öğrenci gruplarının düzenlenmesi içerisinde yer almaktadır (Özgür, 2011). Öğretimin içeriğindeki uyarlamalar, konu ve amaçları kapsarken öğretimin sunumunda gerçekleştirilen uyarlamalar ise; yöntem, araç-gereç gibi öğeleri içinde barındırmaktadır.

Öğretimin içeriğinde yapılacak uyarlamalar için öğretmenin temel öğretim aracı okulun öğretim programıdır. Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerine ne öğretebilecekleri konusunda büyük tedirginlikler yaşamaktadırlar. Oysa temel kaynak okulun öğretim programıdır. Bazı öğrenciler bu programı hızlı

bazıları yavaş öğrenebilecekken bazı öğrenciler ön koşul becerilere sahip olmadığı için alt sınıf programlarını takip edecektir (Sucuoğlu, 2006). Dolayısıyla yapılması gereken tek şey okul programının uyarlanması olacaktır. Öğretimin içeriğinde uyarlamalar yapılması; öğretimin içeriğinin genişletilmesi, ek öğretim amaçlarının belirlenmesi, öğretim içeriğinin basitleştirilmesi ve öğretim içeriğinin farklılaştırılması gibi anlamlar taşımaktadır. Birçok kaynaştırma öğrencisi ise kademesi için geçerli olan öğretim programının basitleştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu durumda kaynaştırma öğrencileri için genel program amaçlarının daha basitleri belirlenebileceği gibi genel program amaçlarından yola çıkarak daha az sayıda amaç belirlenebilmektedir.

Tüm bu uyarlamalarla vurgulanan; her öğrencinin kendi hızıyla ve kendi öğretimsel özelliklerine uygun öğrenmesidir (Sucuoğlu, 2006). Aslında sınıftaki tüm öğrencilerin farklı öğrenme geçmişlerinin ve özelliklerinin olduğu düşünüldüğünde; birçok öğrencinin bilgi, beceri ve anlama düzeyinin farklı olduğu ve bir ders sonunda hepsine daha farklı kazanımlar katılabildiği anlaşılacaktır. Bu algıdan yola çıkarak sınıf içi yardım desteği ile uygulanan kaynaştırmada zaman yetersizliği ve zaman kaybı gibi bir problem yaşanmayacak, her öğrenci aynı etkinlikten farklı kazanımlar için yararlanabilecektir.

Öğretim sunumunda yapılan uyarlamalar ise öğretimin girdi ve çıktısında yapılan uyarlamalar şeklinde ele alınmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Öğretim girdisinde yapılabilecekler; zorluk düzeyi, nicelik, sunuş biçimi ve kullanılan araç-gereç uyarlamalarını kapsamaktadır. Örneğin; sözel ders anlatımlarını dinleme ve anlama problemi yaşayan kaynaştırma öğrencileri için sözcük dağarcığını sınırlandırmak, görsel materyaller, şemalar kullanmak ve akışta özetlere sık yer vermek gibi uyarlamalar yapılabilmektedir. Öğretim çıktısında uyarlamalar ise öğrenciden beklenen ders dinleme, not tutma, sessiz okuma yapma gibi görevlerin zorluk derecesinde, niceliğinde bir takım düzenlemeler yapılması anlamına gelmektedir. Örneğin kaynaştırma öğrencisinin yazılı ödev ve sınav teslimlerinde sözel açıklamalar yapmasına fırsat vermek; verilen ödevlerin bir kısmını yapmasını istemek; cevap seçeneklerini azaltmak gibi durumlar öğretim çıktısında uyarlamalar yapmak anlamına gelmektedir.



Değerlendirmede yapılan uyarlamalarda ise özel gereksinimi olan öğrencilerin gelişimsel düzeyleri ya da yetersizliklerinin türü ve derecesi sınav ve not verme sisteminde yapılacak uyarlamaların da temelini oluşturmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Örneğin hafif derecede yetersizliği olan bir öğrenciye diğer öğrencilerden beklenen kazanımlar kapsamında bir sınav hazırlanabilir; ancak gereksinimlerine göre sınavın zamanı, soruların sunum şekli, sınav ortamının düzenlenmesi, sınav sırasında gereksinime uygun destekler sunulması, sınavdan önce sınav becerilerinin çalışılması ve önceki sınav sonuçlarının analizi, motivasyon artırıcı etkinlikler gerçekleştirilmesi gibi konularda uyarlama ve ek çalışmalar yapılması gerekebilmektedir.

Wood (1998)' a göre özel gereksinimi olan öğrenciler; sınavlarda anlamada güçlük yaşamaları, işitsel ve görsel algı problemleri, sınav süresinin yetersizliği ve sınav kaygısı nedeniyle güçlük yaşamaktadırlar (aktaran Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimi olan öğrenciler, sınavlarda söylenenleri ve yazılanları anlamakta dolayısıyla bunlara yanıt vermekte güçlük yaşarlar. Genellikle bunun nedeni okuma düzeylerinin ve sözcük dağarcıklarının zayıf olmasıdır. Bu öğrencilere yönergeler konusunda destek olunarak öğrencilerin sınav başarıları artırılabilir.

Özel gereksinimi olan ve bu doğrultuda bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanan öğrenciler için deyiş yerindeyse bireyselleştirilmiş not verme sistemi de söz konusu olmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bazı öğrenciler sınavlarda uyarlama yapıldığı zaman da belirlenen ölçütlere yaklaşmamaktadır. Bu durumda yazılı ve sözlü sınav sisteminin dışında bireyselleştirilmiş eğitim programlarındaki kazanımları temel alan farklı değerlendirmeler önerilmektedir. Bu kapsamda öğrencinin hem çabasına hem başarısına değer veren çok kaynaklı değerlendirme, çalışma dosyaları temel alınarak yapılan değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemleri ile öğrencinin amaçlar doğrultusunda ne kadar öğrendiğine dair farklı yollarla bilgi toplanması önerilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Kaynaştırma öğrencisi için hangi alanlarda ve ne düzeyde uyarlama yapılacağı belirlenmesi kaynaştırma eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Tüm bu bahsedilen uyarlamalar yapılırken; gereğinden fazla uyarlama yapılmaması, normal gelişen öğrenciler ve aile gibi kaynaştırmanın diğer unsurlarının da dikkate alınarak yapılması, uyarlamaların adil olması ve doğrudan

destekten olabildiğince kaçınılması, sınıfın tüm özelliklerinin dikkate alınarak gerçekleştirilmesi hususlarına dikkat etmek doğru olacaktır.

#### **2.2.6. Kaynaştırma Uygulamalarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı**

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname kapsamında “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirerek uygulanması esastır” hükmü yer almış, bu sayede bireyselleştirilmiş eğitim programı yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 1997, madde 4). Görüldüğü üzere kaynaştırma eğitiminde bahsi geçen uyarlamalar kapsamında bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak gerekmektedir.

“Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır” (MEB, 2006, madde 69). Bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireylerin zihinsel süreçler, davranışsal özellikler, öğrenme özellikleri gibi durumlar açısından farklılık gösterdiğini ve farklılık türü ve derecesi ne olursa olsun her bireyin farklı miktar ve şekillerde öğrenebileceği anlayışıyla aile, öğretmen ve uzmanların işbirliğiyle hazırlanan ve uygulanan yazılı bir dokümandır. Bu doküman; öğrencinin disiplin alanı, ders veya eğitim-öğretim yılı sonunda öğreneceği bilgi, becerilerdeki uyarlamaları içermektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; eğitsel performans düzeyi, yıllık hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan zaman tablosu, öğretim yöntem ve materyalleri, izleme ve değerlendirme, ek özel eğitim hizmetleri öğelerini içeren bir programdır (aktaran Kargın, 2007). Tüm bunların yanı sıra öğrencinin kişisel bilgilerini, eğitim ortamına ilişkin yapılacak düzenlemeleri ve davranış problemleriyle ilgili yapılacak çalışmaları içermesi de bireysel eğitim programının gerekliliklerindedir (Gürkan, 2011).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak ekip işidir ve ilk adım olarak idareci başkanlığında, en azından sınıf, branş ve rehber öğretmenlerin, ailenin ve öğrencinin, var ise gezerek özel eğitim görevi verilen öğretmenin ve rehberlik araştırma merkezi personelinin yer aldığı *bireyselleştirilmiş eğitim programı*

*geliştirme birimi* kurulmalıdır. Bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin ürün ve süreç yönü mevcuttur; ürün, yazılı planın hazırlanmasına vurgu yaparken süreç, programın desenlenme, uygulama ve geliştirme boyutlarını içermektedir (Vuran, 1996). Öğretimin bireyselleştirilmesinde yani bireyselleştirilmiş öğretim materyali hazırlanmasında ilk adım, öğrencinin özellikleri hakkında yapılacak gözlem, değerlendirme ve görüşmeler ile öğrenci performansının, öğrenciye kazandırılacakların, amaçların belirlenmesidir. Burada, öğrencinin ihtiyaçları kilit noktadır.

Özel gereksinimi olan çocuk için en uygun eğitsel programı belirlemek oldukça karmaşık bir süreçtir ve çocuğun çeşitli yönlerinin farklı alanlardan uzmanlarla, çeşitli yöntemlerle değerlendirilmesi önemlidir (Fiscus ve Mendell, 2002). Bu doğrultuda yapılması gereken ikinci adım öğrencinin yapabildiklerini yani eğitsel performansını belirlemektir. Daha sonra bu performansa dayalı olarak öğretilecek davranış ve becerilere ilişkin, öğretime nereden başlanması gerektiği yani öğretimin kısa ve uzun dönemli amaçlar ve sıralamalarının belirlenmesi, öğretim etkinliklerinin, yöntem ve tekniklerinin, materyallerinin belirlenmesi, ortamın düzenlenmesi ve uygulamanın değerlendirilmesi gibi unsurlar gelmektedir.

Öğrencinin eğitsel performans düzeyi, öğrencinin gelişim ve disiplin alanlarında yapabildiklerini saptamak amacıyla belirlenmektedir. Bu düzey; performans değerlendirme formu ve kaba değerlendirme araçları gibi değerlendirme ölçekleriyle belirlenmelidir ve performans düzeyi gözlenebilir, ölçülebilir şekilde yazılı ifade edilmelidir (Gürkan, 2011). Eğitsel performans düzeyi ifadeleri; bireyselleştirilmiş eğitim programının diğer öğeleriyle doğrudan ilişkili olmalı, öğrencinin yapıp yapamadıklarına dair bilgiler sunmalı, öğrencinin yetersizliğinin eğitsel performansına olan etkisi tanıtılmalı ve öğrenciye ilişkin güncel bilgiler açık bir dille sunulmalıdır (Erbaş, 2005). Öğrencinin yapabildiklerinden yani eğitsel performans düzeyinden, öğrenme hızı ve özelliklerinden yola çıkarak; öğrenciye kazandırılması planlanan uzun ve kısa dönemli amaçlar belirlenmelidir.

Uzun dönemli amaç; bir dönem veya bir öğretim yılı sonunda öğrencinin eğitsel performans düzeyi, öğrenme hızı ve özellikleri, geçmiş başarı düzeyi doğrultusunda edinebileceği ön görülen ve ölçülebilir şekilde ifade edilmesi gereken kazanımlardır. Kısa dönemli amaçlar ise eğitsel performans düzeyinden uzun

dönemli amaçlara ulaşılmasında merdiven vazifesi gören ve uzun dönemli amaçlara göre bireyin daha kısa sürede gerçekleştirebileceği ara basamaklardır. Kısa dönemli amaçlar; bireyin bir gün, bir hafta, bir ay gibi bir süre sonunda hangi performans düzeyine ulaşacağına ölçülebilir ifadelerle yazılmasıdır (Özaksoy ve Zihni, 2001). İlgisiz, çok zor veya çok kolay amaçlar; başarısızlığa, hayal kırıklığına ve istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir (Fiscus ve Mendell, 2002).

Bu amaçların; gerçekçi ve mümkün olduğunca az olması, nasıl ve hangi sürede gerçekleştirileceğinin belirlenmesi ve ne oranda gerçekleştiğinin değerlendirilmesi için ölçütler seçilmesi planın sağlıklı işlemesi açısından diğer önemli noktaları oluşturmaktadır. Hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; öğrencinin gereksinimlerine göre yeniden düzenlenebilir bir dokümandır ve izleme, değerlendirme süreçleri bu yüzden önem kazanmaktadır. Amaçlar için performans koşulları ve performans ölçütleri belirlemek önemlidir. Bunlar bir bakıma değerlendirme ölçütleri ve süreçlerinin de temelini oluşturmaktadır. Bir davranışın zaman sınırlarını belirlemek, kabul edilecek en az doğru davranış sayısını belirlemek, yeterli sayılacak doğru cevap yüzdesini belirlemek, davranışta belirleyici olacak önemli bir öğeyi belirlemek gibi unsurlar; kabul edilebilir, başarılı davranışın ne olacağını belirlemeye yardımcı olacaktır (Fiscus ve Mendell, 2002)

Düzenli olarak uygulayıcılardan bilgi toplanması ve bu bilgilerin belirlenmiş amaçlarla karşılaştırılması gereklidir. İzleme sonucunda edinilen bilgiler; değerlendirme için temel oluşturmaktadır (Fiscus ve Mendell, 2002). Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi, bireyselleştirilmiş eğitim programının uzun dönemli amaçları doğrultusunda, bireysel izleme çizelgesi kullanarak bireydeki ilerlemeyi değerlendirir (Özaksoy ve Zihni, 2001). Bu değerlendirmeye göre, ilerleme kaydedilmişse bireyselleştirilmiş eğitim programının yeni amaçları belirlenir. Yeterince ilerlemenin kaydedilmediği durumlarda ise ilerlemeyi sınırlandıran nedenlerin belirlenmesi; programın yeniden düzenlenmesi için büyük önem taşımaktadır.

### 2.2.7. Kaynaştırma Uygulamalarında Davranış Ve Sınıf Yönetimi

Dünyada yaygınlaşan kaynaştırma uygulamasının bir sonucu olarak öğretmenler, sınıflarda özel gereksinimi olan öğrencilerle daha sık karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin özel gereksinimlere cevap verebilmesi ve başarılı bir kaynaştırma programı uygulaması için bazı uyarlamalar ve değişiklikler gerekmektedir. Bu değişiklikler; sınıf ortamı, öğretim programı-yöntemi ve sınıf yönetimi gibi konularda kendini göstermektedir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Özel gereksinimi olan çocuklar için uygulanan programların temel amaçlarından biri de davranış problemlerinin azaltılmasıdır; davranış problemlerinin azaltılması çocukların öğrenmelerini de arttırmaktadır (Cebeci, 2009). Kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta başarılı olabilmesinin önemli koşullarından biri de sınıf/davranış yönetimidir ve bu yönetim; sınıf kurallarının öğretilmesi, öğrenci davranışlarının değiştirilmesi, eğitim ortamının çekici kılınması temel öğelerini içermektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Yetersizliği olan çocukların uyumsal becerileri kazanabilmeleri için eğitimlerinin en önemli gerekliliklerinden biri de ortama uygun davranışların kazandırılabilmesidir; ancak öğretmen ve ailelerin ortama uygun olmayan davranışla baş etmekte zorlandıklarını ve yerine istedik davranış kazandırmak konusunda güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Birkan, 2000). Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eşit eğitim hakkına sahip olduklarına inanmalarına rağmen bu çocukların davranış problemlerini diğer öğrencilerin eğitim hakkını engelleyen bir unsur olarak görmeleri de sık karşılaşılan bir durumdur (Batu ve Uysal, 2010). Bir davranış öğrencinin veya diğerlerinin öğrenmesini ve sosyal etkileşimini engelliyorsa veya birilerine zarar veriyorsa burada istenemeyen ve problem olan bir davranıştan bahsetmek mümkündür ve bunlar öğrenmeyi engelleyici davranışlar, kazanılmış becerileri engelleyici davranışlar, aile ve çevre ilişkilerini bozucu davranışlardır (Birkan, 2000). Bunlara ek olarak çocuğun kendine zarar verdiği davranışları da ele almak mümkündür ve bu tür davranışların iletişim dışında bir nesne ya da dikkat çekmek, zor bir görevden kaçınmak, duyuşsal uyarım elde etmek gibi işlevleri vardır (Vuran, 2010).

Literatürde davranış ve sınıf yönetimine ilişkin pek çok tanımlama ve farklı yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşımlardan birini de uygulamalı davranış analizi

oluşturmaktadır. Uygulamalı davranış analizi; eğitim ortamlarında yeni davranışlar kazandırmak, var olan davranışları arttırmak, uygun olmayan davranışları önlemek azaltmak ve ortadan kaldırmak, davranış değişikliklerinin kalıcılığını ve genellenmesini sağlamak için davranış ve sınıf yönetiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Davranışsal öğrenme kuramlarının ilkelerini temel alan ve diğer yöntemlerden de destek alabilen bu yöntemin sistematik kullanımı ile kısa sürede sonuçlar alınabilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı ortamlarda, istendik davranışların yapılma olasılığını arttırmak için düzenlemeler yapmak mümkündür. Örneğin; özellikle kaynaştırma öğrencilerine kurallara uygun davranış örnekleri ve bunların tekrarı için canlandırma gibi fırsatlar sunulması davranış ve sınıf yönetimi düzenlemeleri açısından önem taşımaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Kaynaştırma öğrencilerinde daha önemli davranış sorunları ve yetersizlikleri görüldüğünde ise daha sistemli ve ekip çalışmasını içeren bir davranış değiştirme planının hazırlanması ve uygulanması gerekli olacaktır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Birkan, 2000).

Bahsettiğimiz modelin yanı sıra, çevresel davranışsal değerlendirme, çocukların buldukları öğretim ortamlarının özelliklerini, öğretim ortamının öğretimsel değişkenlerini belirlemek ve değerlendirmek, öğrenci performansının ve davranışının çevresel faktörlerle olan etkileşimini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir ve doğrudan gözlem yöntemini kullanır (Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Bu yöntemle özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri sınıfların da çevresel koşulları, öğretmen ve öğrenci davranışları incelenerek; akademik davranışların hangi ortam ve koşullarda arttığı, problem davranışların hangi koşullarda azaldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı genel sınıfların öğretimsel özelliklerini inceleyen araştırmaların genel bulgusu öğrenme özellikleri açısından yetersizliği olan öğrencilerin başarısızlıklarının bir bölümünün de sınıfın çevresel özellikleri ile ilişkili olduğudur (Sucuoğlu ve Akalın, 2010).

Problem davranışları önlemede ve sınıf yönetimini sağlamada öğretmenlerin kendi davranışlarını ve özelliklerini de gözden geçirmesi çoğu kez olumlu sonuçlar vermektedir. Öğretmenlerin problem davranışlar için kolay hüsrana kapılması yerine

sorgulama yapması, uygun olmayan davranışlar yerine uygun davranışlara odaklanma gerekliliğini anlaması ve uygulaması, davranış sorunlarını öğrenci yetersizliklerine bağlamak yerine işlevlerini anlamaya çalışması gibi basit basamaklar çok olumlu değişikliklere yol açabilmektedir (Vuran, 2010).

“Kaynaştırma ortamlarında öğretimin bireyselleştirilmesi, engelli öğrenci için uygun hedef davranışların seçilmesi ve etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması ile özel gereksinimli öğrencilerin istedik davranışlarının artabileceği, istenmeyen davranışların ise azalabileceği çalışmalar sonunda görülmüştür” (Sucuoğlu ve Akalın, 2010, s.30). Bu gibi bulgulardan yola çıkılarak, kaynaştırma sınıflarının öğretimsel özelliklerinin düzenlenmesinin ve etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmasının (Aral ve Gürsoy, 2011), davranış ve sınıf yönetimi noktasında birçok problemin çözümünü sağlayacağı beklenmektedir.

Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları ve zorlandıkları sorunlar, doğrudan disiplin çerçevesinde ele alınabilecek problem davranışlarla ilgilidir (Sucuoğlu, 2006). Yönetmelikler ile kaynaştırma uygulamalarında ilkeler, ölçütler ve değerlendirme gibi konulara açıklık getirilmiş olmasına rağmen disiplin uygulamalarına ilişkin bir açıklama mevcut değildir. Bu durum, kaynaştırma öğrencilerinin uygun olmayan davranışlarının da normal disiplin yönetmelikleri çerçevesinde değerlendirileceğini düşündürmektedir.

### **2.3. Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Ders Programları**

Sosyal bir varlık olan insan, toplum içinde yaşamaktadır ve yaşadığı toplumun değerlerini, inançlarını, davranış örüntülerini göz önünde bulundurmalıdır. Bu süreç, bireyin sosyal varlığını geliştirip toplumun devamlılığının sürdürülmesine katkı sağlamaktadır. Toplumsallaşma bireyin çeşitli bilgi, beceri, değer ve davranışlar edinerek içinde bulunduğu ortamın kültürünü; toplumun örgütlenme, iş bölümü, üretim ve tüketim biçimlerinin gereklerini bilmesi ve buna katılma çabası içinde olmasıdır (Özpolat, 2009, s.250).

Toplumsallaşma bir etkileşim ürünüdür ve aile, okul, iş yeri gibi ortamlar buna olanak hazırlar. Karmaşık bir düzeneğe sahip olan ve hayat boyu devam eden

toplumsallaşma sürecinin eğitim yoluyla yapılandırılmasının önemi kaçınılmazdır. Tarih boyunca temel yaşam becerilerini ve vatandaşlığı kazandırmak suretiyle toplumsallaşmayı sağlamak eğitimin temel işlevleri olarak uygulanmıştır. Günümüzde de toplumsal değişmeyi hızlandıran faktörlerin etkisiyle, toplumsallaşmayı sağlaması bakımından eğitime atfedilen önem artmış ve programlar giderek buna göre düzenlenmeye başlanmıştır.

Birey açısından eğitimin öğrenciyi sosyalleştirme ve onu üst eğitim kurumuna hazırlama olmak üzere iki temel işlevi vardır (Özpolat, 2009). Genel olarak baktığımızda ise eğitim kurumlarının bireyleri topluma yararlı, iyi, sorumlu bir vatandaş olarak yetiştirme amaçları mevcuttur (Özer, 1998). Kurumsal eğitim yoluyla öngörülen toplumsallaşmanın temelini eğitim programları, özellikle de sosyal derslerin programları oluşturur. Öğrencileri bu amaca ulaştırma yolunda ilköğretim programlarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi yer almaktadır (Özer, 1998). İlk ve ortaokul öğretiminin amaçları ve programı ele alındığında toplumsallaşmaya en önemli vurguyu yapan derslerden birinin sosyal bilgiler olduğu görülecektir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programları; temel yaşam becerilerinin geliştirildiği, öğrencilerde kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme gibi pek çok önemli kazanımların temellerinin atıldığı derslerdir.

### **2.3.1. Hayat Bilgisi Ders Programı**

Hayat bilgisi dersi; çocukların gündelik yaşam için temel bilgiler ve yaşam becerileri, olumlu kişisel nitelikler geliştirmesine; kendini ve çevresini tanıyarak bunlarla barışık olmasına, sosyal çevresini tanıyarak bu ortam içinde kendini geliştirmesine; çevre ile uyum içinde yaşamasına destek olan program olarak açıklanmaktadır (aktaran Karabağ, 2007; Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEBTTKB], 2009a). Bir programın öğeleri arasında amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutları önem kazanmaktadır ve çalışmamız kapsamında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi programlarının amaç ve içerik öğeleri üzerinde durulacaktır. Program, bahsedilen amaçlar doğrultusunda çeşitli tema ve kazanımlardan oluşmaktadır.



Hayat bilgisi dersi programında; *Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün, Bugün, Yarın* olmak üzere üç tema karşımıza çıkmaktadır (MEBTTKB, 2009a; Karabağ, 2007). Amaçlar ve bu üç öğrenme alanı doğrultusunda öğrenciye bilgi, beceri, tutum, kişisel nitelik ve değerler katan kazanımlar oluşturulmuştur. Programın öncelikli amacının temel yaşam becerilerinin kazandırılması ve olumlu kişilik özelliklerinin geliştirilmesi olması sebebiyle programın omurga kazanımlarını Tablo 2-1’ de gösterilen beceriler oluşturmaktadır (MEBTTKB, 2009a). Bu becerilerin yanı sıra bireylerin istedik kişisel özellikler geliştirmeleri ve toplumsallaşmaları için program Tablo 2-2’ de yer alan kişisel nitelikleri ve değerleri de kazanım olarak sunmaktadır (MEBTTKB, 2009a).

Tablo 2-1:

#### Hayat Bilgisi Ders Programına Özgü Beceriler

---

##### 1-Kaynakları etkili kullanma

Zaman, para ve materyal kullanma; bilinçli tüketici olma; çevre bilinci ve çevredeki kaynakları etkili kullanma; planlama ve üretim

##### 2-Güvenlik ve korunmayı sağlama

Sağlık ve güvenlik kurallarına uyma, doğal afetlerden korunma, sağlığını koruma, trafikte güvenliğini sağlama, hayır diyebilme

##### 3-Öz yönetim

Etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, kariyer planlama, mekân ve zamanı algılama, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi, sorumluluk

##### 4-Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması

Liderlik, farklılıklara saygı

##### 5-Bilimin temel kavramlarını tanıma

Değişim, etkileşim, neden sonuç ilişkisi, karşılıklı bağımlılık, süreklilik, korunum, değişkenlik/benzerlik

---

Tablo 2 -2:

#### Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Değerler

---

Öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma, geliştirme

---

### 2.3.2. Sosyal Bilgiler Ders Programı

Sosyal bilgiler dersi; bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesi amacıyla sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Bu ders programı demokratik yönetim ve sosyal yaşamın temelini oluşturan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmeye; iyi vatandaş yetiştirmeye olanak sağlayan bir yapıya sahiptir. Sosyal bilgiler dersinin öğretimindeki en önemli amaç bireye toplumsal kişilik kazandırmaktır. Bu ders ile sosyal katılım ve sosyal yaşamda etkin olma becerileri; bireyin kendisine, ailesine ve çevresine, yasalara, devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğu; toplumsal çevresine etkili uyumu nasıl sağlayacağı öğretilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEBTTKB], 1998; Özer, 1998).

Sosyal bilgiler dersinin yukarıda bahsi geçen amaçlarını bilgiye ilişkin amaçlar, beceriye ilişkin amaçlar, değerlere ilişkin amaçlar, sosyal katılıma ilişkin amaçlar ve ulusal amaçlar şeklinde beş grupta ele almak mümkündür (Öztürk, 2007). Sosyal bilgiler dersi, bir sosyal bilimler seçkisi olarak vatandaşa ihtiyaç duyduğu bilgileri sunmaktadır. Etkili vatandaşlık için gerekli olan çalışma, düşünme ve kişiler arası becerilerin ve etkili vatandaşın sarılması gereken değerlerin sunumu da bu dersin kapsamı alanındadır ve tüm bunlara baktığımızda bireylerde bilgi, beceri ve değerlerin geliştirilmesindeki temel amacın etkili sosyal katılımın sağlanması olduğu görülecektir.

Programın içeriği teknik anlamda sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı düşünülen dokuz öğrenme alanına ayrılmıştır. Bu öğrenme alanlarının içeriğini kazanımlar somutlaştırmış ve kazanımların bilgi, beceri, değer yüklü olmasına özen gösterilmiştir. Yeni programda, bireyin toplumsal varoluşunun gerçekleştirilmesi durumuna vurgu yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersini oluşturan disiplinler doğrultusunda programda; birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, üretim, tüketim ve dağıtım, güç, yönetim ve toplum, zaman, süreklilik ve değişim, bilim, teknoloji ve toplum ile küresel bağlantılar olmak üzere dokuz öğrenme alanı belirlenmiştir (Ata, 2007). Yeni programın 4-7. sınıflar arası 32 ünitesinden 12 ünitesinin kazanımları, doğrudan veya dolaylı olarak ve toplam 180 kazanımdan 45' i doğrudan toplumsallaşmayla ilintilidir (Özpolat, 2009). Bu oran,

neredeysi programın % 25' i gibi önemli bir bölümünü karşılamaktadır. Ayrıca programda bahsi geçen 158 kavramdan çoğu toplumsallaşmayla ilgilidir.

Program, kendine özgü altı beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. “Beceri eğitimi yoluyla toplumsallaşmanın öğrencilerin özgüvenini arttıracığı, kişilik gelişimini destekleyeceği, toplumla ortak paydasını büyüteceği, öğrencileri daha katılımcı hale getireceği, bu gelişmenin de orta ve uzun vadede bireyler üzerinden toplumsal ilişkileri olumlu yönde etkileyeceği ve toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir ” (Özpolat, 2009, s.264). Bu beceriler Tablo 2-3' te gösterilmiştir. (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEBTTKB], 2009b).

Değerler; bir toplumun kültürünü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar sisteminin tümüdür. Düzenli bir toplum yapısının oluşması ve bu yapının devamının sağlanmasında değerlerin yeri büyüktür. Bireyin tutum ve davranışlarında bu değerler doğrultusunda hareket edebilmesi kimlik oluşumunun ve toplumsallaşmasının göstergesi olarak kabul edilebilmektedir. Eğitim sistemlerinin amaçları arasında da iyi ve doğru olarak kabul gören değerleri bireye aktarmak vardır. İlköğretim dönemi ise bu değerlerin oluşturulmasında önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değerlerin ve insan haklarının sunulmasında en etkin program sosyal bilgiler dersindedir (Gömlüksiz ve Cüro, 2011). Sosyal bilgiler dersi bir anlamda değerler eğitimi dersidir (Kan, 2010). Naylor ve Diem' e (1987) göre, sosyal bilgiler dersinde verilen değerler eğitimi iki yönlü etki gösterir. “Bunlardan birincisi, öğrencilere kişisel veya kamusal olan tutum, değer veya inançları sık sık açıklama fırsatı verir. İkincisi ise, farklı tutum, değer veya inançlar hakkında deneyim kazanmaya yardımcı olur” (aktaran Kan, 2010, s.143). Bir sosyal grup veya toplum tarafından kendi işleyişlerini sağlamak ve sürdürmek için çoğunluk tarafından kabul edilen ve sosyal bilgiler programında yer alan değerler Tablo 2-4' te sunulmuştur (MEBTTKB, 2009b).

Tablo 2-3:

### Sosyal Bilgiler Ders Programına Özgü Beceriler

---

#### 1.Gözlem becerisi

Çevresindeki olay ve olgulara dikkat etme, algılama, doğru ve tarafsız tanımlama, çevresindeki olay ve olguların neden ve sonuçlarını açıklama, gözlediklerinin nedenlerini sorgulayıp sonuçlarını tahmin edebilme, olay ve olgular arasında ilişkiler kurabilme benzer ya da farklı yönlerini ortaya koyma, gözlediklerini kaydetme ve aktarma, daha önce öğrendikleri ile karşılaştırabilme ve bağdaştırabilme, benzer olaylarla ilişkilendirme ve böyle bir olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğine dair davranış geliştirme, gözlediklerini araştırmalarda veri olarak veya gelecek ile ilgili planlamalar yapmak için kullanabilme

#### 2. Mekânı algılama becerisi

Uzay ilişkilerini görebilme, küre kullanma; harita, plan, kroki, grafik, diyagram çizme ve yorumlama

#### 3.Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi

Takvim bilgisi edinme, zaman ifadelerini doğru kullanma, zamanları ayırt etme (geçmiş-şimdiki-gelecek zaman), kronolojik sıralama yapma, zaman şeridindeki veriyi yorumlama, zaman şeridi oluşturma

#### 4-Değişim ve sürekliliği algılama becerisi

Benzerlik ve farklılıkları bulma, zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, geçmişteki problemlerin neden sonuç ilişkisini tanıma, tarihsel problemin çözümüne alternatif çözümler bulma

#### 5-Sosyal katılım becerisi

Kendisini, yakın çevresini etkileyen konularda bilgi sahibi olma; birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için insanlar arasındaki ortak ilişkiyi tanıma; bireyler, gruplar ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için bireyler, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki ilişkiyi tanıma; farklı grup ve durumların dinamiklerine uyma; sosyal katılımın gerekli olduğu durumları belirleme; lider ya da izleyen olarak gruba, kuruma, sosyal örgütlere ve topluma hizmet etme; yakın çevresini ve toplumu etkileyen konularda ihtiyaçların karşılanması için fikir üretme, bu fikri çevresindekilere iletme, görüşme, tartışma, planlama, uzlaşma ve eylemde bulunma

#### 6-Empati becerisi

Kendisini karşısındakinin yerine koyma; kendisini yerine koyduğu kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama, hissetme ve karşısındakine iletme; olaylara karşısındakinin bakış açısıyla bakma; dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama (Tarihsel Empati)

---

Tablo 2-4:

### Sosyal Bilgiler Ders Programında Yer Alan Değerler

---

Adil olma, barış, dayanışma, estetik, sağlıklı olmaya önem verme, sorumluluk, yardımseverlik, aile birliğine önem verme, bilimsellik, duyarlılık, hoşgörü, saygı, temizlik, bağımsızlık, çalışkanlık, dürüstlük, misafirperverlik, sevgi, vatanseverlik

---

Programın bilgi yanında çeşitli kavram, değer ve becerilerle desteklenmesi; programı bilginin kaynağı olmaktan çıkarıp toplumsallaşmanın kaynağı olma konumuna yükseltmektedir ve toplumsallaşma vurgusu kaynaştırma öğrencileri ve bu öğrencilerin gördükleri toplumsal kabul konusunda tüm öğrenci grupları için çok değerlidir. Özel eğitimin temel amacının da uyumsal becerilerin edinilmesi ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi iken ve hatta kaynaştırmanın temel varsayımının da çocuğun akranlarıyla iletişimini ve sosyal kabulünü arttırmak; dolayısıyla toplumla bütünleşmesini, toplumsallaşmasını sağlamak olduğu düşünüldüğünde; eğitim programlarını bu açıdan değerlendirmek gerekecektir. Eğitim programları toplumsallaşmaya çerçeve oluşturmaktadır. Yukarıda görüldüğü üzere hayat bilgisi ve sosyal bilgisi dersleri toplumsallaşmaya en önemli vurguyu yapan mihver derslerdir. Bu dersler çerçevesinde edinilebilecek kazanımlar; kaynaştırma öğrencilerinin bazı temel bilgiler, beceriler, değerler edinerek bağımsızlaşmasına ve toplumla bütünleşmesine, diğer öğrencilerin sosyal kabul göstermesine; yani özel eğitimin ve kaynaştırmanın temel amaçlarına önemli katkılar sağlayacak niteliktedir.

Hatırlanacağı üzere; hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programları; temel yaşam becerilerinin geliştirildiği, öğrencilerde kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme gibi pek çok önemli kazanımların temellerinin atıldığı derslerdir. Yine sosyal bilgiler dersinin öğretimindeki en önemli amaç bireye toplumsal kişilik kazandırmaktır. Bu ders ile sosyal katılım ve sosyal yaşamda etkin olma becerileri; bireyin kendisine, ailesine ve çevresine, yasalara, devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğu; toplumsal çevresine etkili uyumu nasıl sağlayacağı öğretilmektedir. Programlarda; kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korumayı sağlama, özyönetim, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması; mekanı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, sosyal katılım, empati gibi kaynaştırma öğrencileri ve onların toplumla bütünleştirilebilmesi açısından tüm öğrenciler için çok değerli becerilerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca özsaygı, özgüven, hoşgörü, sevgi, yardımseverlik, dayanışma, sorumluluk, çalışkanlık, temizlik gibi pek çok değer kapsamında geliştirilebilecek etkinliklerle kaynaştırma uygulamaları için çok önemli katkılar sağlanabileceği düşünülmektedir. Anlaşılacağı üzere hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri özel gereksinimi olan çocuklar için çok

daha işlevsel kullanılabilecek bir alt yapıya sahiptir ve bu derslerde gerçekleştirilecek olan başarılı kaynaştırma uygulamalarının önemi büyük olacaktır.

#### **2.4. İlgili Araştırmalar**

Literatürde kaynaştırma eğitimi konusunda gerçekleştirilen araştırmalar mevcuttur (Eripek, 2004; Sucuoğlu, 2004). Giderek yaygınlaşan kaynaştırma uygulamalarıyla beraber gerçekleştirilen araştırmalarda artış ve çeşitlilik olduğu gözlenmektedir. Bu araştırmaları konularına göre kaynaştırma hakkında genel bilgi verenler; kaynaştırmaya, kaynaştırma öğrencilerine ve kaynaştırmada sorunlara ilişkin bilgi, tutum ve görüşleri içerenler; kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerini içerenler ve diğer yayınlar olmak üzere dört grupta toplamak mümkündür (Sucuoğlu, 2004). Yaptığımız araştırmanın konusu gereği kaynaştırmaya, kaynaştırma öğrencilerine, kaynaştırmada sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen, öğretmen adayı, özel eğitimle ilgili personel bilgi, tutum ve görüşlerini içeren örnek araştırmaların bulgularını gözden geçirmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra literatürde kaynaştırma eğitimi ve sosyal bilgiler dersini beraber değerlendiren araştırmalara rastlanmamıştır. Kaynaştırma eğitimi; kaynaştırmaya ilişkin bilgi, tutum ve görüşler açısından değerlendiren ve bu şekilde kaynaştırma politikalarının uygulayıcılardaki yansımalarını ele alan çalışmalara yer verilmiştir. Kaynaştırma hala tartışılan bir konu olmasına rağmen yaygın görüş, bu uygulamanın doğru yapıldığı takdirde olumlu sonuçlar vereceğidir. Oysa literatür incelendiğinde, öğretmenlerin doğru uygulamalar gerçekleştirmek için kendilerini hiç yeterli hissetmedikleri görülmektedir. Zaten öğretmenlerin büyük bir bölümün alanla ilgili eğitim almadığına dair literatür verileri de göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç beklendik bulunmaktadır.

Babaoğlu ve Yılmaz' ın (2010) ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadığını araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, çalışma grubunu 2007-2008 yılında Burdur ilindeki ilköğretim okullarında çalışan, tesadüfî örnekleme seçilen 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde olup veriler, görüşme yoluyla toplanmıştır. Bulgulara göre; araştırmaya katılan 40 sınıf

öğretmeninden sadece altı tanesi üniversitede özel eğitim dersi içinde kaynaştırma yöntemine dair eğitim almıştır. Ayrıca araştırmaya katılan 40 öğretmenin tamamı, üniversitede sunulan kaynaştırma konusundaki eğitimin eksik olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hiçbirinin kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitim kursuna katılmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Araştırmada görüşleri alınan 40 sınıf öğretmenin sadece 4 tanesinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili kitap, makale vb. yayın okuyarak kişisel çabayla kendini geliştirme girişiminde bulunduğu anlaşılmıştır. Sadece beş öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili proje, konferans vb. etkinliğe katılmıştır. 28 öğretmen kaynaştırma hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığını ve 33 öğretmen kaynaştırma hakkında kendini yeterli görmediğini ifade etmiştir. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucu elde edilmiştir. Bunlar, ülkemizde öğretmenlerin neredeyse tamamının lisans eğitiminde kaynaştırmaya dair eğitim almadıklarını ve çok büyük bir bölümünün kaynaştırma hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını gösteren dikkat çekici verilerdir.

Benzer şekilde, Demir ve Açar' ın (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacı taşıyan araştırması, geliştirilen ölçek ile Çanakkale ilinde kaynaştırma öğrencisi olan ve random yöntemiyle seçilen 151 sınıf öğretmeni üzerinde betimsel-tarama modelleri ile gerçekleştirilmiştir. Verilere frekans, yüzde, t-testi, anova ve tukey testleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre görev yapılan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken cinsiyet, kıdem, hizmet içi eğitim, yeterlilik hissetme değişkenlerine göre ölçeğin bazı maddeleri anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin % 74.2' si kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli hissetmemektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre kaynaştırma öğrencilerine daha çok yardımcı olabileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Yine hizmet içi eğitim almayan öğretmenler alanlara göre; kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencileri olumsuz etkilediği noktasında daha olumsuz düşünmektedirler. Öğretmenlerin yeterlilik duygusu, kaynaştırma öğrencilerini sınıfın bir parçası olarak görme durumunu desteklemiştir. Yine yetersiz hissedenler yeterli hissedenlere göre bu öğrencilerin ayrı eğitim almasını daha doğru

bulmaktadır. Kıdemli öğretmenler kendilerini bu konuda daha yeterli hissetmektedirler.

Blecker ve Boakes (2010) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada; öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlara sahip olup olmadıklarını anlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırmaya dair algıları da araştırmanın bir konusudur. Amerika'nın New Jersey bölgesinde 54 okula; okul kültürü, kaynaştırma ortamları için gereken öğretmen bilgi, beceri ve eğilimlerine yönelik sorular içeren Likert tipi ifadelerden oluşan anketler gönderilmiştir. Toplamda anasınıfından 12. sınıfa kadar geniş bir yelpazeden 546 genel eğitim ve özel eğitim öğretmeni anketi cevaplandırmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmenlerin kaynaştırma bağlamında kendi okul kültürlerini algılayışlarını ve kaynaştırmaya olan eğilim ve hazır bulunuşluklarını anlamaya yöneliktir. İkinci kısımda kaynaştırma ortamında öğretmenlerin kullanabilecekleri bilgi ve beceriler hakkında ifadeler bulunmaktadır. Son bölümde ise öğretmenlik alanı, sene olarak öğretmenlik deneyimi, yaş ve cinsiyet gibi demografik bilgilere yer verilmiştir. Araştırmadaki öğretmenlerin kaynaştırma kavramını destekledikleri tespit edilmiştir; ancak katılımcılar arasında kaynaştırmayı gerçekleştirmeye yönelik hangi metotların takip edileceği hususunda yaygın bir uzlaşma bulunamamıştır. Katılımcılar, kaynaştırmada verimli bir işbirliğine giden yolda planlama için zamanın ve personel eğitiminin yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Tecrübesi 7 yıldan fazla olan öğretmenlerin bu konularda özellikle daha fazla ihtiyaç içinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada özel eğitimcilerin müfredatı uyarlamak için gerekli teknik ve yöntemleri genel eğitimcilere göre daha fazla kullandıkları görülmüştür. Araştırmadaki bulguların ışığında işbirliği alanında sürekli bir personel eğitimine ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Nerdeyse tüm araştırma sonuçları bu noktada benzer veriler ortaya koymaktadır. Ayrıca verilerin bir bölümü, hizmet öncesinde alanla ilgili sunulan eğitimin çok yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Bu noktada dikkatimizi, konu hakkında öğretmen adayları üzerinde gerçekleştiren çalışmalara yöneltmemiz yerinde olacaktır.

İzci (2005) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel



araştırma, 2003-2004 öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencisi olan 132 kişiyle gerçekleştirilmiştir ve araştırmacı tarafından geliştirilen Özel Eğitim Yeterlilik ve İhtiyaç Analizi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada adayların özel eğitimle ilgili görüşleri, alandaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri ve özel eğitimle ilgili beklentileri hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmüştür. Aday öğretmenler, % 46.2 oranıyla alandaki bilgi ve becerilerinin kaynaştırma için hiç yeterli olmadığını vurgulamıştır ve kalan grup da kendini pek az yeterli görmüştür. Öğretmen adaylarının % 50' si kaynaştırma eğitiminin verimliliğine inanmadıklarını belirtmişlerdir. “Sınıf öğretmeni olarak göreve başladığınızda, görevli olduğunuz sınıftaki kekeme, hiperaktif, öğrenme güçlüğü vb. sorunları olan öğrencilere nasıl davranılacağını biliyor musunuz?” sorusuna adayların % 54.5' i “Çok az” şeklinde görüş belirtmişlerdir.” Üniversitede gördükleri Rehberlik dersinin alanla ilgili faydası olup olmadığı konusunda yarıya yakın bir oranla “çok az” cevabı işaretlenmiştir. Adaylar, özel eğitim dersinin kendilerine faydalı olacaklarını belirtmiş ve branşlarıyla özel eğitim alanını bağlantılı buldukları görülmüştür. Görüldüğü üzere öğretmenlerin yarısı gibi bir bölümünün kaynaştırma eğitimi için yeterli donanımına sahip olmadıkları, kaynaştırma uygulamalarının verimine inanmadıkları, lisans eğitimini alan açısından yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere alandaki uygulayıcılar konumunda olan öğretmenlerin hizmet öncesi sürece dair hazırlıklarının çok zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ise öğretmenlerin görüşlerini ve yaşadıkları sorunları şekillendiren unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerilerini belirlemektir. Araştırmanın katılımcıları, İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan beş ilköğretim okulunda görev yapan on dokuz sınıf öğretmenidir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders, hizmet içi eğitim veya seminere katılma durumları incelendiğinde 19 öğretmenden 8' inin hiçbir eğitim uygulamasına katılmadığı görülmüştür. İlköğretim okullarında yapılan

kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin isteklerinin göz ardı edildiği, kaynaştırma uygulamalarının uygun olmayan fiziksel şartlarda gerçekleştirildiği, sınıf öğretmenlerinin sorunlarının çözümünde okuldaki diğer personelden yardım alınmasına karşın yapılan yardımların yeterli ve işlevsel olmadığı belirlenmiştir. 12 öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine zaman ayırmada zorlandıkları ve bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulayamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretim etkinlikleri sırasında 7 öğretmenin kaynaştırma öğrencisiyle birebir ilgilenmekte zorlandığını belirttikleri görülmüştür. Birkaç öğretmenin kaynaştırma öğrencilerinin davranış problemleri ve sınıf düzeyinin çok altında olmalarıyla alakalı sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. 10 öğretmenin kaynaştırma eğitiminde hiçbir öğretimsel düzenleme gerçekleştirmediğini belirtmesi ise ilgi çekici bir bulgudur. Bireyselleştirilmiş öğretim programının ne olduğunu bilmediğini söyleyen bir öğretmenin olması dikkat çekici bir diğer bulgudur. Öğretmenlerin neredeyse yarısı gibi önemli bir bölümü ise kaynaştırma öğrencilerinin farklı sınıf ve okullarda eğitim görmesini önermektedir. Bunu 7 öğretmenle, öğretmenlere eğitim verilmesine ve sırasıyla rehber öğretmenlerin sayısına ve aktif çalışmasına, veli bilgilendirici çalışmalar yapılmasına, sınıf mevcutlarının düzenlenmesine ve ilgili materyallerin hazırlanmasına dair öneriler takip etmektedir. Bir diğer araştırmada da öğretmenlerin görüşleri kapsamında benzer sorunlar ve öneriler dile getirildiği görülmektedir.

Demir ve Açar' ın (2011) öğretmenlik hayatı boyunca en az bir kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki tecrübelerini yansıtmak ve görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirdiği bu çalışmada, Çanakkale ilinde 45 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Nitel araştırma yöntemi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre görüşme yapılan 45 sınıf öğretmenin 31' i kaynaştırma eğitimini desteklemediğini ifade etmiştir. Desteklememe düşüncesinin altında ise diğer öğrencilerin olumsuz etkilenme durumu, zaman ayıramama, seviyelerine inememe gibi nedenlerin yattığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunlar; rehberlik faaliyetlerinin eksikliği, okul yönetimlerinden yeterli destek alamama, sınıf mevcutlarının fazla olması, okul-sınıf ortamının donanım açısından yetersizliği, öğretmenlerin kendilerini uygulamada yetersiz hissetmeleri, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile yaşanan sorunlar ve diğer öğrencilerin kaynaştırma

öğrencilerinden olumsuz etkilenmesi şeklindedir. Sınıf öğretmenleri; % 42.23 oranıyla kaynaştırma öğrencilerinin kendileriyle benzer gruptaki öğrencilerle beraber eğitim-öğretim görmesini, % 26.67 oranıyla da kaynaştırma eğitimini uzman kişilerin gerçekleştirmesini önermişlerdir. Bunları sırasıyla; kaynaştırma öğrencileri için ayrı okullarda eğitim yapılması, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerle birebir eğitim yapılması ve hizmet içi eğitim çalışmalarının artırılması önerileri izlemiştir. Bu ve benzer bulguların yanı sıra literatürde kaynaştırma eğitiminin yüzeysel olarak desteklendiğini; ancak benzer şekilde, uygulamalar için şartların çok yetersiz olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur.

Erişkin, Kıracı ve Ertuğrul' un (2012) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdiği tarama modelinde tasarlanan betimsel çalışması kapsamında; MEB tarafından 2008-2009 eğitim öğretim yılında düzenlenen 30 saatlik özel eğitim seminerine katılan 1500 sınıf öğretmenine 30 soruluk anket uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerini kabul ettiklerini, uygulamaya olumlu yaklaştıklarını ancak eğitim ortamlarının kaynaştırma uygulamasına elverişli olmadığını; kendilerinin (% 63) ve idarenin (% 57) kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim programı ve engel türleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve kaynaştırma uygulamaları için yönetim (% 85) ve rehber öğretmenin (% 54) gerekli toplantıları yapmadıklarını ve önlemleri almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 91' i sınıf içi düzenlemelerin % 95' i ise okul içi düzenlemelerin kaynaştırmaya uygun olmadığını belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olma (% 63), kaynaştırma öğrencilerinin özür grupları hakkında yeterli bilgiye sahip olma (%70), her bir kaynaştırma öğrencisi için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama (% 47), uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programını değerlendirme (% 61), kaynaştırma öğrencisine sosyal etkinlikler yapılandırma (% 57) konularında öğretmenlerin kendilerini yetersiz algıladıkları görülmüştür. Uluslararası literatür incelendiğinde ise öğretmenlerin çeşitli değişkenler eşliğinde kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olabildiklerini, uygulamaları daha fazla destekleyebildiklerini gösteren araştırmalar mevcuttur.

Thorpe ve Azam (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; kaynaştırma politikalarını ve bu politikaların okul ortamındaki yansımalarını öğretmenlerin

kaynaştırma hakkındaki görüşleri aracılığıyla anlamak amaçlanmıştır. Londra’ da ulusal politikaya paralel yazılı kaynaştırma politikaları olan ve fiili kaynaştırma uygulamaları yürüten iki devlet ilkokulunun her birinden ikişer öğretmen (ikisi idareci) ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yanı sıra, teori ve pratik arasındaki bağın kurulabilmesi için, İngiltere’ nin ulusal kaynaştırma politikaları ve bahsi geçen okulların ulusal politikaya paralel kendi kaynaştırma politikaları yazılı halde edinilmiş ve doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, kaynaştırmanın olumlu ve faydalı olduğunu; desteklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ikisi de kaynaştırmayı doğal öğretmenlik görevlerinin bir parçası ve sorumluluklarından biri olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Özel eğitim alanında uzman olmamalarına rağmen, araştırmadaki öğretmenler mülakatlar sırasında; sadece kaynaştırma değil, genel olarak tüm çocuklara hizmet etmek konusunda oldukça hevesli oldukları izlenimini vermişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarındaki özel eğitim öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek adına, okul dışı kaynak arayışlarına (üniversitede ders, kurs, seminer vb.) yönelerek kendilerini geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Araştırmadaki okulların öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine bir hayli önem verdikleri görülmüştür. Öyle ki, okullar öğretmenlerin okul içi ve dışı eğitim ve etkinliklere katılmalarını sağlamaktadırlar. Okulun yazılı politikalarında açıkça belirtilen ve öğretmeni işinde destekleyen bu önlemlerin öğretmenlerin kaynaştırma hakkında olumlu görüş ve tutumlara sahip olmalarında rol oynadığı düşünülmektedir. İdareci olan iki öğretmen, sınıf öğretmenlerini işe alırken yüksek niteliklere sahip olanları seçtiklerini ifade ederek istihdamda kalifiye öğretmenin önemine vurgu yapmışlardır. Hem sınıf öğretmenleri hem de idareci öğretmenler, kaynaştırmayı oldukça olumlu bir kavram olarak benimseyip bu yönde çalışmalar yapsalar da her biri tam zamanlı kaynaştırma konusunda bazı endişelerini dile getirmişlerdir. Araştırmadaki katılımcıların, tam zamanlı kaynaştırmanın özellikle hem davranış sorunu yaşayan ve hem de aynı anda şiddetli derecede engele sahip öğrenciler için yarı zamanlı kaynaştırma kadar faydalı olmayabileceği düşüncesinde oldukları görülmüştür. Bu öğrenciler için bazen özel eğitim okullarının daha iyi olabileceği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Hem sınıf öğretmenleri hem de idareci öğretmenler başarılı bir kaynaştırma için sınıf öğretmenine yardımcı bir asistan öğretmenin zaruri olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırmayı

planlama ve uygulamada okuldaki kaynaştırma yöneticisinden ve psikolog, fizyoterapist, uğraşı terapisti gibi uzmanlardan yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu uzmanların hem kaynaştırma öğrencisine hem de kendilerine katkıda bulduklarını söylemişlerdir. İdareci öğretmenler kaynaştırma öğrencilerini sınıflara sayıca dengeli bir şekilde yerleştirdiklerini ve ayrıca daha nitelikli öğretmenlerin daha zorlu sınıflara verilerek kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanmasını sağladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için her çocuğun bireysel olarak ihtiyaçlarının, ilgilerinin ve öğrenme tarzlarının değerlendirilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı okulların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için alandaki birçok uzmanla, özel eğitim okulları ile ve benzer deneyimler yaşayan veya okullarındaki bir kaynaştırma öğrencisiyle daha önce çalışmış meslektaşlarıyla işbirliği kurduğu görülmüştür. Öğretmenler okullarında, sınıflarındaki kaynaştırma uygulamalarını netleştiren kaynaştırma politikalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler okullarında kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiğini ve gerekli desteğin genellikle verildiğini belirtmelerine rağmen geliştirilmesi gereken noktalar olduğunu belirtmişlerdir. Maddi kaynak konusunu bilhassa dile getirmişler ve okullarında yeterli olsa da, daha fazla kaynağın daha iyi hizmet anlamına geldiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar her ne kadar maddi kaynak konusunu vurgulamış olsalar da, işbirliği yapılan uzman ve kişilerle kurulacak daha kaliteli iletişime de; özellikle kaynaştırma öğrencisi hakkında ön bilgi edinme konusunda, ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmadaki öğretmenlerin eğitimleri özel eğitim alanında olmamasına rağmen kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu görüş ve tutumlara sahip oldukları; bununla beraber eğitimlerini özel eğitim alanında almış öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında daha başarılı olacaklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenler kaynaştırma uygulamaları hakkında özellikle kaynaştırma öğrencilerinin davranış sorunları noktasında zorluklar yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler davranış sorunu yaşayan öğrencinin hem kendi hem de sınıftaki diğer akranlarının öğrenmesini olumsuz etkileyeceği endişesini taşıdıklarını söylemişlerdir. Bu kaygıya yazılı politikalarda da değinildiği ve kaynaştırmanın sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz etkilemediği sürece mümkün olduğunun

belirtildiği görülmüştür. Araştırmada öğretmenler tarafından pek dile getirilmeyen; ancak idareci öğretmenler tarafından ifade edilen bir nokta vardır. İdareci öğretmenler hükümet yetkililerinden kaynaştırma konusunda okulların gerçek hayatta karşılaştığı sorunları hesaba katmalarını ve yeni kanun-yönetmelikleri uygulamadan evvel pilot araştırma yapmalarını istediklerini söylemişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin altyapıları, eğitimleri, kaynaştırmayı algılayışları ve aldıkları desteğin kaynaştırma hakkındaki olumlu algılarını etkilediği düşünülmektedir.

Tüm bunlarla beraber görüşler bazında inceleme sürdürüldüğünde, mevzuatın daha yeterli şekilde uygulamaya geçirildiği ülkelerde bile kaynaştırmanın sadece yüzeysel olarak desteklendiğini gösteren ve kaynaştırmanın felsefesine zıt olan görüşlerin öne çıktığı araştırmalar bulunmaktadır. Lalvani (2012) tarafından kaynaştırma eğitimine odaklanarak; Amerika Birleşik Devletleri' ndeki öğretmenlerin engelli öğrencilerin eğitimi hakkındaki algılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada; Amerika' nın New Jersey bölgesinden 20 anaokulu ve ilkököl öğretmeni ve 10 özel eğitim öğretmeni ile beraber toplamda 30 öğretmenle açık uçlu sorulardan oluşan 1-2 saatlik mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakatlarda; öğrenme, zekâ, eğitim kademelerinde engelli çocuklar için mevcut eğitsel olanaklar ve her birinin avantaj/dezavantajları, kaynaştırmanın ve özel eğitim sınıflarının/okullarının ayrı ayrı olumlu yönleri, yerleştirme kararlarının hangi kriterlere göre yapılabileceği ve kaynaştırmanın toplum üzerindeki etkileri gibi konularda sorular yöneltilmiştir. Pek çok öğretmen kaynaştırmayı faydalı bir uygulama olarak gördüklerini ve desteklediklerini belirtmelerine rağmen, yapılan analizlerde esasında kaynaştırmanın gerçekçi bir pratik olmadığı görüşü ve kaynaştırma karşıtı inanç ve algılar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencisi olabilmek için bir çocuğun belli bir zeka seviyesinde olmak, sınıfın genel seviyesini sadece akademik değil her anlamda uyum sağlayabilecek durumda olmak, davranış sorunu olmamak gibi özelliklere sahip olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Bir nevi katılımcıların kaynaştırmanın başarılı olup olmayacağını çocukların özelliklerine bağladıkları; müfredatın çocuğa göre ayarlanması vb. sınıf içi, kurumsal ve toplumsal pratikleri dikkate almadıkları tespit edilmiştir. Birçok öğretmenin uyarılma kavramını bildikleri görülse de, bunun her öğrenci için mümkün olmayacağı görüşünde oldukları fark edilmiştir. Araştırmadaki

katılımcıların tamamının kaynaştırmanın engelli öğrencilerin çoğu için sosyal duygusal gelişimleri açısından gerekli ve faydalı olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Buna rağmen öğretmenlerin kaynaştırmadaki bu faydalar edinilirken çocuk adına akademik kazanımlardan taviz verildiği görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Diğer bir deyişle, araştırmadaki öğretmenlerin hepsi, birçok engelli öğrencinin engelli olmayan akranları ile kısmen iletişim içinde olmasını, akranların sosyal duygusal anlamda model olması ve daha geniş akran çevresine sahip olma anlamında gerekli bulmakta; fakat bunun bireysel eğitim ve *hakiki* uyarlanmış öğretimden mahrum kalmakla sonuçlandığını belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere, öğretmenlerin ayrı mekânları engelli öğrenciler için en iyi öğretim olanağını sağlayan ortamlar olarak gördükleri anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmadaki pek çok öğretmenin; engelli öğrencilere en iyi eğitim öğretimin sadece özel eğitim öğretmenleri tarafından verilebileceği ve bu yüksek derecede eğitilmiş özel eğitim öğretmenlerinden de ancak ayrı özel eğitim mekânlarında en verimli şekilde faydalanabileceği fikrinde oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan çoğu öğretmenin kaynaştırmaya yüzeysel bir destek verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin birçoğunun engelli öğrencilere hakiki bireyselleştirilmiş eğitimin, uyarlanmış öğretimin ve özel hizmetlere erişimin genel eğitim sınıflarından soyutlanmış ortamlarda verilebileceğini ifade etmiş olması, kaynaştırmayı her yerde sunulabilecek bir hizmet yerine mekan olarak kavramsallaştırdıklarını düşündürmektedir.

Tutum kavramını; bireylerin belirli bir şeye veya bir kimseye karşı zihinsel açıdan hazır oluş durumu, geçirdikleri deneyimler sonucu tavır alış, davranış biçimleri olarak tanımlamak mümkündür. Kaynaştırma uygulamaları ele alındığında ise alandaki personelin kaynaştırma hakkındaki algı ve tutumu uygulamalar üzerinde etkili olmaktadır. Shevlin, Winter ve Flynn (2013) İrlanda’ da öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki tutumlarını anlamak amacıyla dördü ilkokul üçü de ortaokul olmak üzere toplam yedi okulda, yedi okul müdürü, 9 öğretmen ve 9 da destek personeli ile beraber 25 katılımcı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakatlarda odaklanılan konular şöyledir: öğretmenlerin kaynaştırma algıları, okulun kaynaştırma politika ve yaklaşımları, okuldaki mevcut dışlayıcı ve kaynaştırıcı faaliyetler, öğretmenlerin kaynaştırmaya dair inanç sistemleri, öğretmenlerin becerileri ve kendine güvenleri, okul içi destek

mekanizmaları, öğrencilerin müfredata dâhil olmaları ve öğrenme sonuçları. Mülakatlardan elde edilen verilerin iki ana tema oluşturduğu görülmüştür. Bunlar kaynaştırmaya dair algılar ve kaynaştırmanın önündeki bariyerlerdir.

Araştırmada öğretmen algısının kaynaştırma uygulamalarında önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların değişik roller ve kademelerden olmalarına rağmen, mülakatlarda verdikleri yanıtların genel olarak benzer eğilimler taşıdığı; ancak vurgularda biraz farklılık görüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmada pek çok öğretmen kaynaştırmayı kendilerini mesleki açıdan geliştirici bir deneyim olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Geçmişe nazaran özel eğitim ihtiyaçlarındaki çeşitlilik ve bu ihtiyaca sahip öğrencilerle sistem içerisinde karşılaşılma sıklığının son yıllarda artmış olmasının ortaokul branş öğretmenleri için zor bir durum arz ettiği gözlemlenmiştir. Yani bu çeşitlilik ve sıklığın ortaokuldaki branş öğretmenleri tarafından baş etmesi kolay bir durum olarak algılanmadığı görülmüştür. Ortaokul öğretmenleri arasında bireysel öğrenme ile sınavlar için öğrenme arasında bir denge tutturmaya çalışmanın da zorlayıcı bir nokta olduğu görülmüştür. Kaynaştırmanın ciddi derecede sosyal, duygusal ve davranış sorunları olan çocuklar için uygun olup olmadığı meselesinin araştırmadaki katılımcıların çoğunu ikilemede bıraktığı gözlemlenmiştir. Bu noktada kaynaştırmayı sorgulayan öğretmenlerin ciddi seviyede sorunlara sahip bir çocuğun genel okul ortamına ve kurallarına uyum sağlaması için çabalamanın gerçekten o çocuğun faydasına mı zararına mı olduğu noktasında zihinlerinin karışık olduğu fark edilmiştir. Yine aynı öğretmenlerin, böyle bir öğrenciyi kaynaştırma eğitimine almanın sınıftaki diğer öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini olumsuz etkileyip etkilemeyeceği konusunda şüpheleri olduğu görülmüştür.

Katılımcılar eğitim, zaman, maddi kaynak ve dış destek konularındaki eksiklikler ile ciddi derecede davranış sorunlarını, öğretmenlerin dirençli olmalarını ve temel okuma-yazma ve matematikteki düşen standartları kaynaştırmanın önündeki birer bariyer olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için çaba sarf etmek konusunda isteksiz ve dirençli oldukları ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin kaynaştırmayı salt özel eğitimcilerin bir görevi olarak algıladıkları gözlemlenmiştir. Görüldüğü üzere araştırmada öğretmenlerin, okul ortamında kendilerini zorladığını çeşitli şekillerde ifade etseler de, buna rağmen



kaynaştırma hakkında genellikle olumlu ve destekleyici bir tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Yine de kaynaştırmanın uygulanması noktasında hem öğretmen olarak kendilerinin hem de okullarının yeterlilikleri konusunda şüphelerini dile getirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılar tarafından bilhassa hizmet öncesi ve hizmet içi sürekli eğitim desteği ihtiyacının altı çizilmiştir. İşbirliği için zamanın ve okul harici kurumsal desteğin azlığı da kaynaştırmanın önündeki önemli engeller olarak araştırmada ifade edilmiştir. Araştırmadaki mülakatlar başarılı kaynaştırma uygulamaları için; engelli öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranış sorunlarında okul harici çoklu kurumsal desteğin ve ebeveynlerle ve toplumla sıkı işbirliğinin önemine dikkat çeker niteliktedir.

Yine başka bir araştırmada Slavica (2010) tarafından, Bosna Hersek’ te 2003-2009 yılları arasında uygulamaya koyulan kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim reformunun doğrudan uygulayıcıları olan ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki tutumlarını ortaya koymak amaçlamıştır. Araştırma, katmanlı örneklem şeklinde ülkenin belirli bir eyaletinden seçilen 105 ilkökul öğretmeni ile yapılan tarama araştırmasıdır. Araştırmada 5 dereceli ve 35 maddeden oluşan Likert ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen eğitimi ve yeterliliği ile ilgili olarak, ilkökul öğretmenlerinin % 80’ den fazlası okullarındaki kaynaştırma uygulamalarını yürütebilmek için kendilerini yeteri kadar hazır ve eğitilmiş hissetmediklerini ifade etmişlerdir. İlginç şekilde son 6 yıldır kaynaştırma konusunda düzenlenen seminer ve atölye çalışmalarına katıldığını ifade eden öğretmenlerin yarısından fazlası da kaynaştırma eğitimi için hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 90’ dan fazlası kaynaştırma öğrencileri ile çalışabilmeleri için ilave teorik ve uygulamalı eğitime ihtiyaç duyduklarını beyan etmişlerdir. Okulun hazır bulunuşluğu ile ilgili olarak ise, öğretmenlerin yarıdan fazlası çalıştıkları okulun kaynaştırma eğitimi için hazır olmadığı görüşünde olduklarını söylemişlerdir. Kaynaştırmanın diğer öğeleri ile işbirliği noktasında ise, öğretmenlerin % 46.66’ sı okul-aile işbirliğini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası şehrin Eğitim Bakanlığı ya da eğitim danışmanlarından kaynaştırma uygulamaları konusunda destek görmediklerini söylemişlerdir. İlaveten, öğretmenlerin % 90’ ı sınıf ortamlarında kendilerine yardımcı olacak kalifiye yardımcı elemanlara ihtiyaç duyduklarını belirtmelerine rağmen, % 80’ den fazlası sınıflarında destek elemanı olmadığını beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin planlama ve

organize edilmesinde ne kadar dahil edildikleri noktasında ise, öğretmenlerin % 40' ından fazlası kaynaştırma eğitiminin planlanması aşamasında önemsenmedikleri fikrine katıldıklarını, bir diğer % 40' ı ise bu görüşe şiddetle katıldıklarını beyan etmişlerdir. Neticede öğretmenlerin yarısı kaynaştırma eğitiminin Eğitim Bakanlığı tarafından dayatıldığını düşünmektedir ve % 40' ından fazlası kaynaştırma kavramının bazı gruplar tarafından kendi çıkarları için kötüye kullanıldığı görüşünü belirtmiştir. Okullardaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi hususunda ise, öğretmenlerin sadece % 8.75' i yetersiz notunu vererek aslında okullarındaki kaynaştırma uygulamalarını orta halli bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre ülkede hazırlanan ve uygulamaya koyulan eğitim reformu okulların mevcut durumlarını yansıtmamaktadır. Yasa koyucuların kaynaştırma kavramını yeterince anlamadıkları, okulların ve öğrencilerin realitelerinden uzak ve eğitim biliminin temel varsayımlarından bihaber oldukları ve buna bağlı olarak öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını kapsayamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Ülkede okullar kaynaştırmaya hazır değildir ve ilkokul öğretmenleri kaynaştırma eğitimi hakkında olumsuz bir tutuma sahiptir. Tüm bunların nedeni yasa koyucuların kaynaştırma uygulamalarını iyi bir alt yapı oluşturmadan adeta bir gecede dayatmış olmalarıdır. Araştırma sonuçları doğrultusunda ülkede kaynaştırma uygulamasının önündeki engeller; okullardaki kalifiye eleman eksikliği, öğretmenlerin öğretmenlik ve hizmet içi eğitimlerindeki eksikler, yetersiz kaynaklar, kalabalık sınıflar, kamuoyunun kaynaştırma hakkındaki olumsuz tavrı ve ülkede her bir eyalet arasındaki kanun ve yönetmelikler arasındaki farklılıkların işbirliğini engellemesi şeklindedir. Ülkede kaynaştırma uygulamalarını iyileştirebilmek için aileden öğretmenlere, öğretmenlerden okula, okuldan yerel insan/kurumlara, yerel kurum ve insanlardan tüm topluma, kısacası toplumun tüm katmanları arasında acil ve işbirliğine dayalı eylemlere ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin okullara entegrasyonundan ziyade bu öğrencilerin kaynaştırılmasına doğru bir zihniyet değişikliğine gidilerek bu öğrencilerin ve onlarla doğrudan çalışan kişilerin ihtiyaçları temel alınmalıdır şeklindeki öneriler dikkat çekicidir.

MEB (2010) tarafından gerçekleştirilen, ilköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesini amaçlayan araştırma tarama modelinde

yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini tesadüfî yöntemle seçilen 26 ilde kaynaştırma uygulaması yapılan 400 okulun müdürü, bu okulların birinci kademesindeki kaynaştırma sınıf öğretmenleri ve bu sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerinin velileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak konu alanı uzmanlarının ve ilgili genel müdürlüklerin görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilen anketler kullanılmıştır. Anketler posta yolu ile uygulanmıştır. Veriler frekans, yüzde teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda yeterli bilgiye sahip olmayıp eğitim almadıkları (yöneticilerin % 59.4' ü ile öğretmenlerin % 55.1' i), bilgilenmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar, kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgilenmek istediklerini (yöneticiler % 86, öğretmenler ise % 73.9 ile) ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi öncesi bilgilendirilmediklerini ifade eden okul yöneticilerinin % 89.9' u, öğretmenlerin ise % 86.1' i kaynaştırma eğitimi öncesi özellikle RAM ve rehberlik seviyesi tarafından bilgilendirilmek istediklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi için yaptığı hazırlıklar içinde ilk sırada % 80.8 oranla veli ile tanışma ve öğrenci hakkında bilgi alma konusu yer almaktadır. Öğretmenlerin öğretim yılına başlarken yaptığı hazırlıkların ise neredeyse bununla sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada, bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin öğretim yılına başlarken yapılması gereken hazırlıklara ilişkin bilgi sahibi olmadıkları ya da bu konuda istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında destek almadıkları (yöneticilerinin % 65.4' ü ve öğretmenlerin % 63.6' ü), öğretmenlerin en fazla yaşadıkları sorunun sınıf kalabalık olduğu için uygulamada zaman sorunu yaşanması olduğu (222 öğretmen) görülmektedir. Bunu; okul yöneticilerinin % 48.7' si ile öğretmenlerin % 61.6' sının kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim materyallerinin yeterli olmadığını belirtmesi izlemektedir. Bunlarla beraber uygulamada öğretmen yetersizliği, fiziki yetersizlik, kaynaştırma öğrencilerinin doğru seçilmemesi ve sayıca çok olması gibi sorunlar da belirtilmiştir. Öğretmenlerin çözüm önerisi olarak ilk sırada (207 öğretmen) ayrıştırmayı sundukları ise dikkat çekmektedir.

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının başarısını değerlendirmeyi amaçlayan bir başka araştırmada ise diğer araştırmaların bulgularına paralel olarak

pek çok sorun ve ihtiyaç tespit edilmiştir. Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacını kaynaştırma eğitimi uygulamalarının aksayan yönlerinin belirlenmesinde ve başarının değerlendirmesinde Türkiye' nin yedi farklı bölgesinde görev yapan sınıf ğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine araştırılması oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye' nin 16 farklı ilinde MEB' e bağlı olarak kaynaştırma eğitimi yapılan ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 23 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan araştırma verileri, veri analizi programı kullanılarak tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularını oluşturan ana temalar; ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları hakkındaki düşünceler, fiziki koşullar, ihtiyaç duyulan destekler, yapılan uyarlamalar, yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin nerileri şeklinde-dir. Araştırmaya katılan 21 sınıf ğretmeni ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili olumsuz görüş bildirirken diğer iki ğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin dokuzu sınıf ğretmenlerinin alana ilişkin yetersiz olduğunu, yedi ğretmen kaynaştırma uygulamalarında aksaklıklar olduğunu, beş ğretmen sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu ve beş ğretmen de özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitim almanın daha yararlı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin çoğu, kalabalık sınıflarda gerçekleştirilmeye çalışılan kaynaştırma uygulamalarının çok yetersiz olduğunu, öğrencilerin gereken eğitimi alamadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bir bölümü (sekiz kişi) RAM' ın işleyişiyle ilgili, bir bölümü (altı kişi) kaynaştırma ğrencilerinin gittiği rehabilitasyon merkezleriyle ilgili ve birkaçı da (iki kişi) müfettişlerle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler zel gereksinimli ğrencilerinin RAM' da sağlıklı bir şekilde tanılanmadığını, izleme sürecinin işlemediğini düşünmektedirler. Rehabilitasyon merkeziyle sorun yaşadıklarını bildiren öğretmenler bu merkezlerin sağlıklı işlemediğini ve bu merkezlerden destek alamadıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların büyük çoğunluğu (19 kişi) zel gereksinimli öğrencileri için değerlendirmede farklı uyarlamalar yapmaktadırlar. Yine sınıf ğretmenlerinin tamamına yakını öğretimde uyarlamalar yaptığını belirtmektedir. Öğretmenlerin ğretimde yaptıkları uyarlamalar; dersle ilgili uyarlamalar (22 kişi) ve öğrencinin yeri ile ilgili uyarlamalar (dokuz kişi) şeklinde-dir. Konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin bir

bölümü uyarlamalarda zamanla ilgili sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Dersle ilgili uyarlama yapanlar; farklı materyal ve ödev kullanma (12 kişi), daha fazla/basit etkinlik örnek yaptırma (10 kişi), birebir çalışmalar (dokuz kişi), katılımı arttırma (yedi kişi), bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulama (beş kişi) şeklinde uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (19 kişi) kaynaştırma eğitimi ile ilgili çeşitli desteklere ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları desteğin uzman desteği olduğu (12 kişi) görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin (dokuz kişi) ihtiyaç duydukları bir diğer destek türü bilgilendirme dir. Bunları sırasıyla materyal desteği özel eğitim sınıfı, aile desteği ve kaynak oda desteği izlemektedir. Öğretmenler ilk sırada yedi kişi ile ayrı eğitim ortamlarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından daha yararlı olacağını belirtmektedirler. Bir bölümü (altı kişi) ise nitelikli ve etkili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini, bir bölümü (beş kişi) yarı zamanlı kaynaştırmayı, birkaçı (dört kişi) lisans düzeyinde eğitimin daha nitelikli hale getirilmesini ve birkaçı (dört kişi) da kendilerine materyal desteğinin sağlanmasını önermektedirler. Bunların yanı sıra sınıf mevcutlarının azaltılması, ailenin bilgilendirilmesi, yardımcı öğretmen uygulaması, ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi politikasının düzenlenmesi, ağır derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmaması, öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesi gibi önerilerin de dile getirildiği görülmektedir. Bulgular sınıf öğretmenlerinin ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili genel olarak olumsuz görüşe sahip olduklarını, bu konuda yetersiz olduklarını, pek çok desteğe ihtiyaç duyduklarını ve sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Uluslararası literatürde de öğretmenlerin benzer ihtiyaçlar duyduğu görülmektedir. Fakat bu ülkelerdeki uygulamalarda daha fazla aşama kaydedildiği için bu ihtiyaçların genel eğitim öğretim sorunları yerine uygulamalarla ilgili çok daha net adımlara odaklanabildiği görülmektedir. Berry (2011) tarafından Amerika’ da gerçekleştirilen araştırmada amaç, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duyabileceği konusundaki algılarını ortaya koymaktır. Araştırmada, odak grup metodu ve amaçlı örneklem kullanılmıştır. Bu yolla öğretmenlerin yazılı ve sözlü ifadeleri alınmıştır. Metoda uygun olarak, araştırmacının kendisinin de devlet okullarının kaynak odaları ve özel eğitim sınıflarında 12 yıllık öğretmenlik ve aday öğretmenlere kaynaştırma ortamlarında süper vizyon da verdiği 8 yıllık üniversite öğretmenliği tecrübesi vardır. Katılımcılar

5' i ilkokuldan, deneyimleri 1 ile 30 yıl arasında değişen 46 öğretmendir. Bunlardan 14' ü dört veya daha az sene tecrübeye sahip *yeni*, 32' si de altı ya da daha fazla yıl tecrübeye sahip *deneyimli* öğretmenler olarak sınıflandırılmıştır.

Öğretmenlerin 36' sı sınıf öğretmeni, altısı özel eğitim öğretmeni, geri kalanı da diğer branşlardandır. Öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini kaynaştırma ortamlarına hazırlama anlamında geçmişteki öğretmenlik eğitimlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. 46 öğretmenden sadece 14' ü yeterli bir eğitim aldığını ifade etmiştir. Araştırmada kaynaştırma ile ilgili olarak öğretmenler için önemli görünen ortak konu başlıkları ortaya çıkmıştır. Bunlar öğretim, çocuğu tanıma, eğitim/kaynaklar, politikalar/kurallar, sınıf dinamikleri, meslektaşlarla iletişim, kendini tanıma ve kişisel gelişim, ebeveyn-öğretmen ilişkisi ve kaynaştırmayı anlama konularıdır. Tecrübeli öğretmenler sıklıkla müfredatın her öğrenciyi kapsayacak şekilde farklılaştırılmasını, değişik öğretim tekniklerinin ve esnek grupların kullanılmasını ve ortak planlama zamanı ayarlanmasını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğretim konusunda öncelikle müfredat içeriğinin çok iyi bilinmesinin ve hedef seçiminin buna göre yapılmasının anahtar rol oynadığını vurgulamışlardır. Değerlendirme ve not verme hususları şaşırtıcı şekilde az sayıda öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Çocuğu tanıma başlığı altında gruplanan ve öğretmenler tarafından dile getirilen hususlar; engel türleri, öğrencinin özellikleri hakkında farkındalık ve bilgi sahibi olma, engelli öğrenciler için gerçekçi beklentilere sahip olma şeklindedir. Çocuğu tanıma noktasında, tecrübeli öğretmenlerin diğerlerine göre bu konuyu daha fazla ön planda tuttuğu tespit edilmiştir.

Eğitim ve kaynaklar başlığı altında öğretmenlerin dile getirdiği noktalar; öğretim kaynakları ve mentorluk, hizmet öncesi eğitimde belirli dersler almak ve hizmet içi atölye çalışmalarını da dahil olmak üzere resmi profesyonel gelişim imkanları, gayri resmi olarak diğer öğretmen ve sınıfları gözlemlene imkanları şeklindedir. Araştırmadaki tüm gruplarda hizmet öncesi eğitimde değişiklik ve sürekli hizmet içi eğitim ihtiyacı dile getirilmiştir. Politikalar ve kurallar başlığı altında bireyselleştirilmiş eğitim programı, kanun ve yönetmelikler, genel/özel eğitimcilerin kaynaştırma sınıflarındaki rollerine dair bilgi edinme konularına odaklanılmıştır. Katılımcılar bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında daha fazla

bilgiye ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bunlara ilaveten, katılımcıların özel eğitimde; Özel Eğitim Komitesi vb. konumlarda olduğu gibi, kendilerine düşen roller konusunda daha fazla netliğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Yazar; hizmet öncesi eğitimde özel eğitime dair yeterince bilgilendirilmeyen birçok genel eğitim öğretmeni tarafından bu ihtiyacın dile getirilmesinin şaşırtıcı olmadığını ifade etmektedir. Kaynaştırmayı anlama başlığı altında ise öğretmenler, kaynaştırmayla ilgili evrakların çok zaman aldığı, öğretmen desteğinin az olduğu, engelli öğrenciler için genel sınıf ortamının uygun olmayabileceği ve daha şiddetli güçlükler yaşayan bazı öğrenciler için kaynaştırmanın uygun olmayabileceği gibi düşüncelerini dile getirmişlerdir. Meslektaşlarla iletişim başlığı altında öğretmenler; özel eğitimciler ve diğer branşlarla beraber çalışmak ya da aynı sınıfta beraber öğretmenlik yapmak, özel eğitim ve ilgili hizmet çalışanlarıyla iletişim kurmak konularını ön plana çıkarmışlardır. Mevcut araştırma, öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarına hazırlamak adına hizmet öncesi eğitimin önemine işaret eder niteliktedir. Alanla ilgili eğitim durumunun değişken olarak kullanıldığı bazı başka araştırmalar da bulgularıyla bu önemi destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları üzerinde Sarı ve Bozgeyikli (2003) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise adayların özel eğitime yönelik tutumlarını alanla ilgili ders alıp almama durumuna göre karşılaştırmalı incelemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve en az bir dönem özel eğitim dersi almış ve almamış olan ve yüksek öğrenimini bitirmiş öğretmen adayları arasından küme örnekleme yoluyla seçilen 429 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada Özel Eğitim Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının engelli öğrencileri eğitmek için gerekli plan, bilgi ve becerilere sahip olmadıkları; kendilerinin bu öğrencileri eğitmek için yeteri kadar sabırlı olmadıkları, onlarla iyi düzeyde iletişim kuramayacakları ve onların eğitimlerinde gelişimleri için beklenen etkiyi gösteremeyeceklerini düşündükleri görülmüştür. Özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının ise almayanların tersine onların eğitimlerinde etkili olabileceklerine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının normal sınıflarda özel gereksinimi olan öğrenci olmasından mutlu olmadıkları, bu durumun hem kendileri hem diğer öğrenciler açısından problem yaratacağını düşündükleri görülmüştür. Özel eğitim dersini hiç almamış

öğretmen adayları, hem engelli öğrencilere hem de onların eğitimine karşı olumsuz görüş ve düşüncelere sahiptirler.

Nerdeyse tüm araştırmaların ortak bulgusu olan öğretmenlerin alanla ilgili eğitimlerinin yetersizliği noktasında, sunulan eğitimlerin etkisini araştıran başka araştırmalar da mevcuttur. Umesh (2012) tarafından Avustralya’ da bir üniversitede kaynaştırma eğitimi hakkında hazırlanmış 10 haftalık bir derse katılmanın, aday öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında öğretmenlik yapabilme yeterlilikleri ile ilgili inançları ve kendilerine olan güvenleri üzerindeki etkisini anlamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma eğitimi hakkında hazırlanmış olan bir seçmeli derse katılan 27 dördüncü sınıf öğretmen adayı amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiş ve iki bölümden oluşan anket formu uygulanmıştır. İlk kısmı demografik bilgiler olup, ikinci bölüm 15 maddeden oluşan Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Duyarlılıklar, Tutumlar ve Endişeler Ölçeği (SACIE)’ dir. Anket formuna ilaveten öğretmen adaylarından; kaynaştırmaya dair duyarlılıkları, tutumları ve endişelerini derinlemesine anlayabilmek amacıyla dersin öncesinde ve sonrasında olmak üzere ikişer kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Dersin bitiminde öğrencilerin hem tutum hem de duyarlılık puanlarında kayda değer bir artış görülmüştür. En çarpıcı değişiklik ise endişe puanlarında kaydedilmiş ve adayların endişe seviyelerinde büyük çapta azalma tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının gelecekte kendi sınıflarında kaynaştırma öğrencilerine hizmet etmeleri konusunda, denekler ders başlangıcında ortalama bir güvene sahip olduklarını belirtmişlerken, dersin sonunda kendilerine daha fazla güvendiklerini ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibi olma noktasında katılımcıların dağarcıklarında önemli ölçüde artış gözlenmiştir. Araştırma, üniversite eğitimi süresince özel eğitim hakkında bir derse katılmanın öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencileriyle sınıf ortamında çalışma konusunda kendilerine olan güvenlerini artırdığını ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklikler sağladığını göstermiştir. Araştırma neticesine paralel olarak, öğretmen adaylarının üniversite eğitiminde kaynaştırma/özel eğitim hakkında bir derse katılmalarının gerekli olduğu ifade edilmekte ve 20 saatlik bir ders önerilmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin, araştırma boyunca kaynaştırma konusunda edindikleri kazanımları mezun oldukları zaman gerçek sınıf ortamında hayata aktarabilmelerinin, öğretmenlere sınıf içi destek sağlanmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bir başka deyişle, kaynaştırma



hizmetinin geliştirilmesi için, üniversite eğitimi süresince özel eğitim hakkında zorunlu bir derse katılmanın öğretmen adaylarının olumlu yönde değişimi için gerekli olduğu ifade edilmekle beraber, mezuniyet sonrası sınıf içi desteğin de oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

Uluslararası literatürdeki incelenen araştırmalarda genellikle tüm personelin katılımcı olarak geçtiği dikkat çekmektedir. Oysa ülkemizde özel eğitim destek hizmetlerinin ve personelinin yeterince hayata geçmemiş olmasından ötürü araştırmaların değişik gruplarda ayrı ayrı gerçekleştirildiği tahmin edilmektedir. Bu noktada dikkatimizi katılımcılarını özel eğitim ve kaynaştırma alanıyla ilgili farklı görevlilerin oluşturduğu araştırmalara yöneltmekte fayda görülmektedir. Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan (2012) tarafından, rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek amaçlı gerçekleştirilen araştırma kapsamında; yedi farklı üniversitede Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde devam eden 1298 öğrenciden veriler toplanmıştır. Veri toplamada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RO-OEOYO)” ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algıları orta düzey (86-135 puan aralığı orta düzeyi temsil etmektedir ve alınan puan 115.2’ dir.) bulunmuştur. Bu veriler, okullarda özel eğitim noktasında danışman olarak konumlandırılan rehber öğretmenlerin de alanla ilgili kendilerini yeterli hissetmediklerini düşündürmektedir.

Güven ve Balat (2006) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırmada kaynaştırma yapılan ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin ve RAM’ da çalışanların kaynaştırma sürecine ilişkin görüşlerinin alınması ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul’ da görev yapan gelişigüzel örnekleme yoluyla kaynaştırma yapılan okullardan seçilmiş 138 rehber öğretmen ve RAM’ da çalışan 79 kişi olmak üzere toplam 217 kişi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. SPSS ile gerçekleştirilen analizler sonrasında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Rehber öğretmenler ve RAM çalışanları genel olarak kaynaştırma konusunda, kaynaştırılan çocukların engelleri konusunda ve kaynaştırılan çocukların ailelerine bilgi verme konusunda yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Rehber

öğretmenlerin ve RAM çalışanlarının % 60-65' i okulda yönetici ve öğretmenleri kaynaştırma konusunda yeterli düzeyde bilgilendiremediklerini ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenler ve RAM çalışanları büyük ölçüde (% 71.9) RAM' ların rehber öğretmenlere yeterince destek vermediği görüşündedirler. Rehber öğretmenlerin çoğu (% 86.2), RAM çalışanlarının ise % 63.6' sı RAM' ların kaynaştırma uygulamalarının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Rehber öğretmenlerin ve RAM çalışanlarının neredeyse tamamına yakını (% 97.2) kaynaştırmada uygulanan sistemin uygun olmadığını düşünmektedirler. Birebir özel eğitim alanında çalışan personelin bile eğitim ihtiyacı dikkat çekicidir.

Yine, Gözün ve Yıkılmış (2004) tarafından ilköğretim müfettişlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilen nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiş araştırmada bulgular; 2004 yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı görev yapan ve kaynaştırmayla ilgilendikleri belirtilen beş müfettişle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular doğrultusunda müfettişlerin “En büyük eksiğimiz kaynaştırma yapılmıyor aslında”, “Benim gördüğüm aslında pek de bir şey yapılmıyor açıkça söylüyorum.” şeklindeki cümleleri can alıcıdır. Bu durumun sebebi olarak bilgisizlik gösterilmiş ve bulgular; müfettişlerin de kaynaştırma öğrencileri için ayrı okul önerisi getirmelerine neden olacak kadar kaynaştırma felsefesinden uzak ve uygulamalar hakkında olumsuz tutumlara sahip olduklarını düşündürmüştür.

Buraya kadar öğretmenlerin ve diğer personelin alanla ilgili genel görüşlerini, tutumlarını, eğitimlerini değerlendiren araştırma örnekleri sunulmuştur. Aşağıdaki kısımda ise kaynaştırma eğitiminin bazı alt uygulamaları üzerinden gerçekleştirilen araştırma örnekleri sunulmuştur. Bunların öğretimsel uyarlamalar, bireyselleştirilmiş eğitim programı ve sınıf yönetimi konularına odaklandığı görülmüştür. Vural ve Yıkılmış (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden; kartopu zincirleme örnekleme yöntemi ile seçilmiş Erzurum il merkezindeki sekiz ilköğretim okulundaki kaynaştırma sınıflarında çalışan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin özelliklerine ilişkin sayısal

veriler incelendiğinde 18 öğretmeninden sadece üçünün alanla ilgili hizmet içi bir eğitime katıldığı görülmektedir. Araştırma sonucunda kaynaştırma sınıflarında görev alan öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bazı öğretimsel uyarlamaları sınırlı bir şekilde gerçekleştirebildikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ortam düzenlemelerinde daha çok sıra düzenlemeleri üzerine yoğunlaştıkları, materyallere erişebilirlik, sınıf ikliminin düzenlenmesi, öğrenci gruplarının oluşturulması gibi noktalarda ise bir düzenleme yapmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin programlarındaki amaçları kaynaştırma öğrencilerine göre uyarlamaları ele alındığında, dokuz öğretmenin amaçlarda basitleştirmeler gerçekleştirdiği; üç öğretmenin amaçlarda uyarlama yapmadığı; üç öğretmenin sadece eğitimin temel amaçlarını dikkate aldığı; üç öğretmenin amaçlarda farklılaştırmalar yaptığı; iki öğretmenin ise ek amaçlar belirlediği anlaşılmaktadır. Amaçlarda yaptıkları uyarlamalarda çeşitlilik gözlemlenmekle beraber bu uyarlamaların bireyselleştirilmiş eğitim programları şeklinde düzenlenmediği, dolayısıyla hazırlıksız uygulamalar şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin 10' u kaynaştırma eğitimi için materyal uyarlaması gerçekleştirmedini belirtmektedir. Öğretmenlerin yarısı öğretim içeriğinde uyarlama gerçekleştirmedini belirtirken, gerçekleştirdiğini belirten diğer öğretmenlerin ise bu uygulamaya planlarında yer vermediği anlaşılmaktadır. Bu durum içerik uyarlamasının plansız bir şekilde ve verimsiz gerçekleştiğini düşündürmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin içeriğin sunumunda yaptıkları uyarlamalarda ise daha çok kullandıkları yöntemlerde uyarlama yaptıklarını vurguladıkları görülmektedir. Bu durum sunum uyarlamalarının da eksik olduğunu göstermektedir. Çünkü sunum uyarlamaları olarak belirtilen ders amacının açıklanması, öğrenciyi öğrenmeye hazırlama, önceki bilgileri hatırlatma, basit dil kullanımı gibi uygulamalara yer vermedikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme değerlendirmede pek çok yöntem kullanmalarını belirtmelerine rağmen sadece bazılarında uyarlama yapmaları da kaynaştırma öğrencilerinin belirlenen hedeflere ne derece ulaştığının ne kadar sağlıklı ölçüldüğü konusunda soru işaretleri doğurmaktadır. Öğretmenlerin öğretim uyarlamaları konusunda zaman ve donanım yetersizliği yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca sınıf mevcutlarının fazla olmasının da uygulamalarda sorun yarattığını vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin en

az yarısının okul yönetiminden, RAM gibi birimlerden ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden de yeterli destek alamadığını belirtmesi de dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin alanla ilgili hizmet içi eğitim talep ettiklerini, uygulamada destek hizmetlerden yararlanamadıklarını ve alanla ilgili yetersiz olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Avcıoğlu (2011) tarafından, zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaya ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya İstanbul sınırları içinde bir Eğitim ve Uygulama Okulunda görev yapan 12 Zihin Engelliler Sınıf öğretmeni katılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yardımıyla değerlendirilmiştir. Bulgular; bireyselleştirilmiş eğitim programını öğrenme yaşantıları, uygulama yaşantıları ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki genel görüşler temaları altında toplanmıştır. Bulgular değerlendirilirken öğretmenlerin özel eğitim alanında çalıştıkları unutulmamalıdır. Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programını öğrenme yaşantılarının farklı olduğu ve bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan bilgiler hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlama-uygulama ve değerlendirme aşamasında sorunlar yaşadıkları ve farklı görüşlere sahip oldukları, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken aile ve öğrenci görüşlerinden yeterince yararlanmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladıklarını ve genelde kullandıklarını; ancak idarenin, rehber öğretmenin ve RAM' ın desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bireyselleştirilmiş eğitim programının ekip olarak yürütülmesi ve toplantılarının düzenlenmesi konusunda sınırlılıkları olduğu belirlenmiştir. "Gerçeklerle bireyselleştirilmiş eğitim programının uyuşmadığını gördüm. Ülkemizde bireyselleştirilmiş eğitim programının sadece hazırlanmak için hazırlandığını gördüm." şeklindeki görüşme bulguları ilgi çekicidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece yarısının bireyselleştirilmiş eğitim programını hizmet öncesi eğitimlerinde öğrenmiş olduklarını bildirmeleri ve yalnızca bir öğretmenin çocuğun da bireyselleştirilmiş eğitim programı ekibinde yer alması ve görüşlerinin alınması gerektiğini söylemesi; öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmesi ve hizmet içi eğitimlerinde faydalanılabilecek dikkat çekici bulgulardır.

Çuhadar (2006) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında, ilköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireysel eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde yer alan 20 okulun öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan ve kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi bulunan 94 sınıf öğretmeni ve 21 yönetici katılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin % 73.1' inin özel eğitim alanında, % 74.1' inin kaynaştırma alanında, % 87' sinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ders veya kurs almadıkları görülmüştür. % 94.4' ünün okullarında bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi bulunmadığı ve % 77.8' inin kaynaştırma öğrencileri için hazırlanması zorunlu olan bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlamadıkları belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin ayrı sınıf ve okullarda öğrenimlerini sürdürmelerinin gelişimleri açısından daha yararlı olduğuna inananların da oranı yüksek çıkmıştır. Bu ve benzeri bulgulardan yola çıkılarak bu öğrencilerin genellikle sınıflarda serbest bırakılarak sosyal ve psikolojik davranışlarının kontrol altında tutulmaya çalışıldığı sonucuna gidilmiştir. Özel eğitim alanında çalışan personelin bile bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili konularda sorun yaşamaması, öğretmenlerin aynı konuda yaşadığı sorunları çok anlaşılır kılmaktadır. Gerçi özel eğitim alanında çalışan personelin eğitim durumu da üzerinde durulması gereken ayrı bir konudur.

Kaynaştırmada sınıf yönetimi konusunda Güner (2011) tarafından yapılan bir araştırmada ise kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada dört ilden ilköğretim okullarında kaynaştırma uygulamaları yapılan 1.-5. sınıflar arasında çalışan 379 öğretmenin hazırlanan Sınıf Yönetimi Bilgi Testi' ne verdiği cevaplar analiz edilmiştir. En fazla 31 puan alınan Sınıf Yönetimi Bilgi Testi' nden ortalama 12.86 puan alan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini, doğayı, çevreyi, tarihi tanınmaları; beceri ve değer kazanarak toplumsallaşmaları öncelikle hayat bilgisi ve sosyal

bilgiler derslerinin müfredatıyla sağlanmaktadır. Bu dersler çerçevesinde kazanılan bilgiler, kavramlar, sosyal ve akademik beceriler bu bireylerin topluma uyumunu ve katılımını güçlendirecek özelliktedir. Kaynaştırma eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimini bu yönden bir arada ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

#### **2.4.1. İlgili Araştırmaların Değerlendirmesi**

Görüldüğü gibi kaynaştırma eğitiminde öğretmenler büyük oranla kendilerini bilgisiz, yetersiz ve desteksiz hissetmektedir ve alan kapsamında aldıkları eğitimlerin sınırlılığı da bu durumu desteklemektedir. Hatta araştırmalar, özel eğitim alanında çalışanların veya özel eğitimle ilgili daha donanımlı olması beklenen özel eğitim öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin, müfettişlerin bile yetersizlik algılarını gözler önüne sermektedir. Çalışmalardan bazıları ise alanda bulunan uygulamacıların kaynaştırmanın felsefesini anlamaktan bile uzak olduğunu; dolayısıyla bu öğrencilerin ayrı okullarda öğrenim görmesi gerektiğini düşündüklerini, yani kaynaştırmayı desteklemediklerini göstermektedir. Kaynaştırmaya yönelik tutumlar ise değişiklik göstermekle beraber alanla ilgili bilgilendirilmenin tutumları olumlu yönde etkileyeceğini gösteren çalışmalar mevcuttur.

Uluslararası literatür incelendiğinde ise öğretmenlerin destek hizmetlerinden çok daha fazla yararlandığı görülmekle beraber alanla ilgili eğitimlerini yetersiz algılayan öğretmenlerin mevcut olduğu görülmektedir. Genel olarak kaynaştırmaya desteğin daha fazla olduğunu görmekle beraber yine bile kaynaştırmanın felsefesiyle çelişen görüşlere de rastlanıldığı anlaşılmaktadır. Ülkemizle karşılaştırıldığında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadığı sorunlar benzer konu alanlarına ait olmakla beraber yurtdışında uygulamalar hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu, uygulamaların daha çok oturduğu ve öğretmenlerin destek hizmetlerin bilincinde olarak bunların yetersizliğini sorun olarak dile getirdikleri görülmektedir.

Literatürde sosyal bilgiler dersi ve kaynaştırma eğitimini bir arada ele alan bir çalışmaya rastlanmamış; ilgili ders müfredatlarının kaynaştırmanın amaçları açısından önemi ve alanda yaşanan problemler göz önünde bulundurularak kaynaştırma eğitiminin sosyal bilgiler dersi üzerinden değerlendirilmesinin önemli olduğu görülmüştür.

## BÖLÜM III: YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırmadır. Sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde öğretmenlerin bakış açılarını ve uygulamalarını belirlemek, mevcut durumu ve mevcut durumla ilgili sorunları etraflıca ortaya koymak ve açıklamak, mevcut uygulamaları pek çok yönüyle aydınlatmak ve uygulamanın unsurları arasında ilişki kurmak adına nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, belli bir olay ya da olgunun derinlemesine anlaşılması, açıklanması için kapsamlı bir şekilde verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır. Nitel araştırmada görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır; bu şekilde algı ve olayların bütüncül şekilde ortaya konmasına yönelik bir süreç işlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Glesne, 2012).

Araştırmamızda bir sosyal olgunun ortak özelliklerinin altında yatan yapının keşfedilmesini sağlayan olgubilim/fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. (Patton, 2002). Bu yöntemde bireylerin anlam oluşturmalarına odaklanılıp ortak tecrübelerin bir özü olduğu varsayılarak farklı inanların tecrübeleri de parantez içine alınarak analiz gerçekleştirilir ve bu farklılıklar, olgudaki özün kimliğiyle karşılaştırılır. Araştırmamızda bu yöntemle edinilen önemli bulgular, olgunun onu tecrübe edenlerin gözlerinden görülmesi ile elde edilmiştir. Böylelikle olgubilim yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmamızın sonucunda ele alınan olgunun özünü gösteren bir tanımlama ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemde veri kaynakları araştırmamızın odaklandığı olguyu yaşayan ve yansıtabilecek olan sosyal bilgiler öğretmenleridir. Araştırmamızın sorularına uygun olarak amaç, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarının günümüzdeki halini derinlemesine ortaya koymaktır. Belirtilen araştırma sorularının yanıtları için ayrıntılı verilere ve derinlemesine analizlere ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada verilere tümevarım yöntemiyle betimsel analiz ve içerik analizi uygulanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki görüşlerini, eğitim düzeylerini, uygulama biçimlerini, sorunlarını ve çözüm önerilerini derinlemesine belirlemek amacıyla veri toplama yöntemlerinden anket ve olgubilim

yönteminde yaygın olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. İnsanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını, algılarını, ortaya koymak konusunda güçlü bir yöntem olan görüşme ile görüşme kayıtları veri olarak toplanmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Tablo 3-1:

İlçeler Bazında Anket Uygulanan Okul ve Öğretmen Sayısı

İlçe adı	Okul sayısı	Öğretmen sayısı
Başakşehir	4	22
Beylikdüzü	9	22
Esenler	7	17
Güngören	3	10
Bayrampaşa	3	10
Beyoğlu	1	5
Çekmeköy	1	4
Küçükçekmece	1	3
Bakırköy	2	2
Üsküdar	1	2
Fatih	1	1
Bahçelievler	1	1
Sancaktepe	1	1
Toplam	35	100

Araştırma katılımcılarını, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan 13 ilçedeki 35 okulda görev yapan 100 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır ve bunlar Tablo 3-1’ de sunulmuştur. Bu ilçelerde yer alan okullarda en az bir kaynaştırma öğrencisiyle deneyim yaşamış olan sosyal bilgiler öğretmenlerine araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmış ve gönüllülük



esasına göre yapılan çalışmada 35 okulda 100 öğretmen ile anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Anket uygulanan 100 öğretmen arasından belli ölçütler oluşturularak ve gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak beş ilçede yer alan altı ortaokulda sekiz öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme düzenlenmiştir ve bunlar Tablo 3-2' de gösterilmiştir. Görüldüğü üzere veriler bu örneklem kapsamında anket ve görüşme ile elde edilmiştir.

Tablo 3-2:

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin İlçe ve Okul Sayılarına Göre Dağılımları

Sıra	İlçe adı	Okul sayısı	Öğretmen sayısı
1	Başakşehir	2	3
2	Güngören	1	2
3	Esenler	1	1
4	Küçükçekmece	1	1
5	Beyoğlu	1	1
Toplam		6	8

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler anket (Ek-1) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-2) ile elde edilmiştir. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından literatür taranarak kısa cevaplı ve açık uçlu sorulardan oluşmak üzere geliştirilmiştir. Geliştirilen formlar; biri özel eğitim olmak üzere diğerleri eğitim alanında çalışan öğretim üyelerinden oluşan üç uzman görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmış, pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalardan sonra son düzenlemeler yapılarak asıl uygulamaya geçilmiştir.

### 3.4. Verilerin Çözümlemesi

İlk etapta sosyal bilgiler derslerine giren ve mesleki deneyimleri boyunca en az bir kaynaştırma öğrencisi ile çalışmış olan gönüllü öğretmenlerin bakış açılarını ve uygulamalarını değerlendirmek amacıyla açık uçlu sorular da içeren anket çalışması 128 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Anket çalışmasına katılan öğretmenler 1-128 arası sıra numarasıyla kodlanarak listelenmiştir. Bu işlemde sonra cevap verilmeyen soruların yoğun olduğu 28 anket değerlendirmeye alınmamış ve sıralama aynı şekilde korunmuştur.

Tablo 3-3:

Görüşme Tarihleri ve Süreleri

Öğretmen kodu	Görüşme tarihi	Görüşme süreleri	Kayıt adı
2	14.03.2014	45.34 dakika	2
3	14.03.2014	25.44 dakika	3
45	06.03.2014	34.10 dakika	45
55	03.03.2014	64.05 dakika	55
76	11.03.2014	18.34 dakika	76
86	04.03.2014	24.42 dakika	86
87	10.03.2014	31.08 dakika	87
103	07.03.2014	37.17 dakika	103

Anketlerden elde edilen veriler listelenmiş ve analiz edilmiş; bu analiz doğrultusunda temel veri çeşitliliği ortaya konulmuştur. Bu analiz sonucunda elde edilen veri çeşitliliğini en iyi şekilde yansıtabilmek doğrultusunda gönüllülük ilkesi de göz önünde bulundurularak seçilen sekiz öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme düzenlenerek ses kayıt cihazı ile veriler kayıt altına alınmıştır.

12.11.2013- 03.01.2014 tarihleri arasında anket verileri toplanmıştır. Anket ve görüşme verileri hafta içi mesai saatleri dışında elde edilmiştir. Görüşme verileri 03.03.2014-14.03.2014 tarihleri arasında toplanmıştır. Yapılan görüşmeler her öğretmen için ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve öğretmenlerin anket kodlarına göre

kayıtlara aynı isimler verilmiştir. Tablo 3-3' te görüşmelere ilişkin takvim ve görüşme süreleri verilmiştir.

### 3.4.1. Araştırmanın Görüşme Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Yüz öğretmene uygulanan anket sonuçları veri analizi çalışmaları sırasında araştırmacı tarafından listelenmiştir ve bu listelerden yola çıkarak görüşme yapılacak öğretmenlerin seçimi gerçekleştirilmiştir. Örneklemin tümünü mümkün olduğu ölçüde sağlıklı temsil edebilmesi amacıyla görüşme gerçekleştirilecek öğretmenlerin dördü bayan, dördü erkek; dördü hizmet yılı 10' un altında dördü 10' un üstünde; dördü alanla ilgili eğitim almamış dördü almış; dördü alanla ilgili yayın takip eden dördü etmeyen şeklinde olması ölçütleri belirlenmiştir. Ayrıca hizmet yılı ölçütü kapsamında, araştırmaya katılan öğretmenler arasında hizmet yılı en fazla ve en az iki öğretmen de görüşmeye dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin biri yapması beklenen kaynaştırma faaliyetlerini hiç gerçekleştirilmeyen, biri tüm çalışmaları gerçekleştirdiğini belirten şekilde seçilmiş ve kalan öğretmenlerin de çalışma miktarlarının farklı olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 3-4:

Görüşme Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Hizmet yılı	K.Ö.S	Eğitim	Yayın	K.T.Ç
2	Bayan	3	50	Evet	Evet	6
3	Bayan	14	15	Hayır	Hayır	1
45	Bayan	26	5	Hayır	Evet	4
55	Bayan	3	35	Hayır	Evet	5
76	Erkek	13	20	Hayır	Hayır	0
86	Erkek	6	15	Evet	Hayır	5
87	Erkek	1	1	Evet	Hayır	3
103	Erkek	15	100	Evet	Evet	10

Not. K.Ö.S öğretmenlerin çalıştığı kaynaştırma öğrencisi sayısını; eğitim, daha önce alanla ilgili eğitim alıp almadığını; yayın, alanla ilgili yayın takibini; K.T.Ç ise uygulamalarda kaç tür çalışma gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerden en çok ve en az kaynaştırma öğrencisiyle çalıştığını belirten iki öğretmen seçilmiş ve diğerlerinin de dağılımının farklılık göstermesine özen gösterilmiştir. Aslında bunların yanı sıra anketlerdeki veri çeşitliliğini yansıtabilecek cevaplar verdiği düşünülen öğretmenler de listeye alınmış ve bu unsurları karşılamasının yanı sıra gönüllü olan öğretmenlerle görüşme düzenlenmiştir. Dolayısıyla görüşme yapılacak öğretmenlerin seçimi sırasında azami çeşitliliğin uygulanmasına özen gösterilmiştir. Görüşme düzenlenen öğretmenlere ait bazı özelliklere Tablo 3-4' te yer verilmiştir.

Anket verilerinin analiz işlemi başlangıcında tüm veriler okunarak verilerin bir bütün olarak görülmesi amaçlanmıştır. Bu ilk etapta sonra verilerin kodlanması işlemine geçilmiştir. İlk olarak anket uygulanan tüm öğretmenler; kod numaraları, cinsiyetleri, hizmet yılları, çalıştıkları kaynaştırma öğrencisi sayısı ve türleri, alanla ilgili eğitimleri, yayın takip etmeleri ve kaç tür çalışma gerçekleştirdikleri konularında ayrıca program, uygulama, yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine dair başlıklar kullanılarak liste haline getirilmiştir. Bu liste doğrultusunda görüşme gerçekleştirebileceğimiz; hizmet yılı, cinsiyet, alanla ilgili eğitim alma/almama ve çalıştığı kaynaştırma öğrencisi sayısı gibi özelliklere göre tüm örnekleme temsil edebilecek ve de eldeki verinin çeşitliliğini yansıtabilecek bir öğretmenler listesi oluşturulmuştur. Daha sonra ise listedeki gönüllüler ile görüşme planlamaları gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Bu listeleme süreciyle eş zamanlı olarak ise kodlama işlemi, araştırmacı ve bir üniversitenin eğitim fakültesi bünyesinde çalışmalar gerçekleştiren bir öğretim üyesi tarafından; yani iki ayrı analist tarafından yürütülmüştür. Analistler tüm bu kodlama işlemlerini ilk etapta ayrı çalışarak gerçekleştirmişlerdir. Başlangıçta anket verileri doğrultusunda kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturduğu düşünülen bölümler araştırma soruları da dikkate alınarak belirlenmiş ve kodlanmış; bir başlık altında listeleri oluşturulmuştur. Kodlamanın sağlıklı olabilmesi için veriler birkaç defa okunmuş, yapılan kodlamalar sürecinde sıklıkla gözden geçirilmiştir.

03.03.2014-14.03.2014 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, yapılacak olan kodlama ve tema oluşturma işlemlerine uygun olarak organize edilmiştir. Öncelikle görüşmeler tamamlandıktan sonra birinci analist tarafından ses kayıtlarının bilgisayarda yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir.

Kayıtların dökümü sırasında duyulan tüm konuşmalar duyulduğu şekliyle, düzeltme yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Yazıya döküm işlemi tamamlandıktan sonra verilerin tamamı bilgisayarda düzenlenmiştir. Bilgisayara aktarılan verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla ikinci analist tarafından kayıtların bir bölümü bir kez daha dinlenerek formlardaki veriler aynı anda okunmuş ve verilerin tam olduğu görülmüştür. Görüşme verilerinin analiz işleminin başlangıcında tüm dökümler ele alınmış ve her birine sayfa numarası verilmiştir. Sonuçta tüm görüşmelerden toplam 108 sayfa veri elde edilmiştir. İki ayrı analistin anket verileri üzerinde ayrı çalışmalar gerçekleştirdiği sürece görüşme verileri de eklenmiştir. Benzer bir sistemle görüşme verileri de öncelikle tüm verilerin okunması ve bir bütün halinde değerlendirilmesi şeklinde ele alınmıştır. Kodlamanın sağlıklı olabilmesi için veriler birkaç defa okunmuş, yapılan kodlamalar sürecinde sıklıkla gözden geçirilmiştir. Anket ve görüşme verileri doğrultusunda kodlar arasında ortak yönler belirlenmeye çalışılarak birbiriyle ilgili olan kodları bir kategoride toplamak için temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temaların uygunluğu kontrol edilmiş ve gerekli görülen durumda düzenlemeler yapılmıştır. Böylece ilk aşamada iki analist anket ve görüşme verileri üzerinde ayrı ayrı çalışarak araştırma problemlerini kapsayan açık uçlu sorular doğrultusunda oluşturulan dört ana tema ve temaların haritasını çıkarmıştır.

İkinci aşamada ise iki ayrı analist tarafından ilk aşamada ayrı olarak hazırlanan bu tema haritaları üzerinden güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve sonrasında analistler beraber çalışarak ortak tema haritası oluşturmuştur. Temalar araştırmanın problemleri çerçevesinde düzenlenmiştir. Temalara göre veriler betimlenmiş, okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanmış ve açıklanmıştır. Elde edilen bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmış ve bu bulgulardan sonuçlar çıkarılmıştır.

### **3.4.2. Geçerlilik Ve Güvenilirlik**

Geçerlilik çalışmaları kapsamında anket ve görüşme için geliştirilen formlarda, biri özel eğitim olmak üzere diğerleri eğitim alanında çalışan öğretim görevlilerinden oluşan üç uzman görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler

yapılmıştır. Anket ve görüşmeler için pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalardan sonra formlarda son düzenlemeler yapılarak asıl uygulamaya geçilmiştir. Güvenilirlik çalışmaları ses kayıtlarının dökümü sırasında ve tema haritalarının oluşturulmasında iki ayrı analistin çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtlarının dökümünde iki ayrı analistin çalışmalarında örtüşme olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra iki analist anket ve görüşme verilerini ilk aşamada ayrı ayrı çalışarak analiz etmiş ve dört ana tema altında ayrı tema haritalarını oluşturmuştur. Bu temalardan yola çıkarak aşağıda yer alan formül doğrultusunda güvenilirlik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmanın genel güvenilirliği ise alt temaların güvenilirlik oranlarının ortalaması alınarak hesaplanmıştır ve % 86.4 sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aşağıdaki bölümde, güvenilirliği en yüksek olarak hesaplanan tema haritası örneğine ve görüşlerin güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \cdot 100$$

#### **3.4.2.1. Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Programlarının Kaynaştırma Eğitimine Katkısı Üzerine Görüşler Temasının Güvenilirlik Çalışması**

İki ayrı analistin anket ve görüşme verileri doğrultusunda ilgili tema kapsamında görüş birliğine sahip olduğu 11 temanın yanı sıra görüş ayrılığına sahip olduğu 3 tema belirlenmiştir. Farklı kelimeler barındıran ancak aynı anlamı içeren temalar görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan hesaplama göre güvenilirlik % 78.5 olarak belirlenmiştir. Bu tema güvenilirliğin en düşük olduğu tema olarak karşımıza çıkmaktadır.

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{11}{11+3} \cdot 100 = \% 78.5$$

#### **3.4.2.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarına Dair Görüşler Temasının Güvenilirlik Çalışması**

İki ayrı analistin anket ve görüşme verileri doğrultusunda ilgili tema kapsamında görüş birliğine sahip olduğu 10 temanın yanı sıra görüş ayrılığına sahip

olduğu 2 tema belirlenmiştir. Farklı kelimeler barındıran ancak aynı anlamı içeren temalar görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan hesaplamaya göre güvenilirlik % 83.3 olarak belirlenmiştir.

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{10.100}{10+2} = \% 83.3$$

### 3.4.2.3. Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Dair Öğretmen Görüşleri Temasının Güvenilirlik Çalışması

Tablo 3-5:

Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Dair Öğretmen Görüşleri Temasının Güvenilirlik Çalışması

1.Analist	2.Analist
Zaman	Zaman
Sınıf mevcudu	Sınıf mevcudu
Öğretmenlerin alanla ilgili eğitimi	Öğretmen yeterlilikleri
Diğer öğrenciler	Diğer öğrenciler
Disiplin	Disiplin sorunları
Kaynaştırma öğrencisi	Kaynaştırma öğrencisi
Müfredat	Müfredat
Veli	Veli
Rehberlik servisi	Rehberlik servisi
Fiziki koşullar	Fiziki koşulların uygunluğu
Milli Eğitim Bakanlığı	Milli Eğitim Bakanlığı
Kaynaştırma uygulamaları	Kaynaştırma uygulamaları
Materyal	Materyal
Koordinasyon	İşbirliği
Uzman	

İki ayrı analistin anket ve görüşme verileri doğrultusunda ilgili tema kapsamında görüş birliğine sahip olduğu 14 temanın yanı sıra görüş ayrılığına sahip olduğu 1 tema belirlenmiştir. Farklı kelimeler kullanılmak üzere aynı anlam içeren *öğretmenlerin alanla ilgili eğitim durumu ve öğretmen yeterlilikleri* gibi temalar görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra bir analistin yer verdiği ancak diğerinin vermediği *uzman* teması görüş ayrılığı olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan hesaplama göre güvenilirlik % 93.3 olarak belirlenmiştir. Bu güvenilirliğin en yüksek olduğu tema olarak karşımıza çıkmaktadır ve Tablo 3-5' te tema haritasına örnek olarak yer verilmiştir.

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{14}{14+1} \cdot 100 = \% 93.3$$

#### **3.4.2.4. Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar İçin Çözüm Önerilerine Dair Görüşler Temasının Güvenilirlik Çalışması**

İki ayrı analistin anket ve görüşme verileri doğrultusunda ilgili tema kapsamında görüş birliğine sahip olduğu 15 temanın yanı sıra görüş ayrılığına sahip olduğu 3 tema belirlenmiştir. Farklı kelimeler barındıran ancak aynı anlam içeren temalar görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan hesaplama göre güvenilirlik % 83.3 olarak belirlenmiştir.

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{15}{15+3} \cdot 100 = \% 83.3$$



## **BÖLÜM IV: BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde, anket ve görüşme formu ile toplanan veriler analiz edilerek temalar oluşturulmuş; bunlar betimlenerek sunulmuştur.

### **4.1. Anket Sonuçlarının Sayısal Verilerine Ve Kısa Cevaplı Sorularına İlişkin Bulgular**

Anket sonuçlarına göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetleri, mesleki hizmet süreleri, özel eğitim ve/veya kaynaştırma ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alıp almadıkları, özel eğitim ve/veya kaynaştırma hakkında yayın okuyup okumadıkları, çalıştıkları kaynaştırma öğrencisi sayısı ve türleri, bu yıl kaynaştırma öğrencileri bulunup bulunmaması, kaynaştırma eğitimi kapsamında yapıp yapmadıkları çalışmalar hususlarında frekans ve yüzde dağılımları ilgili tablolarda verilmiştir.

Tablo 4-1' de görüleceği üzere araştırmaya katılan 100 sosyal bilgiler öğretmenin % 51' inin bayan, % 49' unun erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların % 44' ünü 1-5 yıllık, % 16' sını 6-10 yıllık, % 24' nü 11-15 yıllık, % 8' ini 16-20 yıllık, % 6' sını 20-25 yıllık, % 2' sini 25 yıl üstü hizmet süresine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bu veri doğrultusunda katılımcıların çoğunluğunun mesleki hizmet süresi az öğretmenler olduğunu, hizmet süresi fazla öğretmenlerin azınlıkta olduğunu belirtmek doğru olacaktır. Tablo 4-2' de görüleceği üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 78 gibi büyük bir çoğunluğu, hizmet öncesinde özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanında eğitim almadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 79 gibi önemli bir bölümünün alanla ilgili hizmet içi eğitim de almadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünü hizmet süreleri az olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durumda eğitim fakültesinden mezun olmak koşuluyla öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında özel eğitim ile ilgili konuları barındıran bir ders almış olmaları gerekmektedir çünkü eğitim fakülteleri bünyesinde böyle bir ders olduğu bilinmektedir. Oysa az önce değinildiği gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanında eğitim almadığını

belirtmektedir. Buradan yola çıkarak aslında eğitim almadıklarını belirten öğretmenlerin bir bölümünün gerçekte eğitim aldıkları ancak eğitim almadıklarını belirterek bu eğitimi ne kadar yetersiz buldukları tahmin edilmektedir. Ayrıca ilgili dersin kaynaştırma eğitimine ne derece vurgu yaptığı bir soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde kaynaştırma eğitiminin bu denli yaygınlaşmasıyla mesleğe başlamalarından itibaren kaynaştırma öğrencileriyle bu derece yoğun karşılaşan öğretmenlerin büyük bir bölümünün hizmet öncesinde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili ders almadığını belirtmesi araştırmanın ilgi çekici bir bulgusunu oluşturmaktadır. Bu noktada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim bilgilerinin daha ayrıntılı araştırılması daha sağlıklı değerlendirmeler yapılmasını mümkün kılacaktır.

Tablo 4-1:

Öğretmenlerin Cinsiyet ve Hizmet Süresi Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Bayan	51	% 51
Erkek	49	% 49
TOPLAM	100	% 100
Hizmet Süreleri	f	%
1-5	44	% 44
6-10	16	% 16
11-15	24	% 24
16-20	8	% 8
20-25	6	% 6
25 yıl üstü	2	% 2
Toplam	100	% 100

Tablo 4-2’ deki veriler doğrultusunda, hizmet öncesi eğitim almadığını belirten öğretmenlerimizin kendilerini bu alanda hizmet içi eğitimler yoluyla da geliştiremediğini söylemek mümkündür. % 21 oranında hizmet içi eğitim aldığını belirten öğretmenlerimizin eğitim kurumları ve süreleri incelendiğinde ise genelde bu

eğitimlerin MEB' e bağlı 4-30 saat arası seminerler olduğu görülmektedir. Diğer veriler ile beraber değerlendirildiği zaman ise ilginç olan bu eğitimleri alan öğretmenlerin de kaynaştırma eğitimi noktasında açık bir şekilde kendilerini yetersiz hissetme oranlarının fazlalığıdır. Bu veriler, hizmet içi eğitimlerin hem nitelik hem de ulaştığı kitle bakımından yetersizliğini düşündürmektedir.

Tablo 4-2:

Öğretmenlerin Eğitim Alma, Yayın Takip Etme ve Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma Dağılımları

Hizmet öncesi eğitim	f	%
Evet	22	22
Hayır	78	78
Toplam	100	100
Hizmet içi eğitim	f	%
Evet	21	21
Hayır	79	79
Toplam	100	100
Alanla ilgili yayın	f	%
Evet	41	41
Hayır	59	59
Toplam	100	100
Kaynaştırma öğrencisi	f	%
Evet	94	94
Hayır	6	6
Toplam	100	100

Öğretmenlerinin % 41' i özel eğitim/kaynaştırma alanında yayın takip ettiğini, % 59' u ise alanla ilgili bir yayın takip etmediğini belirtmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda kaynaştırma eğitiminde görev alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun özel eğitim ve kaynaştırma alanında okuma-araştırma gibi kişisel faaliyetler yoluyla kendilerini geliştirme çabası içinde olmadan hizmetleri

yürütmeye çalıştıkları görülmektedir. Tablo 4-2' de görüldüğü üzere öğretmenlerin % 94' ünün kaynaştırma öğrencisi mevcuttur. Bu oran kaynaştırma eğitiminin ne denli yaygınlaştığını gösteren oldukça kuvvetli bir veridir.

Araştırma için başvuru alan okullarda meslek hayatı boyunca hiç kaynaştırma öğrencisi olmadığı için anket dolduramayan öğretmen sayısının sadece bir olması kaynaştırma eğitiminin ne kadar yaygınlaştığının kuvvetli bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Görüldüğü üzere araştırmaya katılan 35 okulda öğretmenlerin % 54' ü 1-10 arası kaynaştırma öğrencisi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 28 gibi büyük bir bölümü ise 11-20 arası kaynaştırma öğrencisi ile deneyim yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Veriler ayrıntılı incelendiğinde ise öğretmenlikte ilk yılı olduğunu belirten dokuz sosyal bilgiler öğretmeni olmasına rağmen bunlardan sadece üç öğretmen bir kaynaştırma öğrencisi olduğunu ifade etmiştir. Bu veri; alandan mezun öğretmenlerin mesleğe başlar başlamaz pek çok kaynaştırma öğrencisi ile çalıştığını göstermektedir. Çalışılan kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik/farklılık alanları ise Tablo 4-3' te sunulmuştur.

Tablo 4-3:

Öğretmenlerin Meslek Hayatı Boyunca Çalıştıkları Kaynaştırma Öğrencilerinin Özel Gereksinim Türü Dağılımı

Tür	f
Zihinsel yetersizlik	72
DEHB	25
Bedensel yetersizlik	23
Öğrenme güçlüğü	20
Otizm	13
İşitme yetersizliği	10
Dil ve konuşma yetersizliği	7
Görme yetersizliği	4
Üstün yetenekli	1

Not. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün önemli müfredat, materyal, yöntem teknik, ölçme değerlendirme vb. uyarlamalar yapılması gereken

zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalıştığı görölmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir bölümünün çalıştıkları kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik/farklılık türlerini, tanı isimlerini bilmediği ve kullanamadığı dikkat çekmektedir.

Tablo 4-4:

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kaynaştırma Öğrencisi ve Çalışma Türü Sayılarına Göre Dağılımları

K.Ö.S.A	f	%
1-10	54	54
11-20	28	28
21-30	7	7
31-40	5	5
40 ve üstü	6	6
Toplam	100	100
K.T.Ç	f	%
0 (Hiç )	11	11
1	6	6
2	18	18
3	24	24
4	15	15
5	11	11
6	8	8
7	3	3
8	2	2
9	1	1
10	1	1
Toplam	100	100

Not. K.Ö.S.A öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri boyunca çalıştıkları kaynaştırma öğrencisi sayısı aralığını; K.T.Ç ise kaynaştırma öğrencileri için kaç tür çalışma yaptıklarını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri; “eğitsel performans alımı, müfredat uyarlama, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, materyal

uyarlama, sınav uyarlama, ödev uyarlama, yöntem teknik uyarlama, etkinlik uyarlama, sınıf yönetimi düzenlemeleri, diğer” şeklinde belirtilen 10 çalışma alanına göre yaptıkları çalışma sayılarını belirtmişlerdir. Bu bilgilere Tablo 4-4’ te yer verilmiştir. Öğretmenlerin % 63 gibi büyük bir çoğunluğu 10 çalışma türünden sadece 1-4 arası çalışma türünü işaretlemiştir.

Tablo 4-5:

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Kapsamında Yaptıkları ve Yapmadıkları Çalışmalara Göre Dağılımları-1

Eğitsel performans alımı	f	%
Evet	11	11
Hayır	89	89
Toplam	100	100
Müfredat uyarlama	f	%
Evet	46	46
Hayır	54	54
Toplam	100	100
BEP hazırlığı	f	%
Evet	71	71
Hayır	29	29
Toplam	100	100
Materyal uyarlama	f	%
Evet	13	13
Hayır	87	87
Toplam	100	100
Sınav uyarlama	f	%
Evet	77	77
Hayır	23	23
Toplam	100	100

Tablo 4-4' te görüldüğü üzere öğretmenlerin % 11 gibi dikkat çekici bir bölümü ise yasal düzenlemelere rağmen hiçbir çalışma gerçekleştirmediklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi kapsamında yeterli çalışma türünü uygulayamadığını göstermektedir.

Tablo 4-5' te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 89 gibi büyük bir bölümü kaynaştırma eğitiminde müfredatı uyarlamak ve etkili bir bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak için ilk dolayısıyla temel adım olan eğitsel performans alımını gerçekleştirmediklerini ifade etmişlerdir. Oysa bu konuda yönetmelik maddesi öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanacağı şeklinde açıktır (MEB 2006). Buna göre kaynaştırma öğrencileri için % 71 oranla bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladıklarını belirten öğretmenlerin, % 11 olan eğitsel performans alımı oranı değerlendirildiğinde, bu planları temelsiz bir şekilde hazırladıkları düşünülmektedir. Anket verilerini görüşme verileri ile desteklediğimizde ise öğretmenlerin çoğunun *eğitsel performans alımı* kavramını bile bilmedikleri görülmektedir. Ayrıca bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlığının ilk aşaması olan eğitsel performans alımı noktasında, görüşme yapılan öğretmenlere sorulan ilgili soruda öğretmenlerin bu aşamaya hiç değinmedikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda öğrencilerin yetersizlik türünü bile bilmeyen ve eğitsel performansını almayan öğretmenlerin görüşlerine dair örnekler sunulmuştur:

Soru: Bireyselleştirilmiş eğitim programını hangi aşamalarla hazırlıyorsunuz?

2 numaralı öğretmen: “Şimdi genelde öğrenciye bakmaya çalışıyorum.”

Soru: Bakmaktan kastınız ne?

2 numaralı öğretmen: “Bakmaktan kastım şu. Öğrencinin sınıftaki davranışlarına bakıyorum, öncelikle inceliyorum. Bir iki kelime birkaç kelime, yani iletişim kurmadığım öğrenciler var, eğer o şekilde iletişim kuramıyorsam açıkçası çok fazla böyle bir şey yapmıyorum. Ama eğer böyle gerçekten şey yardımcı olabileceğim öğrenci ise onun için neler yapabilirim diye araştırıyorum. Onun için hani daha basit neler yapabilirim diye araştırıyorum, hani onun için etkinlikler araştırıyorum. Hani bana rehberlik

eden bir rehber öğretmenim de yoktu. Veli de gelip hiçbir zaman bilgilendirmediği için...” (Görüşme, 14 Mart 2014)

3 numaralı öğretmen: “Yani bir öğretmenimiz bize şey o konuda gerekli bilgileri veriyor. Gerekli dokümanları veriyor. Ben de önüme alıyorum okuyorum, tabii bir de senelerdir aynı planları yaptığımız için az çok neyi yazacağımızı biliyoruz. Hani böyle bilinçaltına oturmuş bazı şeyler var klasik belirli konularda.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

Soru: Öğrencinin tanısını biliyor musunuz?

3 numaralı öğretmen: “Yok işte o konuda fazla bir bilgim yok.”(Görüşme, 14 Mart 2014)

Yine Tablo 4-5’ te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 71 oranla bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladıklarını belirtirken genelde bu planı kapsayan bir çalışma olan müfredat uyarlaması başlığını sadece % 46 oranla yaptıklarını belirtmeleri çelişki oluşturmaktadır. Bu çelişki öğretmenlerin bahsi geçen literatür ve uygulama adımları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir. Öğretmenlerin % 71 gibi bir oranla bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken % 29 gibi bir oranla bu programı hazırlamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; “Eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçları, öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türünü, süresini, sıklığını ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını içermektedir. Ayrıca öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikleri, araç-gereç ve eğitim materyallerini, eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri, davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile ve öğrencinin kişisel bilgilerini” içerir ( MEB, 2006, madde 69). Görüldüğü üzere yasal olarak hazırlanması gereken bireyselleştirilmiş eğitim programının % 29 gibi bir oranla hazırlanmıyor olması ilgi çekici ve denetim yetersizliğini gösteren bir bulgudur. Ayrıca bu veri; bireyselleştirilmiş eğitim programının temelini oluşturan eğitsel performans alımı verisi ile beraber yorumlandığında, % 71 oranla hazırlandığı belirtilen bireyselleştirilmiş eğitim programlarının temelsiz bir şekilde hazırlandığını



düşündürmektedir. Aşağıda temelsiz hazırlandığı düşünülen ve bireyselleştirilmeyi yok sayan program örnekleri kapsamında öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Soru: Peki bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlıyor musunuz?

76 numaralı öğretmen: “Hazır geliyor ama kullanmıyorum.” (Görüşme, 11 Mart 2014)

Soru: Peki bu öğrencinize nasıl plan hazırlıyorsunuz senenin başında?

55 numaralı öğretmen: “Rehberlik servisimizde sene başında bir tane hazır olan bir Türkçe kaynaştırma programını bize verir. Bizim de onun üzerinden plan hazırlamamızı ister. Ancak ben bunu hiçbir zaman yapmadım. Benim geçen senelerden hazırladığım bireyselleştirilmiş eğitim programı planları vardır zaten onlar üzerinden. . . Hem de yani yeni yapılmış olan bazı paylaşım sitelerinde hazırlanmış olan bireyselleştirilmiş eğitim programı planlarımız vardır ve de yanımda kendime ait yıllık planım vardır. Normal sınıf düzeyindeki yıllık planım vardır. O yıllık planın üzerindeki amaçlara ya da oradaki kazanımlara bakarak her üniteye ait bazı kazanımlar yazarım.” (Görüşme, 3 Mart 2014)

Tablo 4-5’ te öğretmenlerin % 87 gibi yüksek bir oranla kaynaştırma öğrencileri için ek materyaller düzenlemedikleri görülürken bu düzenlemeleri yapan öğretmen oranının sadece % 13 ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Alınan eğitsel performans ve yetersizlik grubu doğrultusunda müfredatlarının bariz şekilde uyarlanmasına gereksinim duyulduğu tespit edilen öğrencilerin hiçbir ek materyal düzenlenmeden eğitim öğretimlerinin sürdürülmesi kaynaştırma eğitimi konusunda yapılan çalışmaların daha çok kâğıt üzerinde kalan, uygulamaya dönüştürülemeyen çalışmalar olduğunu düşündürmektedir. Oysa yönetmelik maddesinin de belirttiği gibi kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre araç-gereç ve eğitim materyalleri konularında gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır. (MEB, 2006). Öğretmenlerin % 77’ si kaynaştırma öğrencilerinin sınavlarını uyarladığını belirtmişken, % 23’ ü sınav uyarlaması yapmadığını ifade etmiştir. Sorulan çalışmalar arasında uygulanma oranı en yüksek olan çalışmanın sınav uyarlaması olduğu görülmektedir. Oysa eğitsel performans alımı gerçekleştirilmeden yapılan sınav uyarlamalarının yeterince sağlıklı

olmayacağına inanılmaktadır ve diğer verilerle birleştirildiğinde öğretmenlerin sınav uyarlama konusunu, kaynaştırma öğrencilerinin salt sınıf geçmesini sağlayan ve kaynaştırma eğitiminde denetim görececek bir belgeyi oluşturma olarak ele aldıkları düşünülmektedir. Aşağıda materyal ve sınav uyarlama konularını kapsayan öğretmen görüşmelerine yer verilmiştir:

Soru: Materyallerinizde uyarlamalar yapıyor musunuz?

2 numaralı öğretmen: “Yok o mümkün değil.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

45 numaralı öğretmen: “Yani mutlaka olmalı ama yapmıyorum. Yani diğerlerine verdiğim materyalleri onlara da veriyorum.” (Görüşme, 06 Mart 2014)

103 numaralı öğretmen: “Şimdi tabii bunu devlet okullarında yapmak biraz zor. Özel okulda idarecilik yaptığım dönemlerde özellikle görmeyen engelliler için ders materyalleri ayarlıyorduk.” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Soru: Ölçme değerlendirmelerde uyarlama yaptığınızı belirtmişsiniz.

2 numaralı öğretmen: Yani zaten şöyle oldu. Aynı sınav sorularını verdim kendilerine. Biri 60 puan aldı, diğer öğrenci hani ben zorla 45’ i buldurdum. Baya daha ağır gibi geldi bana diğeri.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

Tablo 4-5’ te görüldüğü gibi sınav uyarlayan öğretmenlerin oranı % 77 iken bu oranın Tablo 4-6’ da ödev uyarlamada % 39 oranına düşmesi düşündürücü bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınavda çeşitli uyarlamalara bir şekilde ihtiyacı olduğu düşünülen kaynaştırma öğrencilerinin ödevlerde de benzer uyarlamalara gereksinim duyması beklenmektedir; fakat öğretmenlerin % 61 gibi bir çoğunluğu ödevlerde uyarlama çalışması yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu verinin kaynaştırma eğitiminde sınavların bir belge olarak görüldüğü savını güçlendirici nitelikte olabileceği düşünülmektedir. Ödevler ise her sınıf düzeyinde kullanılabilen etkinliklerdir. Öğrencilerin yeni öğrenilen kazanımları tekrar etmesini sağlarken bağımsız çalışma becerilerini geliştirmeleri açısından da önem taşımaktadır. Ödevler kaynaştırma öğrencileri için daha fazla önem taşımaktadır (Özmen ve Aykut, 2010). Kaynaştırma öğrencilerinin edinilen kazanımları pekiştirmeleri ve genellemeleri için daha çok tekrara ihtiyaç duyabildikleri bilinmektedir. Kaynaştırma öğrencileri için

önemli olan ödevlerin öğretmen tarafından miktar, içerik, süre ve destek açısından düzenlenmesi büyük önem taşırken anket sonuçlarına göre ödev uyarlama noktasında belirlenen oranlar kaynaştırma eğitimindeki uygulamalar bakımından içi açıcı gözükmemektedir.

Tablo 4-6:

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Kapsamında Yaptıkları ve Yapmadıkları Çalışmalara Göre Dağılımları-2

Ödev uyarlama	f	%
Evet	39	39
Hayır	61	61
Toplam	100	100
Yöntem/teknik uyarlama	f	%
Evet	23	23
Hayır	77	77
Toplam	100	100
Etkinlik uyarlama	f	%
Evet	28	28
Hayır	72	72
TOPLAM	100	100
Sınıf yönetimi düzenlemeleri	f	%
Evet	20	20
Hayır	80	80
Toplam	100	100
Diğer bir tür çalışma	f	%
Evet	6	6
Hayır	94	94
Toplam	100	100

Tablo 4-6' da da görüldüğü gibi dikkat çekici bir şekilde öğretmenlerin % 77' si kaynaştırma öğrencileri için ders yöntem-tekniklerinde uyarlamalar yapmadıklarını

belirtmişlerdir. Oysa kaynaştırma öğrencileri için belirlenen kazanımların, konuların ve öğrencinin özelliklerine göre farklı öğretim-yöntem tekniklerinin kullanılmasının gerekliliği açıktır. Bu da, kaynaştırma eğitiminin uygulama aşamasında ne denli zayıf kaldığını düşündüren bir diğer veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa yönetmelik maddesi kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre öğretim yöntem ve tekniklerinde gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılması noktasında nettir (MEB, 2006). Öğretmenlerin % 28' i kaynaştırma öğrencileri için etkinlik uyarlamaları yaptığını belirtirken, % 72 gibi büyük bir oranı ise etkinlik uyarlamayla ilgili çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu veri, sosyal bilgiler gibi etkinliği merkeze alan bir programdan -özellikle kaynaştırma öğrencileri için çok önemli kazanımlar barındırdığını düşündüğümüz bu programdan- bu öğrencilerin kendi kazanımlarına uygun etkinlikler yoluyla faydalanmadıklarını düşündürmektedir. Aşağıda bu konudaki uyarlamalara dair örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Soru: “Ders yöntem tekniklerinde uyarlamalar yapıyor musunuz?”

87 numaralı öğretmen: “Ders içinde yapamıyoruz.” (Görüşme, 10 Mart 2014)

Soru: Bire bir öğretimde yöntem teknik uyarlıyor musunuz?

87 numaralı öğretmen: “Hayır ama daha neşeli, daha mutlu dikkatini canlı tutmak için daha canlı oluyorum mesela ben. İlgisini çekebilmek için komik şeyler söylüyorum ben.” (Görüşme, 10 Mart 2014)

3 numaralı öğretmen: “Yapamıyorum. Arada onları derse katmak için onların anladığı şekilde şeyler yapıyorum. Mesela parmak kaldırdığı zaman görmezden gelmiyorum.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

Soru: Etkinlik uyarlıyor musunuz?

55 numaralı öğretmen: “Ayrı bir etkinliğe zaman olmuyor.” (Görüşme, 3 Mart 2014)

Tablo 4-6' da görüldüğü üzere araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri; kaynaştırma öğrencileri için sınıf yönetiminde ek düzenlemeler yapıp yapmadıklarına dair soruya % 20 oranla evet, % 80 gibi büyük bir oranla hayır

cevabı vermişlerdir. Bu verinin düşündürücü boyutları mevcuttur. Sınıf yönetiminin boyutları fiziksel düzenleme, zaman düzenlemesi, ilişki düzenlemesi ve davranış düzenlemesi olarak ele alınacak olursa kaynaştırma eğitiminin bu konularda ek düzenlemeler getirdiği açıktır. Hatta diğer veriler incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde zaman faktörü yönünden sıklıkla sorun yaşadıklarını belirttikleri görülecektir. Yine kaynaştırma öğrencisi ve diğer öğrencilerin ilişkisi kapsamında yaşandığı belirtilen sorunlar mevcuttur. Bunlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümü açısından büyük oranda çaba göstermedikleri ya da sınıf yönetimi düzenlemeleri başlığının içeriğini farklı şekillerde inşa ettikleri ihtimali düşünülmektedir. Diğer bir noktada ise öğretmenlerin % 6' sını verilen seçenekler dışında farklı bir çalışma da yaptığını belirtirken öğretmenlerin % 94' ü farklı bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. Yukarıda, yapılması gereken temel çalışmaların yapılma oranları genellikle düşük çıkarken ek bir çalışmanın yapılıp yapılmadığını ele alan bu veri; yukarıdaki veriler ile beraber yorumlandığında beklendiği bir oranla karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda sınıf yönetimi ve çeşitli diğer çalışmalar kapsamında ele alınabilecek kaynaştırma hazırlık etkinlikleri, sosyal etkinlikler ve aile çalışmalarına dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi kapsamında gerçekleştirilen *kaynaştırma hazırlık etkinlikleri* gibi konular hakkında bilgi sahibi olmadıkları da görülmektedir.

Soru: Peki sınıf yönetiminden bahsetmek istediniz. Sınıf yönetimi konusunda düzenlemeler yapıyor musunuz?

87 numaralı öğretmen: “Düzenlemeler hani dersten önce bir şey olmuyor. Ders içinde bir durum olduğunda, ama hani hemen müdahale edip dediğim gibi onun dikkatini değiştirmeye...” (Görüşme, 10 Mart 2014)

Soru: “Peki aile katılımını sağlamak için etkinlik gerçekleştiriyor musunuz?”

87 numaralı öğretmen: “Yok aileyle öyle alıp bırakırken görüşmelerimiz o şekilde.” (Görüşme, 10 Mart 2014)

Soru: “Kaynaştırma öğrenciniz için sosyal etkinlikler gerçekleştirmek adına bir düzenleme yapıyor musunuz?”

87 numaralı öğretmen: “Bu dönem o şekilde bir şey yok. Sadece derslerime girebiliyorum.” (Görüşme, 10 Mart 2014)

Soru: Peki hocam kaynaştırma hazırlık etkinlikleri gerçekleştiriyor musunuz? Senenin başında bir kaynaştırma öğrenciniz olduğu belirlendi. Bu öğrenci doğrultusunda ne gibi kaynaştırma hazırlık etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?

45 numaralı öğretmen: “Ya hazırlık derken aslında bildiğim kadarıyla da veliye bir şeyler doldurtmamız lazım, ama bunu yapmıyoruz açıkçası. Ya da ben bir iki sene yaptım ama sonrasında şu an yıllık plan yapıyorum. Hani bakıyorum çocuk için ne iyi yapılabilir ve ona göre yıllık plan hazırlıyorum ve her sınavda da ona uygun sorular hazırlıyorum. Aylık soru hazırlıyorum.” (Görüşme, 6 Mart 2014)

Ankette ve görüşmede yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizi doğrultusunda ankette yer alan açık uçlu soruların temaları oluşturduğu belirlenmiş ve her ana tema doğrultusunda çeşitli alt temalar oluşturulmuştur.

#### **4.2. Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarının Kaynaştırma Eğitimine Katkısı Üzerine Görüşler**

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşleri kapsamında anket ve görüşme verileri analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarının kaynaştırma eğitimiyle olan ilişkisinin ve kaynaştırma eğitimine olan katkısının bir tema oluşturduğu belirlenmiştir. Bu belirlemeye paralel olarak tüm anket ve görüşme sorularına verilen cevaplar ayrıntılı analiz edilmiştir. Bu ayrıntılı analiz sırasında “Hayat bilgisi/sosyal bilgiler dersi programları ile kaynaştırma eğitiminde edinilmesi gereken temel kazanımları nasıl ilişkilendirirsiniz?”, “Diğer ders programlarından farklı olarak hayat bilgisi/sosyal bilgiler ders programları ile kaynaştırma öğrencilerine/eğitimine ne tür katkılar sağlayabileceğinizi düşünüyorsunuz?” şeklindeki anket, görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen verilere öncelik verilmiştir. Sonraki aşamada bu temaya katkı sağlayabileceği düşünülen diğer tüm anket ve görüşme sorularına ait veriler

analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında ve sonucunda çeşitli ana temalar, alt temalar oluşturulmuş ve bunların frekanslarına Tablo 4-7' de yer verilmiştir.

Tablo 4-7' de görüldüğü üzere araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin nerdeyse tamamına yakın bir bölümünün hayat bilgisi, sosyal bilgiler ders programları ile kaynaştırma eğitiminde edinilmesi gereken temel kazanımları ilişkilendirdikleri; ilgili ders programlarının kaynaştırma eğitime katkı sağlayabileceğini düşündükleri görülmektedir. Analiz sonrasında ortaya çıkan frekanslar incelendiğinde, bahsi geçen ders programları ve kaynaştırma eğitiminin amaçları arasında özellikle bu ders programlarına özgü bazı beceriler noktasında önemli ilişkilendirmeler yapıldığı görülmektedir.

Öğretmenler tarafından *bağımsız yaşam becerileri, toplumsallaşma ve sosyal katılım* noktasında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarıyla kaynaştırmanın temel amaçları arasında pek çok alt başlıkla önemli ve kapsayıcı bir ilişkilendirme yapıldığı; bu ilişkinin kaynaştırma eğitime katkı sağlayabileceğinin düşünüldüğü görülmektedir.

Tablo 4-7:

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarının Kaynaştırma Eğitime Katkısı Üzerine Görüşler

Görüş	f
Bağımsız yaşam becerileri, toplumsallaşma ve sosyal katılım	79
Başarı için gerekli bir takım temel beceriler	32
Uyum için gerekli temel beceriler	33
Günlük yaşam ve toplumsal uyum becerileri	74
Meslek öncesi ve mesleki beceriler	2
Coğrafya, tarih ve genel kültür ile ilgili temel kazanımlar	21
Katkı sağlamaz	3

Bağımsız yaşam becerilerinin alt başlıkları incelendiğinde ise özellikle başarı için gerekli temel beceriler (iletişim alt başlığında), uyum için gerekli beceriler (bireyler arası sosyal beceriler alt başlığında), günlük yaşam ve toplumsal uyum

becerileri (toplumsal beklentiler, toplumun farkında olma ve yararlanma alt başlıklarında) konularında iki disiplinin büyük oranda ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu ilişkiden faydalanılabileceğinin düşünüldüğü görülmektedir. Bunlara ek olarak ilgili ders programlarının kaynaştırmanın doğrudan kendisine yani bütünleştirmeye hizmet edici yönlerinin de olduğu vurgulanmıştır.

İlgili derslerin genellikle beceriler ve değerler eğitimi yönüyle kaynaştırma eğitiminin amaçlarıyla ilişkilendirildiği ve bu bağın kaynaştırma eğitime katkı sağlayacağı vurgulandığı anlaşılmaktadır. Aşağıdaki bölümde hayat bilgisi, sosyal bilgiler ders programları ile kaynaştırma eğitiminde edinilmesi gereken temel kazanımları ilişkilendirme ve bu ders programlarının kaynaştırma eğitime katkısı üzerine görüşleri nitelediği düşünülen çeşitli alt temalar belirtilerek incelenmiş; örneklendirilmiştir.

#### **4.2.1. Bağımsız Yaşam Becerileri, Toplumsallaşma Ve Sosyal Katılım**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda 79 öğretmenin bağımsız yaşam becerileri, toplumsallaşma ve sosyal katılım kapsamında değerlendirebileceğimiz beceriler noktasında hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve kaynaştırma eğitiminde edinilmesi gereken temel kazanımları ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler; bağımsız yaşam becerileri, sosyal katılım ve toplumsallaşma ekseninde ilgili derslerin müfredatı sayesinde kurulan bu ilişkinin kaynaştırma eğitime ve öğrencilerine katkılar sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Bağımsız yaşam becerileri genel olarak bireyin başkalarına bağımlı olmadan yaşamını sürdürmesi için gerekli olan beceriler anlamına gelmektedir. İnsan dünyaya, ihtiyaç duyacağı gerekli bilgi ve beceri donanımını yeterince edinmiş olarak gelmez. Önemli bir bölümü çocukluk döneminde edinilmekle beraber büyüyüp olgunlaştıkça hayata dair bilgi ve beceri edinilir. Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin yapılan sınıflandırmalar mevcuttur ve bunlar; *başarı için gerekli temel beceriler, uyum için gerekli beceriler, toplumsal uyum becerileri yani günlük yaşam becerileri, mesleki beceriler* şeklinde ele alınmaktadır (aktaran Cavkaytar, 2000). Toplumsallaşma ise bireyin kişilik kazanarak ve çeşitli günlük yaşam becerilerini edinerek belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi



süreci ve sosyalleşme olarak açıklanmaktadır. Sosyal katılım ise yetersizliği olan ve bakıma muhtaç kişilerin hayatın içinde olması ve sosyal hayata olabildiğince aktif olarak katılabilmesi olarak ele alınmaktadır. Görüldüğü gibi bağımsız yaşam becerileri, sosyal katılım ve toplumsallaşma terimleri bir zinciri oluşturmaktadır. Bunlar iç içe geçen ve her biri aslında bir diğerine vurgu yapan terimlerdir.

Akranlarından belirgin farklılıkları ve yetersizlikleri olan çocuklar, gelişim özellikleri ve bireysel yeterlilikleri doğrultusunda birbirlerinden de önemli farklılıklar göstermektedirler. Bu farklılıklar, onların toplum yaşamına hazırlanmalarında gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmalarını daha da değerli kılmakta ve onlar; bu kazanımların edinim sürecinde daha özel yapılandırılmış eğitim öğretim hizmetlerine gereksinim duymaktadırlar. Bu becerilerin kazanılmasında yetersizliği olmayan çocuklar belli bir hazır bulunuşluluk düzeyine sahipken yetersizliği olan çocukların özellikle bir bölümünün bilgi edinebilme ve bilgiyi genelleme süreçlerinde güçlükler vardır. Aslında bu çocukların büyük bir bölümü de bağımsız yaşamaya, sosyal katılıma ve toplumsallaşmaya aday bireylerdir. Birçoğu kendi bakımını yapmak, yaşam içerisinde çeşitli işleri üstlenmek gibi bağımsız yaşamak için gerekli olan becerileri yerine getirmek ve toplumsallaşmak durumundadırlar.

Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programlarının öncelikli amacı olarak görülen öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmaları böylece sosyal katılım göstererek toplumsallaşmaları ekseninde ilgili ders programları ve kaynaştırma eğitimi olarak ele alabileceğimiz iki alan arasında güçlü bir ilişki kurulduğu belirlenmiştir. Bu ilişki; çalışma kapsamında bağımsız yaşam becerileri, sosyal katılım ve toplumsallaşma teması olarak adlandırılmış olup başarı için gerekli temel beceriler, uyum için gerekli beceriler, günlük yaşam-toplumsal uyum becerileri ve mesleki beceriler şeklinde alt temalar ile ele alınmıştır.

#### **4.2.1.1. Başarı İçin Gerekli Bir Takım Temel Beceriler**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda 32 öğretmenin başarı için gerekli birtakım temel becerileri ilgili ders programlarının ve kaynaştırma eğitiminin temel kazanımı olarak gördükleri, bunları ilişkilendirebildikleri anlaşılmıştır. Bu ilişkilendirme

ağırlıklı olarak başarı için gerekli temel bir beceri olduğu düşünölen *iletişim becerileri* noktasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, bu temel kazanımlardan yola çıkarak yapılan ilişkilendirme ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programları doğrultusunda kaynaştırma öğrencisi ve eğitimine katkı sağlayabileceklerini düşünmektedirler.

Başarı için gerekli temel becerileri; *temel gelişim becerileri, yaşamda gerekli sayısal bilgiler, yaşamda gerekli temel akademik beceriler ve iletişim* olarak ele almak mümkündür. Bunlardan ilki olan temel gelişim becerileri ile sinir sistemi gelişimi, motor gelişim ve bilişsel gelişim kastedilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler; hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarını sinir sistemi gelişimi ve motor gelişim ile ilişkilendirmezken dört öğretmenin ilgili ders programlarının kaynaştırma öğrencilerinin bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacağını belirttikleri görölmektedir ve örnekleri aşağıda sunulmuştur:

7 numaralı öğretmen: “...Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin zihinlerini daha etkin kullanmaları için büyük önem taşımaktadır.”

54 numaralı öğretmen: “Bu dersler kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan bireylerin sosyal ve zihinsel gelişimlerinin sağlanması için önemli bir yere sahiptir.”

69 numaralı öğretmen: “... Basit düzeyde zihinsel becerilerin kazandırılması, neden sonuç ilişkisi kurma, iletişim sürecinin iyileşmesi, normal hayat şartlarına alışma noktasında önemlidir.”

Bilişsel gelişimin doğrudan ilgili ders programlarına özgü bir öğe olmamasına rağmen öğretmenler, ilgili programlar doğrultusunda yapılabilecek çalışmaların bu katkıyı da sunabileceğini belirtmişlerdir.

Başarı için gerekli temel becerilerden bir diğeri olan yaşamda gerekli sayısal bilgiler kapsamında temel matematik ve zamanı planlama konularını ele almak mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin temel matematik konusunda ilgili ders programlarına vurgu yapmadığı görölrken sadece bir öğretmen hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programları ile kaynaştırma eğitiminin ilişkilendirilebileceği alan olarak zaman planlama becerisini öne sürmüş ve bu konuda iki disiplini

ilişkilendirerek kaynaştırma eğitimine/öğrencilerine, bu dersler vasıtasıyla katkı sunulabileceğini belirtmiştir.

87 numaralı öğretmen: "...Hâlbuki zaman kavramı gelişimi gibi önemli çalışma alanları sosyal bilgiler dersimiz içinde mevcutken kaynaştırma öğrencileri için bu alanda çalışmaların yapılması faydalı olacaktır."

Başarı için gerekli temel becerilerden biri de gerekli temel akademik becerilerdir. İşlevsel akademik beceriler bireyin toplumda bağımsız bir birey olarak yaşayabilmesi için hayati önem taşıyan okuma, yazma, temel matematik gibi becerilerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçünün hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programlarının kaynaştırma öğrencilerinin okuma, yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını belirttikleri görülmektedir ve örneğine aşağıda yer verilmiştir:

25 numaralı öğretmen: "Bu öğrencilerin öncelikle arkadaş ortamına, topluma uyum sağlaması için çalışmaların yapılması, okuma, yazma öğrenme temel becerilerinin kazandırılması."

Doğrudan ilgili programlara özgü beceriler olmamakla beraber öğretmenlerin ders programları sayesinde dolaylı olarak okuma yazma becerilerinin gelişimine, dolayısıyla da kaynaştırma eğitimine ve öğrencilerine katkı sağlanabileceğini vurguladıkları anlaşılmaktadır.

Başarı için gerekli temel becerilerden biri olarak ele alınabilecek olan *iletişim*; duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, ifade edilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. İletişimin içinde de anlamlı dil, alıcı dil, yazma ve seslenme gibi alt beceriler mevcuttur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 26' sının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders müfredatlarının en temel anlamıyla kaynaştırma öğrencisinin iletişim becerilerini geliştirme noktasında katkı sağlayabileceğini belirttikleri düşünülmektedir ve bu konunun örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

2 numaralı öğretmen: "...Dinleme ve konuşma becerileri geliyor."

102 numaralı öğretmen: "Dinleme ve anlama becerilerini geliştirme."

Öğretmenlerin az bir bölümünün iletişimin dinleme, anlama, konuşma gibi alt becerilerine değindiği görülmektedir.

21 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma eğitimine tabi çocuk için sosyal bilgiler dersi sadece çocuğa konuşma yeteneğini geliştirmesine, sınıf içinde kalabalığa karşı konuşmasında ve kendini ifade etmesinde yardımcı olabileceğini düşünüyorum.”

26 numaralı öğretmen: “Bu dersler konu olarak öğrencilerin katılım sağlayıp, kendilerini ifade edebileceği derslerdir.”

60 numaralı öğretmen: “Sosyal bilgiler dersinin kaynaştırma öğrencileri için iyi bir fırsat olduğunu düşünüyorum. Çünkü kendilerini ifade edebilecekleri hayatın içinden konuların yer aldığı bir derstir...”

109 numaralı öğretmen: “Çocuğun aktif olması, kendisini özgürce ifade etmesi açısından önemli olduğunu düşünmekteyim.”

128 numaralı öğretmen: “Bireyin toplum yaşamına aktif katılımını sağlamakta, ifade etmekte sıkıntı yaşayan öğrencinin biraz daha iyi kendini ifade etmesini sağlayacağını düşünüyorum.”

76 numaraları öğretmen: “Yani kendilerini ifade etme açısından, konuşma, yorum yapma, sorgulama açısından faydası var.” (Görüşme, 11 Mart 2014)

97 numaralı öğretmen: “Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri özellikle iletişime dayalı olduğundan kaynaştırmaya tabi tutulan çocukların ifade becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir.”

Öğretmenlerin büyük bir bölümünün hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersini ele aldığı günlük yaşama dair konular itibarıyla katılıma, kendini ifade etmeye, iletişim kurmaya uygun dersler olarak görmekte ve bu nedenle bu dersler aracılığıyla kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirilebileceğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin iletişim becerilerini; ağırlıklı olarak konuşma, dinleme, derse katılım ve kendini ifade etme olarak ele aldıkları görülmektedir. Burada dikkat çeken ise programa özgü olmasa da programda geçen iletişim becerilerine dönük bir vurgunun yapılmamasıdır. Öğretmenlerin ağırlıklı

olarak sözel ve günlük hayata dair konuları içermesi itibarıyla bu ders programlarının iletişim becerileri noktasında katkı sağlayabileceğini düşündükleri tahmin edilmektedir. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin sağlanabilecek katkıyı daha sistemsiz olarak ele aldıkları düşünülmektedir. Bu veriler temel alınarak öğretmenlerin ilgili ders programlarının sözel olma, günlük hayata dair konular içerme gibi genel özelliklerinden yararlanmak suretiyle kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini ifade etme ve derse katılım becerilerini de geliştirerek iletişim becerilerine katkı sağlama çabasında olabilecekleri düşünülmektedir. Oysa belirtildiği gibi programın doğrudan iletişime yönelik değerli becerileri mevcuttur. Öğretmenlerin bu becerilerden yola çıkarak hazırlanabilecek etkinliklerin sağlayacağı katkılardan çok dersin genel yapısı ve konuları itibarıyla katılıma açık olmasını vurguladıkları düşünülmektedir.

Günlük yaşamda başarı için gerekli temel beceriler hakkında öğretmen görüşleri sunulduktan sonra görülüyor ki; öğretmenler aslında ders programlarının bu konuda kaynaştırma sürecine ve öğrencisine katkıda bulunabileceğini düşünmektedirler. Bu katkılarda ders programlarına özgü olmayan iletişime; sınırlı olmak üzere bilişsel, temel akademik becerilere ve sadece bir öğretmen tarafından programa özgü olan zamanı algılama, planlama becerisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Oysa hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi programlarına özgü olan ve yaşamda gerekli başarı için önemli olduğu varsayılan beceriler mevcuttur. Bunlar; zaman, para ve materyal kullanma, mekân ve zamanı algılama, takvim bilgisi edinme, zaman ifadelerini doğru kullanma, zamanları ayırt etme (geçmiş-şimdiki-gelecek zaman), kronolojik sıralama yapma, zaman şeridindeki veriyi yorumlama, zaman şeridi oluşturma gibi becerilerdir.

Görüldüğü üzere günlük hayatta temel başarı için gerekli ve doğrudan özel eğitimin amaçlarıyla örtüşen bu önemli becerileri, araştırmaya katılan bir öğretmen dışında hiçbir öğretmenin vurgulamadığı dikkat çekmektedir. Bu veriler hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarına özgü olan ve kaynaştırma öğrencilerinin yaşamda başarısı için gerekli temel beceriler noktasında özenle yararlanılabilecek birtakım becerilere dair farkındalığın düşük olduğunu göstermektedir. Burada akla gelen bir soru da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini, kaynaştırma öğrencilerini ve ilgili ders programlarını ne yönde ve ne kadar tanıdığıdır. Programa özgü olmayan ve

başarı için gerekli temel beceriler alanında, en fazla katkı sağladığı düşünülen iletişim becerileri ve sınırlı olarak katkısı belirtilen temel akademik beceriler gibi noktalardan da kaynaştırma eğitimi için sistemli olarak yararlanılmadığı, programlar vasıtasıyla kaynaştırma eğitimine/öğrencisine sağlanılabilecek katkıların genellikle sistemli uygulamaya geçirilmemiş düşünceler olarak sunulduğu görülmektedir.

#### **4.2.1.2. Uyum İçin Gerekli Temel Beceriler**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda 33 öğretmenin uyum için gerekli becerileri ilgili ders programlarının ve kaynaştırma eğitiminin temel kazanımı olarak gördükleri ve bunları ilişkilendirebildikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu ilişkiyi bireylerarası sosyal beceriler noktasında vurguladığı görülmüştür. Öğretmenler, bu temel kazanımdan yola çıkarak yapılan ilişkilendirme ile hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programları doğrultusunda kaynaştırma öğrencisi ve eğitimine katkı sağlayabileceklerini düşünmektedirler.

Uyum için gerekli temel becerileri *kendini tanıma, kişilik ve duygusal uyum; bireylerarası sosyal beceriler* olarak iki temel başlıkla değerlendirmek mümkündür. Uyum için gerekli temel becerilerden olan kendini tanıma, kişilik ve duygusal uyum ise kendinin farkında olma, benlik kavramı geliştirme, kendini kontrol etme gibi becerilere işaret etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece ikisinin kendini tanıma ve kendini kontrol etme becerilerine vurgu yaptığı görülmektedir ve aşağıda bu konunun örneğine yer verilmiştir:

108 numaralı öğretmen: “Kendilerine ve çevrelerine farkındalıkları arttırılabilir.”

Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programları; özyönetim becerisi kapsamında kendini tanımaya ve kişisel gelişimini izlemeye, duygu yönetimine dair değerli beceriler içermekle birlikte bu programlara özgü bu becerilere sadece iki öğretmen tarafında vurgu yapılması dikkat çekicidir. Vurguların da bir temenni şeklinde olduğu, bahsi geçen kazanımların sistemli bir uygulama sürecine dökülemediği tahmin edilmektedir.

Uyum için gerekli temel becerilerden bir diğeri olan bireyler arası sosyal beceriler; temel etkileşim becerileri, gruba katılma, sosyal etkinlikler gibi öğeleri içermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 31’ i gibi önemli bir bölümünün

hayat bilgisi, sosyal bilgiler programlarının ve kaynaştırma eğitiminin sosyal becerilerin edinilmesi yönünde ilişkilendirilebileceğini ve bu ilişkilendirmeyle kaynaştırma öğrencilerine/eğitimine sosyal becerilerin edinilmesi yönünde katkı sağlanabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır ve bunun örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

38 numaraları öğretmen: “Öğrencilerin sosyal yaşamda temel becerileri kazanmaları ve sosyal ilişkileri konusunda daha aktif olmalarını sağlamayı düşünüyoruz.”

87 numaraları öğretmen: “Bizim dersimizin en önemli katkısı kaynaştırma öğrencilerimizin sosyalleşme sorununa getirebileceği çözümler olabilecektir.”

2 numaraları öğretmen: “Tabi ki kaynaştırma eğitiminde de sosyalleştirme var. Bireyin yaşama katılması, duygusal becerilerin kazanılması var. Sosyal bilgilerde de bunlar var.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

87 numaraları öğretmen: “Sosyal bilgiler dediğiniz gibi kazanım sağlamanın amacı, kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı o çocuğun sosyalleşmesiye hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde en mümkün olabileceği ders bu derstir.” (Görüşme, 10 Mart 2014)

Öğretmenlerin bir bölümünün kaynaştırma öğrencilerinde var olabilen sosyal beceri eksikliğinin farkında oldukları ve kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşme konusunda gelişim göstermeleri için derslerinin önemli katkılar sunabileceğini belirttikleri görülmektedir. Hatta öğretmenlerden birinin kaynaştırmanın da temel kazanımlarından birinin sosyalleşme olduğuna ve bu konuda ilişki kurulabileceğine dair açık bir anlatımı görülmektedir.

77 numaraları öğretmen: “Sosyal bilgiler çocuğun sosyal yönden gelişmesini, diğer insanlarla ilişki kurabilmesini, çevresini tanımasını, o çevrenin bir üyesi olduğunu anlamasını sağlar.”

3 numaraları öğretmen: “Yani sosyal bilgiler dersi adı üstünde sosyal hayatın ta kendisi . . . hani bir fen bilgisi, matematik dersinde bunları görme şansı yok, o açıdan güzel bir ders aslında.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

55 numaraları öğretmen: “Sosyalleşme ortamını sağladığı için sosyal bilgiler dersinde karşılıklı diyaloglar kuruyoruz; eleştiriler getiriyoruz. Zaman zaman toplumsal davranışları değerlendiriyoruz. O yönde de sosyalleşmeyi sağladığı için ben bu kazanımları öyle ilişkilendirebilirim.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

Öğretmenlerin ilgili ders programlarının kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgi ve becerilerini geliştirerek sosyal gelişimlerini sağlaması açısından kaynaştırma eğitimine katkı sağlayabileceklerini belirttikleri görülmektedir. Bu gelişimde bilgi ve beceriler yanında sosyal etkinlikler, sosyal roller temalarını özel olarak vurgulayan öğretmenler de mevcuttur. Öğretmenlerin özellikle bu tema altında kaynaştırma eğitimi ve ders programları arasındaki ilişkiye doğrudan vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir. Ders programlarının ve kaynaştırma eğitiminin temel kazanımları açısından sosyal beceriler noktasında kurulan ilişkinin öğrencilere çok değerli bir katkı sunabileceğinin düşünüldüğü görülmektedir. Bununla beraber öğretmen görüşlerinin var olan uygulamaların sağladığı katkıdan çok düşünce, niyet aşamasında kalan katkıları dile getirdiği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra programda yer alan sosyal becerilere değinilmekten çok derslerin konuları itibarıyla kaynaştırma öğrencilerine sosyalleşme yönünde yapılabilecek katkıya zemin hazırladığını düşündükleri görülmektedir.

Görüldüğü üzere uyum için gerekli olduğu düşünülen becerilerin bir kısmına çok sınırlı atıf yapılırken bir kısmında ise yapılan atfın artış gösterdiği görülmektedir. Bunlardan özel eğitim literatüründe de geçen kendini tanıma, kişilik ve duygusal uyuma paralel olarak kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi şeklinde ilgili ders programlarına özgü becerilere yapılan vurgunun çok sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu, kaynaştırma eğitiminin temel amaçlarıyla ilgili ders programları arasında bu alandaki ilişkiye dair farkındalığın düşük olabileceğini göstermektedir. Bu durumun bahsi geçen becerilerin yalnızca hayat bilgisi programına özgü olmasıyla ilişkili olabileceği de düşünülmektedir. Bir başka deyişle bu durum, sosyal bilgiler öğretmenlerinin gerektiğinde hayat bilgisi ders programından da yararlanarak kaynaştırma öğrencileri için nitelikli bir müfredat uyarlama çalışması yapmadıklarını düşündürmektedir.



#### 4.2.1.3. Günlük Yaşam Ve Toplumsal Uyum Becerileri

Gerçekleştirilen analiz sonucunda 74 öğretmenin günlük yaşam ve toplumsal uyum becerilerini, ilgili ders programlarının ve kaynaştırma eğitiminin temel kazanımı olarak gördükleri; bunları ilişkilendirebildikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bu temel kazanımdan yola çıkarak yapılan ilişkilendirme sayesinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programları yardımıyla kaynaştırma öğrencisine ve eğitimine günlük yaşam ve toplumsal uyum becerilerinin edinilmesi yönünde katkı sağlayabileceklerini düşündükleri görülmektedir.

Bireyin içinde bulunduğu topluma istenilen bir biçimde uyum sağlaması, toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için içinde yaşadığı toplumun kendisinden beklediği ve yapmasını istediği davranışları gösterecek biçimde yetişmesi önemlidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Günlük yaşam becerileri ve toplumsal uyum becerileri; *öz bakım becerileri, tüketici becerileri, ev yönetimi becerileri, temel sağlık bilgileri, topluma ilişkin bilgiler* gibi günlük yaşamda gerekli olan bilgi ve becerileri ifade etmektedir. Topluma ilişkin bilgiler ise *toplumun farkında olma ve yararlanma, toplumsal beklentiler* gibi öğeleri barındırmaktadır. Bu kavramın içinde topluma ait değerler, istedik davranışlar, kurallar, etkin vatandaşlık gibi pek çok konuyu işlemek mümkün gözükmemektedir. Aslında tüm bunlar; günlük yaşama ilişkin temel bilgi ve beceriler eşliğinde topluma istenilen biçimde uyum sağlamayı ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz tarafından da özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarının günlük yaşam becerileri ve toplumsal uyum açısından kaynaştırma eğitiminin temel amaçlarına paralel olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin vurgu yapılan bu ilişkinin sağlayabileceği yararlılardan genel olarak bahsetmeleriyle beraber özbakım becerileri, topluma ilişkin bilgi, toplumun farkında olma ve yararlanma, toplumsal beklentiler gibi konuları ayrıca ele aldıkları görülmektedir. Aşağıda öncelikli olarak günlük yaşam becerileri ve toplumsal uyum noktasında sağlanılabilecek katkılardan genel olarak bahsedilen görüş örnekleri derlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 32'si ilgili ders programlarının hayata dair güncel bilgi ve beceriler içerdiğini vurgulamıştır ve bunun kaynaştırma eğitimiyle ilişkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu

ilişkinin uygun kullanımı durumunda kaynaştırma öğrencilerine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir ve bunun örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

86 numaraları öğretmen: “Hani sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersleri, hani günlük hayatta kullandığımız şeyler. Bunları çocuğa en azından çevresindeki olup bitene farkındalık sağlamak açısından mutlaka yararlı olduğunu düşünüyorum.” (Görüşme, 04 Mart 2014)

59 numaraları öğretmen: “Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders programları hayatın içinden, somut, uygulanabilir konuları kapsamaktadır. Bu konular insanların hayatlarında iç içe yer aldığı için onlara günlük yaşamda nasıl davranmaları gerektiğini öğretir ve onların sosyalleşmelerine yardımcı olur.”

103 numaraları öğretmen: “Hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri herhalde en çok hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde öğrendikleri ile en aza indirebileceklerini düşünüyorum.”

Öğretmenler; ilgili ders programlarının günlük hayata dair kazanımları ile kaynaştırma öğrencilerinin toplumsal yaşama uygun davranışlar geliştirebileceklerini vurgulamaktadır. İlgili ders programlarının günlük hayata dair farkındalık kazandırabileceği ve günlük hayatta karşılaşılabilen problemler için bir benzetim işlevi taşıması açısından bu öğrencilere diğer derslerden farklı bir katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. Görüşlerin öğretmenler tarafından geçmiş yıllarda hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaların katkısına dair bilgiler/örnekler içermediği; sistematik uygulamalarla sınılanmış düşünceler olmaktan çok, bu derslerin kaynaştırma öğrencilerine sağlayabileceği genel katkılara vurgu yaptığı ise dikkat çekmektedir.

24 numaraları öğretmen: “Bu dersler diğer derslerden daha çok hayatın içerisinde olan dersler. Yarın gündelik hayatta bu derslerde öğrendikleri birçok şey karşılına çıkacak. Dolayısıyla verebileceğimiz her şey çocuğun hayatı algılaması ve anlamlandırmasında ona yardımcı olacak. Bu açıdan ders müfredatında özellikle gündelik hayatta ona yardımcı olacak konuların verilmesi gerekmektedir.”

93 numaraları öğretmen: “Çocuğa günlük yaşam becerileri kazandırabiliriz. Bulunduğu yeri başkasına tarif etme. Alışveriş kültürü sağlayabiliriz. Yani gündelik hayatta kullanabileceği temel becerileri kazandırabiliriz.”

75 numaraları öğretmen: “Günlük hayatla daha bağlantılı bir ders olduğu için öğrencinin seviyesine uygun bir program ayarlayabilirsek diğer derslerden daha faydalı olacağını düşünüyorum.”

103 numaraları öğretmen: “...Hayatta en çok gerekli olan şeylerin öğretildiği, mesela öğrencilerimden şu tür tepkiler alabiliyorum. ‘Hocam biz devlet dairesine gittik. Ben anneme yol gösterdim; yapılması gerekenleri biz söyledik.’. . . Hayatta karşılaşılabilecekleri tüm zorlukları hayat bilgisiyle, sosyal bilgilerle örnekler bu dersler önemli . . . Normal öğrencilerime önemli olduğu kadar özel eğitimde olanlar için daha da önemli . . . Ondan dolayı bu çocuklar kendilerine yetebilmek amaçlı bir çalışma yapılması benim için daha yeterli diye düşünüyorum.” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Öğretmenlerin bu dersleri diğer derslerden belirgin bir şekilde ayrı tuttıkları, bu derslerin programı gereği günlük hayata ve günlük yaşam becerilerine dair kazanımlar içerdiğini; bu programdan yola çıkılarak bu öğrenciler için günlük yaşam becerilerine odaklı hazırlanabilecek olan farklı programların kaynaştırma eğitimine/öğrencisine katkı sağlayabileceğini düşündükleri görülmektedir. Bu derslerin özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için çok daha değerli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin bu sırada alışveriş, ulaşım gibi günlük hayat becerilerine dikkat çektikleri; ancak bunların çoğunu tavsiye niteliğinde sundukları görülmektedir. Bu durum var olan farkındalığın yeterince uygulamaya dökülemediğini düşündürmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer veriler kapsamında; hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları için öğrencilerin eğitsel performansının bile temel alınmadığı bilinmekte ve aslında ders programlarının sağlayabileceği katkıya dair bilincin, bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda yeterince uygulamaya dökülmediği tahmin edilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümünün de programda yer aldığı belirtilen bu günlük yaşam becerilerinin getireceği toplumsal uyuma genel olarak vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin 19’ unun ilgili ders programlarını,

kaynaştırma öğrencilerinin toplumsal uyumunu arttıracak nitelikte buldukları ve bu ilişkiye önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bu düşünceler aşağıda örneklendirilmiştir:

4 numaralı öğretmen: “Aslında sosyal bilgiler dersinde toplumdaki işleyişe uyum sağlanması konusunda iyi bir çalışma yaparak kendilerini toplumun değerli bir bireyi olarak görmeleri sağlanabilir.”

86 numaralı öğretmen: “Günlük hayattaki konulara paralel konular olduğu için bu derslerde anlamaları topluma adapte olmalarını hızlandırır.”

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin temel amaçlarıyla ilgili ders programları arasında bir bağ kurmalarına ve bu bağdan yararlanılarak ilgili dersler vasıtasıyla kaynaştırma eğitime katkı sunulabileceğini düşünmelerine rağmen yine bunu uygulamaya dökemedikleri, bunu bir beklenti olarak sundukları tahmin edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bunu yeterince yapılandırılmış bir süreç olarak algılamamaları, pasif bir tutum sergileyerek konuya “...[kaynaştırma öğrencilerinin] bu derslerde anlamaları...” şeklinde yaklaşımları ilgi çekicidir.

5 numaralı öğretmen: “Topluma uyum için gerekli donanımları sağlanabilir.”

71 numaralı öğretmen: “...Sosyal bilgiler dersi tam da bu noktada çok faydalı olmaktadır. Çünkü bu ders insanların toplum hayatında nasıl yaşayacaklarını, çevreye nasıl uyum sağlayacaklarını kendi hak ve özgürlüklerini nasıl kullanacaklarını öğreten bir derstir.”

10 numaralı öğretmen: “Bu derste edineceği bilgi ve becerilerle toplumdaki ihtiyaçlarını rahat bir şekilde sağlar.”

91 numaralı öğretmen: “Çevreye, sınıfa, okula, topluma uyum sağlamasına katkı sağlar.”

Öğretmenlerin ilgili ders programlarından yararlanılarak kaynaştırma öğrencilerinin günlük yaşam becerileri eşliğinde topluma ilişkin bilgilerinin, dolayısıyla topluma uyumunun arttırılabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, bu derslerde edinilebilecek bilgi ve becerilerle kaynaştırma öğrencilerinin toplumdaki temel ihtiyaçlarını giderebileceklerini düşünmektedir.

Ayrıca uyum noktasında sınıf ve okul vurgusu yapılarak okula uyum konusunda da çalışılabileceği belirtilmektedir. Öğretmenler; program içeriğinin kaynaştırma öğrencilerinin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemler için bir benzetim vazifesi görebileceğini, programın bu öğrencilere bir takım gündelik yaşam becerilerinin kazandırılmasında, kaynaştırma öğrencilerinin hayata daha iyi hazırlanmasında ve aslında topluma adapte olmasında etkin rol oynayabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca programın bu özelliğinden ötürü kaynaştırma öğrencilerinin daha çok ilgisini çektiğini ve katılımı arttırabildiğini vurgulayan öğretmenler de mevcuttur.

Toplumsal uyum becerilerinden biri olarak değerlendirilen *öz bakım becerisi* ise çocuğun gelişim dönemine uygun olarak yapabilmesi beklenen, kendi bakımı ve yaşamını başka kişilerin varlığına ihtiyaç duymadan sürdürebilmesini sağlayan kişisel bakım becerilerinin tamamı olarak ele alınmaktadır. Araştırmaya katılan sadece iki öğretmen özbakım becerileri noktasında iki disiplin arasında ilişki kurmuştur. Bu ilişkiden yola çıkılarak öğretmenlerin, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarından yararlanılarak kaynaştırma eğitime/öğrencisine katkı sağlanabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır ve özbakım becerisine dair örneğe aşağıda yer verilmiştir:

65 numaralı öğretmen: “Özbakım becerileri geliştirdiği için günlük yaşamlarına katkı sağlar.”

Toplumsal uyum becerilerinden olan topluma ilişkin bilgi; toplumun farkında olma, toplumsal beklentiler ve toplumdaki yararlanma gibi becerileri kapsamaktadır. Değerler, insanları ve toplumu ayakta tutan kişisel, ahlaki ve toplumsal duygulardır (Kan, 2010). Toplumsallaşmanın, topluma uyumun bir ayağını oluşturan toplumsal beklentilerin bir bölümünü de değerler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15’ inin hayat bilgisi, sosyal bilgiler ders programlarının değerler eğitimi yönüyle kaynaştırma eğitime ve öğrencilerine katkı sağlayacağını belirttikleri düşünülmektedir. Toplumsal beklentilerin bir ayağı olan değerlerin sağladığı katkıya dair düşünce örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

2 numaralı öğretmen: “Özellikle değer eğitimi noktasında etkili olduğunu düşünüyorum.”

127 numaralı öğretmen: “...kültürel değerler hakkında ayrıntılı bir eğitim planı yaparak bu değerlerin hayatlarını kolaylaştırmasını sağlamayı düşünüyorum.”

70 numaralı öğretmen: “ [Sosyal bilgiler dersinin] ulusal ve evrensel değerleri öğrenen, sosyal açıdan problem çözme becerilerini kazandırmak gibi amaçları vardır. ”

98 numaralı öğretmen: “[Sosyal bilgiler dersi] toplumla ortak değerlerin benimsenmesi açısından kaynaştırma öğrencilerine katkı sağlayacaktır.”

Öğretmenler ulusal ve evrensel değerler eğitiminin toplumla ortak değerleri benimsemek ve bunun toplumsal uyumu getirmesi bakımından kaynaştırma öğrencilerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bir bölümü ise hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarında yer alana özgüven, sorumluluk gibi değer isimlerini doğrudan vurgulayarak kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerine bu değerler yoluyla katkı sağlanabileceğini belirtmektedirler.

60 numaralı öğretmen: “Kendilerini ifade etmeleri özgüvenlerini doğrudan etkileyecektir. . . . Dersine girdiğim kaynaştırma öğrencilerimin kendilerini kanıtlamak için giriştiği çabalar bu kanaatimde beni haklı çıkarmaktadır.”

66 numaralı öğretmen: “Sorumluluk kazandırma.”

Bu katkının yine yapılandırılmamış bir sürece işaret ederek sunulmasının ve özgüven gibi bir değer ediniminin kaynaştırma öğrencileri için yalnızca kendilerini ifade etme eylemine bırakılmasının farkındalığa rağmen sürecin yapılandırılmasında eksikler olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin bir bölümü genel olarak ulusal ve evrensel değerlerin ediniminden bahsederken bir bölümünün ise özgüven, sorumluluk ve işbirliği şeklinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarında geçen bazı değer isimlerini ön plana çıkararak konuyu ele aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi bir nevi değerler eğitimi dersi olarak nitelendirildiğinde ayrıca değer ediniminin toplumsal uyum ve toplumsallaşma için ne kadar önemli bir alt bileşen olduğu düşünüldüğünde bu konuya yapılan atıfların sınırlı kalması dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Topluma ilişkin bilgilerin bir ayağını oluşturan toplumsal beklentilerin içinde değerlendirilebileceğini düşündüğümüz bir diğer konu ise bireyde çeşitli gruplara, kurumlara, topluma ait kuralların bilinmesi ve bu yönde istendik davranışlar geliştirilmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programlarının kaynaştırma öğrencilerinin çeşitli kuralları edinmesi ve bu yönde istendik davranışlar geliştirmesi açısından katkı sağlayabileceğini belirttikleri düşünülmektedir ve örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

120 numaralı öğretmen: “Toplum kurallarına uyan, kendini toplum içinde gören birey olmayı sağlayacak katkılar olarak özetlenebilir.”

124 numaralı öğretmen: “Okul kurallarını öğrenme, toplum yaşamına ayak uydurabilme.”

12 numaralı öğretmen: “Ders konusunda yeteri kadar verimli olmasa da en azından aile ve arkadaş çevresinde daha düzgün davranışlar sergileyebilecek düzeye getirilebilirler.”

92 numaralı öğretmen: “... grup içinde uygun davranma gibi kazanımlar elde edilebilir.

Öğretmenlerin ilgili ders programlarının genel olarak toplumsal kuralların edinimi ve istendik davranışların gelişimi sürecine katkı sağlayabileceğini, ayrıca kısa dönemli amaç olarak da okul kurallarının edinilmesi sürecinde de yarar sağlayabileceğini belirttikleri görülmektedir. Topluma ilişkin bilginin önemli bir bölümünü de haklarının bilincinde ve farkında olmak, topluluk içinde etkili bir biçimde işbirliği yapabilmek gibi noktalarla ilgili olan etkin vatandaşlık oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18’ inin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programlarının kaynaştırma öğrencilerine etkin vatandaş olma yolunda katkı sağlayabileceğini belirttikleri düşünülmektedir ve ilgili örneklere aşağıda yer verilmiştir:

28 numaralı öğretmen: “Bu sayede öğrendiklerini günlük yaşantısına da aktarıp etkili ve bilinçli bir yurttaş olma özelliğini kazandırabileceğime inanıyorum.”

33 numaralı öğretmen: “Sınav odaklı bir başarı değil de etkin bir vatandaş olma konusunda faydalı olabileceğini düşünüyorum.”

55 numaralı öğretmen: “Burada sağlanabilecek en önemli katkı kaynaştırma öğrencilerine vatandaşlık kavramının benimsetilmesi.”

57 numaralı öğretmen: “...aynı zamanda temel haklarını öğrenme konusunda öğrenciye faydalı olacağını düşünmüyorum.”

3 numaralı öğretmen: “ Hak ve özgürlüklerini öğrenebilme şansına sahip.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

55 numaralı öğretmen: “Birincisi temelde iyi bir vatandaş olabilme olgusunu ortaya çıkarıyor.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

Öğretmenlerin ilgili programlar sayesinde kaynaştırma öğrencilerinin temel hak ve sorumluluklarını tanıması, uygulaması ve dolayısıyla etkin bir vatandaş olmaları yolunda gelişme sağlayabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Bunu en önemli katkı olarak değerlendiren öğretmenler mevcuttur.

Etkin vatandaşlık ve toplumsal uyum becerileri konusunda öğretmenlerin vurgu yaptığı tüm konularla beraber karşılıklı ilişki içinde gelişecek olan bütünleşme/bütünleştirme, bireysel farklılıkları ne olursa olsun toplumdaki her bireyin sosyal, kültürel, eğitimsel ve aslında tüm yaşamsal fırsatlardan eşit düzeyde yararlanmasını anlatmaktadır. Bu kavram; herkes için kabul görme, saygı ve hoşgörü, farklılıkların tanınması, olanaklara kolayca ulaşılabilirlik, eğitime ve topluma daha fazla katılım, bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alan eğitim öğretim planlaması, aslında özetle toplum içinde bir bütünlük, fırsat eşitliği gibi pek çok noktaya vurgu yapmaktadır ve dinamik bir sürece işaret etmektedir.

Aslında bütünleştirme, toplumsal yaşam ve uyum becerilerinin kazandırılmasına paralel ilerleyen bir süreçtir. Kaynaştırma teriminin yerine de kullanılan bütünleştirme terimini, toplumsal uyum becerileri noktasında nihai bir amaç olarak değerlendirmek mümkün gözükmemektedir. İşte bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin 16’ sı sosyal bilgiler ve hayat bilgisi programlarının kaynaştırma öğrencisinin bütünleştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte olduğunu belirttikleri düşünülmektedir ve bunun örnekleri aşağıda sunulmuştur:



3 numaralı öğretmen: “Yaşamın içinde bütünün bir parçası olabilmeyi sağlaması açısından dikkate değer bir derstir.”

4 numaralı öğretmen: “...iyi bir çalışma yapılarak kendilerini toplumun değerli bir bireyi olarak görmeleri sağlanabilir.”

42 numaralı öğretmen: “[Kaynaştırma öğrencilerinin] toplum tarafından kabul görmelerine . . . katkı sağlayabiliriz.”

50 numaralı öğretmen: “Vatandaşlık bilinci, görev, rol ve sorumluluklar anlatılırken öğrencilere kaynaştırma eğitimi alan bireylere karşı sorumluluklarını yazmalarını söyleyecek etkinlikler yaptırılabilir. Böylece farkındalık oluşturulabilir.”

73 numaralı öğretmen: “Onların da toplumun bir bireyi olduğunu benimsetmek ve bu konuda farkındalık oluşturmak öncelikle bu dersin önemini ortaya koymaktadır.”

80 numaralı öğretmen: “Normal çocuklar da bilinçlendirildikleri zaman bu çocuklara sahip çıkıyor, toplumda bu tür bireylerin de olduğu ve onların kabullenilmesi gerektiğini öğreniyor.”

93 numaralı öğretmen: “[Kaynaştırma öğrencileri] dışlanma ve ötekileşme olgusundan uzaklaşacaktır.”

91 numaralı öğretmen: “... Kaynaştırmanın toplumsallaştırmanın sağlanmasında daha kolaylaştırıcı fayda sağlayan bir derstir.”

95 numaralı öğretmen: “Bireylerin adaletli bir ortamda, önyargısız, eşit şartlarda yaşayabilecekleri ve buna dair sahip oldukları hakların bilincine varmayı ilke edinmiş bir derstir sosyal bilgiler. Kaynaştırma uygulaması da, toplumdaki tüm bireylerin ön yargılarını kırarak, çeşitli zihinsel/bedensel engellerin aslında engel olmadığını farkına varılmasını sağlamak, zihinsel/bedensel zorluk yaşayan bireylerin de toplumdaki varlıklarının farkındalığını yaratmak ve onların da eğitim hak ve sorumluluklarını yerine getirebilecek/kullanabilecek bireyler olduğunu fark ettirmek temelinde oluşturulmuş bir uygulamadır. Dolayısıyla kaynaştırma öğrencilerinin bu

konudaki haklarını öğrenmelerini sağlamak . . . kaynaştırma olmayan diğer öğrencilerin de çeşitli önyargılarını kırmak ve toplumdaki tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğuna dair bilinçlenmek, farklılıklarımızın birer zenginlik olduğunu fark etmelerini sağlamak açısından... Hem kaynaştırma öğrencilerine bakışı pozitifleştirebilecek bir müfredatımız var.”

Öğretmenler ilgili ders programlarının da zemin hazırlayacağı bütünleştirme ile farklı özellikleri olan bireyleri tanıma olanaklarının artmasını, bu bireylere önyargıların azalmasını, hoşgörü gösterilmesini, koşulsuz kabule uygun davranışların gösterilmesini vurgulamaktadır. Ortak yaşam alanlarında birlikte yaşamının öğrenilmesi, etkin sosyal iletişim, etkin katılım, işbirliği, sosyal uyumun ve topluma kabulün artması; bütünleştirmeyi beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan yola çıkılarak bu bütünleşmenin kaynaştırma öğrencisinin kendini toplumun değerli bir bireyi olarak görmesi ve toplumun bu konudaki farkında olma düzeyinin arttırılarak kaynaştırma öğrencisine olan bakışın olumlu yönde geliştirilmesiyle beraber gelen sosyal kabul açısından ele alındığı görülmektedir. Öğretmenler tarafından ders programlarının kaynaştırma uygulamalarında belki de nihai amaç olan bu bütünleştirme için işlevsel bulunmasının çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin önemli bir bölümünün hayat bilgisi, sosyal bilgiler ders programlarının günlük yaşam ve toplumsal uyum becerileri noktasında iki disiplin arasında önemli ilişkilendirmeler yaptıkları ve bu ilişkinin kaynaştırma öğrencilerine/eğitime katkı sağlayabileceğini belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu genel vurgunun yanı sıra günlük yaşam ve toplumsal uyum becerileri kapsamında topluma ilişkin bilgiyi ve beklentileri vurgulayan değerler, etkin vatandaşlık, kurallar ve istendik davranışlar; öz bakım becerileri konularına vurgu yapıldığı görülmektedir. Tüm bunların getirisi ve hatta kaynaştırma yerine kullanılan bir terim olan bütünleştirme için de ilgili ders programlarının kaynaştırma eğitimi ile olan ilişkisi ve ona olan katkısı noktasında açık vurguların yapılması, iki disiplinin işbirliği noktasında yararlanılabilecek ciddi bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **4.2.1.4. Meslek Öncesi Ve Mesleki Beceriler**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda sadece iki öğretmenin ilgili ders programlarını ve kaynaştırma eğitiminin öncelikli amaçlarını mesleki beceriler açısından ilişkilendirdikleri; var olan programların mesleki beceriler noktasında kaynaştırma öğrencilerine katkı sağlayabileceğini düşündükleri görülmektedir. İlgili temanın örneğine aşağıda yer verilmiştir:

42 numaralı öğretmen: “[Kaynaştırma öğrencilerinin] hayatlarını devam ettirebilecek meslek sahibi olmaları...”

Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programları özyönetim, girişimcilik becerileri kapsamında doğrudan ve dolaylı olarak mesleki beceriler içermektedir. Programların içeriği bu mesleki beceriler arasında; kendi üstünlüklerini ve zayıflıklarını tanıma, kendi özelliklerinin hangi mesleğe uygun olduğunu fark etme, zaman içinde itibar gören mesleklerin nasıl değiştiğini fark etme, günümüzde önemli ve gerekli meslekleri tanıma, meslekleri ve çevresindeki iş yerlerini tanıma, kişilerin ekonomi içinde çalışan ve tüketici olarak oynadıkları rolleri keşfetme gibi unsurlar mevcuttur. Programlarda mesleki beceriler ile ilişkili ayrıntılı pek çok unsur yer almakla beraber çok sınırlı sayıda öğretmenin çok genel vurgularıyla ele aldığı bu ilişkilendirmenin öğretmenler tarafından kısa dönemli bir amaç olarak görülmediği ve bu nedenle öncelikli olarak değerlendirilmediği tahmin edilmektedir.

#### **4.2.2. Coğrafya, Tarih Ve Genel Kültür İle İlgili Temel Kazanımlar**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 21' inin ilgili ders programlarının kaynaştırma öğrencilerinin coğrafya, tarih ve genel kültür kapsamında birtakım temel kazanımları edinebilmesi için katkı sağlayabileceğini belirttikleri düşünülmektedir ve ilgili temayla ilgili görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

3 numaralı öğretmen: “Sosyal bilgiler dersi çevresini, ülkesini ve yaşadığı dünya ile ilgili temel bilgiler öğrenme ve öğrendiklerini uygulamayı öğretmesi açısından çok önemli bir derstir.”

40 numaralı öğretmen: “Sosyal bilgiler daha çok geçmiş, coğrafya ve Türk kültürünü aktarmaya çalışan bir ders olduğu için çocuklara büyük katkı sağlayacaktır.”

42 numaralı öğretmen: “... Tarih bilinci, ulus kimliği ilk aklıma gelenler.”

93 numaralı öğretmen: “Temel genel kültür bilgilerini verebiliriz.”

2 numaralı öğretmen: “Yani mesela kavramları da çocuk çok kolay öğrenebiliyor mesela dilsiz haritalarla filan çalışıyoruz. İşte deniz, göl, dağ ne bileyim ova onların hepsini öğrenebiliyor, hani sosyal bilgiler kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin çok kolay yapabileceği bir ders.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

45 numaralı öğretmen: “... Hayatları boyunca onlarla beraber olacak aslında bu bir kültür yani insanın coğrafyayla alakalı işte bir yere gitse oranın iklimini bilmeniz nasıl giyinmeniz gerektiği veya işte nasıl gitmeniz gerektiği orada neler yetişiyor, yani bunları bilmemiz gereken şeyler. Tarihini bilmeli . . . Fenden zorlanabilir ama sosyal bilgiler öğretmenleri bence çok daha farklı.”(Görüşme, 06 Mart 2014)

Öğretmenlerin bu katkı ile çevre, geçmiş hakkında bilgi sahibi olma ve aslında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarıyla sunulabilecek olan birtakım genel kültür bilgilerinin edinilmesi üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin iki disiplin arasında bu konuda ilişki kurmaları ve bu ilişkiden sağlanabilecek bir katkı görmelerinin olumlu yönleri mevcuttur. Bununla beraber bazı öğretmenlerin ilgili programları daha çok tarih ve coğrafya aktarımı olarak değerlendirdikleri tahmin edilmektedir. Bu öğretmenlerin pek çok farklı yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisiyle deneyim yaşadıkları bilindiği halde onlara sağlanabilecek katkıda tarih ve ulus kimliği gibi noktaları ilk sıralara yerleştirdikleri görülmektedir. İlişkiyi ağırlıklı olarak bilgi aktarımı şeklinde yorumlamaları, programın kaynaştırma eğitimi açısından barındırdığı düşünülen daha üst kazanımlarının talihsiz bir şekilde arka planda bırakıldığını aslında öğretmenlerin başarılı bir ilişkilendirme yapamadıklarını düşündürmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin ilgili ders programlarını ve kaynaştırma eğitimini ne derece tanıdıkları ve nasıl değerlendirdikleri yönünden de düşündürücü bulunmaktadır.

### 4.2.3. Katkı Sağlamaz

Araştırmaya katılan üç öğretmenin ilgili ders programlarının kaynaştırma eğitimine katkı sağlamayacağını belirttikleri görülmektedir ve bunlar aşağıda örneklendirilmiştir:

19 numaralı öğretmen: “Mevcut ders programlarıyla herhangi bir katkı sağlayabileceğimizi düşünmüyorum.”

20 numaralı öğretmen: “Mevcut sistemde beklenen düzeyde katkı sağlanacağını düşünmüyorum. Ancak yine de yapılan çalışmaların öğrencilerde ilerleme kaydedeceğine inanıyorum.”

29 numaralı öğretmen: “Şu anki ders programları özel eğitim isteyen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama açısından bir avantaj oluşturmuyor.”

Öğretmenler ilgili ders programlarının kaynaştırma eğitimine ve kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik bir katkı sağlayamayacağını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden biri bu durumun mevcut sistemle alakalı olduğunu belirtmekle beraber yine de programın somut bir katkısını ifade etmemektedir. Bununla beraber araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının farklı noktalarda da olsa iki alan arasında önemli bağlantılar kurduğu ve ilgili ders programlarının kaynaştırma eğitimine katkı sağlayabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

### 4.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarına Dair Görüşler

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamaları, uygulama biçimleri ilgili görüşleri kapsamında anket ve görüşme verileri analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında, sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilen mevcut kaynaştırma eğitimi uygulamalarının bir tema ve alt temalar oluşturduğu belirlenmiştir. Bu belirlemeye paralel olarak tüm anket ve görüşme sorularına verilen cevaplar ayrıntılı analiz edilmiştir. Bu ayrıntılı analiz sırasında “Sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamaları hakkında ne

düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen verilere öncelik verilmiştir. Sonraki aşamada bu temaya katkı sağlayabileceği düşünülen diğer tüm anket ve görüşme sorularına ait veriler analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında ve sonucunda çeşitli temalar oluşturulmuş ve bunların frekanslarına Tablo 4-8’ de yer verilmiştir.

Bu tema doğrultusunda ayrıntılı analiz gerçekleştirildiğinde ise öğretmenlerin neredeyse tamamının sosyal bilgiler dersinde mevcut kaynaştırma uygulamalarını olumsuz değerlendirdiği, sosyal bilgiler dersine yapılan atıfların çok sınırlı kaldığı; genel olarak kaynaştırma eğitiminin yetersizliği, sorunları gibi kaynaştırma eğitime dair genel temaların öne çıktığı görülmüştür. Sadece 15 öğretmen, mevcut uygulamaların verimli ve yeterli yönlerinin de olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuç; genel kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yeterince oturmadığı bir süreçte, çalışmamız kapsamında kaynaştırma öğrencileri için önemini vurguladığımız sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarının öğretmenlerin zihnini henüz yeterince meşgul etmediğini düşündürmektedir.

Tablo 4-8:

Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarına Dair Görüşler

Görüş	f
Uygulamaların sorunlu yönlerinin oluşu	58
Uygulamaların yetersiz oluşu	40
Uygulamaların verimsiz oluşu	23
Uygulamaların verimli ve yeterli yönlerinin oluşu	15
Uygulamaların formalite oluşu	11
Uygulamaların gerçekleştirilemeyişi	6
Uygulamaların uygun olmayışı	5
Uygulamaların geliştirilebilir oluşu	4

#### **4.3.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarının Sorunlu Yönlerinin Oluşu**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 58' i sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirdikleri mevcut kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir ve bu durum aşağıda örneklendirilmiştir:

31 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının zor ve problemli olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmenlerin dikkat çekici bir bölümü; sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen mevcut kaynaştırma uygulamalarında yeterli donanımına sahip olmama, sınıf mevcutlarının fazlalığı, materyal eksikliği gibi pek çok sorun ve zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sorunların ağırlıklı olarak genel kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olduğu, sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarını merkeze alarak vurgulanan sorunların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sorunlar *kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar* temasında ele alınacak ve örneklendirilecek olmakla beraber yukarıda sadece genel bir örneği sunulmuştur.

#### **4.3.2. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarının Yetersiz Oluşu**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 40' ı sosyal bilgiler dersinde mevcut kaynaştırma uygulamalarını yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Yetersizliği vurgulayan söylemler kapsamında büyük oranda *yetersiz, tam olarak uygulanamıyor* olmak üzere *profesyonel uygulama yok, fazla bir şey yapılmıyor, vahim, yeterince ilgilenemiyoruz, ulaşamıyoruz, aksama yaşıyoruz ve fazla yol kat edemiyoruz* gibi vurgular dikkat çekmektedir. Anketler doğrultusunda mevcut uygulamaların ve kendi uygulamalarının yetersiz olduğuna vurgu yapmayan öğretmenlerin hepsinin görüşmeler sırasında bu yetersizliğe vurgu yapması ise önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Konunun örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

73 numaralı öğretmen: “[Sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarının] çok yetersiz olduğunu düşünüyorum.”

85 numaralı öğretmen: “Şu an yapılan uygulama hem öğrenci hem öğretmen adına yetersizdir.”

3 numaralı öğretmen: “Bugünkü eğitim programlarında kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkili bir düzenleme veyahut uygulama yapılabildiğinin inancında değilim.”

80 numaralı öğretmen: “...Bunun dışında bu çocuklara öğretim konusunda fazla bir şey yapılamıyor. . . Ya da birkaç denemeden sonra yeterince eğitimin devamlılığını sağlayamıyorsunuz.”

36 numaralı öğretmen: “Sosyal bilgiler dersiyle ilgili yeterince kaynaştırma eğitimi verilmediğini, bir sosyal bilgiler öğretmenin kaynaştırma öğrencisine neler kazandıracağını ancak pratikte öğrenmesinin uygun olmadığını düşünüyorum.”

93 numaralı öğretmen: “Aslında bu çocuklar için çok fazla bir şey yapamadığımız için sorun da yaşamıyoruz diyebilirim.”

Öğretmenlerin bir bölümünün genel olarak yetersizliğe vurgu yaptığı dikkat çekerken bir bölümünün ise eğitim öğretim programları yönünden kaynaştırma eğitiminin yetersizliğine vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler ilgili ders programları doğrultusunda etkili bir program uyarlaması ve uygulaması yapılamadığından, kaynaştırma uygulamalarının öğretim basamağında çok zayıf kaldığından dem vurmaktadır. Bahsi geçen “...birkaç denemeden sonra...” vurgusu maalesef kaynaştırma öğrencilerinin eğitim öğretim yılını, öğretim hizmetleri açısından ne kadar yapılandırılmamış ve sadece fiziki olarak kaynaştırılmış şekilde geçirdiklerine dair önemli bir işaret olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümünün açık açık bu derslerde öğretim basamağında kaynaştırma öğrencilerine ne kazandıracaklarını bilmediklerini, pratikte deneme yanılma yoluyla hareket ettiklerini; bu durumun kaynaştırma eğitimi/öğrencileri ve öğretmenler açısından başlıca yetersizliği oluşturduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Aslında örnekleri genelleştirir ve somutlaştırırsak kaynaştırma eğitimi/öğrencileri için çalışmamızda



ayrıca önemi vurgulanan bu derslerde öğretimin birkaç denemeden sonra resmen bir kenara bırakılması, hatta bir şey yapılmadığı için sorun yaşanmadığı algısı bu tabloyu özetlemekte ve üzücü kılmaktadır.

20 numaralı öğretmen: “Araya sıkıştırılmış ve gizli bir şekilde yapılan kaynaştırma eğitiminin yeterli olduğuna inanmıyorum.”

Tüm bunlarla beraber öğretmenlerin aslında kaynaştırmayı araya sıkıştırılmış, çok yetersiz bir uygulama olarak değerlendirmeleri ve bir öğretmenin “...gizli bir şekilde yapılan kaynaştırma eğitiminin...” tabirini kullanması dikkat çekici bulunmaktadır. Burada gizli söyleminden kasıt ile öğretmenin kaynaştırma öğrencileri, normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri ile bu uygulamalar hakkında paylaşımda bulunulamayacağını düşündüğü tahmin edilmektedir. Zaten bu noktada, öğretmenlerin neredeyse tamamının bu tip paylaşımlara dair faaliyetler içeren kaynaştırma hazırlık etkinliklerini gerçekleştirmedikleri verisi hatırlanmalıdır. Bu verilerle beraber okunduğunda ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını; kaynaştırmanın veli, normal gelişim gösteren öğrenci gibi diğer unsurlarından destek almadan, daha kapalı şekilde yürüttükleri ve bu noktada yanlış veya eksik bir hazır bulunuşluklarının olduğu düşünülmektedir.

2 numaralı öğretmen: “ Bir kere her şeyden önce kendimle başlayayım hani çok yetersiz ben kesinlikle hani yeterli olduğumu düşünmüyorum. . . . Bazen hani 45 kişilik sınıfta ders anlatıyorum bazen, ben 45 kişilik sınıfta normal düzeydeki bir öğrenciyle bile hani gerektiği kadar ilgilenemezken kaynaştırma öğrencisiyle hiç ilgilenemem maalesef.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

76 numaralı öğretmen: “Arkadaşlar ilgileniyorlar sınavlar yapıyorlar onların seviyelerine uygun yapıyorlar, ben kendi açımdan söyleyeyim açıkçası yeteri kadar vakit ayıramıyorum yani onlarla ilgilenemiyorum. . . . Bunun dengesini sağlamak zor, 3 dakika 5 dakika uğraşabiliriz ama bu ne kadar yeter?” (Görüşme, 11 Mart 2014)

87 numaralı öğretmen: “... ve kaynaştırma gerçek anlamda o amacına uygun bir şekilde eğer uygulanabilirse dediğim gibi hem çocuğa hem de o

öğrencilere, sınıf arkadaşlarına da çok büyük farklılıkları olacaktır. Bu tam anlamıyla uygulanamıyor, bunun çok çeşitli nedenleri de var tabii...” (Görüşme, 10 Mart 2014)

103 numaralı öğretmen: “Mevcut kaynaştırma uygulamaları hakkındaki düşüncelerim gerekli, yetersiz, gerçekten gerekli ama bundan daha iyileri yapılabilir. . . . Özel eğitime muhtaç öğrenci sayısı mesela bizim okulumuzda sayısı fazla; ama her okulda bir bu kadar olabileceğini düşünürsek onların tabii ki mesaieleri zamanları her öğrencilere ne kadar zaman ayırabileceğini düşünecek olursak aynı eski düzendeki doktorların beş dakikada bir hasta muayene etmesine dönüyor...” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde mevcut kaynaştırma uygulamalarını yetersiz olarak değerlendirmeleri görüşmeler doğrultusunda daha ayrıntılı analiz edilmiştir ve bu yetersizlik görüşünün altında ağırlıklı olarak sınıf mevcudunun fazla olması, zaman yetersizliği, öğretmenlerin alan ile ilgili donanım yetersizliği gibi sebeplerin yattığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada özellikle ilgi çeken bir durum ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını ağırlıklı olarak özel/ek bir zaman çerçevesinde değerlendirmeleri ve bu zamanın olmayışını bir sorun olarak değerlendirmeleridir. Kaynaştırma uygulamaları bir bütün olarak ele alındığında, bu uygulamaların özellikle destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler kapsamında özel/ek süre gerektirebileceği açıktır; ancak öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu uygulamaları ağırlıklı olarak ders içinde kaynaştırma eğitime/öğrencilerine tamamen ayrı/özel süre ayırmak olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Oysa kaynaştırma uygulamalarının derslerde her zaman ayrı ve özel süreyi gerektirdiği düşüncesi literatür doğrultusunda yanlış bir değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat öğretmenlerin çoğunun bu inanca sahip olduğu anlaşılmaktadır. Zaten her öğrencinin her derste edineceği kazanımın farklılık gösterebileceği düşünüldüğünde kaynaştırma öğrencileri de sadece bu yelpazenin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireysel farklılıklar, öğrenme stilleri gibi konulardaki gelişmeler zaten her öğrenciye seslenen farklı işleyişleri gerektirirken; öğretmenlerin bu zaman sorununu sadece kaynaştırma eğitime/öğrencilerine atfetmesinin temelinde bir mantık hatası olduğu düşünülmektedir. Aslında buradaki sorunun, yani sınıfta bir şey yapılamaması, zaman bulunamaması gibi sorunların destek özel eğitim

hizmetleri ve ek hizmetler hakkında öğretmenlerin farkındalığının düşük olmasından ve bunların uygulamaya geçirilemeyeşinden kaynaklı olduğu düşünölmektedir. Bunların eksikliğınden ötürü öğretmenlerin kaynaştırmayı sınıfta ek zaman gerektiren ve bundan dolayı yetersiz olan bir uygulama şeklinde değerlendirdikleri tahmin edilmektedir.

Göröldüğü üzere öğretmenlerin çok büyük bir bölümü mevcut uygulamaları yetersiz olarak değerlendirmiş ve bu yetersizlikle ilgili sorunlar teması kapsamında ele alınacak olan sebepleri tanıtmışlardır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü tarafından mevcut kaynaştırma uygulamalarının istenmemesi ya da tamamen yanlış bulunması yerine yetersizliğinin vurgulanması, bu yetersizliklerle ilgili yapılabilecek çalışmalar sonrasında umut verici gelişmeler olabileceğini düşündürmektedir.

#### **4.3.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarının Verimsiz Oluşu**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 23' ünün sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarını verimsiz bulduklarını belirttikleri görölmektedir. Öğretmenlerin mevcut uygulamalarındaki verimsizliğı başta *yararsız, verimsiz* olmak üzere *başarı zor ve amacına ulaşmıyor* gibi söylemlerle vurguladıkları görölmektedir. Aşağıda örneklere yer verilmiştir:

4 numaralı öğretmen: “Herhangi bir şekilde kaynaştırma eğitimini yeterli ve yararlı bulmuyorum.”

14 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma sisteminin onlara çok faydalı olduğunu düşünmüyorum.”

19 numaralı öğretmen: “Gerek sosyal bilgiler gerekse başka derslerde uygulamaların bir faydası olduğuna inanmıyorum.”

92 numaralı öğretmen: “Genel olarak kaynaştırma eğitiminin faydalı olduğunu düşündüğüm halde, bugüne kadar çalıştığım ortamlarda sınıfların kalabalık olması nedeniyle hakkıyla kaynaştırma öğrencilerine faydalı olamadığımı kabul edebilirim.”

126 numaralı öğretmen: “...Biz ancak bu kaynaştırma eğitimi programlarından verimli sonuçlar alabiliyor muyuz diye bakabiliriz ki alamadığımız kanaatindeyim.”

Bu alt tema altında öğretmenlerin mevcut kaynaştırma uygulamalarını açık bir şekilde verimsiz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Hatta öğretmenlerin sosyal bilgiler dersindeki mevcut kaynaştırma uygulamalarına gönderme yapmaktan çok genel olarak kaynaştırma eğitimini verimsiz buldukları tahmin edilmektedir.

55 numaralı öğretmen: “Oldukça olumsuz düşüncelere sahibim bu konuda. Öncelikle zaten kendimi değerlendireyim öncelikle, bu konuda gerçekten verimsiz olduğumu düşünüyorum. Bununla beraber bilgiyi nasıl vereceğim, nasıl uygulayacağım, özellikle de bizim gibi kalabalık okullarda maalesef kaynaştırma öğrencileri araya kaynıyor gidiyor. . . . Verimsiz bulduğum yönleri, birincisi müfredatın bir yığın halinde oluşması. . . . ve yani normal düzeydeki bir öğrencinin dahi bu konuda zorlanabildiğini bile gördüğüm halde kaynaştırma öğrencisinin de bunu anlayabilmesini beklememiz çok zor bir durum . . . Ve o kazanımları da sağlayamadığımız için de ne oluyor amacına ulaşamıyor. Bir de öğretmenin kaynaştırma öğrencisine bakışı... Hiçbir bakışları olduğunu düşünmüyorum, çoğu görmezden geliyor... Yani şöyle söyleyebilirim. Gerçekten önemli bir iş bu... Bu kaynaştırma eğitiminin ortaya çıkarılması. Bu kişilerin bir şekilde topluma kazandırılması gerekiyor. Ama bu işi yapalım derken biz maalesef her zaman yaptığımız gibi daha kötü noktalara gidiyoruz.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

Öğretmenlerin bu verimsizliğin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan müfredat, kaynaştırma öğrencisine bakış, sınıf mevcutları gibi bir takım sorunlardan kaynaklandığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Verimsiz bulunan yönlerden biri olan müfredat hakkındaki söylemler ise dikkate değer bir bulgu oluşturmaktadır. Bu tema altında bir öğretmenin “...müfredatın bir yığın halinde oluşması...” diye nitelendirdiği müfredattan kaynaştırma öğrencilerinin de sorumlu tutulmak zorunda olduğunu sandığı görülmektedir ve öğretmenlerin bunu gerçekleştiremedikleri için kaynaştırma eğitimini verimsiz olarak değerlendirmesi öğretmenlerin uygulamayla ilgili ne kadar donanımsız olduklarını düşündüren bir başka veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra anketlerde verimsizliğe yapılan vurgunun az olmasına

rağmen görüşmelerde tüm öğretmenlerin kaynaştırmanın verimsiz yönlerinin bulunduğunu belirtmeleri dikkate değerdir.

#### **4.3.4. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarının Verimli Ve Yeterli Yönlerinin Oluşu**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece 15' inin sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarının verimli ve yeterli yönlerinin de bulunduğunu belirttikleri ayrıca uygulamaları ağırlıklı olarak  *faydalı* ve yanı sıra *yeterli, olumlu* olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bunlar aşağıda örneklendirilmiştir:

7 numaralı öğretmen: “Kendi sınıflarımda yaptığım mevcut uygulamalar; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini kavrayabilmeleri, ayrıca doğru iletişimi bilip kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırabilecek beceriyi gösterebilmeleridir. Bu uygulamalar arkadaşlarıyla ve derslerde zihinsel yönden problem yaşayan kaynaştırma öğrencilerimize çok faydalı olmaktadır.”

71 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencilerinin seviyesine ve çeşidine göre birçok kazanım var. Bu kazanımlardan uygun olanları seçip öğrenciye uyguluyoruz. . . . Zaten normal seviyedeki öğrencilerle bir arada olmaları da yadsınamaz derecede fayda sağlıyor. Böylece kendi içlerine kapalı, sorunları daha da büyük olan öğrenciler olmayacaklarını tahmin ediyorum.”

3 numaralı öğretmen: “Kesinlikle verimli buluyorum, ben sadece çocuklar için, yani genel olarak zaten okula gitme gelme bir toplumsallaşmaysa bütün çocukların toplumsallaşmasını düşünecek olursak okul çok önemli; ama hangi çocuğa ne kadar etkili oluyor...” (Görüşme, 14 Mart 2014)

Belirtilen verimli yönlerin ağırlıklı olarak öğrencilerin sosyalleşmesi, soyutlanmaması üzerine olduğu görülmektedir. Bu verilerin bir kısmı var olan gerçek deneyimlerden süzölmüşken bir kısmının ise niyet, tahmin belirten genel ifadelerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Yani mevcut sistemi genel olarak verimli bulurken bu görüşü mevcut uygulama aşamasına taşıyan öğretmen sayısının az olduğu tahmin

edilmektedir. Kaynaştırma öğrencileri için bahsi geçen sosyalleşmenin, bütünleşmenin belki de kaynaştırma uygulamalarında nihai amaç olduğu varsayıldığında bunun çok değerli bir kazanım olduğu anlaşılmalı beraber diğer verilerle beraber okunduğunda bu kazanıma ulaşmak için gerekli alt kazanımların yapılandırılmasında ne denli sorunlar yaşandığı, bu sürecin genel olarak ne kadar yetersiz bulunduğu unutulmamalıdır.

28 numaralı öğretmen: “Var olan plan ve uygulamaların yeterli olduğu görüşündeyim. Bu planları uygulamak öğretmenin görevi olduğundan bu konuya öğretmenlerin daha fazla eğilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Bir öğretmenin kaynaştırma eğitimini genel olarak yeterli bulduğu; ancak bunun temel uygulayıcı olan öğretmene göre çok değişebileceğini anlatmaya çalışması da dikkate değer bir bulgudur. Öğretmenlerin çok az bir bölümünün konuya böyle eğilmiş olması diğer öğretmenlerin sadece dış kaynaklı sorunlar belirtmesi ve kaynaştırma uygulamalarını yetersiz bulması; öğretmenlerin büyük bir bölümünün konuyla ilgili içsel motivasyonlarının düşük olabileceğini, konuyla ilgili sorunları kendileri dışındaki değişkenlere bağlayabildiklerini düşündürmektedir.

76 numaralı öğretmen: “[Kaynaştırma öğrencisinin] dışlanmaması. Çocuk onu hissediyor; ben de varım, benimle de ilgileniyor, hani 3-5 dakika dedim ya, onu bile yapsak çocuk seviniyor.” (Görüşme, 11 Mart 2014)

103 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma eğitiminde verimli bulduğum yönler özellikle kaynaştırma öğrencisinde normal bir öğrenciden istediğimiz her şeyi istememek ayrı bir şey tabii olumlu bir şey.” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Öğretmenlerin bu noktada konuya duygusal ve çok genel değerlendirmeler yaparak yaklaşabildikleri görülmektedir. Öğrencinin sınıfta yer alarak dışlanmaması ve kendisiyle ilgilenildiği zaman sevinmesi, kaynaştırma öğrencisini her şeyden sorumlu tutmamak gibi durumları uygulamanın verimli yanları olarak değerlendiren öğretmenler mevcuttur. Aslında kaynaştırma uygulamaları hakkında donanımın bu kadar az olduğu ve uygulamaların bu kadar yetersiz olduğu bir süreçte basamakları daha bilimsel bir şekilde analiz etmeyen bu yorumların beklendik olduğunu düşünmek mümkündür.

Görüldüğü üzere belirtilen verimli yönlerin öğrencilerin sosyalleşmesi, soyutlanmaması ve performanslarına yönelik çalışma yapılması çabasına dönük olduğu anlaşılmaktadır ve bu yorumlar kısmen eleştirileri de barındırmaktadır. Bu temanın görüşmelerde, ağırlıklı olarak kaynaştırma uygulamalarının verimli yönlerinin sorulmasıyla elde edilen veriler ile desteklendiği unutulmamalıdır. Ayrıca görüşme sırasında kaynaştırma eğitimini doğrudan yeterli bulan öğretmene rastlanılmaması da temaya çizilecek çerçeve bakımından önemli görülmektedir. Aslında tüm bu yeterli, verimli gibi temaların kaynaştırma eğitiminin sadece en temel birtakım yönlerine vurgu yaptığı, bunun dışında ise öğretmenlerin uygulamalar sırasında pek çok yetersiz yön gördükleri ve birçok sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

#### **4.3.5. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarının Formalite Oluşu**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 11' inin sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarının formalite işlemlerden ibaret olduğunu belirttikleri düşünülmektedir ve aşağıda örneklerine yer verilmiştir:

76 numaralı öğretmen: “Formalite olduğunu düşünüyorum.”

2 numaralı öğretmen: “Beşlerde yazılılarımı hazırladım hani, temel olarak bu çocuklara ne verebilirim diye düşündüm; ama işin pratiğinde uygulayamadım. Teoriyi doğru yaptım; ama pratiğinde uygulayamadım. Bir yazılı sorusu hazırladım, evet bunlar dedim çocuğun yapabileceği türden; ama ben o konuda o çocuğa özel bir eğitim vermedim. . . . Zaman yeterli değil, her şey kâğıt üzerinde kalıyor...”(Görüşme, 14 Mart 2014)

96 numaralı öğretmen: “Mevcut olan uygulamalar kâğıt üzerinde kalmaktan başka bir işe yaramıyor. Bu öğrenciler için internetten planlar indiriliyor ve dosyada teftiş durumu için saklanıyor sadece. Çünkü var olan uygulama hiç gerçekçi değil.”

55 numaralı öğretmen: “Milli Eğitim bu öğrencilere bakmıyor. Çünkü onlar bizden sadece belirli olan prosedürleri yerine getirmemizi istiyor. Onun dışında ortaya çıkan bir kazanım var mı yok mu onun eleştirisine hiçbir

zaman girmiyor. Toplantılar yapılmıyor, sadece imzalar alınıyor.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

Bu alt tema altında yer alan bulgular diğer verilerle beraber okunduğu zaman aslında öğretmenlerin neredeyse tamamının yaşadığı tahmin edilen; ancak bu kadar net dile getirilmeyen çok önemli görüşler göze çarpmaktadır. Öğretmenler sadece resmi prosedürü yerine getirmek için imza listelerinden oluşan toplantılar gerçekleştirdiklerini (!), bireyselleştirilmiş eğitim programları edindiklerini (!), hatta ağırlıklı olarak sadece daha kolay sorular içeren sınav hazırlama ve uygulama mantığında olduklarını açıkça dile getirmektedirler. Zaten bu noktada araştırmaya katılan öğretmenler arasında sınav uyarlama oranının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama oranından daha yüksek olduğu hatırlanmalıdır. Kaynaştırma öğrencilerinin velileriyle ilgili elde edilen birtakım verilerde de ne yazık ki velilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden çok sınav ve not gibi basamakların üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınav uyarlamalarına daha fazla odaklanmasını getiren sebeplerden biri olarak düşünülebilmektedir. Ayrıca diğer çalışma türlerini gerçekleştiren öğretmen oranı % 13' e kadar düşerken öğretmenlerin sadece prosedür gereği olan ve yapılma oranı % 77' ye çıkan sınav uyarlama gibi belge niteliği taşıyan çalışmaları gerçekleştirdiği; ancak pratikte gerçek anlamda yapılandırılmış ve sistemli bir çalışma gerçekleştirilemediği tablosu ne yazık ki açık şekilde karşımıza çıkmaktadır.

45 numaralı öğretmen: “Kesinlikle kâğıt üzerinde kalıyor. Mesela pek çok arkadaş pek çoğumuz yaptık yapıyoruz da, ben hazırladım mı hazırladım. Her çocuğa ayrı olması gerekiyor, bireysel adı üzerinde . . . ve işin acısı ben hazırladım ya da başkası hazırladı, ben gidip ondan alıyorum isim değişiyor yahut da, yani bunlar acı ama gerçek.” (Görüşme, 06 Mart 2014)

76 numaralı öğretmen: “Ya sıkıntı oluyor şimdi, ne gibi sıkıntı oluyor ben kendimi yetersiz hissediyorum o noktada, vicdanen bazen rahatsızlık duyuyorum. Onu nasıl telafi ediyorum, not vererek telafi ediyorum. Kandırıyorum, yani kendimi kandırıyorum. Aynen öyle işliyor, formalite dedim ya, işte o formalite ne yapalım. Yazılıdan düşük vermeyelim, tamam not cebimizden çıkmıyor da keşke o çocuklarla biraz daha ilgilenebilsek.” (Görüşme, 11 Mart 2014)



103 numaralı öğretmen: “Bunlar sadece yaptın mı yaptım demek için yapılan çalışmalar maalesef bazı okullarda, o biraz daha mesela askerde komutanınız iyiye askerlik iyi gider, bu iş de biraz öyle, öğretmen iyiye kendine dert edinirse güzel çalışmalar güzel sonuçlar ortaya çıkar. Öbür türlü bunu sadece angarya gibi görürse hiçbir sonuç alınamaz.” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Öğretmenlerin uygulamaların sadece kâğıt üzerinde yapılmakla sınırlı kaldığını, hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulama olarak hayata geçirilemediğini ve aslında bu programların da çok doğru bir şekilde hazırlanmadığını belirttikleri görülmektedir. Anket bölümü sırasında formalite uygulamalara dikkat çekmeyen pek çok öğretmenin görüşmeler sırasında buna değinmesi bu bulgunun dikkate değer olduğunu düşündürmektedir. Aslında bu temanın diğer verilerle birlikte yorumlandığında, öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının kapalı bir şekilde dile getirdiği ve son derece beklendik bir bulgu olarak karşımıza çıktığı düşünülmektedir.

#### **4.3.6. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarının Gerçekleştirilemeyişi**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin altısının sosyal bilgiler dersinde mevcut kaynaştırma uygulamalarının doğrudan gerçekleştirilmediğini vurgulamaya çalıştıkları düşünülmektedir ve örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

33 numaralı öğretmen: “... Şahsım adına ben hiç bir şey yapmıyorum.”

34 numaralı öğretmen: “Öğrencilere yönelik kaynaştırma eğitimi uygulaması yok.”

46 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma eğitimi okullarda uygulanamamakta, amacına ulaşamamaktadır.”

97 numaralı öğretmen: “...Evet bu ders bu çocuklar için çok önemli; ama bu önemin uygulamaya geçmiş kısmının örneği neredeyse yok.”

105 numaralı öğretmen: “Çocuklar gerçekten diğerlerinin arasında kaynayıp gidiyor.”

Öğretmenler; ilgili dersin kaynaştırma eğitimi açısından çok önemli olmasına rağmen bu önemin uygulamaya geçirilemediğini, yani kaynaştırma adına bir şey yapılmadığını, bu sistemin işlemediğini, kaynaştırma öğrencilerinin sadece diğer öğrencilerin arasında kaybolup gittiğini doğrudan vurgulamaktadırlar. Aslında bu verilerin kaynaştırma uygulamalarının yetersiz, verimsiz ve özellikle formalite olması temaları ile yakın anlamlar taşıdığı, daha doğrusu araştırmanın diğer verileri ile beraber okunduğunda belki uygulamaların plan ve sınav hazırlamak dışına çıkamadığını, hatta bunların bile kısmen yapıldığı gerçeğini gözler önüne serdiği düşünülmektedir. Bu da aslında öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının kaynaştırma uygulamaları adına pek bir şey yapılmadığını, sadece formalite uygulamaların öne çıktığını ifade etmesi anlamına gelmektedir.

#### **4.3.7. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarının Uygun Olmaması**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi mevcut kaynaştırma uygulamalarını uygun bulmadıklarını belirtmiş olup bunun örnekleri aşağıda sunulmuştur:

21 numaralı öğretmen: “[Kaynaştırma öğrencisinin] Onun seviyesine uygun programlar hazırlanıyor; ancak çocuklar bunları anlamakta sıkıntı yaşıyor. Ters tepiyor. Çocuğun topluma kazandırılması adına kendi seviyelerinden üstün çocuklarla bir arada kalmak ona farklılığını değil eksik yanlarını gösteriyor. Bu yüzden sosyal bilgiler dersi anti-sosyal olarak algılanıyor.”

81 numaralı öğretmen: “Şu an uygulanan sistemi doğru bulmuyorum. . . . Bunun için yapılan bu sistemde en büyük aksaklık, zekâ düzeyi aynı seviyelerde olan bir sınıfta kaynaştırma öğrencisini koyarak onun kendi zekâ seviyesini sorgulamasına ve bunun sonucunda mutsuz olmasına neden oluyoruz.”

Öncelikle öğretmenlerin “Onun seviyesine uygun programlar hazırlanıyor; ancak çocuklar bunları anlamakta sıkıntı yaşıyor.” cümlesinde göze çarpan ve aslında öğretmenlerin büyük bir bölümünde olduğu tahmin edilen mantık hatasının üzerinde durmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin programları kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel performansını ölçerek ve farklılıklarını dikkate alarak hazırlamadıkları, araştırmadan elde edilen diğer bulgulara bakıldığında aşikârdır. Öğretmenler sadece kolaylaştırma ve yalınlaştırma prensibinden yola çıkan; fakat bireysel farkları dikkate almayan programları internet, diğer öğretmenler vb. yollarla elde etmekte (!) ve bilimsel bir veriye dayanmayan kolaylaştırma prensipleriyle kaynaştırma öğrencilerini başarısız ilan etmektedirler. Belki de kısmi olarak gerçekleştirilen ve bu kısmi bölümü bile yanlış gerçekleştirilen uygulamalar kaynaştırma öğrencilerinin gerçekten zekâ seviyelerini sorgulamalarına, eksik yanlarını sergilemelerine zemin hazırlayabilecek bir görüntü sergilemektedir. Uygulamaların neredeyse yapılmadığı, yapılan kısmının ise temelsiz bir şekilde gerçekleştirildiği bir ortamda uygulamanın sonuçlarını eleştirmenin kolay olduğu; fakat bu eleştirinin ne derece gerçekçi olduğunun sorgulanmasının gerektiği açıktır. Eğer eleştirilen nokta, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim öğretim hizmetlerini aldığı anda eksiklerinin sergilenmesi ise bu bireylerin hep bu toplum içinde olacağı, olması gerektiği gerçeği; bu eksiklere dair belki en başta öğretmenlerin bakış açısının değiştirilmesi gerekliliğini karşımıza çıkarmaktadır. Zaten amaç belki de bu eksiklerle, bu farklılıklarla bütünleştirebilmek değildir de nedir?

96 numaralı öğretmen: “ Okuma yazma bilemeyen bir öğrenciye ben bu kalabalık sınıf ortamında, ayrı bir zaman yokken neyi nasıl kazandırabilirim? Aynı zamanda kaynaştırma öğrencileri sınıfta yoğun ayrımcılığa, olumsuz tepkilere maruz kalıyor genelde ve bu da sistemin zayıf yanlarından birini oluşturuyor. Kaynaştırma uygulamasını doğru ve verimli bulmuyorum. Kaynaştırmanın kendisi sorun aslında.”

98 numaralı öğretmen: “En önemli sorun kaynaştırma öğrencisi için yapmak zorunda kaldığımız farklı uygulamalar. Bunlar öğrenciyi sınıftan koparmakta ve öğrenci kaynaştırma değil de ayrıştırma gibi algılanmakta.”

Bu örneklerden de anlaşabileceği üzere kaynaştırma uygulamalarının uygun bulunmayışının sebebi daha çok uygulamadaki temelsizlikler, eksiklikler ve aksaklıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin sistemin uygunsuz olması yönünde eleştiri olarak sundukları ayrımcılık, olumsuz tepkiler gibi meselelerin; zaten gelişme sağlamaları gereken ana malzeme olduğunu görmedikleri düşünülmektedir. Bu tip konuların kendilerinin görev alanına girmediğini düşündükleri, sistemi bir bütün olarak yorumlamaktan uzak oldukları tahmin edilmektedir. Oysa öğretmenlerin gelişme sağlanmasını hedeflemeleri gerekirken ana noktalardan birini de bunlar oluşturmaktadır ve ders müfredatları buna çok müsaittir. Tabii ki bu noktada bazı sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarının kaynaştırmak ve bütünleştirmek yerine ayrıştırmaya işaret ettiğini, uygulamaların amaçlanan aksine bu tip sonuçlar doğurduğunu düşünmektedirler. Bu durumun uygulamaların ne kadar kaliteli gerçekleştirilebildiğiyle ilgili olarak değişiklik gösterebileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra belki ayrıştırma önerisi getiren pek çok öğretmenin de -uygulamayı açık bir şekilde uygun bulmadığını belirtmese de- düşüncelerinin bu yönde olabileceği unutulmamalıdır.

#### **4.3.8. Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarının Geliştirilebilir Oluşu**

Gerçekleştirilen analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin dördünün sosyal bilgiler dersinde mevcut kaynaştırma uygulamalarını geliştirilebilir buldukları anlaşılmaktadır ve bu temanın örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

21 numaralı öğretmen: “Uygulamaların biraz daha geliştirilebileceğini düşünüyorum.”

23 numaralı öğretmen: “Sosyal bilgiler müfredat ve ders planlarında kaynaştırma eğitimi ile daha uygun hale getirilebilir.”

30 numaralı öğretmen: “Olumlu olduğunu; ancak daha da geliştirilirse faydalı olabileceğini düşünüyorum.”

103 numaralı öğretmen: “Daha uzun süreler, özel ekipler, daha fazla personel, daha fazla zaman ayırdıklarında inşallah daha güzel olacağını düşünüyorum.” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Bu bulgular, diğer bulgularla desteklendiği zaman ise aslında kaynaştırma uygulamalarını uygun bulmayan öğretmenler dışında kalan tüm öğretmenlerin bu uygulamaların geliştirilebileceğini düşündükleri tahmin edilmektedir. Tabii ki bu, kaynaştırma eğitimiyle ilgili ayrıştırma dışında çözüm önerisi sunan öğretmenlerin de kaynaştırma uygulamalarını geliştirilebilir bulunduğunu düşündürmektedir.

#### **4.4. Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Dair Öğretmen Görüşleri**

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşleri kapsamında anket ve görüşme verileri analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında, sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilen mevcut kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşanan sorunların bir tema ve çeşitli alt temalar oluşturduğu belirlenmiştir. Bu belirlemeye paralel olarak tüm anket ve görüşme sorularına verilen cevaplar ayrıntılı analiz edilmiştir. Bu ayrıntılı analiz sırasında “Kaynaştırma uygulamalarında yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen verilere öncelik verilmiştir. Sonraki aşamada bu temaya katkı sağlayabileceği düşünülen diğer tüm anket ve görüşme sorularına ait veriler analiz edilmiştir. Sorunun açık uçlu bir soru olduğu, öğretmenlere sık sunulmadığı unutulmamalıdır. Bu durum bir bakıma genellikle öğretmenlerin aklına gelen ilk sorunları sıralaması, sorun gördükleri her konuyu hatırlayıp, derecelendirip cevaba taşımamaları anlamına gelebilmektedir. Bu analiz sırasında/sonucunda oluşturulan çeşitli temalara Tablo 4-9’ da yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 96’ sının sorun yaşadığını belirtmesi ve neredeyse tamamının birden fazla sorun sıralaması, kaynaştırma uygulamalarında pek çok sıkıntılı yön bulduklarına işaret etmektedir. Sosyal bilgiler dersinde mevcut kaynaştırma uygulamalarına yönelik elde edilen verilerle oluşturulan temalar düşünüldüğünde ise yaşanan sorunlarla ilgili frekansların yüksekliği beklendik bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Frekanslar incelendiğinde kaynaştırma

uygulamalarında yaşanan en büyük sorunların zaman, alanla ilgili eğitim yetersizliği ve sınıf mevcudu konularında yoğunlaştığı açıkça görülmektedir. Öğretmenler; kaynaştırma uygulamalarında zaman yetersizliği ve sınıf mevcudu fazlalığı gibi sorunlar yaşadıklarını, ayrıca bu uygulamalar için yeterli alt yapıya sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bunların yanı sıra kaynaştırma öğrencisine atfedilen bir takım özellikler, materyal, diğer öğrencilerin bakışı, sınıf yönetimi, müfredat gibi alanlarda kaynaştırma uygulamaları açısından sorunlar yaşandığı dile getirilmiş ve bunları daha seyrek dile getirilen sorunlar izlemiştir.

Tablo 4-9:

Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Dair Görüşler

Görüş	f
Zaman yetersizliği	51
Öğretmenlerin alanla ilgili eğitimlerinin yetersiz oluşu	45
Sınıf mevcudu	42
Kaynaştırma öğrencisine ait bir takım özellikler	33
Materyal eksikliği	21
Diğer öğrencilerin bakışı	21
Sınıf yönetimi	17
Müfredat	15
Aile, rehberlik servisi, rehberlik araştırma merkezi, rehabilitasyon merkezi, uzman çalışmaları ve işbirliği	13
Kaynaştırma öğrencisi velileri	12
Kaynaştırma öğrencilerinin sayısı ve raporsuz özel gereksinimi olan öğrenciler	8
Öğretmen yaklaşımı	4
Milli Eğitim Bakanlığı altyapısı ve yaklaşımı	4
Çok fazla sorun yaşanmıyor oluşu	3
Fiziki koşullar	3
Etik olmayan uygulamalar	2
Diğer	2

#### 4.4.1. Zaman Yetersizliği

Gerçekleştirilen analiz sonucunda 51 öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında zaman sorunu yaşadığını belirttiği tespit edilmiştir ve bu konunun örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

25 numaralı öğretmen: “Öğrencilerle birebir ilgilenecek vaktimiz olmuyor.”

36 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencisine ders içerisinde gerekli olan zamanı ayıramadığımı düşünüyorum.”

118 numaralı öğretmen: “En büyük sorun zaman sıkıntısı çekiyorum. Çünkü sınıf içinde ona ayıracak vakit bulamıyorum.”

55 numaralı öğretmen: “Buradaki en büyük sıkıntı aslında bizim kaynaştırma öğrencisine verebileceğimiz çok fazla bir zamanımız yok.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

86 numaralı öğretmen: “... bir öğrenciye ne kadar zaman ayırabileceğimizi düşünürsünüz? Özellikle sınıf içinde bir öğrenciye kaç dakika ayırabiliriz ki; en fazla beş dakika, on dakika ayırırsak sıkıntı... Bu öğrencilere her ders saatinde zaman ayırması çok zor yani bunları yapması zor dediğim gibi...” (Görüşme, 04 Mart 2014)

87 numaralı öğretmen: “Yok. Ders dışında oluyor zaten sınıf kalabalık ve ders içinde böyle özel bir zaman ayıramıyorum.” (Görüşme, 10 Mart 2014)

57 numaralı öğretmen: “Sınıftaki diğer öğrencilerle de ilgilenmek gerekiyor ders içinde yeteri kadar süre ayırmakta zorlanıyorum.”

Kaynaştırma uygulamalarında zaman yetersizliği sorununu yaşadığını belirten pek çok öğretmenin sınıf içinde kaynaştırma öğrencisine ayırabildiği özel bir vaktin olmadığını vurguladığını görmekteyiz. Yine kaynaştırma öğrencisi olup ders dışında gerçekten özel bir zamana ihtiyacı olduğunu belirlediğimiz öğrencilerin destek eğitim odası gibi desteklerden yararlanabileceği hakkında yasal düzenlemelerin öğretmenler tarafından bilinmemesi ve dolayısıyla uygulamaya geçirilmemesi öğretmenlerin problemi zaman olarak sunmasına zemin hazırlamaktadır.

Kaynaştırma uygulamalarının öncelikle yasal düzenlemelere uygun yürütülmesiyle; yani ekip çalışması gerçekleştirilmesi, ek destek hizmetlerden yararlanılması ve öğretmenlerin özel eğitim alanında alt yapısının kuvvetlendirilmesi ile zaman sorununun büyük bir bölümünün aşılabileceği tahmin edilmektedir.

105 numaralı öğretmen: “Müfredatı yetiştirememe korkusundan dolayı kaynaştırmalı öğrencilere zaman ayıramıyoruz.”

38 numaralı öğretmen: “Öğrencilerin kazanımları alamadığı durumlarda ekstra bir programın yapılamadığı ve bunun zaman alması.”

75 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencileri için hazırladığımız aylık-yıllık planları uygulama konusunda zaman sorunu yaşıyoruz.”

88 numaralı öğretmen: “Sadece görev verdiğimde çok fazla vakit kaybediyorum. Bir sorunun cevabını buldurmak için çok fazla ipucu vermem gerekiyor.”

96 numaralı öğretmen: “ Okuma yazma bilmeyen bir öğrenciye ben bu kalabalık sınıf ortamında, ayrı bir zaman yokken neyi nasıl kazandırırım?”

Sınıflarındaki mevcut kaynaştırma öğrencileri okuma-yazma gibi en temel akademik becerilere sahip olmadığında, öğretmenlerin zaman faktörünü ileri sürerek bu öğrenciler için farklı bir program hazırlayıp uygulayamadıklarını açık şekilde ifade ettiklerini görmekteyiz. Bunun yanı sıra kaynaştırma öğrencilerini derse katmaya çalışan öğretmenlerin *görev vermek* gibi el yordamı yöntemler kullandığını, özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili donanım yetersizliğinden ötürü tekniklerindeki problemleri kısmi olarak zaman problemine atfettikleri düşünülmektedir. “Okuma yazma bilmeyen bir öğrenciye bu ortamda neyi kazandırırım?” gibi sorularla gelen ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgi eksikliklerini yansıttığını düşündüğümüz yorumlarla uygulamanın hali gözler önüne serilmektedir. Tabii ki bu noktada kaynaştırma uygulamalarında kaynaştırma öğrencileri için alt kademelerde de yeterince uygun destekler sağlanmadığı, yeterince doğru eğitim-öğretim ortamı yerleştirmelerinin yapılamadığı eleştirilerini getirmek mümkün gözükmemektedir.



Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından, müfredat yetiştirme ve sınıfın diğer öğrencilerini ihmal etme endişesinden ötürü zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kaynaştırma için yapılacak uyarlamalarda zaman sorunu yaşandığını dile getirmişlerdir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının sürekli, ayrı ve birebir ilgi dolayısıyla zaman istediğini düşündükleri görülmektedir. Aslında daha önce de literatür üzerinden belirtildiği gibi bu düşünce tartışmaya açıktır. Öğretmenlerin gayet net bir şekilde sınıfta kaynaştırma öğrencisine ve uygulamalarına vakit ayıramadıklarını, hazırladıkları bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulayamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Diğer verilerle beraber ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları için sınıfta zaman ayıramadıkları, bunu vakit kaybı olarak gördükleri ve kaynaştırma eğitiminin daha çok kâğıt üzerinde kaldığı anlaşılmaktadır.

#### **4.4.2. Öğretmenlerin Alanla İlgili Eğitimlerinin Yetersiz Oluşu**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıklarını belirttikleri sorunlar teması altında ele aldıkları alanla ilgili eğitimlerinin yetersiz oluşu, en sık belirtilen bir diğer sorun konusudur. Gerçekleştirilen analiz sonucunda öğretmenlerin 45' i kaynaştırma uygulamalarında alanla ilgili eğitimlerinin yetersiz oluşu sorununun yaşandığını belirtmiştir ve aşağıda bu konunun örneklerine yer verilmiştir:

3 numaralı öğretmen: "...Bunun dışında konuya çok hâkim değiliz. Eğer öğretmenler bu işi yapacaksa bu konuda mutlaka eğitim almalıdırlar."

36 numaralı öğretmen: "Ayrıca yeterince bilgi sahibi olmadığım için ona nasıl eğitim verebileceğimi tam olarak fark edemiyorum."

48 numaralı öğretmen: "... biz öğretmenlerin konu ile ilgili yeterli bilgi donanımına sahip olmamamız."

55 numaralı öğretmen: "Sorunlar oldukça fazla. Burada çeşitli açılar var. Öncelikle öğretmen açısından bakarsak öğretmen bir kere bu konuda oldukça yetersiz kalıyor. Kaynaştırma eğitimi konusundaki yetersizliği tabii ki. Bir yol

gösterici olarak kendisine pusula bulamıyor. Yetersizliği ve yeterliliği bilmeyen öğretmen de öğrenme materyallerini hazırlama konusunda çelişkiler yaşıyor.”

59 numaralı öğretmen: “Mesleğe yeni adım attığım için bu uygulamalar hakkında fazla tecrübeli değilim.”

3 numaralı öğretmen: “Hayır bırakın kaynaştırmayı ben öğretmenlerin bile yeterli olduğunu düşünmüyorum. Hani biz daha yeterli olamayız. Vallahi dediğim gibi yani bu iş o kadar basit bir iş değil. Demin de size söyledim ya benim yeğenlerim gittiler özel bir merkeze. Bu işin Avrupa’ da eğitimini görmüş bir bayana gittiler. Çok farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığını söyledi.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

45 numaralı öğretmen: “ ...Kesinlikle hayır, çok tıkanırdığımız noktalar oluyor. Ya bir kere bizler eksikiz yani şu anda bizler eksikiz. Çoğu kişi ben de dahil çok hani ne yapmamız konusunda çok da yeterli donanımda olduğumuzu düşünmüyorum. Yaptığımız çalışmaların da yeterli olduğunu, yani çocuklara ne derce yeterli oluyor çok da emin değilim açıkçası.” (Görüşme, 06 Mart 2014)

55 numaralı öğretmen: “Öncelikle zaten kendimi değerlendireyim. Öncelikle bu konuda yeterli bir bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum. Yeterli bir bilgiye sahip olmamanın getirdiği ürkeklikle bazen ya olduğundan fazla şeyler vermeye çalışıyorum; yani alabileceğinden daha fazla şeyler vermeye, bazen de alabileceğinden daha azını vermeye çalışıyorum; yani biraz daha onu oturtabilmiş değilim. Oldukça yetersiz hissediyorum. Ben bunu sadece deneyimlerime bakarak gerçekleştirmeye çalışıyorum. Ben ilk başladığımda hiçbir şey bilmiyordum.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

87 numaralı öğretmen: “En önemlisi öğretmenlerin o alana çok hâkim olmamaları, öğrencilerle nasıl iletişim kuracaklarını bilmemeleri, akademik yönünü de geçelim o öğrencilerle nasıl iletişim kuracaklarını bilmemeleri en büyük eksisi. Kaynaştırmanın amacını bilmiyor çoğu öğretmen, mesela bu çocuğun sosyalleşmek için buraya geldiğini bilmiyor. Öğretmenler odasında çoğu zaman şunu gördüm. Bu çocuğu buraya niye gönderiyorsun? Çocuğu al

özel eğitim okullarında eğitimini göster, sadece akademik yönden gelişmesi gerekiyormuş gibi bakıyor hocalar.”(Görüşme, 10 Mart 2014)

Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar kapsamında öğretmenlerin bir bölümünün özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili genel yetersizliklerini, alana hâkim olmadıklarını vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenler, el yordamıyla gerçekleştirilmeye çalışılan kısmi uygulamaların amaca hizmet ettiğinden ve istedik kazanımlar getirdiğinden emin gözükmemektedir. Aslında öğretmenlerin bir bölümü de kaynaştırma uygulamaları doğrultusunda tam olarak neyi amaçladıklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Bu veri; uygulamaların net bir sistem üzerinden işlemediğini, ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmadığını düşündürmektedir. Bu sorunu yaşanan en önemli sorun olarak savunan öğretmenler mevcuttur.

4 numaralı öğretmen: “...kaynaştırma öğrenciler ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak...”

14 numaralı öğretmen: “Onların düzeyinde bilgileri basitleştirerek, özel durumlarına uygun verememek. Sınıf içerisinde onlara uygun farklı eğitim ve davranışları sergileyememek.”

19 numaralı öğretmen: “Bu tip öğrencilerle iletişim kurmakta oldukça zorlanıyorum.”

21 numaralı öğretmen: “Çocuğun zeka seviyesine uygun sınav hazırlamak zor geliyor. Okuma yazma bilmeyen çocuğa sınav hazırlamanın da mantığı olduğunu düşünmüyorum.”

26 numaralı öğretmen: “Materyal veya etkinlik hazırlarken öğrencinin geçmişi (eğitim) bilinmeyince beklenen sonuç alınamıyor.”

27 numaralı öğretmen: “Ders anlatırken onların seviyesine inemiyoruz.”

42 numaralı öğretmen: “Ders etkinliklerini seviyeye uyarlarken zorlanıyoruz.”

44 numaralı öğretmen: “Uygulamalar net olmadığı için öğrenciyi geliştirecek veya ona yardımcı olabilecek teknikleri etkin şekilde uygulayamıyorum.”

87 numaralı öğretmen: “Benim şimdiye kadar sadece bir kaynaştırma öğrencim oldu. Onunla ders işlerken de en büyük sorunumuz, kriz durumunda nasıl davranacağımı tam olarak kestiremiyor oluşum.”

95 numaralı öğretmen: “Bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlarken yaşadığım çeşitli zorluklar var. Böyle bir plan hazırlayabilmek için öğrenciyle ilgili yetersizliğin dikkatle ve özenle belirlenmiş olması gerekiyor. Öğrencinin engeliyle, dersten alabileceği verimi analiz etmekte sıkıntı çekiyorum; çünkü engelle kazanımı bağdaştırabileceğim bir eğitimi bu güne kadar almadım. Aslında kaynaştırma eğitiminin uygulamasında yaşanan sorunların temelinde, öğretmenlerin bu konuda MEB tarafından hazırlanmamış olmasını görüyorum. Öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin giderilmemesi, öğrenciler için büyük kayıp. Kendini bu konuda haklı olarak yetersiz hissedен birçok öğretmen, kaynaştırma öğrencisine verimli olamıyor. Bu durum hem öğretilerde yetersizlik duygusu yaratıyor hem de kaynaştırma öğrencisi beklentileri karşılanmadığı ve yeterli ilgi/desteği göremediği için dersten veya ileri boyutta okuldan soğuyabiliyor.”

2 numaralı öğretmen: “Bir kere her şeyden önce kendimle başlayayım hani çok yetersizim ben kesinlikle hani yeterli olduğumu düşünmüyorum. Bu sistemde yaşadığımız sorunlar başta da söylediğim gibi benim bilgim yetersiz. Bu bir derste öğrenebilecek, alınabilecek bir şey değil. Yani down sendromlu çocuğun kaynaştırma eğitimi farklıdır işte yani farklı şeyleri var bunların hepsinin farklı farklı bir uzmanı vardır. Farklı bir eğitimi var.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

86 numaralı öğretmen: “Hocam ailesi geldiği zaman görüşmek istiyorlar. Şu an bir kaynaştırma öğrencim var sadece. Çocukla çok uğraşıyorum. Böyle sıkıntılarım var diye anlatıyorlar ama hani çoğu öğretmenin ben de dahil evde şunu yapın bunu yapın veya şu şekilde çocuğu geliştirin gibi çok fazla onlara yardımcı olabileceğimizi düşünmüyorum.”(Görüşme, 04 Mart 2014)

Bazı öğretmenlerin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili eğitimlerini genel olarak yetersiz bulduğunu belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra

öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencileri tanıma, eğitsel performans alma, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, müfredat uyarlama, öğrenci ile iletişim kurma, etkinlik uyarlama, sınav uyarlama, teknik uyarlama, materyal uyarlama, istenmedik davranışları azaltma, öğrencinin gelişimini takip etme, öğrenciyi güdüleme ve aile eğitimi gibi konularda da kendilerini yetersiz bulduklarını dile getirdikleri görülmektedir. Örneğin ders etkinliklerini seviyeye uyarlamakta zorlandığını belirten öğretmenler mevcuttur; çünkü öğretmenlerin seviye, yani eğitsel performans belirleme ve bu saptamaya dayalı olarak özel eğitimde öğretim tekniklerini de barındırabilen etkinlik üretimi konusunda sıkıntı yaşadıkları tahmin edilmektedir. Bu sayılanlar aslında kaynaştırma uygulamalarının özünü ve neredeyse tüm basamaklarını kapsayan uygulamalardır. Bununla beraber zaten araştırmaya katılan öğretmenlerin % 79 gibi büyük bir bölümünün alanla ilgili eğitim almadıklarını belirttikleri gözden kaçırılmamalıdır. Bunlar; kaynaştırma eğitiminin uygulama aşamasında güçlük yaşandığının ve aslında diğer verilerle ele alındığında kaynaştırma eğitiminin yeterince kaliteli şekilde uygulanmadığının bir başka göstergesi olarak düşünülmektedir.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin *çocuğun zekâ seviyesine göre sınav hazırlamak, okuma yazma bilmeyen çocuğa sınav hazırlamak, bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan kazanımları sağlamak zor, öğrencinin geçmişini bilmemek* şeklinde uygun olmadığı düşünülen kavram edinimleri ve uygulamaları mevcuttur. Öncelikle çocuğun zeka seviyesinin temel alınması gibi bir uygulamanın literatür kapsamında zaten uygun olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Okuma yazma bilmeyen bir kaynaştırma öğrencisi için de ele alınan kazanımlar doğrultusunda sınav uyarlamaları mümkündür. İşte tüm bunlar öğretmenlerin alanda yeterli olmadığının hem kendi beyanları doğrultusunda doğrudan hem de çeşitli yorumlarıyla dolaylı olarak anlaşılmasını sağlayan veriler olarak gözler önüne serilmektedir. Öğretmenlerin hem bu dersle ilgili kaynaştırma uygulamalarında hem de genel olarak kaynaştırma uygulamaları hakkında fazla bilgi ve tecrübe sahibi olmadıkları açıkça anlaşılmaktadır.

#### 4.4.3. Sınıf Mevcudu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıklarını belirttikleri sorunlar teması altında sınıf mevcudunun fazlalığı en sık belirtilen bir diğer konudur. Gerçekleştirilen analiz sonucunda 42 öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında sınıf mevcudunun fazla olması sorununun yaşandığını belirttiği anlaşılmıştır ve aşağıda bu konunun örneklerine yer verilmiştir:

17 numaralı öğretmen: “Bireysel ilginin şart olduğu bir eğitim türüdür. 40 öğrenciyi bırakıp her zaman ilgilenemiyoruz. Bu nedenle bence kaynaştırma kaynaştırmayı sağlayamıyor.”

22 numaralı öğretmen: “En büyük problem kaynaştırma öğrencileri için yapılan planların uygulanması sınıf mevcutları dikkate alındığında oldukça zor. Çünkü mesela 40 kişilik bir sınıfta 40 dakikalık bir derste bir öğrenci özel bir eğitim verebilmek imkânsıza yakın.”

33 numaralı öğretmen: “En büyük ve tek sıkıntım mevcutların kalabalık olması.”

71 numaralı öğretmen: “Evet birçok sorun var. Örneğin kaynaştırma öğrencilerine fazla vakit ayıramıyorum. Elimden gelen her şeyi yapıyorum. Kazanımları yapması için hepsinde ayrı ayrı çaba sarf ediyorum. Ancak sınıfların kalabalık olması bu zor durumu daha da zorlaştırıyor.”

124 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma uygulamalarındaki amaç; ileri düzeyde zihinsel geriliği olmayan orta düzeyde gerilik yaşayan öğrencilerin sınıf ortamında kaynaşp, sosyalleşmesi ve topluma kazandırılması iken sınıfların kalabalıklığı sebebiyle bu durum tam aksi halde seyretmektedir.”

Öğretmenler; sınıf mevcudunun çok fazla olduğunu ve bunun kaynaştırma eğitimine uygun olmayıp kaynaştırmayı sağlayamadığını, hatta araştırmanın diğer verileri ile beraber okunduğunda kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırılmaktan çok arada kaydığını, ayrıştırıldığını belirtmektedirler. Sınıf mevcudunun fazla olmasının bu *arada kaybolma, ayrıştırılma* diye nitelendirilen durumu hazırlayan nedenlerden biri olabileceği açıktır; çünkü öğretmenler, normal eğitim-öğretim hizmetlerinin bile verimli kılınmasını engelleyen bir sınıf mevcudu sisteminden

bahsetmektedirler. Bu şekilde; bu kalabalık mevcut ile kaynaştırma öğrencisiyle iletişim kuramadıklarını, ona bire bir ilgi gösteremediklerini ve onlar için hazırladıkları programları uygulayamadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler arasındaki bire bir ilgi anlayışı yine kendini göstermiş olmakla beraber burada; öğretmenlerin sınıf içinde, destek eğitim odasına gereksinim duymadan yapabilecekleri temel uyarlamaların da sınıf mevcudu fazlalığı nedeniyle aksadığını kastettikleri tahmin edilmektedir.

121 numaralı öğretmen: “60-70 kişilik sınıflarda çalıştım en büyük sorun zaman ayıramamaktı. Bir sınıfta altı tane kaynaştırma öğrencisi oluyordu.”

126 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencilerinin her an derse dikkat vermedikleri biliniyordur; ancak gerekli ölçüde de dikkatlerini veremiyorlar. Biz kalabalık sınıflarda (ortalama 45-46) normal düzeydekilere ulaşmakta zorlanırken normal altına hiç ulaşamıyoruz gibi geliyor.”

2 numaralı öğretmen: “Milli Eğitim sisteminde mümkün olmuyor bazen hani 45 kişilik sınıfta ders anlatıyorum. Ben 45 kişilik sınıfta normal düzeydeki öğrenciyle bile hani gerektiği kadar ilgilenemezken kaynaştırma öğrencisiyle hiç ilgilenemem maalesef.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

55 numaralı öğretmen: “En temelde sınıfların kalabalık olması. Yani bu kalabalıklık zaten öncelikle bu kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasını engelliyor. Sınıflarda ellişer kişi işte bazen şöyle söyleyeyim 40 ile 55 öğrenci mevcutlarımız var. Yani bir sınıf 40 civarındaysa daha fazla ilgilenabiliyorsan 50, 55’ e çıktığında ilgilenme olasılığın o kadar çok aşağıya iniyor.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; ilk ve orta kademelerdeki eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. (MEB, 2006). Öğretmenlerin mevcut uygulamalarda var olan sınıf mevcudu ile normal eğitim öğretim uygulamalarını bile yeterince verimli gerçekleştiremediklerini vurgulamaları manidardır. Ayrıca öğretmenlerin belirttikleri görüşlere göre 35 öğrencinin bulunduğu sınıflarda bile kaynaştırma uygulamalarının yeterince verimli gerçekleştirileceğini düşünmedikleri

açıktır. Öğretmenlerin belirttikleri görüşler değerlendirildiğinde, ilgili yönetmeliğin sınıf mevcutlarının düzenlenmesiyle ilgili maddelerinin yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir ve öğretmenler bir sınıfta çok sayıda kaynaştırma öğrencisi bulunabildiğini iletmektedirler. Bir sınıfta çok sayıda kaynaştırma öğrencisi bulunmasından kastın öğretmenler tarafından özel gereksinimi olduğu tahmin edilen ancak resmi kaynaştırma raporu olmayan öğrenciler olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin çalıştıklarını belirttikleri kaynaştırma öğrencisi sayıları incelendiğinde de gerçekçi olmadığı düşünülen sayılar dikkat çekmektedir. Maalesef öğretmenlerin özel gereksinimi olduğunu tahmin ettikleri bu öğrencilerin değerlendirilmesi için resmi bir yönlendirme yapmadıkları da tahmin edilmektedir. Öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencisi olabilecek öğrenciyi tanıyıp yönlendirmede en etkili kişilerden biri olmak durumundayken kendilerinin bu görevlerinden habersiz oldukları, sadece taraflarına resmi olarak bildirilen kaynaştırma öğrencileriyle çalıştıkları tahmin edilmektedir.

#### **4.4.4. Kaynaştırma Öğrencisine Ait Bir Takım Özellikler**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıklarını belirttikleri sorunlar teması altında belirttikleri bir diğer konu ise kaynaştırma öğrencisi ile ilgili olan bazı özelliklerdir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda 33 öğretmenin, kaynaştırma uygulamalarında kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bir takım özelliklere atfedildiği düşünülen birtakım sorunların yaşandığını belirttiği görülmüştür. Çalışmamız kapsamında kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bir takım özellikler teması altında; kaynaştırma öğrencisinin uygulamalara dair bir takım görüşleri, alt kademelerde donanımsız yetiştirilmeleri, okula devamsızlıkları ve ağırlıklı olarak da farklılık ve yetersizlik gruplarının türleri, düzeyleri ve bunların eğitim öğretime uyumsuzluk, ilgisizlik, davranış problemleri şeklinde yansıyabilmesi durumları yer almıştır. Kaynaştırma öğrencisine atfedilen bu tip özelliklerin kaynaştırma uygulamalarında sorun yarattığı belirtilmiştir. Aşağıda bu konudaki görüşlerin örneklerine yer verilmiştir:



28 numaralı öğretmen: “Diğer öğrenciler tarafından dışlandıklarını ve kendilerine ayrı muamele (özellikle de ayrı sınav kâğıdı hazırladığımda) düşünebiliyorlar.”

124 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencim sınıfta dışlanmış hissediyor ve bireysel hareket ediyor. Sosyalleşme konusunda problem yaşıyor.”

86 numaralı öğretmen: “ Öğrencinin sınıf içinde farklı olduğunu hissetmesi bir sorun...” (Görüşme, 04 Mart 2014)

57 numaralı öğretmen: “Öğrencilerin okula devamında sıkıntı yaşanmasından dolayı programı istediğimiz planlamayla sürdüremiyoruz.”

96 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencileri ilköğretimden temelleri çok kötü geliyorlar.”

Öğretmenlerin bir bölümü; kaynaştırma öğrencilerinin normal eğitim öğretim sınıflarında kendilerini farklı ve dışlanmış hissettiklerini, özellikle de gerçekleştirilen sınav uyarlamaları gibi uygulamaların bu durumu pekiştirdiğini belirtmektedir. Bu durumun daha çok yetersiz ve kalitesiz uygulamalardan kaynaklanabileceği düşünülse de öğretmenler, bunun kaynaştırma uygulamalarındaki sorunlardan biri olduğunu belirtmekle beraber öğretmenlerin bu yaklaşımlarıyla daha çok kaynaştırma uygulamasının sorun olduğunu düşündükleri tahmin edilmektedir. Ne yazık ki bahsedilen bu sorunun çözümünde gelişim sağlamak için çeşitli çalışmalar gerçekleştirdiğini, ancak bu konuda bir gelişme sağlayamadığını belirten bir öğretmene rastlanmamıştır. Aslında öğretmenlerin bu konuyu çözümsüz buldukları, uygulamanın zayıf bir yönü olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Oysa kaynaştırma uygulamalarının ana hedeflerinden biri yapılacak çalışmalarla hem okul merkezli hem de toplum merkezli olarak bu konuda gelişme, kaynaşma, bütünleşme sağlamaktır! Kaynaştırma öğrencilerinin ilköğretimden temellerinin çok kötü gelmesi ve bunun sorun olarak algılanması görüşüne gelindiğinde ise bunun ne kadar sağlıklı bir değerlendirme olduğu tartışmaya açıktır. Öğretmenlerin bu değerlendirmeyi yaparken öğrencinin tanısından kaynaklı durumu ne kadar göz önünde bulundurdıklarından emin olunamamakla birlikte kaynaştırma uygulamalarının ilk kademe de benzer bir kaliteyle yürütüldüğü varsayıldığında değerlendirmenin doğru yönlerinin de olabileceği açıktır.

37 numaralı öğretmen: “Ağır düzeyde olan öğrenciler var ve bunlar normal eğitim içerisinde eritmek isteniyor.”

100 numaralı öğretmen: “Bazı öğrencilerin seviyesi çok düşük oluyor.”

99 numaralı öğretmen: “Öğrencinin gerekli anlayışa sahip olmaması; yani öğrencinin ağır problemleri varsa başlı başına sorun aslında bu öğrencilerin normal sınıflarda olması...”

104 numaralı öğretmen: “Bazen kaynaştırma düzeyinde olmayan öğrenciler kaynaştırma uygulamasında karşımıza çıkıyor. Onlara yapılan planların uygulanması çoğu zaman zor oluyor.”

2 numaralı öğretmen: “Eğer çok fazla üst düzey zihinsel engelliye veya orta düzeydeyse dediğim gibi farklı kaynaklarda o çocuğa bir şey hiçbir şey veremiyorum. Bu konuda gayet açığım yani gayet net verebildiğimi sanmıyorum. Yani vermek için de açıkçası hiç çabalamadım. Çabaladım baktım çocuk almıyor; çocuğun okuması yok, yazması yok. Konuştuğumu algılamıyor ki bir kere dediğim gibi çocuk hiç konuşmuyor. O çocuğa ben ne yapabilirim ki o zaman ben hiçbir şey yapmıyorum. Görmezden geliyorum açıkçası.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

78 numaralı öğretmen: “Bazı kaynaştırma öğrencileri için hazırladığımız sorulara dahi cevap verememeleri, en büyük sıkıntılardan biri.”

106 numaralı öğretmen: “Soruları algılamakta güçlük çekiyorlar. Çoğu temel bilgiyi alamıyorlar.”

81 numaralı öğretmen: “En büyük sorun derslere uyum sağlayamamak. Arkadaşlarıyla uyum sağlayamaması. Çevresindeki insanları kendisinden farklı hissetmesi. Verilen görevleri zamanında yapmaması, unutması. Derslerde dinleme pozisyonunda uzun süre kalamaması. Derslerden çok çabuk sıkılması. Okula gelmekten fazla hoşlanmaması.”

43 numaralı öğretmen: “Ya çok sessiz ya da çok agresif oluyor. Öğrencinin kendini soyutlaması. Derslere bağımlı olamaması.”

102 numaralı öğretmen: “Ders içerisinde hareketlilik. Öğrencilere şiddet uygulama. Öğrencilere küfür etme ve tükürme.”

125 numaralı öğretmen: “Öğrencilerde davranış bozukluğu, hiperaktivite en büyük problemler arasında.”

103 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencisi yetersiz zihinsel açıdan, bir de yaramazsa tabiri caizse tembelse daha da zor.” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Öğretmenlerin büyük bir bölümünün kaynaştırma öğrencisinde görülmesi beklenen ve öğretmenlerin bu konuda çalışma yaparak gelişme sağlayabileceği konuları kaynaştırma uygulamalarında sorun olarak görmelerinin ilgi çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin seviye düşüklüğü, eğitim öğretim içeriğini anlayamaması, sınıfa uyum sağlayamaması, davranış problemleri gibi kendilerinden kaynaştırma uygulamalarını merkeze alarak çalışma yapmaları beklenen alanları ilginç bir şekilde uygulamanın sorunları olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum pek çok öğretmenin kaynaştırma uygulamalarını, bu uygulamaların felsefesini, kaynaştırma uygulamalarındaki görevlerini içselleştirmediklerini ve pek çok basamağa dair iş ve işlemleri başkalarından talep ettiklerini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları amacıyla yönlendirilen öğrencilerin seçiminin niteliğini yani kaynaştırma öğrencilerinin tanısını ve yetersizlik derecelerini de çeşitli değişkenlere göre sorun olarak değerlendirmektedir. Pek tabii bu öğrenci yönlendirmelerinin RAM’ lar tarafından ne kadar sağlıklı yapıldığı ayrı bir tartışma konusudur. Öğretmenler, aslında kaynaştırma uygulamalarındaki özneyi, yani öğrencinin tanısını ve bununla beraber gelen özellikleri sorun olarak görmektedir. Bu noktada öğretmenlerin sorun olarak bahsettikleri maddeler konusunda kaynaştırma felsefesine göre öğrenci gelişimine yardımcı olacak kişilerin başında öğretmenlerin kendileri geliyor olmasına rağmen, mevcut durumda gelişimi kimden bekledikleri tartışmalıdır. Kaynaştırma uygulamaları evrak üzerinde kısmen oturmuş olsa da bu bulgular, kaynaştırma eğitiminin zihniyet olarak yeterince oturmadığını açıkça göstermektedir.

#### 4.4.5. Materyal Eksikliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıklarını belirttikleri sorunlar teması altında işaret ettikleri bir diğer konu ise materyal eksikliğidir. Araştırma sonucunda 21 öğretmen, kaynaştırma uygulamaları sırasında materyal eksikliği sorunu yaşadıklarını belirtmiştir ve bunun örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

55 numaralı öğretmen: “[Kaynaştırma öğrencileri için özel] materyal hazırlama sıkıntısı.”

61 numaralı öğretmen: “Öğrenciye ulaşabilecek yeterli kaynak olmaması.”

95 numaralı öğretmen: “Yaşadığım en büyük problemlerden biri kaynak sıkıntısı. İhtiyaç duyduğum anlarda başvurabileceğim ve bu konudaki eksikliklerimi tamamlayabileceğim kaynaklar bulmakta zorlanıyorum. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu yıl özellikle yaşadığım görme engelli öğrencilerle ilgili çok boyutlu sıkıntılar var. Onlara özel materyallere ulaşabileceğim kaynak çok nadir. Somut nesne destekli ders işlenmesi gerekiyor ama ders konularıyla bağdaştırabileceğim nesnelere veya uygulayabileceğim yöntemlerle ilgili bana rehberlik edecek kaynaklar bulmakta zorlanıyorum.”

99 numaralı öğretmen: “Materyal olmaması. Bu çocukların derste hiçbir ayrı kitabı, notları yok. Öğretmen tek tek buna yetişemez. Bu çocuklar normal kitap kullanıyor bir kere düşünsenize.”

45 numaralı öğretmen: “...Diğerlerine verdiğim materyalleri onlara da veriyorum.” (Görüşme, 06 Mart 2014)

Öğretmenler kaynaştırma öğrencileri için de aynı materyalleri kullanmayı sorun olarak değerlendirmektedir. Kendilerinden kaynaştırma öğrencileri için farklı kazanımlar içeren bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanması beklenirken ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yıllık kazanımları için bile ders kitabı, etkinlik gibi materyaller kendilerine hazır olarak sunulurken kaynaştırma öğrencilerinin daha özel yapılandırılmış bir eğitime ihtiyaç duyduğu düşünüldüğünde bu öğrencilere yönelik ayrı materyallerin olmamasını şaşırı bulmaktadırlar. Gerçekten de normal

eğitim-öğretimde de planların, kazanımların hayata geçmesinin önemli bir bölümünü ders kitapları ve belki bu tip kitapların içerdiği konu sunumları, etkinlikler, alıştırmalar sağlamaktadır. Oysa ilgi çekici bir şekilde kaynaştırma öğrencileri için hazırlandığını varsaydığımız bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ve kazanımlarının uygulanmasını sağlayabilecek net ve derlenmiş materyaller mevcut değildir. Hele de kaynaştırma öğrencilerinin bir bölümünün daha farklı öğretim tekniklerine ihtiyaç duyduğu ve bu teknikler hakkında öğretmenlerin bir alt yapıya sahip olmadığı gerçeği düşünöldüğünde bunları dikkate alan materyallerin olmayışı gerçekten de kaynaştırma eğitiminin ağırlıklı olarak plan dosyaları üzerinde gerçekleştirildiğini düşöndürmektedir. Belki bu noktada tamamen bireyselleştirilmiş eğitim programı olan bir uygulamada her programa yönelik sabit materyal hazırlığının olanaksızlığı eleştirisi karşımıza çıkabilecek olsa da bu, normal gelişim gösteren öğrencilere hazırlanmış sabit materyaller için de geçerlidir. Bu materyallerden de her öğrenci aynı şekilde yararlanmamaktadır. Yani kaynaştırma eğitimi için özellikle belli yetersizlik türlerindeki kaynaştırma öğrencileri adına farklı bölümlerinden yararlanılabilecek materyaller geliştirilebilmesi mümkün gözökmektedir. Bu materyallerden öğrencilerin eğitsel performansı doğrudusunda yararlanılabileceği tahmin edilmektedir.

76 numaralı öğretmen: “Sistemin eksikliği kitap olabilir, materyal olabilir. Yani bu işi bize bırakmasınlar. Desinler ki bu öğrencilere bu kitapları verelim; etkinlikleri yapsınlar. Sonuçta bizim de bir eğitimimiz var mı? Bu konuda yok.” (Görüşme, 11 Mart 2014)

86 numaralı öğretmen: “Hocam internette bunları bulmak da sıkıntı. Sitelerde filan kaynaştırma öğrencileri için plan dışında bir şey yok... Hani böyle kaynaştırma öğrencileri için etkinlik hazırlamaya çalışıyoruz ama öğrenci sayısı az olduğu için –az olsun daha fazla olsun da istemiyoruz ama- çok fazla dokümanımız yok.” (Görüşme, 04 Mart 2014)

Öğretmenlerin bu sorunu; materyal hazırlama, materyale ulaşma, alanla ilgili öğretmenlerin kendi yeterliliği açısından başvurulabilecek kaynak sıkıntısı, ders kitabı gibi sabit materyallerin öğrenciye uygun olmayışı, yetersizlik türüne özgü sabit materyallerin yokluğu gibi alt başlıklarla ele aldığı görölmektedir.

#### 4.4.6. Diğer Öğrencilerin Yaklaşımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar teması altında belirttikleri bir diğer konu ise normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ve öğrencilerine yaklaşımıyla ilgilidir. Araştırma sonucunda 21 öğretmen; diğer öğrencilerin bakışının, yaklaşımının kaynaştırma uygulamalarında sorun yarattığını belirtmiştir ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bu yaklaşımlarını betimlemek için aşağıda örnekler sunulmuştur:

46 numaralı öğretmen: “Sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini kabullenmemesi...”

23 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencilerindeki bazı yetersizlik sınıfın dikkatinden kaçmamakta, bu öğrencilere gösterilen ilgi ve verilen yüksek notlar diğer çocuklar için zaman zaman sorun teşkil etmektedir.”

86 numaralı öğretmen: “Ders içinde çocuğun kaynaştırma öğrencisi olduğunu hissettiği zaman mesela bütün sınıfı bırakıp ona gidip ilgilendiğiniz zaman basit basit şeyler sorduğunuz zaman, diğer öğrenciler ona farklı gözle bakıyor ve çocuk kendini kötü hissediyor.” (Görüşme, 04 Mart 2014)

88 numaralı öğretmen: “Diğer öğrenciler ben soruyu basitleştirip çok ipucu verince kaynaştırma öğrencisi bilemedi diye onunla dalga geçiyorlar bunu engellemekte zorlanıyorum.”

104 numaralı öğretmen: “Arkadaşları ayrı sınav hazırlandığında tepki gösterebiliyor.”

96 numaralı öğretmen: “Aynı zamanda öğrenci yoğun ayrımcılığa, olumsuz tepkilere maruz kalıyor ve bu da sistemin en zayıf yanlarından birini oluşturuyor.”

Öğretmenler; normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabullenemediklerini, ayrıca kaynaştırma öğrencileri için yapılan uyarlamaların diğer

öğrenciler tarafından farklı algılandığı ve bu algının kaynaştırma uygulamalarının amacına uygun sürdürülmesi yönünde engel teşkil ettiğini belirtmektedirler. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin dışlanmaları, istenmedik davranışlara maruz kalmaları gibi gözlemleri mevcuttur. Aslında kaynaştırma uygulamalarının en nihai amaçlarından biri de pek çok kez bahsi geçtiği gibi geçmişte olan ayrıştırmayı önlemek ve aslında bu ön yargıları, tepkileri önleyerek bütünleşmeyi sağlamaktır. Yani uygulamada ekibin bir üyesi olan öğretmenlerle sağlanması amaçlanan kazanımlardan biri de tam olarak bu konuda karşımıza çıkmaktadır. Oysa öğretmenler bu konuda çeşitli etkinlikler gerçekleştirip yine de gelişme sağlayamadıklarını belirtmemektedirler. Belki de öğretmenler; uygulamalarda kısmi bir başlangıç noktası olarak değerlendirebilecek ve kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğretmenlerin öğrenciler üzerinde çalışmaları beklenen bir konu olan akranların bu bakışını, uygulamalarda zayıf yan olarak görmektedirler. Öğretmenlerin sorun olarak ele aldığı bu görüşler, konuyla ilgili gerçekleştirilecek sistemli çalışmaların sonucuna göre yapılabilecek bir değerlendirmeyken belki de neredeyse hiçbir sistemli çalışma yapılmadan ifade edilen fikirler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu konuya bakış açısı ise konuyla ilgili gelişme sağlamanın güç olduğunu düşündürmektedir.

26 numaralı öğretmen: “Sınıftaki bazı öğrencilerin bu öğrencileri kabullenmemelerinden dolayı iletişim sıkıntısı. Özellikle kontrol sorunu olan öğrenciler sınıfta istenmediği için ödevler grup halinde ise gruba dâhil olamıyorlar.”

111 numaralı öğretmen: “Sınıf arkadaşları tarafından derste ve teneffüslerde gruba alınmayarak dışlanıyorlar.”

124 numaralı öğretmen: “Sınıftaki diğer arkadaşları onunla oturmak istemiyor.”

125 numaralı öğretmen: “Diğer öğrencilerin onlara hasta gözü ile bakması ve onlardan uzak durması onları yalnızlığa itiyor.”

55 numaralı öğretmen: “...Ama bu yeni ortama girdiği öğrenciler ise onları her zaman ezdiler ve hatta bundan şöyle söyleyeyim. Geçen yıl okulda bir kaynaştırma öğrencisi başka bir öğrenciyi bıçaklayacak duruma kadar geldi.

Burada aslında ortaya çıkan durum şuydu. O öğrencinin dışlanmasıydı.”  
(Görüşme, 03 Mart 2014)

Belirtilen bu sorunlar, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine olumsuz bakabildiğine; istenmedik şekilde davranabildiklerine ve kaynaştırmanın asıl amacına ulaşmak konusunda sıkıntılar yaşandığına bir işarettir. Hatta bu konuda çok ciddi disiplin vakalarının gerçekleşebildiği görülmektedir. Ancak anketlerde *bir diğer çalışma* yapmadığını belirten öğretmen oranı % 94 iken ve görüşme verilerine göre bilinçli ve sistemli kaynaştırma hazırlık etkinlikleri gerçekleştirme oranının da gayet düşük olduğu açıkken diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine bakış açısının bu şekilde olması beklendik bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırmaya hazırlamadıkları açıktır.

#### 4.4.7. Sınıf Yönetimi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar teması altında belirttikleri bir diğer konu ise sınıf yönetimi kapsamında ağırlıklı olarak disiplindir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda, 17 öğretmenin kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda sınıf yönetimini daha güç kılan olay ve durumlardan bahsettikleri görülmektedir. Bunları betimlemek için aşağıdaki kısımda örnekler sunulmuştur:

2 numaralı öğretmen: “Disiplin sorunları yaşıyorum. Sınıf düzeni çok bozuluyor. Sosyal bilgiler derslerinde özellikle çok gürültü oluyor. Sınıfın sessiz olduğu anda kaynaştırma öğrencisi bir anda sınıfın dikkatini dağıtıyor ve sınıfı tekrar toparlamak çok zor oluyor.”

24 numaralı öğretmen: “... ve öğrencilerin ders işleyişini bozmaları nedeniyle kaynaştırma öğrencileriyle birebir ilgilenme olanağımızı ortadan kaldırıyor.”

27 numaralı öğretmen: “Bazı kaynaştırma öğrencileri [ders esnasında] sınıf düzenini bozar.”



31 numaralı öğretmen: “Sınıf içerisinde, sınıf disiplinini sağlama [sorunu yaşıyor]”

118 numaralı öğretmen: “Diğerlerine anlattığım konuların çok azını anlıyor ve bu da onu geride bıraktığı için onunla tekrara alt seviyeden girince sınıf hâkimiyeti kayboluyor. Bu da sözel bir derste motivasyonu azaltıyor.”

Öğretmenler; kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarının ve onlar için gerçekleştirilmeye çalışılan öğretimsel uyarlamaların sınıf yönetimi noktasında disiplin problemleri yaratabildiğine dikkat çekmektedir. Öğretmenler; diğer sınıflarla kaynaştırma sınıfları karşılaştırıldığında, kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi noktasında daha çok sorun yaşanabildiği belirtilmektedir. Kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirilmeye çalışılan öğretimsel uyarlamaların yeterince kaliteli, destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler sağlanarak uygulanmamasının sınıf yönetiminde sorunlara yola açabileceği aşikârdır. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin tanıları ve çeşitli değişkenler ele alındığında çeşitli davranış/uyum problemleri yaşayabildikleri bilinmektedir. Tabii ki bu durumun da sınıf yönetimi kapsamında özellikle disiplin alanında bir takım güçlükler yaratabileceği öngörülmektedir. Zaten kaynaştırma öğrencileri için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının bir amacı da bu davranış problemlerine eğilmektir. Buna rağmen öğretmenlerin görüşlerinde bu problemler için bazı çalışmalar yapıldığı gibi bir bulguya rastlanmamış olması dikkat çekmektedir. Aslında daha başka bir ifadeyle sınıf yönetimi kapsamında ağırlıklı olarak ele alınan disiplin sorunları için bir çalışma gerçekleştirilmediği tahmin edilmektedir. Zaten araştırmanın diğer verileri göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece % 20’ lik bölümünün sınıf yönetimi uyarlamaları gerçekleştirdiği hatırlanmalıdır. Oysa bahsi geçen konuyu sorun olarak değerlendirebilmek için çeşitli sistematik çalışmalarının sonucunu görmek gerektiği düşünülmektedir. Aslında öğretmenlerin bu konuyu da kendilerinin çalışma gerçekleştirecekleri bir konu olarak ele almadıkları anlaşılmaktadır. Tabii bu noktada öğretmenlerin özel eğitimde davranış sorunlarının ele alınmasıyla ilgili ne denli alt yapıya sahip oldukları da düşünülmesi gereken bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine de bu gibi değişkenler; kaynaştırma uygulamalarında gelişme sağlanması gereken bir amaç olarak belirlenen bir öğenin; yani davranış

problemlerinin, öğretmenler tarafından uygulamaların sorunu olarak değerlendirildiği gerçeğini değiştirmemektedir.

39 numaralı öğretmen: “Hiç ummadığım zamanlarda aklıma takılan bir olay veya nesne yüzünden çok sinirli olabiliyor. Bazen ona hükmetmekte zorluk çekebiliyorum. Genellikle kaynaştırma öğrencileri ile iyi anlaşırım. Ama anlayamadığım ani tepkiler verebiliyorlar. Sınıftan birden çıkmak, bağırarak, kulaklarını tıkamak, ağlamak... vb.”

74 numaralı öğretmen: “Sınıf disiplini bozuluyor ama kaynaştırma öğrencisi olduğu için bir şey yapamıyoruz. Çünkü hiçbir şeyden anlamıyor.”

78 numaralı öğretmen: “Ayrıca sınıfın dikkatini de dağıtabiliyorlar. Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda daha zor ders işlenmektedir.”

93 numaralı öğretmen: “Bir de zaman zaman gereksiz sorular ve ders içindeki hal hareketleri ile ders düzenini bozuyorlar.”

111 numaralı öğretmen: “7.sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerim özür derecesine göre sınıfta uygun olmayan davranışlar sergileyip arkadaşlarını rahatsız edebiliyor.”

2 numaralı öğretmen: “Hani çok problemlili dediğim gibi algılama eksikliği ve ekstra davranış bozuklukları şey yaptığı öğrenciler sınıf içerisinde çok fazla disiplin sorunlarına neden oluyor mesela dersi dinlemek istemiyor. Sürekli tahtaya vuruyor; derste geziyor. Hani bazen kırk beş kişilik sınıfta kendimi parçalıyorum ders anlatmak için bir de ekstradan öğrenciler için bir şey yapamıyorsunuz.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

Öğretmenlerin bu sorunu; genel sınıf yönetiminde güçlük yaşamak, öğretimsel uyarlamalar nedeniyle sınıf yönetiminde güçlük yaşamak ve ağırlıklı olarak da kaynaştırma öğrencisinde görülen davranış problemleri nedeniyle sınıf yönetiminde güçlük yaşamak şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin *kaynaştırma öğrencilerinin davranış bozuklukları ile ilgili hiçbir şey yapmadıklarını; çünkü onların hiçbir şeyden anlamadıklarını* belirttikleri bulgular; bu öğretmenlerin konudaki yeterlikleri ve konuya yaklaşımları, ayrıca bu

öğrencilerin tam olarak da bu öğretmen yeterlilikleriyle aldıkları eğitim açısından ilgi çekici ve düşündürücü bulunmaktadır.

#### 4.4.8. Müfredat

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar teması altında belirttikleri bir diğer konu ise müfredattır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda 15 öğretmenin kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda müfredatla ilgili bazı sorunların yaşandığını belirttikleri görülmektedir. Bunları betimlemek için aşağıdaki kısımda örnekler sunulmuştur:

7 numaralı öğretmen: “Dersimizin içeriğinin çok yoğun olmasından dolayı konuları yetiştirme çabası içerisindeyken kaynaştırma uygulamalarımız aksıyor.”

16 numaralı öğretmen: “Müfredat yığınının çok olması. Müfredat çokluğu nedeniyle bu öğrencilere yeterince vakit ayıramıyoruz.”

25 numaralı öğretmen: “Müfredat yetiştirmeye çalışırken bu çocuklar göz ardı ediliyor.”

46 numaralı öğretmen: “...ders saatlerinin programı müfredatı yetiştirebilecek sayıda olmaması nedeniyle hep koşuyor olmamız...”

56 numaralı öğretmen: “ Ders saatleri bu anlamda çok yetersiz. Müfredat sorunu, ek bir müfredat sağlanmalı.”

96 numaralı öğretmen: “Öğrencinin öğrenme düzeyine uygun bir müfredat olmadığından ve kalabalık sınıflara sahip olduğundan kaynaştırma öğrencisine yeteri kadar zaman ayıramıyorum.”

55 numaralı öğretmen: “Birincisi müfredatın bir yığın halinde oluşması gerçekten bir yığın. Sosyal bilgilere baktığımızda bir bütünlük yok yani en azından bir konu bütünlüğü yok. Sürekli atlayarak tarih, coğrafya arasında gidip gelen ve yani normal düzeydeki bir öğrencinin dahi bu konuda zorlanabildiğini bile gördüğüm halde kaynaştırma öğrencisinin de bunu

anlayabilmesini beklememiz çok zor bir durum. Kesinlikle yani çok ağır müfredat var. 5.sınıf normal diye düşünüyorum hatta 5.sınıfın bir ünitesi var. 8.sınıftaki öğrenciler dahi kavrayamıyor üniteyi. Çok fazla aşırı ağırlık olduğu içinde biz onlara gerekli olan kazanımları sağlayamıyoruz. Ve o kazanımları da sağlayamadığımız için ne oluyor amacına ulaşamıyor. Eğitim öğretim konusunda müfredatın oluşturduğu bence ağırlık, en verimsiz olduğunu düşündüğüm konu.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

86 numaralı öğretmen: “Hani bir öğretmen zaten yetiştiremiyorum derdi işte müfredat bitmedi. Kolay kolay çok fazla o öğrencilerle ilgilenildiğini düşünmüyorum.” (Görüşme, 04 Mart 2014)

Öğretmenler; ders saatlerinin az olması, müfredatın yoğun ve ağır olması nedeniyle kaynaştırma uygulamalarında sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Bu noktada öğretmenlerin yine destek eğitim odası hakkında bilgi sahibi olmadığı düşünülmektedir. Oysa destek eğitim odası bu soruna bir nebze de olsa çözüm üretebilecek bir uygulamadır. Ayrıca yoğun ve ağır müfredatın uyarlanmasına dair öğretmenlerden çalışma beklendiği halde öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine uygun ek bir müfredatın olmamasını sorun olarak ele aldıkları anlaşılmaktadır ve bunun ilgi çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

#### **4.4.9. Aile, Rehberlik Servisi, Rehberlik Araştırma Merkezi, Rehabilitasyon Merkezi, Uzman Çalışmaları Ve İşbirliği**

Araştırmaya katılan öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar adı altında aile, rehberlik servisi, RAM, rehabilitasyon merkezi, uzman çalışmaları ve işbirliği alanında yaşanan sorunları belirtmiştir. Bu sorunlar kapsamında 13 öğretmen; bahsi geçen bu unsurların işbirliğini, ayrıca kaynaştırma uygulamalarında çeşitli vasıflarının olması beklenen rehberlik servisi, RAM, rehabilitasyon merkezi gibi birimlerin çalışmalarını nitelik ve nicelik olarak yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Aşağıdaki kısımda bu konunun örneklerine yer verilmiştir:

40 numaralı öğretmen: “...ve de en önemlisi tabi ki koordinasyon eksikliği.”

42 numaralı öğretmen: “Öncelikle öğrencinin varlığından geç haberdar oluyoruz. Ben bir öğrencimin kaynaştırma olduğunu 1.dönemin sonuna doğru öğrenmiştim. RAM’ lar düzenli takip yapmıyor. Kaynaştırma denilen öğrencimin benim yönlendirmemle kaynaştırması kalktı.”

97 numaralı öğretmen: “...öğretmenlerin bütünlük içinde hareket etmemesi...”

2 numaralı öğretmen: “Dediğim gibi sene başında oturulup ailenin hani benim bildiğim bir bireyselleştirilmiş eğitim programı raporu hazırlanması gerekiyor yasal olarak da bu böyle. Aile oturacak, sınıf öğretmeni oturacak, o dersi veren oturacak, okul rehber öğretmeni oturacak ve beraber hazırlanacak. Ve ben çocuğun ailesini hiç görmedim mesela. O çocuğa ne tanı konuldu bilmiyorum. . . . Bu konuda ailenin iletişime geçmesi lazım... İkincisi bu okulda rehber öğretmenimiz var ama bu okulda da benim kaynaştırma öğrencilerimden Kasım ayıydı sanırım hani yanlış söyleyip hocayı da suçlamak istemem ama geçti yine. Sene başında haberi olması gerek bir hocanın. Rehber öğretmenin öğrenciyi bildirmesi lazım bir de ikinci bir noktada çok koordineli çalışıldığını düşünmüyorum çok bu anlamda eksik. Aileler de, rehber öğretmenler de çok etkili değil çok yardımcı değil. RAM’ dan uzmanlar geldi ben birkaç kez bu sene başı, sene sonu hizmetler olduğunda RAM’ dan yetkililer gelip bizlere bir şeyler anlattılar hani. Ben sorular soruyorum ama hiçbir sorduğum soruya doyurucu cevaplar alamadım mesela rehber öğretmen arkadaşla konuşuyorum sekizinci sınıflarla ben problem yaşıyorum, hani sorun yaşıyorum ilgisizlik sorunu yaşıyorum. Bana verdiği cevap, üzülme hocam herkes yaşıyor.”(Görüşme, 14 Mart 2014)

Öğretmenlerin bir bölümü; aile, rehberlik servisi, RAM ve öğretmenler arasındaki işbirliği yetersizliğini vurgulamaktadır. Bu vurgunun özellikle rehberlik servisi ve RAM ekseninde gerçekleştiği dikkati çekmektedir. Bahsi geçen işbirliği yetersizliği kapsamında ise kaynaştırma öğrencisinin öğretmenlere geç bildirilmesi, kaynaştırma kararının kaldırılması gibi uygulamaların takip edilmemesi, bireyselleştirilmiş eğitim programının ekip şeklinde hazırlanmaması şeklinde kaynaştırma uygulamalarının en temel ve evrak üzerindeki yönlerine değinildiği anlaşılmaktadır. Dikkatimizi bu noktaya odaklamamızın sebebi ise araştırmanın diğer

verileri ele alındığında; aslında kaynaştırma uygulamalarında ağırlıklı olarak evrak üzerindeki temel işlemlerin gerçekleştirildiği hakkında bilgi sahibi olduğumuz halde bu iş ve işlemlerin bile ne kadar temelsiz ve bireysel gerçekleştirildiği hakkında fikir yürütebilmektir.

Tüm bu işbirliği yetersizliğine ek olarak kaynaştırma öğrencilerinin sayısının fazlalığı da göz önünde bulundurulduğunda okul rehber öğretmenlerinin, özel eğitim bünyesindeki çeşitli elemanların, RAM' ların ve rehabilitasyon merkezlerinin nitelik ve nicelik olarak kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili ihtiyaçlara cevap veremediği gözler önüne serilmektedir. Oysa uygulamalara bakıldığı zaman RAM' ların ağırlıklı olarak özel eğitim hizmetlerine odaklandıkları görülmektedir. Buna rağmen bu merkezlerde çalışan öğretmenlerin büyük bir bölümünü okul rehber öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu noktada da, kaynaştırma uygulamalarında pek çok şey beklenen RAM' larda görev yapan rehber öğretmenlerin de özel eğitim alanında ne derece donanımlı olduğu; cevap bekleyen bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında bu cevap bekleyen soru; öğretmenlerin görüşlerinde yer alan bazı durumları yeterince anlaşılır kılmaktadır. Ayrıca okul rehber öğretmenlerinin de alanla ilgili donanımı, ilgilenmekle yükümlü olduğu öğrenci mevcudunun fazlalığı, görevlerinin yeterince yapılandırılmış bir tabloya bağlı olmayışı ise özel eğitim ve kaynaştırma alanında ne derece çalışabildiklerini düşündüren diğer konulardır. Bunun yanı sıra rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personelin eğitimi ve niteliği de apayrı bir gündem maddesi oluşturmaktadır.

91 numaralı öğretmen: “Yeterli seviyede rehberlik desteği alamamak.”

94 numaralı öğretmen: “Özel öğretmen yetersizliği, rehabilitasyonlardaki uzman öğretmen yetersizliği.”

55 numaralı öğretmen: “Yönlendirmeyi tercih ediyorum ama yani bunları şöyle bir sıkıntısı var. Rehberlik seviyesinde bizim okulumuz çok kalabalık olduğu için rehberlik servisine yönlendirebiliyoruz sadece. Onlar bunları ne kadar ölçüyor? Takip edebildiğim kadarını ediyorum ama hepsinde maalesef arkasına bakamayabiliyorum. . . . Öncelikle bu konuda çok büyük bir eksikliği var rehberlik servisimizin. Rehberlik servisi sene başında bir tane

hazır olan bir Türkçe kaynaştırma programını bize verir. Bizim de onun üzerinden plan hazırlamamızı ister.”(Görüşme, 03 Mart 2014)

103 numaralı öğretmen: “Belki de o da bu konudaki yetişmiş eleman sayısının azlığı... Kaynaştırmaya ihtiyaç duyan öğrenci sayısının fazlalığı ve buna cevap verecek şekilde RAM’ ların olmayışı...” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Öğretmenlerin kendi aralarındaki çalışmaları, rehberlik servisi, RAM, rehabilitasyon merkezi, uzman çalışmalarını nicelik ve nitelik olarak yetersiz buldukları görülmektedir. Ayrıca tüm bu unsurların ve ailenin işbirliği içinde çalışmadıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Alandaki rehberlik eksikliğinin bir başka boyutunun da alanda yetişmiş eleman sayısı ve kurum yetersizliği olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak alanda destek hizmetler işlevine sahip olabilecek birim ve personelin niceliksel ve niteliksel açıdan gözden geçirilmesinin gerekliliğinin açık ve acil olduğu düşünülmektedir.

#### **4.4.10. Kaynaştırma Öğrencisi Velileri**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar teması altında belirttikleri veli, bir diğer sorun konusudur. Bu sorun kapsamında 12 öğretmen; kaynaştırma uygulamalarında veli sorunu yaşadığını belirtmiştir ve aşağıda bunun örneklerine yer verilerek kaynaştırma öğrencilerinin velileriyle yaşanan sorunlardan kastın ne olduğu açıklanmaya çalışılmıştır:

20 numaralı öğretmen: “ Velilerin gereksiz evhamları, çocuklarını olduğundan daha iyi zannetmeleri, olduğu gibi kabul etmemeleri.”

45 numaralı öğretmen: “Daha çok öğrenci velilerinden sorun yaşıyoruz. Her ne şekilde olursa olsun sadece not (yüksek not) peşinde koşuyorlar.”

55 numaralı öğretmen: “Aile tarafından bakıldığında ise maalesef ki aile eğitim ortamına destek vermiyor/veremiyor. Çünkü onlar da bu konuda tam olarak bilgilendirilmediği için aynı zamanda eğitimsiz olduğu için çocuğa

hiçbir katkısı olmuyor. Tabii bu eğitimsizlikten bahsederken kendi okulunun çevresinden bahsediyorum. ”

80 numaralı öğretmen: “Ödevlendirdiğimde aile bunu takip etmiyor. Ailenin genelde ilgisizliğinden dolayı fazla yol kat edilemiyor.”

90 numaralı öğretmen: “Çocuklar ve ailelerle iletişim kurma zorluğu yaşıyorum.”

97 numaralı öğretmen: “Aile bireylerinin isteksizliği, öğrencilerin damgalanacağı düşüncesi, sorunun anlaşılmasını ve çözüm sürecinin sağlıklı sürdürülmesini zorlaştırmaktadır.”

Öğretmenlerin bu alt tema altında yer alabilecek tüm görüşleri incelendiğinde aslında bu görüşlerin temelinde kaynaştırma öğrencileri velilerinin alanla ilgili yetersiz ve rapor çıkartılmasını istememek gibi yanlış bilgilerinin yattığı görülmektedir. Dolayısıyla bu aileler için gerekli bilgilendirme faaliyetlerinin, yönlendirmenin ve desteğin sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler; velinin kaynaştırma öğrencisinin mevcut performansı hakkında gerçekçi bilgilere sahip olmadığını, öğrenciyle ilgili eğitim-öğretim hizmetlerini takip edemediklerini düşünmektedir. Ayrıca velilerin kaynaştırma uygulamalarını beklendik bir algıyla değerlendiremedikleri görülmektedir ve sisteme sınıf geçme, not ağırlıklı yaklaşımları tarafımızdan endişe verici bulunmaktadır. Bu durum, okulların yanı sıra RAM, rehabilitasyon merkezi ve sağlık kuruluşları tarafından bu alanda gerçekleştirilmesi beklenen aile bilgilendirme faaliyetlerinin yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Bunlar gibi bir takım değişkenlere bağlı olarak meydana çıktığını varsaydığımız -özel eğitimde kat kat önemi artan- aile katılımının yetersizliği durumu; kaynaştırma uygulamalarını verimsiz kılan, hatta baştan kâğıt üzerinde kalmaya mahkûm eden bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka deyişle kaynaştırma uygulamalarında ailenin katılımı ve denetimi bu denli zayıf kaldığında; aileler, uygulamalar hakkında yasal haklarının sınıf geçme gibi evrak üzerinde kalan kısımlarına tutunduğunda hizmetlerin bu şekilde yürümesi kaçınılmaz olmaktadır.

115 numaralı öğretmen: “ Rehberlik edecek bilinçli veli ya da çocuğa yardımcı olacak bireylerle iletişimi süreklileştiremiyorum.”



66 numaralı öğretmen: “ Ailenin çocuğun durumunu kabullenmemesi. Ailenin eğitime bakışının çocuğun okul motivasyonunu düşürmesi.”

3 numaralı öğretmen: “Anne ve babalar bu konuda çok bilinçsizce davranıyorlar. Duyarsız davranıyorlar. Utanıyorlar belki. Belki yerinde yapılacak bir müdahale çocuğun bütün hayatını kurtaracaktı. Belki kabullenmek istemiyorlar. Beş altı tane çocuk ya da yedi sekiz tane kardeşin arasında bir de kaynaştırma iseniz ne kadar yani yeriniz olacak o aile içerisinde. Sorun daha çok ekonomik...” (Görüşme, 14 Mart 2014)

55 numaralı öğretmen: “Aileler de ilgilenmediği sürece oraya sevk edilmesinin de bir anlamı kalmıyor. Bir şekilde onların eğer eğitime dahil edilmesi gerekiyorsa bir kere bu raporun çıkması gerekiyor. Bu konuda da aileye çok büyük iş düşüyor, aile bunu yapmadığı için sıkıntılar doğabiliyor. Çünkü veliye baktığımız zaman da kaynaştırma eğitiminde olan bir öğrencinin sadece yani fişlendiğini düşünerek bu yani sisteme girmesini dahi istemeyen veliler var. . . . Numuneyi geçmeyecek aile katılımı var.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

103 numaralı öğretmen: “Ama bizim gösterdiğimiz hassasiyeti velilerden çoğu zaman bulamıyoruz. Kendi çocuklarının geleceği için önemli olan bu konularda gelmeyebiliyorlar veya gelen veliler de yeterince bilinçli olmayan veliler oluyor. Biz ne kadar görüşüp konuşsak da bazı şeyler muallâka kalıyor.” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Öğretmenlerin bu sorun konusunu kaynaştırma öğrencilerinin velilerinin alanla ilgili bilinçsiz olması ve dolayısıyla kaynaştırma eğitimine destek olamaması, öğrencilerinin durumunu gerçekçi şekilde yorumlayamamaları, aile ile iletişim kurulamaması, ailenin takip aşamasında yetersiz kalması, ailelerin bu eğitimde notu temel alması ve sistemi damgalama şeklinde yorumlamaları olarak ele aldıkları görülmektedir.

#### 4.4.11. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sayısı Ve Raporsuz Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar teması altında belirttikleri bir diğer konu ise kaynaştırma öğrencilerinin sayısı ve raporsuz kaynaştırma öğrencileri ile alakalıdır. Bu sorun kapsamında sekiz öğretmen; kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda kaynaştırma öğrencisi sayısının fazlalığından ve buna ek olarak raporsuz kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu bahsetmişlerdir. Bunları betimlemek için aşağıdaki kısımda örnekler sunulmuştur:

3 numaralı öğretmen: “Şimdi mesela okulumuzda bir tane öğrenci var raporu yok; fakat mesela sorunlu bir öğrenci, arkadaşlarıyla uyum sorunu yaşıyor. Toplumla ilgili, toplumsallaşamıyor veya daha demin bile bir olay yaşadık. Hani acaba neye göre kaynaştırma? Bence bu ölçme verilerinin de ben çok düzgün olduğunu düşünmüyorum. Yalnız şu konu var mesela bu sene iki tane öğrencimiz var. Bana kalsa daha çok var ama raporlu değil. Yani demin belki iki tane öğrenciden bahsettik yasal olarak, ama bence bana deseniz şu sınıfta kaç tane kaynaştırma öğrencisi var çok derim. Yani büyük bir sorun var ya algıda büyük bir sorun var. Bunların adı kaynaştırma öğrencisi mi bunların yoksa bunların kökeninde ilgisizlik mi var maddi sorunlar mı var?” (Görüşme, 14 Mart 2014)

2 numaralı öğretmen: “Mesela dediğim gibi 45 kişilik sınıfta bile öyle bir öğrenci olduğu zaman mesela benim sınıfımda üç tane şey vardı. Mesela ikiden fazla olmaması gerekiyor normal bir sınıfta dediğim gibi 300-350 öğrencim vardı, bunun 100 tanesi kaynaştırma öğrencisi hani diğer 250’ sinin de kaynaştırma olmadığından emin değilim yani orası da tartışılır yani...” (Görüşme, 14 Mart 2014)

55 numaralı öğretmen: “Başka bir problem de maalesef raporsuz kaynaştırma öğrencileri. Bu tür öğrenciler okulumuzda maalesef raporlu öğrencilerimizin sayısını zorlayacak şekilde. Burada aile oldukça sıkıntı çıkarıyor. Çocuğunun etiketlenmesini istemiyor ya da RAM’ a götürmüyor, ilgilenmiyor. Bu da maalesef eğitim ortamını ve öğretmeni oldukça fazla etkiliyor.”

55 numaralı öğretmen: “Şöyle söyleyeyim. Hiç kaynaştırma öğrencisi olamayıp da gerçekten kaynaştırma seviyesinde olduğunu düşündüğüm birçok öğrenci var. Bunların arasında okuma yazma bilmeyenler var yani tabii ki bunlar niçin okuma yazma öğrenememiş bunlara da bakmak lazım. Onlar yani biraz farklı konu çok fazla girmeyelim.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

Tam da bu noktada eklenebilecek bir yorum ise öğretmenlerin bir bölümünün olası kaynaştırma öğrencilerinin tespiti ve yönlendirme işlemini başkalarından beklediğidir. Öğretmenler, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olabileceğini düşündükleri pek çok öğrenciden bahsetmektedirler. Bu esnada kendilerinin aile, rehberlik servisi ve RAM ile iletişime geçmeleri beklenirken, onlar ilginç bir şekilde bu konuda bir adım atmadıkları izlenimini vermektedirler. Bunun da öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki konumlarını ve görevlerini yeterince iyi bilmemelerinden kaynaklı meydana gelebileceği düşünülmektedir. Bu durumda da sınıflarda özel gereksinimleri olan öğrencilerin tespitlerinde üzücü ve büyük bir boşluk olduğunu, bu alanda standart uygulamaların olmadığını düşündürmektedir.

42 numaralı öğretmen: “Ayrıca bazı sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisi oluyor. Bu da işleri daha da zorlaştırıyor.”

46 numaralı öğretmen: “Bir sınıfta 3-4 tane kaynaştırma öğrencisinin olması...”

121 numaralı öğretmen: “Bir sınıfta 6 tane kaynaştırma öğrencisi oluyordu.”

76 numaralı öğretmen: “Çok var gerçekten 3-4 öğrenci var her sınıfta bunları topladığımız zaman ciddi miktarda.” (Görüşme, 11 Mart 2014)

Öğretmenlerin sınıflarda çok sayıda kaynaştırma öğrencisi bulunduğunu, raporu olmasa da çok sayıda özel gereksinimi olduğunu düşündükleri öğrenciler bulunduğunu ve kaynaştırma öğrencisi yönlendirmelerinin neye göre yapıldığı konusunda kuşku duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Oysa hatırlanacağı üzere okullarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde dağılımı sağlanır. Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; ilk ve orta kademelerdeki eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35

öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir (MEB, 2006). Öğretmenlerin belirttikleri görüşler değerlendirildiğinde, sınıf mevcutlarının düzenlenmesi noktasında yönetmeliğin ilgili maddelerinin yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir.

#### 4.4.12. Öğretmen Yaklaşımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar teması altında belirttikleri öğretmen yaklaşımı ise bir başka sorun konusunu oluşturmaktadır. Bu sorun kapsamında dört öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin yaklaşımlarıyla ilgili birtakım sorunlar yaşandığını belirtmiştir ve aşağıda bunun örneklerine yer verilerek görüşler açıklanmıştır:

94 numaralı öğretmen: “Sınıf ders öğretmenlerinin öğrencilere göstermesi gereken ilgiyi tam anlamıyla göstermemesi.”

45 numaralı öğretmen: “Hatta daha da acı olan öğretmen arkadaşlar tarafından da dışlanıyor demeyeyim de, şöyle görmezden geliniyor. Niye ya her meslekte olduğu gibi kolayca kaçıyoruz.”(Görüşme, 06 Mart 2014)

55 numaralı öğretmen: “Daha sonra yani öğretmenin bakış açısı var işte kaynaştırma öğrencisine. Hiçbir bakışları olduğunu düşünmüyorum, çoğu görmezden geliyor.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

87 numaralı öğretmen: “Etrafımdaki öğretmenler bu durumun çok farkında olmayıp o öğrencilere çok sert davranan, onun problemlerini görmeyip haddinden fazla kızan öğretmenler de oluyor. Ben de onları hiç onaylamıyorum. Bu çocuk zaten onun farklılığını bilerek ona farklı davranmalıyız.” (Görüşme, 10 Mart 2014)

Öğretmenlerin ağırlıklı olarak görüşmelerde olmak üzere; meslektaşlarının kaynaştırma öğrencilerine dair istedik bir bakış geliştirmediklerini, bu öğrencileri görmezden geldiklerini ve hatta bu öğrencilere uygun olmayan şekilde davranıldığını belirttikleri görülmektedir. Bu veri diğer verilerle okunduğunda; öğretmenlerin alanla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu, sınıf mevcudu, zaman, materyal sorunları nedeniyle uygulamayı hayata geçiremedikleri düşünceleri hatırlanacaktır. Aslında tüm bunlar

göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bir bakış açısı geliştirememesi ve bir anlamda kaynaştırma öğrencilerini görmezden gelmesi ne yazık ki beklendik bir tablo olarak yorumlanmaktadır.

#### **4.4.13. Milli Eğitim Bakanlığı Altyapısı Ve Yaklaşımları**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar teması altında belirttikleri Milli Eğitim Bakanlığı bir diğer sorun konusunu oluşturmaktadır. Bu sorun kapsamında dört öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında MEB' e bağladıkları sorunlar yaşandığını belirtmiştir ve aşağıda bunun örneklerine yer verilerek ilgili konunun betimlenmesi için çalışılmıştır:

25 numaralı öğretmen: “Biz bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlıyoruz, uygun sınavlar hazırlıyoruz, fakat MEB' in yapacağı sınavlara bu öğrencilerin de gireceği belirtiliyor. Bu durum çelişki yaratıyor.”

105 numaralı öğretmen: “MEB' in bu konudaki alt yapısı yetersiz.”

55 numaralı öğretmen: “Milli eğitim bu öğrencilere bakmıyor. Çünkü onlar bizden sadece belirli olan prosedürleri yerine getirmemizi istiyor.” (Görüşme, 03 Mart 2014)

Öğretmenlerin MEB' in alan ile ilgili altyapı yetersizliğinden, çelişkili uygulamalarından ve konuya nitelikli yaklaşımlar geliştirilmemesinden bahsettikleri ve uygulamalarda bunları birer sorun olarak yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu uygulamaların doğrudan bağlı olduğu birim olarak MEB' in çalışmalarının bu şekilde yorumlanmasının kaynaştırmanın çok sorun barındıran bir konu olarak ele alınmasını açıklar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

#### **4.4.14. Fiziki Koşullar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü kaynaştırma uygulamalarında fiziki koşulların sorun yarattığını belirtmiştir. Fiziki koşullarla ilgili veriler sadece

anketlerden elde edilmiş; görüşmelerde öğretmenler bu konuya değinmemiştir ve bu konu aşağıda örneklendirilmiştir:

4 numaralı öğretmen: "...ve fiziki koşulların uygun olmaması."

5 numaralı öğretmen: "Genel anlamıyla kaynaştırma eğitim ortamının sınıflarda çok uygun olmadığını..."

Öğretmenlerin sınıf ve okul fiziki koşullarının kaynaştırma uygulamaları için uygun olmadığını vurguladıkları anlaşılmaktadır. Okullarda normal eğitim öğretim için yeterince uygun olmayan fiziki koşulların mevcudiyeti bilinirken göz ardı edildiğini tahmin ettiğimiz kaynaştırma uygulamaları için de yeterli fiziki koşulların sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Bunca uyarlamayı bünyesinde barındırması itibarıyla buna uygun birtakım fiziki koşulların gerekliliğine ihtiyaç duyulan kaynaştırmada, bu konuda da sorunların yaşandığı ancak bu sorunun öğretmenler tarafından öncelikli bulunmadığı düşünülmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin fiziki koşullardan kastın ne olduğuna ayrıntılı şekilde değinmediği görülmektedir.

#### **4.4.15. Etik Olmayan Uygulamalar**

Araştırmaya katılan iki öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında etik olmayan bazı uygulamaların sorunlara yol açtığını belirtmiştir ve bunun örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

2 numaralı öğretmen: "Kaynaştırmanın yasal düzenlemeleri hakkında mesela yeterli olmadığını biliyorum. Hani daha doğrusu bizim ülkemizde çok fazla kullanılmadığını biliyorum. Dediğim gibi Hakkâri' de öğretmenlik yaptım orda benim mesela birçok öğrencim kaynaştırma öğrencisi olarak görülüyor; ama kaynaştırma öğrencisi değil, kesinlikle bunları kaynaştırma öğrencisi olarak gösterip devletten para alıyorlar." (Görüşme, 14 Mart 2014)

3 numaralı öğretmen: "Bence bu ölçme verilerinin de ben çok düzgün olduğunu düşünmüyorum. Toplumda şöyle yaygın bir kanı var, çocuğa kaynaştırma raporu alalım çocuk geçsin. Aslında Milli Eğitimde olsun, diğer

öğrenciler olsun ben bu konunun çok derinlerine inildiğini de düşünmüyorum. Yani bu işin bir ticari yönü var. Rantı var; şusu var busu var.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

Öğretmenlerin bazı öğrencilerin sadece rant sağlamak için kaynaştırma öğrencisi olarak gösterildiğini, ayrıca yine bazı öğrencilere sırf birtakım düzenlemelerden yararlanabilmeleri adına kaynaştırma raporu verilebildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Tabii ki bu konu; önemle araştırılması gereken, ilgi çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### 4.4.16. Çok Fazla Sorun Yaşanmıyor Oluşu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece üçü “çok fazla sorun yaşamadım”, “pek sorun yok”, “pek bir sorun yaşamadım” gibi vurguları aşağıdaki dikkate değer ek veriler ile kullanmıştır:

34 numaralı öğretmen: “Pek sorun yok. Öğrenciler kendi halinde oturuyorlar, pek onlara müdahale etmiyorum.”

68 numaralı öğretmen: “Öğrenci ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları açısından çok fazla sorun yaşamadım. Genel olarak rastladığım problem müfredat ve sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklı zaman azlığıdır.”

76 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencilerine vakit ayıramama. Bunun dışında bugüne kadar kaynaştırma öğrencileri ile ilgili pek bir sorun yaşamadım.

Görüldüğü gibi öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine zaman ayıramadıklarını belirterek kaynaştırma sisteminin uygulamada çok zayıf kaldığını göstermişler; ancak alanla ilgili farkındalığın, denetimin yeterli olmamasından ötürü bu durumu fazla sorun yaşamamak olarak değerlendirmişlerdir. Aslında bahsedilenler yeterince büyük sorun değil midir? Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinde yer alan *kendi hallerinde otuma ve onlara müdahale etmeme* gibi tabirlerin uygulamalara ne kadar sığ yaklaşıldığının üzücü bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

#### 4.4.17. Diğer

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü de farklı konularda sorunlara değinmiş ve aşağıda örnekleri sergilenmiştir:

66 numaralı öğretmen: “Destek eğitim odalarının açılmaması.”

Öğretmenlerin çok az bir kısmının destek eğitim odası ve benzeri terimlerden haberinin olması ve sadece bir öğretmenin yasal düzenlemelerde olmasına rağmen bunların hayata geçirilmemesini sorun olarak değerlendirmesi, araştırmamızın ilgi çekici bulgularından birini oluşturmaktadır. Öğretmenlerden pek çoğunun zaman yetersizliği, kalabalık sınıf mevcudu gibi konularda sorun yaşandığını belirtirken, bunun için bir çözüm niteliği taşıyabileceğini düşündüğümüz destek eğitim odası hakkında bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Bu ise öğretmenlerin kaynaştırma hakkında yasal düzenlemeleri yeterince incelemediklerini düşünmemize yol açmaktadır ki gerçekleştirilen görüşmelerde bu konuda elde edilen verilen bu tahminimizi desteklemektedir.

97 numaralı öğretmen: “...bilimsel temelli yaklaşım yerine kaynaştırmaya tabi tutulan öğrenciye aşırı duygusal davranmak gibi yaklaşımlar hem sürece hem çocuklara zarar verebilir.”

Bir öğretmenin gözleminde ise kaynaştırma uygulamalarında kaynaştırma öğrencisine duygusal davranıldığı görüşü yer almaktadır. Araştırmamızda, kaynaştırma uygulamalarının yeterince bilimsel bir temelle gerçekleştirilmediği zaten gözlemlenmişken kaynaştırma öğrencilerine abartılı duygusal yaklaşımlar ve bu yaklaşımların uygulamalara verdiği zarar; değerlendirilmesi gereken bir başka konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüldüğü üzere öğretmenlerin neredeyse tamamı kaynaştırma uygulamalarında pek çeşitli sorunlar yaşamaktadır.



#### **4.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar İçin Çözüm Önerilerine Dair Görüşler**

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşleri kapsamında anket ve görüşme verileri analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için getirilen çözüm önerilerinin bir tema oluşturduğu belirlenmiştir. Bu belirlemeye paralel olarak tüm anket ve görüşme sorularına verilen cevaplar ayrıntılı analiz edilmiştir. Bu ayrıntılı analiz sırasında “Kaynaştırma uygulamalarında yaşadığınız bu sorunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklindeki anket ve görüşme sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen verilere öncelik verilmiştir. Sonraki aşamada bu temaya katkı sağlayabileceği düşünülen diğer tüm anket ve görüşme sorularına ait veriler analiz edilmiştir. Bu analiz sırasında ve sonucunda çeşitli alt temalara ve bunların frekanslarına Tablo 4-10’ da yer verilmiştir.

Bu noktada soruların açık uçlu olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin yönlendirilmediği unutulmamalıdır. Bu durum, öğretmenlerin aklına gelen ilk çözüm önerilerini sıralamaları anlamına gelmektedir. Öğretmenler tarafından getirilen çözüm önerileri temalarının büyük oranda sorun temalarıyla örtüştüğü, yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri öne sürüldüğü görülmektedir. Bununla beraber çözüm temaları incelendiği zaman bunların sorun temalarına ait frekanslardan genel olarak düşük kaldığı görülmektedir. Örneğin sorun temasında; 51 kişi tarafından zaman, 45 kişi tarafından öğretmenlerin alanla ilgili eğitim yetersizliği gibi yüksek frekanslı belirtilmiş birçok alt tema mevcutken çözüm temasında en sık belirtilen önerinin sadece 27 kişi ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, sorunlar temasında öğretmenlerin daha fazla görüş birliğine sahip olduğunu ancak çözüm üretme noktasında yeterince hazırlıklı ve görüş birliğine sahip olmadıklarını, ayrıca çözüm önerilerinin pek çok farklı temaya dağıldığını düşündürmektedir.

Sorun ve çözüm temalarının büyük oranda benzerlik göstermesinin yanı sıra, bir sorun temasında belirlenen frekans ile bu soruna yönelik çözüm temasında belirlenen frekansların yeterince tutarlılık göstermediği görülmektedir. Örneğin zaman konusunda sorun yaşadığını belirten 51 öğretmen mevcutken doğrudan bu sorunla ilgili çözüm önerilerinin sadece 14 kişi tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlara çözüm önerisi olarak kaynaştırma uygulamalarının sonlandırılmasına vurgu yapan ve en sık belirtilen ilk çözümlerden biri olarak karşımıza çıkan ayrıştırma önerisinin bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik çözüm bulma inancının düşük olduğunu düşündürmektedir. Bir anlamda da çözüm önerilerinin en sık belirtilenlerinden biri olan ayrıştırmanın çözümsüzlüğe olan inancı vurguladığı tahmin edilmektedir. Çözüm önerilerinde sorun temasından farklılaşan *kaynaştırma uygulamalarının sınırı* gibi dolaylı çözüm önerileri de dikkat çekmektedir.

Tablo 4-10:

Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar İçin Çözüm Önerilerine Dair Görüşler

Görüş	f
Ayrıştırma	27
Öğretmen eğitimi	27
Öğretmen, rehberlik servisi, aile, RAM, uzman çalışmaları ve işbirliği	27
Öğrenci mevcutları	24
Materyal	23
Aile katılımı ve eğitimi	23
Ek zaman düzenlemeleri	14
Müfredat	12
Erken tespit, hazırlık, takip ve yönlendirme	10
Diğer öğrenciler	7
MEB altyapısı ve yaklaşımları	6
Kaynaştırma uygulamalarının sınırı	4
Destek eğitim odası	4
Yarı zamanlı kaynaştırma	3
Fiziksel koşullar	3
Diğer	1

#### 4.5.1. Ayrıştırma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında en sık belirttikleri konulardan biri ayrıştırma'dır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda 27 öğretmenin benzer görüş bildirmesiyle ayrıştırma teması altında yer alabilecek öneriler derlenmiştir. Ayrı okul, bire bir eğitim, özel ortam ve ağırlıklı olarak ayrı sınıfta eğitim; ayrıştırma önerileri kapsamında ele alınmıştır. Ayrıştırma önerilerinde özel gereksinimi bulunan öğrenciler için gerekli olan eğitimin özel eğitim öğretmeni ve uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmesine de vurgu yapılmıştır. Bahsi geçen temanın aslında kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için bir çözüm önerisi değil, kaynaştırma uygulamalarının sonlandırılması anlamına geldiğinin açık olduğu düşünülmektedir. Bu durum aşağıdaki örneklerde de görülebileceği üzere, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunları çözümsüz olarak değerlendirme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanmakta ve kaynaştırma için var olan desteğin çok yüzeysel kaldığını düşündürmektedir. Ayrıca bu, kaynaştırma uygulamalarının başlangıcı üzerinden çok uzun bir zaman geçmesine rağmen kaynaştırma felsefesinin zihinlerde hala yeterince oturmadığını düşündürmektedir. Ayrıştırma teması ayrı okul ve ayrı sınıf şeklinde iki alt kategori şeklinde sunulmuş ve örneklendirilmiştir:

##### 4.5.1.1. Ayrı Okul

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dördü kaynaştırma öğrencilerinin ayrı okullarda eğitim görmesini çözüm önerisi olarak sunmuş ve bunlar aşağıda örneklendirilmiştir:

48 numaralı öğretmen: “ Kaynaştırma öğrencileri daha iyi verim alınabilecek özel ortamlarda özel öğretmenlerle olmalı!”

104 numaralı öğretmen: “MEB kaynaştırmalı öğrenciler için ayrı okullar yapmalı ve seviye grupları oluşturmalı.”

103 numaralı öğretmen: “ Veya bunların üzerine belki sadece özel eğitimi kapsayan okulların sayısı artırılabilir. . . . Ağır düzeydeki veya mesela her

şekilde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin kendini kaynaştırma gibi hissetmeyecekleri bir okul olabilir, belki kaynaştırma okulları diye bir çözüm üretilebilir.” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Ayrı okul önerisi getiren öğretmen sayısının görece düşük olması, kaynaştırma teriminin en temel anlamı olarak görebileceğimiz normal gelişim gösteren akranlarla aynı okullarda eğitim sağlama düşüncesinin zihinlerde giderek oturduğunu düşündürmesi bakımından sevindirici bulunmaktadır.

#### 4.5.1.2. Ayrı Sınıf

Araştırmaya katılan 23 öğretmen ise kaynaştırma öğrencilerinin ayrı sınıflarda eğitim almasının yaşanan sorunlara bir çözüm olabileceğini belirtmiştir. Bu öneriler aşağıda örneklendirilmiştir:

21 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma sınıflarının oluşturulması, çocuğun topluma kazandırılmasıdır.”

34 numaralı öğretmen: “[Kaynaştırma öğrencileri] Onlar ayrı sınıflarda toplanıp ayrı ders verilmeli.”

46 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma eğitimi okullarda uygulanamamakta, amacına ulaşamamaktadır. Özel eğitim sınıflarının arttırılması ve bu konuda uzman öğretmenlerin dersleri vermesi gerekmektedir.”

47 numaralı öğretmen: “Bireyselleştirilmiş eğitim programı daha ciddi hazırlanmalı ve uygulanmalı okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programı sınıfları oluşturulmalıdır.”

96 numaralı öğretmen: “Çözüm önerim yok. Çözülebileceğine inanmıyorum çünkü. Ama ilköğretimde daha özenli ayrı bir eğitim almaları bu düşük seviyeyi engelleyecektir. Her okulda özel eğitim sınıfı olsun ve derslerine yine biz girelim ayrıştırılmasınlar. Ama diğer türlü sınıf içine kaynaştırıldıklarında hiçbir kazanım elde edilemiyor, aksine zararı oluyor.”

3 numaralı öğretmen: “Acaba bu bir zaman kaybı mı oldu o kişi için? İnsan onları da düşünüyor. Çocuğu oturtuyorduk, bütün ders boyunca ona sahip çıkıyorduk, bir yerde belki dadılık yapıyorduk; ama hani acaba ne derce fayda alabiliyorduk? . . . Şu anda düşünüyorum hani bizim okulumuzda böyle bir sınıf yok, benim duyduğum kadarıyla diğer okullarda böyle bir sınıf oluşturulmuş . . . Acaba hani bütün okullarda bu çocuklara özel sınıf açılrsa...” (Görüşme, 14 Mart 2014)

Öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okullarda fakat ayrı sınıflarda eğitim görmeleri gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu ayrı sınıf tabiri için özel eğitim sınıfı, ayrı sınıf, bireyselleştirilmiş eğitim programı sınıfı, kaynaştırma sınıfı şeklinde adlandırmalar kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının bu öneriyi öne sürme nedenlerini uygulamaların verimsizliğine ve sorunların çözümsüzlüğüne bağladıkları görülmektedir. Görüldüğü üzere öğretmenler, kısmi bir ayrıştırmayı çözüm olarak değerlendirmiştir. Bu durumu bir manada da kaynaştırma uygulamasının desteklenmediği şeklinde okumak mümkün gözükmemektedir. Kaynaştırma uygulamalarının başlangıcı üzerinden çok uzun süre geçmesine rağmen öğretmenlerin en fazla katılımı hem fikir olduğu önerinin bu olması uygulamaların bulunduğu nokta açısından ilgi çekicidir.

#### **4.5.2. Öğretmen Eğitimi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında en sık belirttikleri diğer bir konu ise öğretmenlerin alanla ilgili eğitimlerinin artırılmasıdır. Bu tema kapsamında 27 öğretmen, özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanında hizmet öncesi ve ağırlıklı olarak hizmet içi eğitim almalarının kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunları çözebileceğini belirtmiştir. Bu temaya dair görüşler, hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim olarak alt kategoriler şeklinde ele alınmış ve aşağıda örneklendirilmiştir:

#### 4.5.2.1. Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlerin 26' sının çözüm önerisi olarak hizmet içi öğretmen eğitimi konusunu öne sürdüğü görülmektedir ve bunlar aşağıda örneklendirilmiştir:

36 numaralı öğretmen: “Bence öğretmenlere bu konuda ciddi eğitimler verilebilir. Çünkü tüm öğretmenlerin böyle bir eğitime ihtiyacı olduğunu görüyorum.”

95 numaralı öğretmen: “Belki de kilit noktası ve en büyük eksiklik öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaması... Kaynaştırma eğitimiyle ilgili güncel gelişmelerin takip edilmesi ve kazandırılması açısından hizmet içi eğitimin bu konuda yoğunlaşması gerektiğini düşünüyorum.”

118 numaralı öğretmen: “...Çünkü bu konu başlı başına ilgi isteyen zor bir konu ve bunun normal bir eğitimle yapılacağını düşünmüyorum. Önce bizim eğitim almamız gerekli...”

3 numaralı öğretmen: “Bu konuda bir seminer düzenlemek öğretmenlere yönelik. Mesela biz geçen gün ehliyet sınavlarında görev almak için az buz değil bir beş haftalık eğitime tabi tutulduk. E bir şeyler aldık çünkü konunun uzmanıydı çünkü. Ama diğer grup konunun uzmanı olmayan birisi tarafından –hani işte vardır ya bizde laf olsun torba dolsun- onlar hiçbir şey öğrenemedi. Biz bir şeyler öğrenerek geçtik kurstan. Yani bu işin kesinlikle işinin uzmanı tarafından verilmesi gerekir.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

45 numaralı öğretmen: “Gerçekten bütün öğretmenlerin bir eğitimden geçirilmesi lazım bu konuda çok donanımlı olması lazım. . . . Ya şöyle teorik, uygulamalı eğitim yapmıştım; çok zevk almıştım. Hani bu bizim sene başında sene sonunda yaptığımız çalışmalar var. Yani her şey usulen yapılıyor. Kimisi geliyor kimisi gelmiyor ama yine en azından ilgilenen arkadaşlar için... Bunu daha küçük gruplar halinde öğretmenleri bütün salon halinde değil de daha küçük gruplar halinde hatta branş branş herkesin şeyi çok farklı... Hani o eğitimi vermeye gelenler de çok donanımlı olmuyorlar ve sadece her şeyi böyle hani gideyim ben günü kurtarıyoruz şeyi ile ne o

anlattığından bence yine karşıdakiler bir şeyden sonra sıkılıyor. Yoksa ben de internetten girer bakarım.” (Görüşme, 06 Mart 2014)

55 numaralı öğretmen: “Onun dışında gerçekten öğretmenlere iyi bir bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulayıcısı olacak öğretmenlere iyi bir eğitim verilmeli. Yani ben 2009 mezunu olmama rağmen ki biz 2005 girişliyiz. 2006 yılından sonra girenler için şey verilmiş. Kaynaştırma eğitimi konusunda sanırım sadece 4.sınıfta bir ders verilmiş galiba. Tam emin değilim yani ama ben almadığım için bilmiyorum. Onlar var ama onun dışındaki zaten o bile yeterli değil çünkü uygulamayla teori çok farklı şeylerdir. Uygulama konusunda özellikle de öğretmenlere önce iyi bir eğitim verilmeli. Hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum özel eğitim konusunda özellikle. İki üç saatlik eğitim değil bunlar belirli süreçlerle daha çok zamana yayılmış ve uygulayıcılarla verilmesi gereken bir eğitim. Alan uzmanları... Sadece uzman değil bence uygulayıcıların eğitim vermesi gerekiyor. Çünkü maalesef biraz da yani üniversitelere de eleştiri olabilir bu yönde. Üniversitelerde verilen eğitim sadece belirli oranlarda şeyde kalıyor yani teoride kalıyor. Üniversiteden bir öğretim görevlisi de getirsen o sadece alanın teorisinden bahsedecek. Bizim ihtiyacımız olan tek şey gerçek uygulayıcıların verdiği bir eğitim” (Görüşme, 03 Mart 2014)

Yeni mezun öğretmenlerin görevlerinin henüz ilk yıllarında bile pek çok kaynaştırma öğrencisiyle çalıştıkları anlaşılmaktadır. Günümüzde kaynaştırmanın giderek yaygınlaşan bir uygulama halini aldığı düşünüldüğünde ise öğretmenler kaynaştırma öğrencileri ile giderek daha sık karşılaşacaktır. Bu durumda ise gerçek bir bütünleştirme amaçlanıyorsa eğitim fakültesi bünyesinde yer alan öğretmenlik bölümlerinde kaynaştırma eğitimine ayrılan bir dersin bulunmaması ilgi çekicidir. Öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarından itibaren bu uygulamanın içine sokulması, gelecekteki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili görev anlayışını ve sorumluluğunu geliştirmesi bakımından da faydalı olacaktır. Verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden ötürü de hizmet öncesi eğitim dikkatle üzerinde durulması gereken bir nokta olarak düşünülmektedir.

76 numaralı öğretmen: “Bizi de eğitsinler bir hafta bizi eğitime alsınlar. Desinler ki kaynaştırma öğrencileriyle ilgili şunlar şunlar yapılacak diye ama

bizi eğitime almayınca ne oluyor? Toplantıda görüşüyoruz, rehberlik toplantısında... İşte arkadaşlar şu çocuklar var, durumları şunlar şunlar ama ben anlayamıyorum bazılarını. Aynı şekilde daha ayrıntılı, yani o kadar farklı ki siz de biliyorsunuz. Kaynaştırma öğrencisi ama on tane farklı kaynaştırma öğrencisi var.” (Görüşme, 11 Mart 2014)

86 numaralı öğretmen: “Hizmet içi eğitimde bütün öğretmenlerin eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Böyle bir eğitim olursa da seve seve alırım da, olmasını istiyorum. Bu sonuçta bir eğitimin de gerçeği... Bu seminer döneminde rehber öğretmenlerin bütün öğretmenleri bilgilendirip hem de etkinlikler sunulsa, paylaşılsa çok daha güzel olacağını düşünüyorum.” (Görüşme, 04 Mart 2014)

Görüldüğü üzere sorunlar temasında yer alan, öğretmenlerin alanla ilgili eğitim yetersizliğine paralel olarak öğretmen eğitimine ilişkin çözüm önerileri getirilmiştir. Bu önerilerde verilmesi istenen eğitimle ilgili pek çok ortak özellik dikkat çekmektedir. Bu özellikler arasında eğitimin zamana yayılması ve daha uzun süreli olması, branşlar için ayrı düzenlenmesi, küçük gruplar şeklinde yapılandırılması, teoriden çok uygulamaya yönelik unsurlar içermesi ve alanında uzman ve uygulayıcı kişiler tarafından verilmesi mevcuttur. Öğretmenlerin özellikle eğitimlerin ciddi, kapsamlı ve verimli olmasına dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca gerçekleştirilmesi istenen eğitimlerde rehber öğretmenlerin de görev almasını vurgulayan kişiler bulunmaktadır. Özellikle görüşmeler sırasında öğretmen eğitiminin yoğun ve ayrıntılı biçimde betimlendiği görülmektedir. Bu durumun alanla ilgili sunulan eğitimlerin yetersiz bulunmasından kaynaklı olduğu tahmin edilmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki çözüm önerilerinin acilen hayata geçirilmesinin gerekliliği açıktır. Öğretmenlerin var olan hizmet içi eğitim anlayışını çok yetersiz buldukları gözlerden kaçmamaktadır. Bu da üzerinde önemle çalışılması gereken bir başka noktadır.

#### **4.5.2.2. Hizmet Öncesi Eğitim**

Bu konu kapsamında üç öğretmenin ise çözüm önerisi olarak hizmet öncesi eğitim konusunu vurguladığı belirlenmiş ve bunlar aşağıda örneklendirilmiştir:



97 numaralı öğretmen: “Sosyal bilgiler öğretmenliği öneminden ötürü başta olmak üzere tüm eğitim fakültesi bünyesindeki bölümlerde kaynaştırma eğitimi için gerekli eğitimin verilmesi lazım.”

Özellikle ilgili ders programlarının alan için önemi vurgulanarak, bir önceki başlıkta olduğu gibi bu eğitimin hizmet öncesi dönemde yani lisans eğitimi döneminde alınmasının yaşanan sorunlara çözüm olabileceğinin belirtildiği görülmektedir.

#### **4.5.3. Öğretmen, Rehberlik Servisi, Aile, Rehberlik Araştırma Merkezi, Rehabilitasyon Merkezi, Uzman Çalışmaları Ve İşbirliği**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında en sık belirttikleri diğer bir konu ise gerekli kişi ve birimlerin niteliksel ve niceliksel yönden geliştirilmesi ve bunlar arasındaki işbirliğinin arttırılmasına yöneliktir. Bu analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 27’ sinin öğretmen, aile, rehberlik servisi, RAM, uzman çalışmaları ve bunların işbirliğini temel alan öneriler dile getirdiği görülmüştür. Bu konuyu betimlemek adına aşağıdaki kısımda öğretmenlerin görüşleri örneklendirilmiştir:

2 numaralı öğretmen: “Rehberlik araştırma merkezleri ile daha etkileşimli bir halde çalışılabilir. Uzman bir psikolojik danışman öğretmene rehberlik etmeli.”

28 numaralı öğretmen: “... ve karşılıklı iletişim kuramadığımız öğrencileri farklı birimlere, rehberlik servisi veya RAM yönlendirebilmeliyiz.”

102 numaralı öğretmen: “ Öğrencinin RAM’ da analizi yapıldıktan sonra öğrenci düzeyinde uygun müfredat hazırlanması.”

2 numaralı öğretmen: “Rehberlik araştırma merkezinden şeyler gelmişti, görevliler gelmişti. Hani mesela ne kadar zamanda bitti, daha sık zamanlarda gelmeleri gerekiyor. Okullarla iş birliği içinde olmaları gerekiyor okullarla. . . Aile oturacak, sınıf öğretmeni oturacak, o dersi veren oturacak, okul rehber öğretmeni oturacak ve beraber hazırlanacak. . . Bir kere rehber

öğretmenin çok yardımcı olması gerekiyor, dediğim gibi somut öneriler gerekiyor. Okuldaki rehberlik servislerinin çok işlevsel olması gerekir. . .veya bir rehberlik araştırma merkezine gidip o öğrenci rehabilitasyundayken oradaki davranışlarını gözlemleyebilir hani koordineli çalışılabilir. Mesela bir uzman gelir benim dersimi gözlemleyebilir, bana hatalarımı söyleyebilir, hocam siz kaynaştırma eğitiminde o öğrenci dersteyken şu davranışlarınız yanlış, işte şöyle olsa daha iyi olabilir şeklinde...” (Görüşme, 14 Mart 2014)

103 numaralı öğretmen: “ ... en azından bu öğrencilerin olduğu fark ediliyor ama bu konuya biraz daha ağırlık verilirse biraz da RAM’ ların çalışması artırılırsa; onların çalışma kaliteleri veyahut bilinçlilikleri, yeterlilikleri hizmet içinde daha da arttırılırsa; daha verimli çalışır hale getirirlerse ve sayıları da artarsa daha da az sıkıntı yaşacağımızı umuyorum. . . Bir şey danışacağımız, nasıl yapacağımız konusunda bu öğrencilerle ilgili yaşadığımız sıkıntılarda RAM haricinde de destek birimi...” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Öğretmenlerin rehberlik araştırma merkezlerinin sayılarının arttırılmasının ve bu merkezlerle özel eğitim alanında sağlanacak işbirliğinin çok daha yoğun olması gerekliliğine işaret ettiği görülmektedir. Hatta sorunlar bölümünden de hatırlanacağı üzere öğretmenlerin RAM’ ların özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili donanımlarını nitelik olarak da yeterli bulmadıkları görülmektedir. Öncelikli olarak RAM’ ların bu alandaki yeterliliğini arttırmalarını bir çözüm önerisi olarak görmektedirler. RAM’ da çalışan öğretmenleri ağırlıklı olarak okul rehber öğretmenlerinin oluşturduğu düşünüldüğünde, bu kadro için de hizmet içi eğitimlerin gerekliliği açıkça ortaya çıkmaktadır. RAM’ lar eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin gerekli çalışmalarla birlikte özel eğitim gerektiren bireylerin tanılanmalarının ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin il ve ilçeler bazında yürütüldüğü birimler olarak tanınmaktadır. RAM’ ların diğer görevlerini bir kenara bırakıp ağırlıklı olarak özel eğitim hizmetleri üzerine yoğunlaştığı gözlemlendiği halde öğretmenlerin bu çalışmaların yeterince sık olmadığını ve verimsiz olduğunu belirttikleri, hatta tüm bu nedenlerle farklı danışma birimlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmeleri ilgi çekicidir. Öğretmenlerin bir

bölümünün ise kendi branşları için RAM' dan müfredat talep etmesi de verimli bir işbirliği açısından anlamlı bulunmamaktadır. Uygulamalı olarak birlikte çalışmayı öneren öğretmenlerin önerisi özel eğitimde destek hizmetler yönünden çok değerli bulunmakla beraber RAM personel sayısının ve niteliğinin bu hizmet için ne kadar yeterli olduğu üzerinde durulması gerekli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

91 numaralı öğretmen: “Rehberlik servisi işin içine daha fazla katılmalı, öğrenciler için seviyelerine uygun dokümanların rehberlik servislerince hazırlanması gerekir.”

97 numaralı öğretmen: “...öğretmen, öğrenci, veli ilişkisinin rehberlik çerçevesinde etkin tutulması gerekir. Bütün bu paydaşların kolektif sorumluluk içinde hareket etmeleri ortak plan, program yapmaları daha faydalı olacaktır.”

Öğretmenler rehberlik servisinin kaynaştırma uygulamalarında daha aktif rol oynamasını önermektedir. Bununla beraber bu öneriyi kendi branşlarına dair plan hazırlama, materyal hazırlama, eğitim-öğretim etkinliğini gerçekleştirme gibi alanlarda sunmaları ilgi çekicidir. Öğretmenler kaynaştırma öğrencisine branşlarında sunulacak eğitim hizmetlerini kendilerinden çok başka uzmanlarla alakalı görmeleri dikkate değerdir. Öğretmenler kendi branşlarına dair bir ders planının bile rehber öğretmenler tarafından hazırlanmasını talep etmektedirler. Öğretmenlerde öncelikle bu noktada çok fazla önyargılı yaklaşıtlarına dair farkındalık yaratılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerde, rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları için kurulacak olan kurulun sadece bir üyesi olduğu ve danışman olarak hizmet sunabileceği hakkında farkındalığın düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin görev tanımının öğretmenler tarafından yeterince bilinmediğini düşündürmektedir. Pek tabii ki okullarda özel eğitim alanında uzmanlaşmış rehber öğretmen istihdam edilmesinin önemi açıktır. Okul rehber öğretmenlerinin özel eğitimde ne denli danışmanlık görevini üstlenebildiği, yeterlilikleri ve iş yükleri açısından araştırılması gereken bir başka konudur.

94 numaralı öğretmen: “Rehabilitasyonlar bu işi yaparken parayı değil işin ciddiyetini ön planda tutmaları gerekir.”

Rehabilitasyon merkezlerinin bazı kaynaştırma öğrencileriyle devletten destek alarak çalışmalar gerçekleştirdiği bilinmektedir. Devlet desteğiyle gerçekleştirilen bu hizmetlerin ne denli kaliteli ve alanında uzman kişiler tarafından yürütüldüğü ele alınması gereken önemli bir konudur. Bu kurumların denetlenmesinin ve bu kurumlarda hizmetleri geliştirici çalışmalar yapılmasının alandaki eksikliğin giderilmesine yardımcı olabilecek unsurlardan biri olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere bu çalışma ve işbirliğinin unsurlarını öğretmen, aile, rehberlik servisi, RAM ve rehabilitasyon merkezi oluşturmaktadır. Rehberlik servisi temalı çözüm önerileri ağırlıklı olarak rehberlik servisi ile işbirliği yapılması, rehberlik servisine yönlendirme yapılabilmesi; rehberlik servisinin uygulamaların içine katılması, öğretmenlere eğitim vermesi, kaynaştırma öğrencilerine eğitim vermesi, materyal hazırlaması ve veliye rehberlik yapması şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin rehberlik servisine yaptığı vurgunun dikkat çekici olduğu, ayrıca rehberlik servisinin hizmet alanlarının yeterince net bilinmediği anlaşılmaktadır. Uzman kişiler, özel eğitim öğretmenleri ve profesyoneller gibi uygulayıcıların çözüm olabileceğini belirten öğretmenlerin ise kaynaştırma uygulamaları aşamalarında uzman kişilerin varlığını, desteğini, eğitim vermesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Rehberlik araştırma merkezi temalı önerilerde ise bu merkezlerin işbirliği içinde ve daha aktif çalışmasına, yani öğrencinin performansını belirleme, müfredat geliştirme ve materyal geliştirme gibi konularda çalışmalar gerçekleştirilmesine dikkat çekilmiştir. Bunların yanı sıra aile ve öğretmen işbirliğinin önemi vurgulanmış ayrıca rehabilitasyon merkezlerinin nitelikli ve işbirliği içinde çalışmasının gerekliliğinin altı çizilmiştir.

#### **4.5.4. Sınıf Mevcudu**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında sık belirttikleri diğer bir konu ise öğrenci mevcutlarıyla ilgilidir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin 24' ünün sınıf mevcutlarını temel alan öneriler dile getirdiği görülmüştür. Bu konuyu betimlemek adına aşağıdaki kısımda öğretmenlerin görüşleri örneklendirilmiştir:

42 numaralı öğretmen: "... ve kaynaştırma olan sınıfların mevcutları azaltılmalı."

71 numaralı öğretmen: "Ayrıca sınıflardaki öğrenci sayıları da azaltılırsa programı uygulamak daha kolay olacak."

75 numaralı öğretmen: "Kaynaştırma öğrenciler mevcudu kalabalık olmayan, akademik başarısı yüksek sınıflara konulursa onlara ayıracak daha fazla vakit bulabiliriz diye düşünüyorum."

124 numaralı öğretmen: "20 kişilik sınıflar olsa işimiz daha kolay olurdu."

55 numaralı öğretmen: "Çözüm önerisi yani en temelde genel olarak benim en büyük karşılaştığım sıkıntı sınıfların aşırı kalabalığı. Sınıfların azaltılması. Sınıfları azaltamıyorsak bile kaynaştırma öğrencilerini ya da kaynaştırma eğitimi alacak olan öğrencilerin daha az mevcuttaki sınıflara gönderilmesi. Eğer gönderilemiyorsa o zaman başka okullara gönderilmesi bence uygulanmalı. Çünkü yani baktığımız zaman yani benim etrafımda sınıf mevcutlarını düşürebilmek şu an mümkün değil. Çünkü zaten şişkin bir şey var yani nüfus var. Burada sen eğer sınıfın sayısını indiremiyorsan ne yapman gerekiyor? Bu kaynaştırma öğrencilerini daha az sayıdaki, mevcuttaki okullara yönlendirmen gerekiyor." (Görüşme, 03 Mart 2014)

Öğretmenlerin ilgili temada çözüm önerileri gayet nettir ve sınıf mevcutlarının düşürülmesi, kaynaştırma öğrencilerinin düşük mevcutlu sınıflarda yer alması veya düşük mevcutlu sınıfların yer aldığı okullara yönlendirilmesinin gerekliliğini, böylece uygulamaların kolaylaşacağını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin tüm sınıflar genelinde sınıf mevcutlarının düşürülebileceğine inanmamakla beraber en azından kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda böyle bir düzenleme yapılabileceğini vurguladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin konuyla ilgili yasal düzenlemeden haberdar olmadıkları tahmin edilmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin uygun buldukları sınıf mevcudu önerilerine bakılırsa, bu önerilerin yönetmelikte geçen sınıf mevcudu düzenlemelerinden daha düşük olduğu görülecektir. Öğretmenlerin önerdikleri sınıf mevcuduyla kaynaştırma uygulamaları için daha fazla güdülenebilecekleri

anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili en azından yasal düzenlemelere uyulmasının gerekliliği de açıktır.

#### 4.5.5. Materyal

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında sık belirttikleri diğer bir konu ise materyallerle ilgilidir. Bu tema kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin 23' ü kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için materyal temini önerisi getirmiştir. Bu konuyu betimlemek adına aşağıdaki kısımda öğretmenlerin görüşleri örneklendirilmiştir:

42 numaralı öğretmen: “Öğrencilerin seviyelerini ölçebilecek her branş için testler olmalı. Yol gösterici etkinlik örnekleri olmalı.”

47 numaralı öğretmen: “Sosyal bilgilerle ilgili kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterince materyal bulunmamaktadır. Harita, resim, slayt gibi materyaller hazırlanmalıdır.”

56 numaralı öğretmen: “Öğretmen kılavuz kitaplarında kaynaştırma öğrencileri için yapılacak çalışmalara da geniş bir şekilde yer verilmeli.”

87 numaralı öğretmen: “...Ancak akademik olarak sosyal bilgiler alanında kaynaştırma öğrencileri için yeterince çalışma ortaya konulmamıştır. Hâlbuki zaman kavramı gelişimi gibi önemli çalışma alanları sosyal bilgiler dersimiz içinde mevcutken kaynaştırma öğrencileri için bu alanda çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.”

95 numaralı öğretmen: “Yaşanan en büyük sorunlardan biri de ilgili kaynak sıkıntısı . . . Kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgiler ve sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma eğitimiyle ilgili rehberlik niteliği taşıyacak bilgiler içeren kaynakların, yazılı belgelerin arttırılması gerektiğini düşünüyorum.”

128 numaralı öğretmen: “Bunun dışında öğrencilere yönelik ayrı bir kitap uygulaması gereklidir.”

86 numaralı öğretmen: “Hani bunun Milli Eğitim Bakanlığı materyal hazırlayıp seviyelerine göre gönderse en azından tek kitap şeklinde de olabilir. Bunu hazırlayan öğretmenlerin de ayrıca paylaşım yapması örneğin sosyal bilgiler öğretmenleriniz paylaşım yaptığı *sosyal bilgiler biz var*. Burada da bir kaynaştırma bölümü açılıp, çocuklara yönelik materyaller de paylaşılması, böylece Türkiye’deki her öğretmenlerin yaptığı materyallerden öğretmenlerin faydalanması iyi olur diye düşünüyorum.” (Görüşme, 04 Mart 2014)

103 numaralı öğretmen: “Devletin Milli Eğitim Bakanlığı’ nın bu öğrencilere özel materyal üretmesi gerekli. . . . Nasıl ders kitaplarını öğrencilere ücretsiz olarak veriyorsa bu tür materyalleri de talep üzerine hangi okul ne kadar talep ederse, nasıl biz ne kadar şundan gerekli ne kadar bundan gerekli diye yazı yazıyorsak bu materyalleri de onların okullara göndermesi ihtiyaç kadar önemli olabilir. . . . Bunlarla ilgili yöntem tekniklerin daha kitapçık haline getirilmesi belki... Bunu bütün okullarda öğretmenlere dağıtılması...” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Öğretmenin kaynaştırma uygulamaları için hem öğretmene hem kaynaştırma öğrencisine sunulacak kaynak desteğinin bir çözüm önerisi olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü genel olarak materyal terimini kullanmakla beraber bir bölümü ise kitap, test, etkinlik, akademik kaynak, slâyt, harita vb. şeklinde materyal terimini örneklendirmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisi için önemli kazanımları olan bu dersler için akademik çalışma materyallerinin arttırılmasının önemini vurgulayan öğretmenler de mevcuttur. Öğretmenlerin bu konuda da çözüm önerilerinin net olduğu düşünülmektedir. MEB bünyesinde çalışmalar beklenmekle beraber bakanlığın bu konuda henüz çok genel kılavuz yayınlar hazırladığı bilinmektedir. Bu kılavuzların branşa yönelik düzenlenmesinin verimli olacağı anlaşılmaktadır. Materyal desteği olmadan hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kâğıt üzerinde kalmaya mahkûm olduğu açıktır. Yine bu şekilde materyal olmadan okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim etkinliklerinin evde aile tarafından pekiştirilmesi noktasında da büyük sıkıntılar yaşanacağı aşikârdır.

#### 4.5.6. Aile Katılımı Ve Eğitimi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konu ise aile katılımı ve eğitimidir. Bu tema kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin 19' unun aile katılımını, işbirliğini ve eğitimini temel alan çözüm önerileri getirdikleri görülmektedir. Bu konuyu betimlemek adına aşağıdaki kısımda öğretmenlerin görüşleri örneklendirilmiştir:

54 numaralı öğretmen: “Aile işbirliğinin sağlanarak öğrenci ders saati öncesi ve sonrasında ihtiyaçlarının giderilmesinin sağlanması.”

55 numaralı öğretmen: “Ailelerin sisteme olabildiğince çekilip onların eğitime nasıl destek olacakları konusunda hem bilgilendirilmeli hem de heveslendirilmelidir.”

95 numaralı öğretmen: “İlk etapta genel itibariyle kaynaştırma eğitimini öneminin bilinç olarak öğretmenlere ve velilere kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. İleri düzeylerde öğrenme güçlüğü olup, onun yetersizliğini kabullenmeyen, çocuğuna RAM desteğini kabul etmeyen, diğer öğrenciler ve toplumun genel yargılarından yaftalanmaktan çekinen veliler var. Bu konuda özel veli toplantılarının ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

115 numaralı öğretmen: “Rehberlik edecek bilinçli veli ya da çocuğa yardımcı olacak bireylerle iletişimi süreklileştiremiyorum. Veli toplantılarının bu öğrenci velileriyle daha sık ve ayrı yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

86 numaralı öğretmen: “Ders dışında bir şeyler yaparak, mesela ailesiyle görüşerek o problemler takviye edilebilir diye düşünüyorum. Her öğrenci ne kadar ne kazandı gibi ailesiyle görüşülmesi gerekir.” (Görüşme, 04 Mart 2014)

103 numaralı öğretmen: “Tabii ki sene başındaki toplantılarımızda da yapıyoruz. Okul idarecileri olarak, öğretmenler, veliler olarak ama bizim göstermiş olduğumuz hassasiyeti velilerden çoğu zaman bulamıyoruz. Kendi çocuklarının geleceği için önemli olan bu konularda gelmeyebiliyorlar veya



gelen veliler de yeterince bilinçli olmayan veliler oluyor. Öğretmenin öğrenci velisine az da olsa bu toplantılardan bilgilendirme yapılabildiği için onlar için de faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Görüşme, 07 Mart 2014)

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için ailelerin bilgilendirilmesinin, bilinçlendirilmesinin, heveslendirilmesinin ve uygulamalın içerisine katılmasının çözüm olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca aile katılımının kazanımların edinimi ve takibi açısından önemli olduğunu vurgulayarak bu katılımın sağlanmasını çözüm olarak sunan öğretmenler de dikkat çekmektedir. Yasal düzenlemelerde ve MEB’ in temel kaynak olarak sunduğu “Neden, Niçin, Nasıl Kaynaştırma” kitabında da; aile eğitiminin kaynaştırma eğitiminin ayrılmaz parçası olarak gösterildiği; ancak bu eğitimden okul personelinin sorumlu tutulduğu da bilinmektedir. Öğretmenlerin bu çözümün hayata geçiriliş bölümünü kimden bekledikleri açık değildir.

#### **4.5.7. Ek Zaman Düzenlemeleri**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konunun ek zaman düzenlemelerine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu tema kapsamında kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için 14 öğretmenin ders dışında ayrı zaman önerisine çeşitli yollarla vurgu yaptığı belirlenmiştir ve aşağıda konunun örnekleri sunulmuştur:

70 numaralı öğretmen: “Haftada bir ya da iki ders (ders formatında) ayrıca düzenleme gerekmektedir. Gelişimini takip etmeyi kolaylaştıracak bu düzenleme-uygulamayla daha çok katkı sağlanabilecektir.”

71 numaralı öğretmen: “Bence bu öğrenciler için ek olarak her öğretmenle vakit geçirebilecekleri ayrı zamanlar ayrılmalı.”

118 numaralı öğretmen: “Çözüm önerisi olarak bu öğrenciler için ayrı bir ders saati ek olarak verilmeli ve onların da bu uygulamayla eşit seviyede olmasa da, alt seviyede kazanımların verilebilmesi gerektiğini düşünüyorum. “

76 numaralı öğretmen: “Haftada bir iki saat o çocukları toplayalım. Onlarla ilgili etüt gibi bir şey yapalım. Grup eğitimi gibi yapalım. Yani 10 kişi olsun 5 kişi olsun onlarla ilgili çalışmalar yapalım; eksikliklerini giderelim. Bu konuda hani dersten vakit bulamıyoruz dedik ya orada da haftada 1 saat sosyal bilgiler dersini koyalım. Onu o şekilde halletmeye çalışalım.” (Görüşme, 11 Mart 2014)

87 numaralı öğretmen: “Bunun için her öğrenci için ders saati ayrılabilir. Bu da tabii okulda öğretmen durumunun yeterli olmasıyla alakalı, tabii yani şu an 30 saat derse giriyorsa 28-29 saat girelim. Bir saati de öğrencilere ayıralım. Bu şekilde yapılabilir.” (Görüşme, 10 Mart 2014)

Öğretmenlerin çözüm önerisi olarak ders dışında ek vakit, ders düzenlemeleri yapılması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Bireysel veya grup yoluyla ek eğitim verilmesinin uygulamaları kolaylaştıracağını vurgulamaktadırlar. Aslında getirilen önerilerin yasal düzenlemeler yoluyla zaten imkân tanınan destek eğitim odası kapsamında yapılan çalışmaları karşıladığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ve okullarda bu düzenlemelerin hayata geçirilemediğini düşündürmektedir.

#### **4.5.8. Müfredat**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konu ise müfredatla ilgilidir. Bu tema kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’ si müfredatı temel alan öneriler dile getirmiştir. Ağırlıklı olarak müfredatın farklılaştırılması, müfredatın hafifletilmesi ve etkin kullanımı durumlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu konuyu betimlemek adına aşağıdaki kısımda öğretmenlerin görüşleri örneklendirilmiştir:

3 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencileri için psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik açıdan kendilerini daha sağlıklı ifade edebilecekleri, gelişimlerini sürdürebilecekleri eğitim programları geliştirilmelidir.”

7 numaralı öğretmen: “Sosyal bilgiler dersinin içeriğinin biraz hafifletilerek daha geniş zamanların ayrılması hem kaynaştırma öğrencilerine hem de diğer öğrencilere daha faydalı olacaktır.”

14 numaralı öğretmen: “Aile, millet, devlet, ülke, demokrasi vb. kavramlar bilgisi ağırlıklı eğitim veriliyor. Bence öğrencilerin algılama, kendini ifade etme, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi yönünde eğitim programları uygulanmalı.”

33 numaralı öğretmen: “Müfredat olarak da aynı müfredatın değil farklı bir müfredatın uygulanmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum. Mesela 6.sınıf konularından iklimler çok ilgi çekerken ölçekler konusunda hiç ilgi görememekteyim.”

74 numaralı öğretmen: “Bu öğrencilere bu alanda uzmanlaşmış kişilerin hazırlayacağı müfredatla çalışmalar yapılması daha doğru olur.”

105 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma eğitimi gerektiren öğrencilerin ihtiyaçları dışında bireyselleştirilmiş eğitim programı planları normal müfredatın kısaltılması ya da basit kazanımları olduğu için bunların dışında farklı bir plan çıkarılmalı.”

3 numaralı öğretmen: “O zaman onu müfredata sokmaları lazım. Yani rehberlik dersi nasıl varsa diyelim ki ayrı bir ders olarak. Yani ona zaman ayırmak lazım onun bir dersinin olması lazım.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

Öğretmenlerin çözüm önerisi olarak müfredat düzenlemelerine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu vurguların içinde var olan sosyal bilgiler dersi müfredatının hafifletilmesi, kaynaştırma öğrencilerine yönelik ayrı ders müfredatının hazırlanması ve ayrıca kaynaştırma dersi şeklinde düzenlemelerin yapılabileceği önerileri getirilmiştir. Aslında öğretmenlerin zaten sosyal bilgisi ve hayat bilgisi müfredatından yola çıkarak müfredatta düzenlemeler yapması beklenmektedir. Ancak diğer verilerle beraber de okunduğunda öğretmenlerin bu konuda zorlandıkları düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ilgili ders için farklı kazanımların da eklenebileceği daha işlevsel hazır bir müfredat önermeleri dikkat çekmektedir.

#### 4.5.9. Erken Tespit, Hazırlık, Takip Ve Yönlendirme

İlgili tema kapsamında araştırmaya katılan 10 öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlarla ilişkili olarak; erken tespit, hazırlık, yönlendirme ve ağırlıklı olarak takip uygulamalarını çözüm önerisi olarak sunduğu görülmektedir. Aşağıda, konuyu betimlemek adına örneklere yer verilmiştir:

42 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencelerinin tespiti seminer döneminde yapılmalı ve. . . Eylül seminerinde bilgimiz olsa bireyselleştirilmiş eğitim programı yaparken daha çok zamanımız olur. Değerlendirme toplantıları etkili ve verimli olmalı, bunun için belirli kriterler oluşturulmalı.”

45 numaralı öğretmen: “Ders yılı başında veya her dönemin başında mutlaka dönem ya da yıl içinde neler yapılacağı planlanmalı ve bu plan dâhilinde öğrenci yönlendirilmeli. Yapılan planların ne derece uygulandığı konusunda takip edilmesi gerekiyor.”

Öğretmenlerin, eğitim öğretim yılının başında özel gereksinimi olan öğrencilerin tespitine ve kendilerine tanıtılmasına önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bu, uygulamalar açısından tabii ki olumlu olması beklenen bir durumdur. Bununla beraber geçmiş yıllarda kaynaştırma öğrencisi olduğu belirlenen öğrenciler olmakla beraber özel eğitime gereksinimi olduğu henüz belirlenmemiş olan ya da bu gereksinimi yakın bir zamanda ortaya çıkmış öğrenciler de mevcuttur. Öğretmenlerin bu durumlarda bu tespit ve yönlendirmeyi kimden beklediği düşündürücüdür. Çünkü öğretmenler, bu noktada öğrencileri en fazla gözleme şansına sahip kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin bu noktada bir görev bilinci anlayışı içerisinde olmadıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu belirleme ve yönlendirmeyi gerçekleştirmek için ne denli bir altyapıya sahip oldukları da başka bir tartışma konusudur.

Görüşmeler sırasında sorulan, “Peki sizce hangi tür farklılığı veya yetersizliği olan öğrenciler kaynaştırılmaktadır, kaynaştırılmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin hiç biri bütün kaynaştırma gruplarını belirterek cevap verememiştir. Hatta öğretmenlerin

önemli bir bölümünün kaynaştırılan öğrenci gruplarını sayamadıkları veya bir iki grup sayabildikleri görülmüştür. Zaten görüşmeler boyunca öğretmenlerin çalıştıkları kaynaştırma öğrencilerinin tanıları hakkında bilgi sahibi olmadıkları dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin farklı performansları olduğunu algıladıkları ancak buna anlam veremedikleri ve bu noktada bir hareket planına sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. İşte tüm bu ve buna benzer nedenlerle öğretmenlerin sınıf içinde özel eğitime gereksinimi bulunan öğrencileri belirlemek ve yönlendirmek adına alt yapılarının acilen güçlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Aksi takdirde ilerleyen yaşlarına rağmen bu gereksinimleri belirlenememiş ve bu özel eğitimden yararlanamayan pek çok öğrenci eğitimde fırsat eşitliğinin hayata geçirilemediği örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır.

70 numaralı öğretmen: “Gelişimini takip etmeyi kolaylaştıracak bir düzenle, uygulamayla daha çok katkı sağlanabilecektir.”

86 numaralı öğretmen: “Öğrencilerin belirli dönemlerde kazanımlarının değerlendirilmesi her ay sonu olabilir. Her öğrenci ne kazandı gibi...”  
(Görüşme, 04 Mart 2014)

Öğretmenler, uygulamanın dosyada kalmaması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi adına takip sisteminin oluşturulmasının çok önemli bir katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Aslında zaten uygulamalarda böyle bir takip sistemi öngörülmekle beraber problemin bu sistemin hayata geçirilmesi sırasında yaşandığı açıktır. Oysaki bu takip sistemi için toplantılar ve bu toplantıların işleneceği evraklar mevcuttur. Bunların yanı sıra öğretmenlerin hazırladıkları bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kazanımları doğrultusunda zaten takip listeleri mevcuttur. Burada öğretmenlerin kastettiklerinin sabit ve işlevsel değerlendirme ölçekleri, materyalleri olduğu tahmin edilmektedir.

87 numaralı öğretmen: “Bunlarla sürekli o öğrencilerin öğretmenler arasında en azından aylık, en azından dönemlik mutlaka yıl içinde birkaç sefer bir araya gelinip o öğrencinin hakkında konuşulmalı. Bu çocukları bireysel eğitim planı hazırlıyorsak eğer yıl içinde iki üç defa mevcutlar üzerinde bireysel konuşmamız gerekiyor.” (Görüşme, 10 Mart 2014)

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin erken tespitine ve uygulamalarda erken hazırlık sürecine değindikleri görülmüştür. Bu veriler araştırmanın diğer verileri ile desteklendiğinde kaynaştırma uygulamalarının zaman olarak da yeterince planlı şekilde yürütülmediğini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yapmaları gereken gözlemler doğrultusunda özel gereksinimi olan öğrencilerin belirlenip ilgili birimlere yönlendirilmesi ve var olan kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlere tanıtılması süreçlerinin de sağlıklı işlemediği düşünülmektedir. Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin olası kaynaştırma öğrencilerinin tespiti sürecinde bir sorumlulukları olduğunu düşünmedikleri sanılmaktadır. Ayrıca takip ve yönlendirme basamaklarının da zayıf kaldığının açık olduğu; ancak bu temalardan önce uygulamada yaşanan ve gözlemlenebilen çok daha yoğun sorunların olduğu, bu noktalara dair farkındalığın düşük olduğu düşünülmektedir.

#### **4.5.10. Diğer Öğrenciler**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konu ise normal gelişim gösteren öğrenciler ile ilgilidir. Araştırmaya katılan yedi öğretmen diğer öğrenciler ile yapılabilecek birtakım çalışmaların ve bu öğrenciler kapsamında gerçekleştirilecek birtakım düzenlemelerin yaşanan sorunlar için bir çözüm teşkil edebileceğini belirtmişlerdir. Bu konuyu betimlemek adına aşağıdaki kısımda öğretmenlerin görüşleri örneklendirilmiştir:

43 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma olması hakkında sınıf genelince bilgi verilerek ona göre davranmaları ve kabul etmeleri istenmesi.”

55 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma eğitimi olan okullarda tüm öğrencilerin kendilerinden farklı kişilerin de olduğunu ve de onlara nasıl davranması gerektiği konusunda eğitim verilmeli.”

69 numaralı öğretmen: “Bu sınıflardaki öğrencilerin de öğretmen ve aday öğrenciye yardım edebilecek nitelikteki karakterler seçilmelidir.”

112 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içerisinde başarı düzeyi yüksek öğrenci ile oturtularak başarılı öğrencilerden gerekli yardımı alması sağlanabilir.”

125 numaralı öğretmen: “Diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine vakit ayırması, ilgi göstermesi, etkinliklerine davet etmeleri onların sosyalleşmesine katkı sağlayabilir.”

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde sınıftaki diğer öğrencilerle de çalışılmasının gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir. Bu çalışma öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmesi, akademik başarısı yüksek öğrencilerden destek alınması şeklindedir. Şüphesiz ki kaynaştırmanın en önemli unsurlarından biri de diğer öğrencilerdir. Gerçek bir bütünleşmenin sağlanması için diğer öğrencilerin de eğitime dâhil edilmesi büyük bir gerekliliktir ancak bu konuya vurgu yapan öğretmen sayısının az oluşu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin böyle bir çalışmayı kimden bekledikleri düşündürücüdür çünkü bu okul personeli tarafından ekip şeklinde planlanması ve uygulanması gereken bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **4.5.11. Milli Eğitim Bakanlığı Altyapısı Ve Yaklaşımı**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konu ise Milli Eğitim Bakanlığı eliyle gerçekleştirilmesi beklenen bir takım iş ve işlemlerle ilgilidir. Bu tema kapsamında altı öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlara MEB temalı çözüm önerileri getirdikleri belirlenmiştir. Bu konuyu betimlemek adına aşağıdaki kısımda öğretmenlerin görüşleri örneklendirilmiştir:

3 numaralı öğretmen: “... eğitim programları uygulanmalıdır. Bu konuda MEB gerekli yasal düzenlemeleri yapmalıdır.”

31 numaralı öğretmen: “ Bakanlık kendi yaptığı sınavlarda kaynaştırma öğrencilerini aynı sınava tabi tutuyor. Ancak bizden ayrı sınav uygulama istiyor. Öğrenciler mezun olduğunda aynı diploma veriliyor. Kaynaştırma

öğrencisi ile normal öğrenci eşit sayılıyor; profesyonel bir yaklaşım bakanlıktan bekliyoruz.”

104 numaralı öğretmen: “MEB gerekli alt yapıyı kurmalı. Öğrencilerin kaynaştırması hepsi aynı düzeyde değil. Kimisi hafif düzeyde, kimisi ağır düzeyde zihinsel yetersiz... MEB kaynaştırmalı öğrenciler için ayrı okullar yapmalı ve seviye grupları oluşturmalı...”

86 numaralı öğretmen: “Hani bunun Milli Eğitim Bakanlığı materyal hazırlayıp seviyelerine göre gönderse en azından tek kitap şeklinde de olabilir.” (Görüşme, 04 Mart 2014)

Bu tema altında öğretmenlerin MEB’ den beklentilerinin vurgulandığı görülmektedir. Bu beklentilerin başında MEB’ in kaynaştırma uygulamaları için bir altyapı oluşturması ve uygulamalara en başta bu çatı altında daha profesyonelce yaklaşılmasının mevcut olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre yasal düzenlemeler, materyal geliştirme ve sınav uygulaması konusundaki düzenlemeler; bu profesyonel yaklaşımı oluşturabilecek unsurlar olarak dikkat çekmektedir. Bir öğretmenin kullandığı *seviye grupları* tabiri ise uygulamaların amacının içselleştirilmesinde bunca yıldır ne denli az yol kat edildiğini göstermesi bakımından üzücü bulunmaktadır.

#### **4.5.12. Kaynaştırma Uygulamalarının Sınırı**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konu ise kaynaştırma uygulamalarının sınırlarıyla ilgilidir. Bu tema kapsamında beş öğretmen tarafından yaşanan sorunlara çözüm için kaynaştırma uygulamalarının bir sınırının, bazı ölçütlerinin olması gerektiğinin altı çizilmiştir ve konu aşağıda örneklendirilerek açıklanmıştır:

55 numaralı öğretmen: “Normal öğretim yapan okullara verilen kaynaştırma öğrencilerinde ise sayısal ve düzeySEL anlamda belirli sınırlamalar getirilmelidir.”



2 numaralı öğretmen: “Mesela olmamalı dediğim gruplar şu... Mesela zihinsel algılama bozukluğu varsa bir öğrencinin ben o öğrenciyle iletişime geçebiliyorum; o öğrenciye yardımcı olabiliyorum. Ama bunun yanında duygusal travmalar da varsa kaynaştırmanın yanında davranış bozuklukları da varsa hani o öğrenciye ulaşamıyorum; o öğrenciye çok kaygılı oluyorum.” (Görüşme, 14 Mart 2014)

Öğretmenler, gerçekleştirilen uygulamada özel gereksinimi olan öğrencilerin belli ölçütlere dikkat edilerek kaynaştırma uygulamalarına yönlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu tema kapsamında kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türlerine ve seviyelerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum doğrultusunda uygulamaların verimli veya verimsiz olabileceğini vurguladıkları görülmektedir; fakat bu öğrencilerin yerleştirilmesinin belli ölçütler doğrultusunda ve en az kısıtlayıcı ortam ilkesinden yola çıkılarak RAM tarafından gerçekleştirildiği bilinmektedir. Belki bu yönlendirme ölçütleri hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bu yönlendirmelerin mevcut şartlara uygun hale getirilmesinin gerekliliği açıktır. Bunun yanı sıra özel gereksinimi olan öğrencilerin yönlendirmelerinin özel eğitim sınıf ve kurumlarının yetersizliğinden ötürü, olmaması gerektiği halde kaynaştırma şeklinde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ise birçok yönden üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **4.5.13. Destek Eğitim Odası**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konu ise destek eğitim odası ile ilgilidir. Bu tema kapsamında, araştırmaya katılan dört öğretmenin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için destek eğitim uygulamalarının bir çözüm olabileceğini belirttikleri görülmüş ve aşağıda konunun örnekleri sunulmuştur:

22 numaralı öğretmen: “Kaynaştırmaya tabi öğrencilere özellikle anlama zorluğu çektiği derslerde destek eğitimi verilmeli.”

25 numaralı öğretmen: “Temel dersleri destek eğitim odalarında almaları.”

48 numaralı öğretmen: “Çalışma odası uygulaması yaygın olarak kullanılırsa faydalı olabilir. Geçen yıl çalışma odasında bire bir çalışmadan verim alındı.”

66 numaralı öğretmen: “Destek eğitim odası açılması.”

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında zaten yasal bir düzenleme olan ve gerçekleştirilmesi zorunlu olan destek eğitim uygulamalarını bir çözüm olarak gördükleri ve verimli buldukları anlaşılmaktadır. Destek eğitimden kastın -başka tabirler de kullanılmış olsa- destek eğitim odası bünyesinde gerçekleştirilen çalışmalar olduğu tahmin edilmektedir. Pek çok problem için ilk adımda en pratik ve verimli yol olarak değerlendirilen ve zorunlu olan destek eğitim odası uygulamasının nasıl olur da yaygın bir uygulamaya dönüşmediği önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Kaynaştırmanın bir unsuru olarak görülen destek eğitim odası uygulamalarının araştırmaya katılan öğretmenlerin yok denecek kadar az bir bölümü tarafından bilinmesinin ve çözüm önerilerine yerleştirilmesinin öğretmenlerin uygulamalarla ilgili düzenlemeler hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarının bir başka göstergesi olarak kabul edilebileceği düşünülmektedir.

#### **4.5.14. Yarı Zamanlı Kaynaştırma**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konu ise yarı zamanlı kaynaştırma şeklinde ele alınabilecek önerileridir. Bu tema kapsamında üç öğretmenin literatürde ve yasal düzenlemelerde yarı zamanlı kaynaştırma olarak geçen terimi kullanmamakla beraber bu şekilde değerlendirilebileceğini düşündüğümüz önerileri paylaştıkları görülmektedir ve aşağıda örneklerine yer verilmiştir:

48 numaralı öğretmen: “Bence kaynaştırma akademik ortamlarda değil daha çok spor, kültürel ortamlarda olmalı. Kaynaştırma öğrencileri daha iyi verim alınabilecek özel ortamlarda özel öğretmenlerle olmalı.”

120 numaralı öğretmen: “Onlara vakit ayırmak çok zor. . . . Bu çocuklar temel derslerde ayrı eğitim almalı.”

126 numaralı öğretmen: “Kaynaştırma programına dâhil edilen çocukların sosyal etkinlikler ve yetenek gerektiren alanlarda normal zekâ düzeyindeki çocuklarla bir arada olup toplumsal hayata hazırlanmaları ancak öğrenmeye dayalı etkinliklerde özellikle temel derslerde aynı sınıfta olmamaları onların daha iyi hissetmesine bizim de daha verimli olmamıza faydalı olur sanıyoruz.”

Öğretmenler; kaynaştırma öğrencilerinin temel olarak kabul edilen ve daha akademik bilgileri içerdiklerine inandıkları derslerde ayrı sınıflarda, diğer derslerde ise normal sınıflarda eğitim almalarının uygulamalarda bir çözüm olabileceğini düşünmektedirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarının yerleştirmelerde bir seçenek olmakla beraber en az kısıtlayıcı ortam ilkesi doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırmanın uygun olmadığı düşünülen durumlarda uygulandığı bilinmektedir. Pek tabii ki yerleştirmelerin sadece bu noktadan yola çıkarak mı yoksa özel eğitim kurumlarının kapasitesinin yetersizliğinden ötürü mü tam zamanlı kaynaştırma şeklinde gerçekleştirildiği ayrı bir tartışma konusudur. Son olarak öğretmenlerin yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmadıkları tahmin edilmektedir.

#### **4.5.15. Fiziksel Koşullar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konu ise fiziksel koşullar ile ilgilidir. İlgili tema kapsamında, araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü fiziksel alanla ilgili atılacak adımların da çözüm sürecine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir ve bunlar aşağıda örneklendirilmiştir.

12 numaralı öğretmen: “ Öğrenciler için daha uygun ortam oluşturularak verimli hale getirilebilirler.”

69 numaralı öğretmen: “Sınıf ortamının bu eğitime göre oluşturulması.”

Fiziksel ortamla ilgili olan her değişken, eğitime destek veya engel olabilir. Mekânda olanların yanı sıra bunların düzenlenişi, görüntüsü ve tabii ki amaca uygun hale getirilmesi eğitsel açıdan önem taşımaktadır. Öğretmenlerin fiziksel mekânın kaynaştırma eğitimi uygulamaları için daha uygun ve donanımlı hale getirilmesini

vurguladıkları düşünölmekle beraber bu önerilerden beklentiler net bir şekilde anlaşılammaktadır. Fiziksel alanın hangi unsurlarına vurgu yaptıkları net değildir.

#### **4.5.16. Diğer**

Normal gelişim gösteren öğrencilerin velileri konusunda bir sorun belirtilmemesine rağmen öğretmenlerden biri bu veliler için kaynaştırma uygulamaları doğrultusunda bilgilendirme çalışmasının yapılmasını önermiştir.

50 numaralı öğretmen: “Velilerin dönem öncesinde sınıf ortamından haberdar edilmesi gerekiyor.”

Literatürde de bu konuda çalışma yapılmasının önemi dile getirilmiş olup öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili öncelikli ihtiyaçlarının olmasından ötürü çok önemli bu konunun arka planda kaldığı tahmin edilmektedir.

## BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç

Yirminci yüzyılın yarısına kadar özel eğitimin ayırıştırma kapsamında, gereksinimi olan bireyler için ayrı özel eğitim ortamlarında verilmesi gerekliliğine inanılmıştır. Zaman içinde bu eğitim ortamlarının olumsuz yönlerinin görülmeye başlanması, insan hakları, demokrasi alanında yaşanan gelişmeler ile ayırıştırılmış özel eğitimden kaynaştırmaya giden süreç başlamıştır. Özel eğitim hizmetleri; günümüzde dünyada ve ülkemizde ağırlıklı olarak kaynaştırma yöntemiyle yürütülmektedir. Ülkemizde örgün eğitim kapsamında; dezavantajlı 220.649 öğrencinin 161.295 kişilik büyük bir bölümü kaynaştırma yöntemiyle, genel eğitim sınıflarında, özel eğitim hizmeti almaktadır. En son olarak 2006 yılında hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve genelgeler ile kaynaştırma eğitimi konusunda daha ayrıntılı düzenlemeler yapılmış ve aslında kaynaştırma yöntemi giderek netlik ve yaygınlık kazanmıştır (MEB, 2006).

Kaynaştırma; özel eğitimin en az kısıtlayıcı ortama vurgu yapan ilkelerinden biridir ve özel eğitim alanında, kendinden en sık bahsettiren ve en yaygın kullanılan uygulamaya dönüşmüştür. “Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” (MEB, 2006). Özel eğitime gereksinimi olan bireyler çeşitli ölçütlerden yola çıkılarak gruplandırılmaktadır ve literatürde farklı gruplandırmalar mevcuttur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ nin 4. maddesi doğrultusunda zihinsel, işitme, görme, ortopedik yetersizliği olan; dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, duygusal ve davranış bozukluğu olan; otizmi, serebral palsili, süreğen hastalığı olan ve üstün yetenekli bireyler; özel eğitime gereksinimi olan bireyler olarak tanımlanmıştır. Bu bireyler çeşitli ölçütler doğrultusunda ve mümkün olduğu ölçüde en az kısıtlayıcı eğitim ortamını temsil eden kaynaştırma uygulamalarına yönlendirilmektedirler.

Bu araştırmada, genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma uygulamalarının sosyal bilgiler dersi üzerinden değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim,

uyumsal becerilerin edinilmesi ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi için özel gereksinimli bireylere sunulmaktadır (Cavkaytar, 2000). Özel eğitimin amaçları, yasal düzenlemeler üzerinden incelendiğinde de benzer amaçlar görülmektedir (MEB, 2006). Bu amaçlar; toplum içindeki rolleri gerçekleştirebilmeye, çevreye uyum sağlayabilmeye; özel eğitim gerektiren bireylerin kendi kendilerine yeterli duruma gelebilmesine ve hayata hazırlanmalarına işaret etmektedir. Tüm bu amaçlarla ilgili *kilit kelimeler*, yerine getirilen toplumsal roller ile özel gereksinimli bireylerin *toplumsallaşması*, bu bireylerin toplumda *kabul görmesi* ve böylece toplumla *bütünleşmeleridir*. İşte tam bu noktada bahsi geçen ders programları; hem kaynaştırma öğrencileri için doğrudan hem de normal gelişim gösteren öğrencilere kazandırılan beceriler ve değerler çerçevesinde kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tutum geliştirilmesi açısından yararlanılabilecek bir kapsama sahiptir. Bu nedenle bu araştırmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma alanındaki eğitim düzeylerini, branşları doğrultusunda kaynaştırma konusundaki görüşlerini ve uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında yaşadıkları sorunları ve bu sorunlar için çözüm önerilerini ortaya koymak araştırmanın diğer amaçları arasındadır.

Araştırma örneklemini İstanbul' un farklı ilçelerinde çalışan ve en az bir kaynaştırma öğrencisiyle deneyim yaşamış 100 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki görüşlerini, eğitim düzeylerini, uygulama biçimlerini, sorunlarını ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular da içeren anket ve nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin bayan ve erkek dağılımının neredeyse yarı yarıya olduğu görülmektedir. Yine bu tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarısının 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 78 gibi büyük bir çoğunluğu hizmet öncesinde % 79 gibi önemli bir bölümü de hizmet içi eğitimde özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanında eğitim almadıklarını belirtmiştir.

Hatırlanacaktır ki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün (% 44) 1-5 yıl arası hizmet süresi mevcuttur. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olmaları koşuluyla lisans öğrenimleri sırasında özel eğitimle ilgili bir ders almış olması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde özel eğitim alanını da ele alan dersler bulunduğu bilinmektedir. Oysa öğretmenlerin ilgili alanda eğitim almadığını belirterek aslında bu eğitimi ne kadar yetersiz ve silik buldukları düşünülmektedir. Burada ilgili dersin kaynaştırma eğitimine ne derece vurgu yaptığı ayrı bir soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu veriler doğrultusunda, hizmet öncesi eğitim almadığını belirten öğretmenlerimizin kendilerini bu alanda hizmet içi eğitimler yoluyla da geliştiremediğini söylemek mümkündür. Günümüzde kaynaştırma eğitiminin bu denli yaygınlaşmasıyla mesleğe başlamalarından itibaren kaynaştırma öğrencileriyle bu derece yoğun karşılaşan öğretmenlerin alana dair bu kadar donanımsız olması araştırmamızın önemli bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerinin % 41' i özel eğitim/kaynaştırma alanında yayın takip ettiğini, % 59' u ise alanla ilgili bir yayın takibi yapmadığını belirtmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda kaynaştırma eğitiminde görev alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun özel eğitim ve kaynaştırma alanında okuma-araştırma gibi kişisel faaliyetler yoluyla kendilerini geliştirme çabası içinde olmadan hizmetleri yürütmeye çalıştıkları görülmektedir.

Tüm bunlarla beraber araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 94' ü gibi çok büyük bir bölümünün 2013-2014 eğitim öğretim yılında en az bir kaynaştırma öğrencisi olduğuna dair veri dikkate değerdir. Bu oran, kaynaştırma eğitiminin ne denli yaygınlaştığını gösteren ve acilen buna göre politika geliştirilmesini gerekli kılan oldukça kuvvetli bir veridir. Öğretmenlerin % 54' ünün meslekleri boyunca 1-10 arasında değişen kaynaştırma öğrencisi ile çalıştığı görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarısının mesleki hayatları boyunca 10' dan fazla kaynaştırma öğrencisiyle çalıştıkları anlamına gelmektedir. Bu veri, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün çalıştıkları kaynaştırma öğrencisi sayısı bakımından görece deneyimli olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ağırlıklı olarak, önemli öğretimsel uyarlamalar gerektiren zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri ile çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma eğitimi öncesi ve sürecinde ekiple beraber öğretmenin; öğrenciyi ve sınıfı hazırlamak, öğrencilere eşit eğitsel fırsatlar sunmak, öğrenciler için çalışma esnasında aileleri ve uzmanları bu çalışmaya dâhil etmeye açık olmak, etkili öğretim tekniklerini uygulayabilmek, öğrencinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak ve konu ile ilgili yasal düzenlemelere hâkim olmak, çocuğun etkin katılımı için eşit fırsatlar yaratabilmek, öğrencinin eğitsel performansını ve gereksinimlerini belirlemek, eğitsel amaçlar belirlemek ve bu amaçlar doğrultusunda öğretici etkinlikler düzenlemek, öğrencinin sınıfla etkileşimini sağlamak, sosyal ve kişisel gelişimin öğretilabilir beceriler olduğunun farkında olmak, sunulan eğitimi değerlendirmek gibi görevleri vardır (Gürkan, 2011; Uysal, 1995). Araştırmamızın sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin % 89' u kaynaştırma eğitimi sırasında uyarlama yaptığını belirtmesine rağmen bu uyarlamalarla ilgili yaptıkları çalışma türünün sınırlı olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri; “eğitsel performans alımı, müfredat uyarlama, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, materyal uyarlama, sınav uyarlama, ödev uyarlama, yöntem teknik uyarlama, etkinlik uyarlama, sınıf yönetimi düzenlemeleri, diğer” şeklinde belirtilen 10 çalışma alanına göre yaptıkları çalışma sayılarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 63 gibi büyük bir çoğunluğu 10 çalışma türünden sadece 1-4 arası çalışma türünü işaretlemiştir. Öğretmenlerin % 11 gibi dikkat çekici bir bölümü ise yasal düzenlemelere rağmen hiçbir çalışma gerçekleştirmediklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu veriler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi kapsamında yeterli çalışma türünü uygulayamadığını göstermektedir.

Araştırmamızın sonucunda, kaynaştırma eğitiminde yapılan bir takım uyarlamaların gerçekleştirilme oranına da ulaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin % 89 gibi büyük bir bölümü kaynaştırma eğitiminde müfredatı uyarlamak ve etkili bir bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak için ilk dolayısıyla temel adım olan eğitsel performans alımını gerçekleştirmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin % 46 oranla ise müfredat uyarlaması gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin % 71 gibi bir oranla bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken, % 29 gibi bir oranla bu programı hazırlamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğrencinin özelliklerine göre müfredat uyarlanmayacak bile olsa yasal olarak hazırlanması gereken bireyselleştirilmiş eğitim programının % 29 gibi bir oranla hazırlanmıyor olması ilgi çekici ve denetim yetersizliğini gösteren



bir bulgudur. Ayrıca bu veri; bireyselleştirilmiş eğitim programının temelini oluşturan eğitsel performans alımı verisi ile beraber yorumlandığında, % 71 oranla hazırlandığı belirtilen bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ne kadar temelsiz bir şekilde hazırlandığını düşündürmektedir. Müfredat uyarlamasına da eğitsel performansa göre karar verilebileceği düşünüldüğünde, bu basamak içinde yetersiz ve sorunlu uygulamalar gerçekleştirildiğini belirtmek mümkün gözükmemektedir. Bu çelişki, öğretmenlerin bahsi geçen literatür ve uygulama adımları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin % 87 gibi yüksek bir oranla kaynaştırma öğrencileri için materyal uyarlamadıkları görülürken bu düzenlemeleri yapan öğretmen oranının sadece % 13 ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Alınan eğitsel performans ve yetersizlik grubu doğrultusunda müfredatlarının bariz şekilde uyarlanmasına gereksinim duyduğu tespit edilen öğrencilerin hiçbir materyal düzenlenmeden eğitim-öğretimlerinin sürdürülmesi, kaynaştırma eğitimi konusunda yapılan çalışmaların daha çok kâğıt üzerinde kalan ve uygulamaya dönüştürülemeyen çalışmalar olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin % 77' si kaynaştırma öğrencilerinin sınavlarını uyarladığını belirtmişken, % 23' ü sınav uyarlaması yapmadığını ifade etmiştir. Sorulan çalışmalar arasında uygulanma oranı en yüksek olan çalışmanın sınav uyarlaması olduğu görülmektedir. Oysa eğitsel performans alımı gerçekleştirilmeden yapılan sınav uyarlamalarının yeterince sağlıklı olmayacağı ve diğer verilerle birleştirildiğinde; öğretmenlerin sınav uyarlama konusunu kaynaştırma öğrencilerinin sınıfı geçmesi, kaynaştırma eğitiminin denetim görececek bir belgesi olarak algıladıkları düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra, sınav uyarlayan öğretmenlerin oranı % 77 iken bu oranın ödev uyarlamada % 39 oranına düşmesi düşündürücü bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınavda çeşitli uyarlamalara bir şekilde ihtiyacı olduğu düşünülen kaynaştırma öğrencilerinin ödevlerde de benzer uyarlamalara gereksinim duyması beklenmektedir, fakat öğretmenlerin % 61 gibi bir çoğunluğu ödevlerde uyarlama çalışmasını yapmadıklarını belirtmişlerdir. Dikkat çekici bir şekilde öğretmenlerin % 77' si de kaynaştırma öğrencileri için ders yöntem-tekniklerinde uyarlamalar yapmadıklarını belirtmişlerdir. Oysa kaynaştırma öğrencileri için belirlenen kazanımların, konuların ve öğrencinin özelliklerine göre farklı öğretim-yöntem

tekniklerinin kullanılmasının gerekliliği açıktır. Bu veri de kaynaştırma eğitiminin uygulama aşamasında ne denli zayıf kaldığını düşündüren bir diğer veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin % 28' i kaynaştırma öğrencileri için etkinlik uyarlamaları yaptığını belirtirken, % 72 gibi büyük bir oranı ise etkinlik uyarlamayla ilgili çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu veri, sosyal bilgiler gibi etkinliği merkeze alan bir programdan -özellikle kaynaştırma öğrencileri için çok önemli kazanımlar barındırdığını düşündüğümüz bu programdan- bu öğrencilerin kendi kazanımlarına uygun etkinlikler yoluyla faydalanmadıklarını düşündürmektedir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri; kaynaştırma öğrencileri için sınıf yönetiminde ek düzenlemeler yapıp yapmadıklarına dair soruya % 80 gibi büyük bir oranla *hayır* cevabı vermişlerdir. Diğer bir noktada ise öğretmenlerin % 94' ü verilen seçenekler dışında farklı bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. Tüm bu bulgulardan, kaynaştırma uygulamalarında gerçekleştirilmesi gereken çalışmaların yeterli sayıda öğretmen tarafından gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca gerçekleştirildiği belirtilen çalışmaların yeterince istendik şekilde gerçekleştirilmediği tahmin edilmektedir.

Tüm bu verilerden sonra araştırmaya katılan 100 sosyal bilgiler öğretmenin 97' sinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarının kaynaştırma eğitimiyle ilişkili ve kaynaştırma eğitime katkı sağlayan yönlerinin olduğunu belirttiği görülmektedir. Araştırmamız kapsamında elde edilen bu veri bizi, öğretmenlerin de iki alan arasında önemli bir bağ kurduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Belirtilen bu ilişki ve katkının özellikle bağımsız yaşam becerileri, toplumsallaşma ve sosyal katılım konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu konularda 79 öğretmenin ilgili alanlar arasında bir ilişki kurduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu konular çerçevesinde 74 öğretmenin günlük yaşam ve toplumsal uyum becerileri, 34 öğretmenin ise uyum için gerekli temel beceriler noktasında bu ilişkiye vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu konularda, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarıyla kaynaştırmanın temel amaçları arasında pek çok alt başlıkla önemli ve kapsayıcı bir ilişkilendirme yaptığı; bu ilişkinin kaynaştırma eğitime katkı sağlayabileceğini düşündükleri görülmektedir. Bu konuların alt başlıkları incelendiğinde ise özellikle başarı için gerekli temel beceriler (iletişim alt başlığında), uyum için gerekli beceriler

(bireyler arası sosyal beceriler alt başlığında), günlük yaşam ve toplumsal uyum becerileri (toplumsal beklentiler, toplumun farkında olma ve yararlanma alt başlıklarında) konularında iki disiplinin büyük oranda ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu ilişkiden faydalanılabileceğinin düşünüldüğü de görülmektedir. Bunlara ek olarak ilgili ders programlarının kaynaştırmanın doğrudan kendisine, yani bütünleştirmeye hizmet edici yönlerinin de olduğu vurgulanmıştır. İlgili ders programlarının genellikle beceriler ve değerler eğitimi yönüyle kaynaştırma eğitiminin amaçlarıyla ilişkilendirildiği ve bu bağın kaynaştırma eğitime katkı sağlayacağı vurgulandığı anlaşılmaktadır.

Tüm bu değerli katkıların farkındalığına rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde mevcut kaynaştırma uygulamalarını genel olarak olumsuz değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerden 58' i bu dersler kapsamında gerçekleştirilen uygulamaları sorunlu, 40'ı yetersiz, 23'ü verimsiz, 11' i formalite olarak değerlendirmektedir. Sadece 15 öğretmenin uygulamaların verimli ve yeterli yönlerinin olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir. Bu bölümde sosyal bilgiler dersine yapılan atıfların çok sınırlı kaldığı; genel olarak kaynaştırma eğitiminin yetersizliği, sorunları gibi kaynaştırma eğitime dair genel temaların öne çıktığı görülmüştür. Bu sonuç; genel kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yeterince oturmadığı bir süreçte, çalışmamız kapsamında kaynaştırma öğrencileri için önemini vurguladığımız sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamaları üzerinde öğretmenler tarafından yeterince durulamadığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin 96' sının kaynaştırma uygulamalarında sorun yaşadıklarını belirtmesi kaynaştırma uygulamalarının çok problemlili olduğu sonucunu işaret etmektedir. Öğretmenlerin neredeyse tamamının birden fazla sorun sıralaması ve pek çok çeşitte sorun belirtilmesi, kaynaştırma uygulamalarında pek çok sıkıntılı yön bulduklarına işaret etmektedir. Sorunlar bölümünde çözümlere göre çok yüksek olduğunu gözlemlediğimiz frekanslar incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarında yaşanan en büyük sorunların 51 öğretmenin belirtmesiyle zaman, 45 öğretmenin belirtmesiyle alanla ilgili eğitim yetersizliği ve 42 öğretmenin belirtmesiyle sınıf mevcudu konularında yoğunlaştığı açıkça görülmektedir. Bunların yanı sıra kaynaştırma öğrencisine atfedilen bir takım özellikler, materyal, diğer öğrencilerin

bakışı, sınıf yönetimi, müfredat gibi alanlarda kaynaştırma uygulamaları açısından sorunlar yaşandığı dile getirilmiş ve bunları daha seyrek dile getirilen sorunlar izlemiştir. Bu sorunlar da; uzman çalışmaları ve işbirliği, veli, kaynaştırma öğrencilerinin sayısı ve özel gereksinimi olan raporsuz öğrenciler, öğretmen yaklaşımı, MEB, fiziki koşullar, etik olmayan uygulamalar konularındadır.

Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için araştırmaya katılan öğretmenlerin 27' sinin ayrıştırma, 27' sinin öğretmen eğitimi, 24' ünün işbirliği, 24' ünün sınıf mevcudu, 23' ünün materyal konularında çözüm önerileri sundukları görülmüştür. Bunların yanı sıra aile katılımı ve eğitimi, ek zaman düzenlemeleri, müfredat, erken tespit, hazırlık, takip ve yönlendirme, diğer öğrenciler, MEB, kaynaştırma uygulamalarının sınırı, destek eğitim odası, yarı zamanlı kaynaştırma, fiziksel koşullar konularında da çözüm önerileri getirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ilk sırada getirdikleri önerilerden olan ayrıştırma, öğretmenlerin kaynaştırmayı desteklemedikleri ve çözüme inanmadıkları sonucunu düşündürmektedir. Ayrıca çözüm önerilerinde frekansların düşmesi, öğretmenlerin çözüm noktasında inançsız ve düşüncelerinin netleşmemiş olduğunu düşündürmektedir.

Kaynaştırma uygulamasının kilit unsurlarından biri de öğretmendir. Uygulamalarda kilit rolü olan öğretmenlerin dilinden kaynaştırma öğrencileri için önemini bilhassa vurguladığımız bir ders kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme neticesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili eğitimlerinin ve uygulamalarının çok yetersiz, sorunlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin neredeyse tamamının kaynaştırma eğitiminde diğer derslere göre sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerine ayrı bir önem atfettiğini görmemize rağmen yine aynı öğretmenlerin ilk sırada gelen eğilim olarak ayrıştırılmayı önerdikleri; yani kaynaştırma uygulamalarını desteklemedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırmayı desteklememe durumunun ise önemli ölçüde eğitim öğretim faaliyetlerinde çeşitli sorunlar yaşamaları ve alanla ilgili yeterli eğitimlerinin olmaması sebebiyle ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Çünkü araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı uygulamalarda pek çok sorun olduğunu belirterek ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu alandaki görev tanımları ve sorumlulukları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve belirttikleri sorunlara, olumsuzluklara çözüm üretme noktasında sürece istedik düzeyde katılmadıkları, konuya sorun odaklı yaklaştıkları; çünkü aslında uygulamadaki sorunları çözümsüz görerek uygulamayı desteklememe eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Uygulamalardaki sağlıklı işleyiş için öğretmen unsurunun eğitiminin ve olumlu tutumunun önemi düşünüldüğünde ise uygulamaların çok sağlıklı işlediği sonucunun açık olduğu düşünülmektedir. Bu da kaynaştırma uygulamaları ile ilgili henüz sadece çok genel bir farkındalığın olduğunu, desteğin yüzeysel kaldığını, yasal düzenlemelerin yeterince hayata geçirilemediğini, uygulamaların neredeyse evrak üzerinde kalmakla sınırlı olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar ise kaynaştırma öğrencilerinin ilgili ders programları çerçevesinde ne yazık ki var olan potansiyellerini geliştirip temel yaşam becerileri kazanarak toplumsallaşmaları sürecinin henüz çok zayıf ve yapılandırılmadan ilerlediğini gözler önüne sermektedir.

## **5.2. Tartışma**

Araştırmamızın sonucunda ilk olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümünün hizmet öncesinde ve hizmet içinde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları kapsamında bir eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgumuza paralel olarak Babaoğlu ve Yılmaz' ın (2010) gerçekleştirildiği çalışmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (40 kişi) çok az bir bölümü (6 kişi) özel eğitim dersi içinde kaynaştırma yöntemine dair eğitim aldığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, üniversitede sunulan kaynaştırma konusundaki eğitimin eksik olduğunu ifade etmiştir. Berry (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini kaynaştırma ortamlarına hazırlama anlamında geçmişteki öğretmenlik eğitimlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. İzci (2005) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların yarıya yakını tarafından üniversitede gördükleri Rehberlik dersinin alanla ilgili faydası olup olmadığı konusundaki soruya “çok az” cevabı işaretledikleri görülmüştür. MEB (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da katılımcıların önemli bir bölümünün kaynaştırma konusunda yeterli bilgiye sahip olmayıp eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Babaoğlan ve Yılmaz' ın (2010) 40 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmasında öğretmenlerin hiçbirinin kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitim kursuna katılmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çok az bir bölümü ise (5 kişi) kaynaştırma eğitimi ile ilgili proje, konferans vb. etkinliğe katılmıştır. Vural ve Yıkımış (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin (18 kişi) ok az bir bölümünün (3 kişi) alanla ilgili hizmet içi bir eğitime katıldığı görülmektedir. Çuhadar (2006) tarafından sınıf öğretmenleri ve yöneticiler ile gerçekleştirilen araştırmada da; katılımcıların çok önemli bir bölümünün özel eğitim alanında (%73.1), kaynaştırma alanında (%74.1) ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında (% 87) ders veya kurs almadıkları görülmüştür. Yine mevcut araştırmamızın bulgularını destekleyen Slavica (2010) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada, öğretmen eğitimi ve yeterliliği ile ilgili olarak, ilkokul öğretmenlerinin büyük bir bölümü (% 80' den fazlası) okullarındaki kaynaştırma uygulamalarını yürütebilmek için kendilerini yeteri kadar eğitimi hissetmediklerini ifade etmişlerdir. İlginç Şekilde son 6 yıldır kaynaştırma konusunda düzenlenen seminer ve atölye çalışmalarına katıldığını ifade eden öğretmenlerin yarısından fazlası da kaynaştırma eğitimi için hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Blecker ve Boakes (2010) tarafından genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada katılımcılar, kaynaştırmada verimli bir işbirliğine giden yolda personel eğitiminin yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Sadioğlu vd.(2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan öğretmenlerin (23 kişi) nemli bir bölümü de (13 kişi) hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim içeriğinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmamızın da bu konudaki benzer sonucuyla beraber öğretmenlerin büyük bir bölümünün hizmet öncesi ve hizmet içinde kaynaştırma uygulamaları için eğitim almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ve aslında alınan eğitimlerin öğretmenler tarafından ne kadar yetersiz, silik bulunduğu dolayısıyla istendik Şekilde uygulamalar için kendilerini yeterli hissetmedikleri anlaşılmaktadır. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin çoğunluğunu mesleki hizmet yılı az öğretmenlerin oluşturduğu ve eğitim fakültesindeki lisans eğitimleri sırasında rehberlik/özel eğitim ile ilgili bir ders almış olmaları gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu eğitimi almadıklarını belirterek aslında bu eğitimi ne kadar yetersiz buldukları tahmin edilmektedir. Ayrıca alınması gereken ilgili dersin kaynaştırma eğitimine ne derece

vurgu yaptığı ayrı bir soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde kaynaştırma eğitiminin bu denli yaygınlaşmasıyla mesleğe başlamalarından itibaren kaynaştırma öğrencileriyle bu derece yoğun karşılaşan öğretmenlerin büyük bir bölümünün hizmet öncesinde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili ders almadıklarını belirtmesi araştırmamızın diğer araştırma bulgularıyla örtüşen dikkate değer bir sonucunu oluşturmaktadır.

Araştırma sonucumuza göre alanla ilgili eğitim almadığı anlaşılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarısından fazlasının özel eğitim ve kaynaştırma alanında okuma, araştırma gibi kişisel faaliyetler yoluyla kendilerini geliştirme çabası içinde olmadan hizmetleri yürütmeye çalıştıkları görülmektedir. Babaoğlu ve Yılmaz' ın (2010) gerçekleştirdiği araştırmada da bunu destekler bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinin (40 kişi) çok az bir bölümünün (4 kişi) kaynaştırma eğitimiyle ilgili kitap, makale vb. yayın okuyarak kişisel çabayla kendini geliştirme girişiminde bulunduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra Thorpe ve Azam (2010) tarafından İngiltere' de gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya çok olumlu baktıkları ve bu uygulamalar için oldukça hevesli oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıflarındaki özel eğitim öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek adına okul dışı kaynak arayışlarına (üniversitede ders, kurs, seminer, vb.) yönelerek kendilerini geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Araştırmadaki okulların öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine önem verdikleri görülmüştür. Öyle ki, okullar öğretmenlerin okul içi ve dışı eğitim ve etkinliklere katılmalarını sağlamaktadırlar. Okulun yazılı politikalarında açıkça belirtilen ve öğretmeni işinde destekleyen bu önlemlerin öğretmenlerin kaynaştırma hakkında olumlu görüş ve tutumlara sahip olmalarında rol oynadığı düşünülmektedir. Bu tip değişkenler eşliğinde araştırma bulgularımızdan farklı olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgi kendilerini geliştirme çabası içinde olduklarını gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur.

Araştırmamızda öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün kaynaştırma uygulamalarında uyarılama yaptığını belirtmesine rağmen bu uyarlamalarla ilgili yaptıkları çalışma türünün sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadioğlu vd. (2013) tarafından 23 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmada da benzer bulgular mevcuttur. Bu araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını öğ-

retimde ve değerlendirmede uyarlamalar yaptığını belirtmektedir. Ancak öğretmenlerin öğretimde ve değerlendirmede yaptıklarını belirttikleri uyarlamaların dağılımını incelendiğinde yapılan çalışma türlerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dersle ilgili uyarlama kapsamında farklı materyal ve ödev kullanma (12 kişi), daha fazla/basit etkinlik örnek yaptırma (10 kişi), birebir çalışmalar (9 kişi), katılımı artırma (7 kişi), bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulama (5 kişi), değerlendirme (19 kişi) şeklinde uyarlamalar yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Sadioğlu vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu elde edilen bu bulgular, araştırma sonucumuza uygun düşen ve tüm öğretmenlerin yeterli sayıda çalışmayı gerçekleştirmediğini gösteren bir diğer araştırma sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Vural ve Yıkılmış (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bazı öğretimsel uyarlamaları sınırlı bir şekilde gerçekleştirebildikleri anlaşılmıştır. Aslında bir bakıma, Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlasının kaynaştırma eğitiminde hiçbir öğretimsel düzenleme gerçekleştirmediğini belirtmesi de araştırma sonucumuza uygun ve ilgi çekici bir bulgudur. Araştırmamızın ve diğer araştırmaların bu konudaki bulguları doğrultusunda; kaynaştırma uygulamalarında ağırlıklı olarak öğretimsel düzenlemelerin gerçekleştirildiği; ancak gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemelerdeki çeşitliliğin az olduğu ve öğretmenler tarafından yeterli sayıda, nitelikli öğretimsel düzenleme gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin alanla ilgili bir eğitim almadıkları ve alanda kendilerini yeterli hissetmedikleri bulguları göz önünde bulundurulduğunda ise bu sonuçların beklendiği görülmektedir.

Araştırmamızın sonucunda, kaynaştırma eğitiminde yapılan bir takım uyarlamaların gerçekleştirilme oranına da ulaşılmıştır. Bunlar; en yüksekte en düşüğe doğru sınav uyarlama, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, müfredat uyarlama, ödev uyarlama, yöntem teknik uyarlama, etkinlik uyarlama, sınıfı yönetimi uyarlama, materyal uyarlama, eğitsel performans alımı ve diğer çalışmalar şeklindedir. Sınav uyarlama ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama şeklinde kaynaştırma uygulamalarının belgesi niteliği taşıyan çalışmaların gerçekleştirilme oranı daha yüksek çıkarken diğer çalışmaların öğretmenlerin çok az bir bölümü tarafından gerçekleştirdiği anlaşılmıştır. Sadioğlu vd. (2013) tarafından



23 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmanın bulguları da araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Araştırmada, mevcut araştırmamızda olduğu gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını öğretimde uyarlamalar yaptığını belirtmektedir. Öğretmenlerin öğretimde yaptıkları uyarlamalar; dersle ilgili uyarlamalar (22 kişi) ve öğrencinin yeri ile ilgili uyarlamalar (dokuz kişi) şeklindedir. Dersle ilgili uyarlama kapsamında öğretmenler; farklı materyal ve ödev kullanma (12 kişi), daha fazla/basit etkinlik örnek yaptırma (10 kişi), bire bir çalışmalar (dokuz kişi), katılımı artırma (yedi kişi), bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulama (beş kişi) şeklinde uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (19 kişi) özel gereksinimli öğrencileri için değerlendirmede uyarlamalar yapmaktadırlar. Görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir bölümü kaynaştırma eğitimi için genel olarak uyarlamalar yaptıklarını belirtse de yine belge olarak görülen değerlendirme uyarlamalarının gerçekleştirilme oranının çok daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Oysa değerlendirmede uyarlamaya gereksinim duyulan pek çok öğrenci için materyal, etkinlik vb. uyarlamalara da ihtiyaç duyulacağı tahmin edilirken bu tip uyarlamaların gerçekleştirilme oranının çok az olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Benzer şekilde Lalvani (2012) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin müfredatın çocuğa göre ayarlanması vb. sınıf içi, kurumsal ve toplumsal pratikleri dikkate almadıkları tespit edilmiştir. Birçok öğretmenin uyarlama kavramını bildikleri görülse de, bunun her öğrenci için mümkün olmayacağı görüşünde oldukları fark edilmiştir. Vural ve Yıkılmış (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bazı öğretimsel uyarlamaları sınırlı bir şekilde gerçekleştirebildikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin programlarındaki amaçları kaynaştırma öğrencilerine göre uyarlamaları ele alındığında pek çok öğretmenin uyarlama yaptığını belirtmesiyle beraber bu uyarlamaların bireyselleştirilmiş eğitim programları şeklinde düzenlenmediği, dolayısıyla hazırlıksız ve yetersiz uygulamalar şeklinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının kaynaştırma eğitimi için materyal uyarlaması gerçekleştirmediğini belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı öğretim içeriğinde uyarlama gerçekleştirmediğini belirtirken gerçekleştirdiğini belirten diğer öğretmenlerin ise bu uygulamaya planlarında yer vermediği anlaşılmaktadır. Bu

durum, içerik uyarlamasının plansız bir şekilde ve verimsiz gerçekleştiğini düşündürmektedir.

Blecker ve Boakes (2010) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen araştırmada da; katılımcılar arasında kaynaştırmayı gerçekleştirmeye yönelik hangi metotların takip edileceği hususunda yaygın bir uzlaşma bulunamamıştır. Bu araştırmaların bulguları, araştırmamızın sonucuna uygun olarak uyarlamaların nitelikli, yeterli düzeyde ve bir uzlaşma içinde kullanılmadığı sonucunu öne çıkarmaktadır. Çuhadar (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise katılımcıların çok büyük bir bölümünün kaynaştırma öğrencileri için hazırlanması zorunlu olan bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlamadıkları belirlenmiştir. Araştırmamız sonucunda ise bireyselleştirilmiş eğitim programının yüksek oranlarla hazırlandığı görülmektedir. Bulgulardaki bu farklılığın bir nedeninin araştırmaların gerçekleştirildiği tarihlerle ilgili olduğu düşünülmektedir. Giderek yaygın bir uygulama haline alan kaynaştırma eğitiminde temel belge olarak kabul edilen bireyselleştirilmiş eğitim programı gittikçe tanınmakta ve yaygınlık kazanmaktadır.

Araştırmamız göstermiştir ki; öğretmenlerin önemli bir bölümü kaynaştırma uygulamalarını olumsuz değerlendirmekte ve sorunlu, yetersiz, verimsiz bulmaktadır. Araştırmamızın bu konudaki sonucuna benzer şekilde İzci (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aday öğretmenlerin yarısının kaynaştırma eğitiminin verimliliğine inanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sadioğlu vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin neredeyse tamamı ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili olumsuz görüş bildirmiştir. Yine Demir ve Açar'ın (2011) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin çoğu kaynaştırma eğitimini desteklemediğini ifade etmiştir. Desteklememe düşüncesinin altında ise çeşitli sorunları barındıran nedenlerin yattığı görülmüştür. Tüm bunlardan yola çıkarak öğretmenlerin mevcut kaynaştırma uygulamaları hakkında olumsuz görüşe sahip oldukları, uygulamaları yetersiz ve sorunlu buldukları ve aslında teoride destekleseler bile bu yüzeysel desteğin mevcut uygulamalar sırasında kaybolduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Lalvani (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise pek çok öğretmenin kaynaştırmayı faydalı bir uygulama olarak gördüklerini ve desteklediklerini belirtmelerine rağmen, yapılan analizlerde esasında kaynaştırmanın gerçekçi bir pratik olmadığı görüşü ve kaynaştırma karşıtı inanç ve algılar tespit

edilmiştir. Tüm bunların yanı sıra Thorpe ve Azam (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenler; kaynaştırmanın olumlu ve faydalı olduğunu, desteklediklerini ifade etmişlerdir. Bu farklı sonuçların değişik ülkelerde kaynaştırma politikalarının hayata geçirilişindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Shevlin vd. (2013) tarafından okul personeli ile gerçekleştirilen araştırmada da pek çok öğretmen kaynaştırmayı kendilerini mesleki açıdan geliştirici bir deneyim olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada, öğretmenlerin okul ortamında kaynaştırma uygulamalarının kendilerini zorladığını çeşitli şekillerde ifade ettikleri anlaşılmış; buna rağmen kaynaştırma hakkında genellikle olumlu ve destekleyici bir tutum içerisinde oldukları görülmüştür.

Araştırmamızda öğretmenlerin neredeyse tamamı kaynaştırma uygulamasında sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu sorunların özellikle zaman, öğretmenlerin alanla ilgili eğitim yetersizliği ve sınıf mevcudu konularında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra kaynaştırma öğrencisine atfedilen bir takım özellikler, materyal, diğer öğrencilerin bakışı, sınıf yönetimi, müfredat gibi alanlarda da kaynaştırma uygulamaları açısından sorunlar yaşandığı dile getirilmiş ve bunları daha seyrek dile getirilen sorunlar izlemiştir. Bu sorunlar da; uzman çalışmaları ve işbirliği, veli, kaynaştırma öğrencilerinin sayısı ve raporsuz özel gereksinimi olan öğrenciler, öğretmen yaklaşımı, MEB, fiziki koşullar, etik olmayan uygulamalar konularındadır.

Literatürde özellikle öğretmenlerin alanla ilgili eğitim yetersizliği bulgumuzu destekleyen pek çok araştırma mevcuttur. Babaoğlu ve Yılmaz' ın (2010) gerçekleştirdiği araştırmada, mevcut araştırmamızın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin büyük bir bölümü kaynaştırma hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığını ve kaynaştırma hakkında kendini yeterli görmediğini ifade etmiştir. Yine, Demir ve Açar' ın (2010) gerçekleştirdiği araştırmada da öğretmenlerin önemli bir bölümünün kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli görmediği sonucuna ulaşılmıştır. İzci (2005) tarafından gerçekleştirilmiş araştırmada da, aday öğretmenlerin neredeyse yarısı alandaki bilgi ve becerilerinin kaynaştırma için hiç yeterli olmadığını vurgulamıştır. Yine Slavica (2010) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada öğretmenlerin çok büyük bir bölümü, okullarındaki

kaynaştırma uygulamalarını yürütebilmek için kendilerini yeteri kadar hazır ve eğitilmiş hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Blecker ve Boakes (2010) tarafından yapılan araştırmada ise benzer şekilde personel eğitiminin yeterli olmadığı dile getirilmiştir. Yine Sadioğlu vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin bir bölümü alana ilişkin yetersiz olduklarını vurgulamışlardır. Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul' un (2012) gerçekleştirdiği araştırmada ise öğretmenlerin önemli bir bölümü; kendilerinin ve idarenin kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim programı ve engel türleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamışlardır. Demir ve Açar (2011), Shevlin vd. (2013), Vural ve Yıkılmış (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin kendilerini uygulamada yetersiz hissetmeleri ve eğitim yetersizlikleri sorun olarak algılanmaktadır. Zaten araştırmamız kapsamında öğretmenlerin alanla ilgili eğitim alıp almama oranları hatırlanacak olursa, öğretmenlerin uygulamalarda kendilerini yeterli hissedemeyeceği ve bunun uygulamaların temel sorunlarından birini oluşturacağı açıktır. Bununla beraber kaynaştırma uygulamalarının görece daha elverişli olduğunu gördüğümüz araştırmalarda bile öğretmenlerin sürekli bir eğitim ihtiyacının altını çizmesi manidardır. Aslında bu, alanla ilgili gerçekleştirilen eğitim düzenlemelerinin bile yetersiz olduğunu ve verilen sınırlı eğitimler yerine bunların farklılaştırılmasının ve süreklileştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre kaynaştırma uygulamalarında zaman ve sınıf mevcudu konularında da yoğun sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgumuzla uyumlu şekilde Sadioğlu vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada zaman ve sınıf mevcudu; Demir ve Açar' ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmada da sınıf mevcudlarının fazla olması listelenen sorunlar arasındadır. MEB (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin en fazla yaşadıkları sorunun sınıf kalabalık olduğu için uygulamada zaman sorunu yaşanması olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Vural ve Yıkılmış (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin öğretim uyarlamaları konusunda zaman yetersizliği yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca çalışmada, sınıf mevcudunun fazla olmasının da uygulamalarda sorun yarattığı vurgulanmaktadır. Blecker ve Boakes (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise zaman başka bir boyutta ele alınmış; verimli bir işbirliğine giden yolda planlama için zamanın yeterli olmadığı dile getirilmiştir. Shevlin vd. (2013); Saraç ve Çolak (2012) tarafından

gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenler zaman sorunu yaşadıklarını, bu öğrencilere bire bir zaman ayırmakta zorlandıklarını ön plana çıkarmışlardır. Araştırmamız ve ilgili araştırmalar doğrultusunda sınıf mevcudu düzenlemelerinin yönetmeliklere uygun gerçekleştirilmediği görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda mevcutlar buna göre düzenlenmemekte, ayrıca bazı sınıflarda yasal düzenlemelere göre olması gerektiğinden daha fazla kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Zaten normal eğitim öğretim için bile yeterince uygun olmayan sınıf mevcutları kaynaştırma uygulamalarının tamamen kâğıt üzerinde kalmasına neden olmaktadır. Öğretmenler gerekli öğretimsel düzenlemeleri sınıf içersine taşıyamamakta, bireysel farklılıklara yeterince hitap edememektedir. Ayrıca tüm bunlar öğretmenlerin zaten kendilerini yeterli hissetmediği, kendi görevleri olarak algılamadıkları bir alana karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine zemin hazırlayan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Zamanla ilgili yaşandığı belirtilen sorunlara değinilecek olursa kaynaştırma uygulamalarının ek işlemler ve dolayısıyla ek bir zaman gerektirdiği açıktır. Fakat bunun öğretmenler tarafından her derste tamamen kaynaştırma öğrencisine özel bir süre ayrılması olarak ele alındığı görülmektedir. Oysa öğretimsel düzenlemelerden kasıt doğrudan bu değildir. Önce bu algı üzerine çalışılmasının gerekliliği açıktır. Bu algıyla uygulamalardan tamamen vazgeçilmesinin ya da uygulamaların bu şekilde yanlış ele alınmasının doğru olmadığı düşünölmektedir. Günümüz eğitim anlayışı kapsamında her öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun eğitim öğretim hizmetlerini sınıfa yansıtmak zaten mevcuttur. Tabii ki kaynaştırma öğrencileri için daha fazla yapılandırılmış hizmetler söz konusudur. Bu hizmetleri merkeze alan zaman sıkıntısının aslında bir yönden de öğretmenlerin alanla ilgili altyapı eksikliği, destek hizmetler eksikliği, ekip çalışması eksikliği ve materyal eksikliği gibi sorunlarının bir uzantısı olduğu tahmin edilmektedir. Oysa örneğın sene başında kaynaştırma uygulamalarında alan eğitimi olan kişiler tarafından gerçekleştirilen ve bilimsel verilere dayanan bir ekip çalışmasının ürünlerinin sene içinde zaman kaybı olarak görölen birçok noktayı önleyeceği tahmin edilmektedir. Bu noktada ise sadece imza listesinin dolaştırıldığı kaynaştırma eğitimi toplantılarından bahsedildiği unutulmamalıdır! Bunun yanı sıra alanla ilgili örnek teşkil edebilecek materyallerin bulunmaması da bu kısır döngüyü oluşturan ve *zaman yok* dedirterek uygulamaların tamamen bir kenara bırakılmasına yol açan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yine kaynaştırma öğrencisi olup ders dışında ek bir zamana ihtiyacı olduğu belirlenen öğrencilerin ise destek eğitim odası gibi ek desteklerden yararlanabileceği hakkında yasal düzenlemelerin ve destek eğitim odası çalışma prensiplerinin öğretmenler tarafından bilinmemesi dolayısıyla uygulamaya geçirilmemesi öğretmenlerin problemi zaman olarak sunmasına zemin hazırlamaktadır.

Araştırmamızın sonuçları kapsamında sorun yaşanan konular arasında uzman çalışmaları ve işbirliği yetersizliğinin de olduğu daha önce belirtilmiştir. Uzman çalışmaları ve işbirliği konusunda yaşanan sorunların merkezinde okul rehber öğretmenleri ve RAM personelinin olduğu görülmüştür. Bu unsurların yanı sıra aile ve rehabilitasyon merkezi gibi unsurların da bu doğrultuda ele alındığı görülmektedir. Slavica (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da bulgularımıza benzer şekilde kaynaştırmanın diğer öğeleri ile işbirliği noktasında, öğretmenlerin neredeyse yarısı okul-aile işbirliğini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Vural ve Yıkılmış (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin en az yarısının okul yönetimi, RAM gibi birimlerden, ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden de yeterli destek alamadığını belirtmeleri de dikkat çekmektedir. MEB (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin önemli bir bölümünün kaynaştırma uygulamalarında destek/yardım almadıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Yine, Demir ve Açar' ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmada sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinin eksikliğini, okul yönetimlerinden yeterli destek alamama durumunu vurguladıkları görülmektedir. Sadioğlu vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, öğretmenlerin bir bölümü RAM' ın işleyişiyle ve kaynaştırma öğrencilerinin gittiği rehabilitasyon merkezleriyle ilgili ve birkaçı da müfettişlerle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerinin RAM' da sağlıklı bir şekilde tanılanmadığını, izleme sürecinin işlemediğini düşünmektedirler. Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenler sorunlarının çözümünde okuldaki diğer personelden yardım almalarına karşın yapılan yardımların yeterli ve işlevsel olmadığını belirtmişlerdir. Erişkin, Kırac ve Ertuğrul' un (2012) gerçekleştirdiği araştırmada ise kaynaştırma uygulamaları için yönetim ve rehber öğretmenlerin gerekli önlemleri almadıkları ifade edilmiştir.

Araştırmamızın bu yöndeki bulgularını doğrulayacak şekilde rehber öğretmenlerin, RAM personelinin ve özel eğitim öğretmenlerinin de benzer bir gerçekliğe dikkat çektiği görülmektedir. Güven ve Balat (2006) tarafından okul rehber öğretmenleri ve RAM personeli ile gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların önemli bir bölümü kaynaştırma konusunda aileleri, yöneticileri ve öğretmenleri yeterli düzeyde bilgilendiremediklerini ifade etmişlerdir. Avcıoğlu (2011) tarafından özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan bilgiler hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları; bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında sorunlar yaşadıkları şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Tüm bu bulgular; kaynaştırma çalışmalarında bir adım ön plana çıkması beklenen okul rehber öğretmeni, RAM ve rehabilitasyon merkezi personelinin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına dair ne kadar yeterli olduğunu gözler önüne sermektedir. Bahsi geçen personelin alanla ilgili eğitim düzeyleri düşünüldüğünde ise bu sonuçlar şaşırtıcı bulunmamalıdır. Ülkemizde özel eğitim alanında yetişmiş nitelikli eleman problemi mevcuttur. Rehabilitasyon merkezlerinde alan dışı çalışan pek çok personel mevcuttur. Rehber öğretmenler ise alana dair özel bir eğitim almamakta ve RAM personelinin de ağırlıklı olarak okul rehber öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu durumda nicelik ve nitelik olarak yetersiz olan bu unsurlar uygulamaya beklendiği katkıları sağlayamamaktadır. Aileler de alanla ilgili yeterince bilgilendirilememekte, bu durum ise kaynaştırmanın önemli bir unsuru olan ailenin pasif veya yanlış rol oynamasına yol açmaktadır.

Araştırmamızda kaynaştırma öğrencisine atfedilen birtakım özelliklerin de sorun olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bu özelliklerin bir bölümünü de kaynaştırma öğrencilerinin yetersizliğine dair bir takım algılar oluşturmaktadır. Benzer şekilde Berry (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da katılımcılar; engelli öğrenciler için genel sınıf ortamının uygun olmayabileceği ve daha şiddetli güçlükler yaşayan bazı öğrenciler için kaynaştırmanın uygun olmayabileceği gibi düşüncelerini dile getirmişlerdir. Thorpe ve Azam (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise katılımcıların, tam zamanlı kaynaştırmanın özellikle hem davranış sorunu yaşayan ve hem de aynı anda şiddetli derecede engele sahip öğrenciler için yarı zamanlı kaynaştırma kadar faydalı olmayabileceği düşüncesinde oldukları

görülmüştür. Katılımcı öğretmenler kaynaştırma uygulamaları hakkında özellikle kaynaştırma öğrencilerinin davranış sorunları noktasında zorluklar yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler davranış sorunu yaşayan öğrencinin hem kendi hem de sınıftaki diğer akranlarının öğrenmesini olumsuz etkileyeceği endişesini taşıdıklarını söylemişlerdir. Ayrıca Shevlin vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmadaki katılımcılar da ciddi derecede davranış sorunlarını kaynaştırmanın önündeki birer bariyer olarak dile getirmişlerdir. MEB (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kaynaştırma öğrencilerinin doğru seçilmemesi, bu öğrencilerin bazılarının özel eğitime ihtiyaç duyması gibi sorunlar belirtmiştir.

Görüldüğü üzere kaynaştırma uygulamaları amacıyla yönlendirilen öğrencilerin seçiminin niteliği, yani kaynaştırma öğrencilerinin tanısı ve yetersizlik dereceleri de çeşitli değişkenlere göre sorun olarak değerlendirilmektedir. Pek tabii bu yönlendirmelerin ne kadar sağlıklı yapıldığı ayrı bir tartışma konusudur. Öğretmenler, aslında kaynaştırma uygulamalarındaki özneyi, yani öğrencinin tanısını ve bununla beraber gelen özellikleri sorun olarak görmektedir. Oysaki zaten kaynaştırma kavramı, çok basit şekliyle söylemek gerekirse; eğitim-öğretim ortamlarında farklılıklarından gelen sorunlarına paralel olarak öğrenciye sınıfla ve toplumla bütünleşmesinde yardımcı olunması demektir. Bu noktada araştırmamızın diğer verileri de göz önüne alındığında, öğretmenlerin sorun olarak bahsettikleri hususlar konusunda öğrenci gelişimini sağlamak için kendilerinden beklenen kaynaştırma uygulamaları gereğince gerekli çalışmaları yapamadıkları açıktır.

Araştırmamız göstermiştir ki; kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlardan biri de sınıf yönetimi konusundadır. Benzer şekilde, Güner (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da bulgular, kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilerinin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarımıza göre bir diğer sorun konusunu öğretmenler tarafından net tanımlanmamış olsa da fiziksel ortam oluşturmaktadır. Demir ve Açar' ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmada da katılımcılar; okul ve sınıf ortamının donanım açısından yetersizliğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Erişkin, Kıracı ve Ertuğrul' un (2012) gerçekleştirdiği araştırmada da öğretmenler, eğitim ortamlarının kaynaştırma uygulamasına elverişli olmadığını dile getirmişlerdir. Yine Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenler; kaynaştırma



uygulamalarının uygun olmayan fiziksel şartlarda gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul' un (2012) gerçekleştirdiği araştırmada da öğretmenlerin neredeyse tamamı sınıf içi ve okul içi düzenlemelerin kaynaştırmaya uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmamızda kaynaştırma uygulamaları kapsamında MEB' e doğrudan vurgu yapan sorunların da dile getirildiği görülmektedir. Slavica (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin yarısından fazlası Eğitim Bakanlığı' ndan destek göremediklerini belirtmişlerdir. Araştırmamızda; rehabilitasyon merkezleri tarafından daha fazla ve haksız gelir elde etmek, aileler tarafından öğretimsel uyarlamalardan yararlanmak için uygun olmayan kaynaştırma raporlarının kullanılması gibi etik olmayan bir takım uygulamaların sorun niteliği taşıdığı dile getirilmiştir. Benzer şekilde Slavica (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin neredeyse yarısı kaynaştırma kavramının bazı gruplar tarafından kendi çıkarları için kötüye kullanıldığı görüşünü belirtmiştir. Destek eğitim hizmetleri konusunda ise Berry (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar, öğretmen desteğinin az olduğunu belirtmiştir. İlaveten, Slavica (2010) tarafından yapılan araştırmada aynı şekilde öğretmenlerin büyük bir bölümünün sınıflarında destek elemanı olmadığını beyan ettikleri görülmüştür. Araştırmamızda ise destek eğitim hizmetlerine yapılan vurgunun yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin destek eğitim hizmetleri hakkında bilgi sahibi olmadığı ve öncelikli sorunlarının sınıf mevcudu gibi genel eğitim öğretim sorunlarına yoğunlaştığı tahmin edilmektedir.

Araştırma bulgularımız doğrultusunda kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorun konularından birini de veliler oluşturmaktadır. Demir ve Açar' ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmada da benzer şekilde kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle yaşanan sorunlar belirtilmiştir. Yine aynı araştırmada, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinden olumsuz etkilenmesi dile getirilen bir diğer sorundur. Araştırmamızda kaynaştırma uygulamalarında yaşanan böyle bir sorun belirtilmemekle beraber öğretmenlerin müfredatla ilgili yaşadıkları sorunlar kapsamında bu konuya dolaylı bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarından ötürü müfredat yetiştirme sorununun yaşanabileceğini

ve bunun da diğer öğrenciler için olumsuz bir durum olabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmamızda kaynaştırma uygulamaları kapsamında belirtilen bir diğer sorun konusu öğretmen yaklaşımıdır. Shevlin vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da katılımcılar, öğretmenlerin dirençli olmalarını kaynaştırmanın önündeki birer bariyer olarak dile getirmişlerdir. Katılımcılardan bir kısmı bazı öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için çaba sarf etmek konusunda isteksiz ve dirençli olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde araştırmamızda da kaynaştırma konusunda ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak isteksiz ve dirençli olarak niteleyebileceğimiz öğretmen yaklaşımları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Katılımcı öğretmenler görüşmelerde bazı meslektaşlarının kaynaştırma öğrencilerini görmezden gelebildiklerini ve hatta öğrencilere uygun olmayan şekilde davranabildiklerini ifade etmişlerdir.

Shevlin vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada araştırmamız sonuçlarından farklı olarak maddi kaynak sorunu da dile getirilmiştir. Araştırmamızda maddi kaynağın öğretmenler tarafından belirtilmemesi ise aslında belki de öğretmenlerimizin çalıştıkları okullarda kaynaştırmaya gelinceye kadar diğer temel maddi ihtiyaçlarının bile yeteri kadar karşılanamıyor olmasından kaynaklanabilir. Bilinmektedir ki; birçok devlet okulu henüz temizlik personeli benzeri temel konularda maddi ihtiyaç içerisindedir ve daha bu temel ihtiyaçlar karşılanamıyorken kaynaştırma hakkında maddi destek konusu araştırmamız boyunca öğretmenler için bir öncelik oluşturmamış olabilir.

Araştırmamız sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar için ağırlıklı olarak ayrıştırma, öğretmen eğitimi, işbirliği, sınıf mevcudu ve materyal konularında öneriler sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra aile katılımı ve eğitimi; ek zaman düzenlemeleri; müfredat; erken tespit, hazırlık, takip ve yönlendirme; diğer öğrenciler; MEB; kaynaştırma uygulamalarının sınırı; destek eğitim odası; yarı zamanlı kaynaştırma ve fiziksel koşullar konularında da çözüm önerileri getirildiği görülmektedir. Literatürde de araştırmamızın bu bulgularını destekleyen benzer noktaların öğretmenler tarafından çözüm önerisi olarak öne sürüldüğü görülmektedir ve bunlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmamızda, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için ilk sırada getirilen önerilerden birinin aslında kaynaştırma için çözüm niteliği taşımadığı, ayrıştırma merkezli seçenekleri kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, aslında yasal düzenlemeler bakımından ülkemizde uzun süredir var olan kaynaştırma uygulamalarının var olan şekliyle hala benimsenmediğini ve desteklenmediğini gösteren bir veridir. Ve öğretmenlerin önemli bir bölümünün kaynaştırmadaki sorunları çözümsüz olarak algıladığı görülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrenciler için ilk sırada gelen eğilim olarak ayrı eğitim-öğretim ortamlarını önerdikleri anlaşılmaktadır. İlgili araştırmalarda da öğretmenlerin önemli bir bölümünün benzer algılara sahip oldukları görülmektedir. MEB (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin çözüm olarak ilk sırada ayrıştırmayı önerdikleri dikkat çekmektedir. Sadioğlu vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenler ilk sırada ayrı eğitim ortamlarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından daha yararlı olacağını belirtmektedirler. Yine Demir ve Açar' ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmada sınıf öğretmenlerinin neredeyse yarısı araştırma bulgularımızı destekler şekilde kaynaştırma öğrencilerinin kendileriyle benzer gruptaki öğrencilerle beraber eğitim-öğretim görmesini, bir bölümü de kaynaştırma eğitimini uzman kişilerin gerçekleştirmesini önermişlerdir. Bunları sırasıyla; kaynaştırma öğrencileri için ayrı okullarda eğitim yapılması, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerle bire bir eğitim yapılması önerileri izlemiştir. Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin neredeyse yarısı gibi önemli bir bölümü kaynaştırma öğrencilerinin farklı sınıf ve okullarda eğitim görmesini önermektedir. Çuhadar (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da özel gereksinimli öğrencilerin ayrı sınıf ve okullarda öğrenimlerini sürdürmelerinin gelişimleri açısından daha yararlı olduğuna inananların oranı yüksek çıkmıştır. Görüldüğü gibi ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının başlangıcı üzerinden yıllar geçmesine rağmen bu yıllar sürecinde gerçekleştirilen araştırmalar ne yazık ki ayrıştırma düşünceleri kapsamında hala benzer sonuçları vermektedir. Oysa uluslararası literatür ilgili araştırmalar kapsamında ele alındığında; kaynaştırmaya yüzeysel desteğin gözlemlendiği araştırmalarda bile ayrıştırma önerilerinin geri planda kaldığı, kaynaştırmayı iyileştirecek önerilerin merkeze alındığı görülmektedir. Bu durumun ülkelerdeki öğretmenlerin alanla ilgili donanımı, mesleki doyumları, bu ülkelerdeki genel eğitim-öğretim politikaları, kaynaştırma politikaları gibi unsurların çerçevesinde şekillendiği düşünülmektedir.

Araştırmamızda; kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar çerçevesinde öne çıkan öğretmenlerin alanla ilgili eğitim yetersizliğine paralel olarak, ilk sıradaki çözüm önerilerinden birinin de öğretmen eğitimi konusu olduğu görülmüştür. Literatürde de öğretmen eğitimi konusunda öneri getirilen pek çok araştırma bulgusu dikkat çekmektedir. İzci (2005) tarafından aday öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmada katılımcılar, özel eğitim dersinin kendilerine faydalı olacaklarını belirtmişlerdir. Saraç ve Çolak (2012), Demir ve Acar (2011); Sadioğlu vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin bir bölümü bilgilendirilmeyi, nitelikli ve etkili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini, öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesini, lisans eğitiminin daha kaliteli hale getirilmesini talep etmektedir. Benzer şekilde Shevlin vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcılar tarafından bilhassa hizmet öncesi ve hizmet içi sürekli eğitim desteğinin altı çizilmiştir. Uysal ve Yıkılmış (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin kaynaklara ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları ve alanla ilgili hizmet içi eğitim talep ettikleri görülmüştür. Berry (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenler eğitim ve kaynaklar konusuna vurgu yapmaktadır. Bunların; hizmet öncesi eğitimde belirli dersler almak ve hizmet içi atölye çalışmaları da dahil olmak üzere resmi profesyonel gelişim imkanları ve gayri resmi olarak ise diğer öğretmen ve sınıfları gözlemleme faaliyetleri şeklinde önerildiği görülmektedir. Zaten Umesh (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma da özel eğitimle ilgili bilgilendirilmenin öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencileriyle çalışma konusunda kendilerine olan güvenlerini önemli ölçüde arttırdığını göstermiştir.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili kendilerini çok yetersiz hissettikleri ve bu noktada hizmet öncesi, hizmet içi eğitimlerin ve bunların niteliğinin önemine dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Aslında ülkemizde bu durum çok beklendiktir. Kaynaştırma uygulamalarında görev alan pek çok öğretmen alana dair çok yetersiz bir alt yapıya sahip olmakta ve bu noktada uygulamaları tamamen bireysel eğilimler şekillendirmektedir. Öğretmenler alanla ilgili bir eğitim veya yeterli bir eğitim almadan uygulamalarla baş başa bırakılmaktadır. Dolayısıyla öncelikle bu sebeple kaynaştırma kâğıt üzerinde kalmakta ve öğretmenler uygulamalar hakkında olumsuz tutuma sahip olmaktadır. Uluslararası literatür incelendiğinde öğretmenlerin alanla ilgili eğitimlerinin daha

yeterli olduğunun gözlemlenmesine rağmen yine de öğretmenlerin sürekli bir eğitim ihtiyacının altını çizdikleri dikkat çekmektedir. Bu temel yeterlilikle beraber zaten eğitim gereksinimlerinin daha belirgin odak noktalarına yöneldiği görülmektedir. Bu da başlı başına bir lisans programı olan özel eğitim için düzenlenen kısa süreli, pratikten uzak eğitimlerin alandaki ihtiyaca niceliksel ve niteliksel olarak hitap etmediğini göstermektedir.

Araştırmamız sonucunda kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için öne çıkan diğer önerilerin ise sınıf mevcutları ve materyal konularına yoğunlaştığı görülmüştür. Sadioğlu vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da materyal desteği ve sınıf mevcutlarının azaltılması önerilerinin dile getirildiği görülmektedir. Yine Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf mevcutlarının düzenlenmesi ve ilgili materyallerin hazırlanması şeklinde öneriler dikkat çekmektedir. Gerçekten de normal eğitim öğretim hizmetlerinde planların, kazanımların hayata geçirilmesinin önemli bir bölümünü ders kitapları ve belki bu tip kitapların içerdiği konu sunumları, etkinlikler, alıştırmalar sağlamaktadır. Oysa ilgi çekici bir şekilde kaynaştırma öğrencileri için hazırlandığını varsaydığımız bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ve kazanımlarının uygulanmasını sağlayabilecek materyaller mevcut değildir. Hele de kaynaştırma öğrencilerinin bir bölümünün daha farklı öğretim tekniklerine ihtiyaç duyduğu ve bu teknikler hakkında öğretmenlerin bir alt yapıya sahip olmadığı gerçeği düşünüldüğünde bunları dikkate alan materyallerin olmayışı gerçekten de kaynaştırma eğitiminin ağırlıklı olarak kâğıt üzerinde gerçekleştirildiğini düşündürmektedir. Belki bu noktada tamamen bireyselleştirilmiş eğitim programı olan bir uygulamada her programa yönelik sabit materyal hazırlığının olanaksızlığı eleştirisi karşımıza çıkabilecek olsa da bu, normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlanmış sabit materyaller için de geçerlidir.

Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; ilk ve orta kademelerdeki eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir (MEB, 2006). Öğretmenlerin mevcut uygulamalarda var olan sınıf mevcudu ile normal eğitim öğretim uygulamalarını bile yeterince verimli gerçekleştiremedikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin belirttikleri görüşlere

göre 35 öğrencinin bulunduğu sınıflarda bile kaynaştırma uygulamalarının yeterince verimli gerçekleştirileceğini düşünmedikleri açıktır. Öğretmenlerin belirttikleri görüşler değerlendirildiğinde, ilgili yönetmeliğin sınıf mevcutlarının düzenlenmesiyle ilgili maddelerinin yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir.

Araştırmamız sonucunda uygulamalardaki sorunlar için katılımcılar tarafından sıklıkla gerçekleştirilen bir diğer öneri de uygulamalarda işbirliğini merkeze almaktır. Sadioğlu vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kaynaştırma eğitimi ile ilgili çeşitli desteklere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bunlar arasında uzman desteği de belirtilmiştir. Ayrıca bu kapsamda yardımcı öğretmen desteğini vurgulayan öğretmenler mevcuttur. Thorpe ve Azam (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer şekilde katılımcılar başarılı bir kaynaştırma için sınıf öğretmenine yardımcı bir asistan öğretmenin zaruri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, işbirliği yapılan kişilerle kurulacak daha kaliteli iletişime, özellikle kaynaştırma öğrencisi hakkında ön bilgi edinme konusunda, ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Slavica (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin % 90 gibi çok önemli bir bölümünün sınıf ortamlarında kendilerine yardımcı olacak kalifiye elemanlara ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Yine Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada rehber öğretmenlerin sayısına ve aktif çalışmasına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere ülkemizde destek hizmetler ve işbirliği anlamında daha çok rehber öğretmen, RAM ve rehabilitasyon merkezi vurgusu yapılmaktadır. Oysa farklı ülkelerde sınıf içi destek eğitim kavramları ve destek oda gibi uygulamalar yaygın olarak bilinmekte ve öğretmenler daha gelişmiş öneriler sunmaktadır.

Bunların yanı sıra araştırmamızda öğretmenlerin aile katılımı ve eğitimi; ek zaman düzenlemeleri; müfredat; erken tespit, hazırlık, takip ve yönlendirme; diğer öğrenciler; MEB; kaynaştırma uygulamalarının sınırı; destek eğitim odası; yarı zamanlı kaynaştırma ve fiziksel koşullar konularında da çözüm önerileri getirdikleri görülmektedir. Sadioğlu vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da aile desteği ve aile bilgilendirmesine vurgu yapılmaktadır. Aynı araştırmada sonuçlarımıza benzer şekilde kaynak oda desteği, yarı zamanlı kaynaştırma, ağır derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmaması önerilerinin de dile

getirildiği görülmektedir. Araştırmamızda da kaynaştırma uygulamalarının sınırı teması altında öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türlerine ve performanslarına vurgu yaparak; kaynaştırma yönlendirmelerinde belirli ölçütlerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yine Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada veli bilgilendirici çalışmalar yapılmasına vurgu yapılmıştır. Berry (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada tecrübeli öğretmenler, sıklıkla müfredatın her öğrenciyi kapsayacak şekilde farklılaştırılmasını ve ortak planlama zamanı ayarlanmasını dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler öğretim konusunda öncelikle müfredat içeriğinin çok iyi bilinmesinin ve hedef seçiminin buna göre yapılmasının anahtar rol oynadığını vurgulamışlardır. Araştırmamızda da öğretmenlerin müfredat düzenlemelerine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu vurguların müfredatın hafifleştirilmesi ve kaynaştırma öğrencileri için ayrı, daha işlevsel bir ders müfredatının hazırlanmasına yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Oysa zaten bireyselleştirilmiş eğitim programı yoluyla öğretmenlerden müfredatın hafifleştirilmesi öğrenci için işlevselleştirilmesi gibi uygulamalar beklendiği ancak öğretmenlerin bu konuda yeterli olmadıkları anlaşılmaktadır.

### **5.3. Öneriler**

MEB tarafından özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili daha yeterli bir alt yapı oluşturulmasının gerekliliği açıktır. Bakanlık uygulamalar için personel, materyal ve fiziki koşulların geliştirilmesine öncelik vermelidir. Ayrıca bakanlık adına alanda burslu lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin bakanlıkta üst kademelerde istihdam edilmelerinin yanı sıra bu kişilerin bir kısmının farklı bir statüde öğretmenliğe devam etmelerinin de sağlanması ihmal edilmemelidir; bu, teoriden ziyade alandaki pratiklerin kuvvetlendirilmesi açısından dikkate alınmalıdır. Bakanlık, destek hizmetlerin bir an önce hayata geçirileceği bir programlama gerçekleştirmelidir. Ayrıca bakanlık tarafından, müfredat uyarlaması talep edilen kaynaştırma öğrencileri için de ihtiyaç duyulması halinde bu öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan, normal gelişim gösteren akranlarının katıldığı standart ölçme ve yerleştirme sınavı uygulamalarından farklı uygulamalar getirilmeli, bu

uygulamalarla kaynaştırma öğrencilerinin de çeşitli eğitim kurumları ve mesleki kollara yönlendirilmesi sağlanmalıdır.

Bakanlık çatısı altında dikkate alınabilecek önerilerin yanı sıra üniversitelerin eğitim fakültesi bünyesindeki tüm bölümlerine doğrudan kaynaştırma eğitimi adı altında ek bir ders ilave edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu dersle ilgili uygulama çalışmalarına ağırlık verilmeli ve aday öğretmenlerin stajları sırasında ele alınan konulardan biri de kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olmalıdır. Birçok yetersizlik/farklılık türünün öğretmenliği için ayrı lisans programları olduğu göz önünde bulundurulduğunda gerçek bir bütünleştirme için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde özel eğitim ve kaynaştırma alanındaki ders ve kredi sayısı arttırılmalıdır. Öğretmen istihdamında alanla ilgili hazır bulunuşluk ve tutumlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

Birçok yetersizlik/farklılık türünün öğretmenliği için işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği gibi ayrı lisans programları olduğu göz önünde bulundurulduğunda gerçek bir bütünleştirme için kaynaştırma eğitimi alanında, öğretmenlerin tamamının katılım göstereceği aşamalı ve sürekli hizmet içi eğitim anlayışı geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Kaynaştırma eğitimi alanında kısa süreli ve sürekli hale getirilmeyen teorik hizmet içi eğitimlerin ne kadar yetersiz bulunduğu açıktır. Eğitimlerin uygulamaya dönük ve bizzat alandaki uygulayıcılardan yararlanılarak sunulması önemli olacaktır. Kaynaştırma eğitiminin kâğıt üzerinde kalmayıp hayata geçmesini sağlayacak olan ve buna rağmen öğretmenlerin çok yetersiz görüldüğü konular olan özel gereksinim türleri, kaynaştırma hazırlık etkinlikleri, eğitsel performans alımı, öğretimsel uyarlamalar, özel eğitimde öğretim yöntemleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmenlere uygulama ağırlıklı eğitim olanağı sunulması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin alanla ilgili yayınları takip etmeleri teşvik edilmelidir.

Hayat bilgisi, sosyal bilgiler programı ve kaynaştırma eğitiminin temel kazanımları arasında kurulan değerli ilişkiden yararlanılabilmesi adına özellikle bazı özel gereksinimi olan öğrenciler için işlevsel kazanımlardan oluşan bir program geliştirilmesinin verimli olacağı düşünülmektedir. Buna ilaveten bu kazanımlardan yola çıkarak kaynaştırma öğrencilerinin farklılıklarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilecek materyaller ve etkinlikler geliştirilmesi önemli olacaktır. Ayrıca



öğretmenlerin uygulamaları için müfredatla ilgili işlevsel bir eğitsel performans değerlendirme ölçeği geliştirilmelidir.

Uygulamaların her aşamasında gereken özenin gösterilebilmesi için öğretmenlere kulüp, rehberlik vb. şeklinde verilen ek dersler gibi ayrı bir ek ders düzenlemesi getirilmelidir. Kaynaştırma eğitiminde haftalık olarak verilen bu ek ders için temel uygulama ilkeleri geliştirilmeli ve öğretmenin konuyla ilgili iş ve işlemlerini yürütebileceği bu ek ders sürecinin uygun şekilde denetlenmesi sağlanmalıdır. Sınıf mevcuduyla ilgili yönetmeliklere uyumun denetlenmesi gerçekleştirilmeli ve hatta bu yönetmelikte kaynaştırma sınıflarının mevcudunun daha da az olmasına yönelik düzenleme gerçekleştirilmelidir.

Kaynaştırma uygulamalarında ön plana çıkan kurumların ve personelin nicelik ve nitelik olarak geliştirilmesi sağlanmalıdır. İlk olarak uygulamalarda destek hizmetleri sağlayabilecek olan özel eğitim öğretmenlerinin tüm okullarda en azından bir kadro ile bulunabilecek şekilde yetiştirilmesi ve yerleştirilmeleri programlanmalıdır. Üniversite bünyesinde özel eğitim öğretmeni yetiştiren programların bir bölümü okullarda kaynaştırma eğitimindeki ihtiyaca dönük şekilde yapılandırılmalıdır. Aynı şekilde rehabilitasyon merkezlerinde de özel eğitim öğretmenlerinin istihdam edilmesi programlanmalıdır. Bunların yanı sıra RAM bünyesinde istihdam edilecek özel eğitim alanı mezunlarının yetiştirilmesi de planlar arasında yer almalıdır. Ayrıca RAM’ da çalışan öğretmenlerin alanla ilgili yeterliliklerini arttıran nitelikli eğitimler almalarının gerekliliği açıktır. Bu programlama sürecinde ise okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin bir bölümünün özel eğitim alanında uzmanlaşması sağlanarak farklı alanlarda uzmanlaştırılmış rehber öğretmen kadrolarının oluşturulması önerilebilir. Şu an daha yaygın olarak kadroları bulunan rehber öğretmenlerin bir bölümünün mutlaka alanla ilgili uzmanlaşması teşvik edilmelidir. Ayrıca öğrencinin gelişiminde beraber rol oynayan tüm bu kurumların ortak çalışma yapması, resmi toplantılar düzenlemesi şeklindeki beklentiler kâğıt üzerinde kalmamalı, bunların hayata geçirilmesi için gerekli koşullar sağlanmalı ve denetimler gerçekleştirilmelidir.

Devlet tarafından, hizmet sunduğu kaynaştırma öğrencileri için ödeme yapılan rehabilitasyon merkezlerinin çalışmalarının ve personelinin niteliği daha işlevsel şekilde denetlenmelidir. Çünkü araştırmamız bulgularında da görüldüğü

üzere rehabilitasyon merkezlerinin çalışmaları yetersiz olarak değerlendirilmekte ve bazı etik dışı uygulamalara dikkat çekilmektedir. Ayrıca rehberlik araştırma merkezlerinin aldığı öğrenci kararları ve yönlendirmeleri için alanda çalışan tüm personelin bilgi sahibi olabileceği şeffaf ölçütler oluşturulmalıdır. Kaynaştırma uygulamaları için özel fiziki ortam şartları uzmanlar tarafından oluşturulmalı ve yeni okul projeleri için mutlaka bu şartlar aranmalıdır. Var olan okullar için de bu şartlar geliştirilmeye çalışılmalıdır. Ayrıca ihtiyaç doğrultusunda ayrı özel eğitim kurumları da açılmalı ve böylece kurum eksikliğinden kaynaklanan kaynaştırma yerine amacına uygun bir kaynaştırma gerçekleştirilmelidir.

Tüm okullarda yasal olarak zorunlu olan destek eğitim odası hayata geçirilmelidir. Ayrıca destek eğitim odalarında eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirecek öğretmenlerin hizmetlerin daha işlevsel olması açısından öğrencinin kendi ders öğretmeni olmasına özen gösterilmelidir. Mevcut uygulamalardaki yasal düzenlemeler gereği haftalık olarak 30 ders saatini dolduran öğretmenler destek eğitim odasında görev alamamaktadır. Bu gibi durumlarda destek eğitim odalarında kaynaştırma öğrencilerini başka öğretmenlere yönlendirmek yerine konuyla ilgili yasal düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Destek eğitim odaları için materyal geliştirilmeli ve sağlanmalıdır.

Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda yöneticiler, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, ayrıca normal gelişim gösteren öğrenciler de kademeli ve sürekli eğitim anlayışına dahil edilmelidir. Okullarda bireysel farklılıklar ve bütünleştirme konularında projeler, etkinlikler ve yarışmalar düzenlenmeli; öğrencilerin bütünleştirme ile ilgili istendik tutumlara sahip olması için teşvik yöntemleri kullanılmalıdır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler için alanla ilgili teşvik sistemi getirilmeli, performansa dayalı değerlendirmeler gerçekleştirilmelidir. Uygulamaların geliştirilmesi için öncelikle pilot uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Alanla ilgili akademik çalışmalar artırılmalıdır; ayrıca alan hakkındaki çalışmamız farklı sorular, örneklemeler ve yöntemlerle sürdürülmelidir. Akademik çalışmalar sırasında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında kaynaştırma uygulamalarının gözlem yöntemiyle değerlendirilmesine, bireyselleştirilmiş eğitim programı dokümanlarının incelenmesine, eğitsel performans değerlendirme ölçeği etkinlik ve materyal

geliştirilmesine öncelik verilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca alandaki paydaşlara dair araştırmaların yapılmasının da önemli olduğu görülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1998). Türkiye’ de özel eğitim. Eripek, S. (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss.197-204). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Akçamete, G. (2010). Özel gereksinimi olan çocuklar. Akçamete, G. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss.31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, C. (1984). Özel eğitimde genel hedefler ve ilkeler: Eğitim teknolojisi açısından bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-301.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi* (göz.gez.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2011). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa.
- Ata, B. (2007). Sosyal bilgiler öğretim programı.Öztürk, C. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (ss.71-83). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Avcı, N., & Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 144. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/144/avci\\_ersoy.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/avci_ersoy.htm)
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Nal, A., & Tüzün, I. (2011). Kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye’ den iyi örnekler. Mega Basım. [http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/33\\_Tohum\\_Iyi\\_Ornekler\\_Raporu.pdf](http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/33_Tohum_Iyi_Ornekler_Raporu.pdf) adresinden alınmıştır.

- Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ő. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Batu, S., & Uysal, A. (2010). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. Akçamete, G. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss.113-139). Ankara: Kók Yayıncılık.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6. Basım). Ankara: Kók Yayıncılık.
- Baysal, N. Z. (2007). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. Öztürk, C. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (ss.1-19). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Berry, R.A.W. (2011). Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 627-648.
- Birkan, B. (2000). Engelli çocukların uygun olmayan davranışlarıyla başa çıkma yolları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10(1), 123-132.
- Birkan, B. (2010). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. Akçamete, G. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss.503-526). Ankara: Kók Yayıncılık.
- Blecker, N., & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.

- Canöz, Ş. (2009). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Avcıoğlu, H. (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim içinde* (ss.1-18 ). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Cavkaytar, A. (2008). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. Diken, İ. H. (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss.1-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, S. (2011). Davranış değiştirme. Avcıoğlu, H. (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim içinde* (ss.121-148 ). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceylan, R., & Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 69-79.
- Çalışkan, M., & Sünbül, A. M. (2008). İlköğretim ikinci sınıftaki okuma-yazma bilmeyen öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının öğrenci erişimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 195-203.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37,155-174.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireysel eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak, Karaelmas Üniversitesi.
- Darıca, N. (1992). 1.Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Yapa Yayınları.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.

- Demir M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(13), 719-732.
- Diken, H. İ., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Diken, H. İ., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. Diken, H. İ. (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss.2-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Erbaş, D. (2005). Var olan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması. Oğuz, G. (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi içinde* (ss.69-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 157-169.
- Eripek, S. (2004). Türkiye’ de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 25-32.
- Eripek, S., & Vuran, S. (2010). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. Akçamete, G. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss.245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erişkin, A. Y., Kıraç, S. Y., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 200-213.
- Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (Çev. Akçamete, G.; Şenel, H. G.; Tekin, E.). Ankara: Anı Yayıncılık

- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ersoy, A.,Yalçınoğlu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gömlüksüz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 145-166.
- Gözün, Ö., & Yıkmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 79-88.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Gürgür, H.(2010). İşbirliği süreci. Diken, H. İ. (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss.231-257). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürkan, M. (2011). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Güven, Y., & Balat, G.U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 43(1), 193-217.
- Karabağ, G. (2007). Hayat bilgisi öğretim programı. Öztürk, C. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde (ss.51-69). Ankara: Pegema Yayıncılık.



- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Kaygusuz, C. (2007). Özel eğitim ve rehberlik. Kaya, A. (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (ss.321-357). Ankara: Anı.
- Kesiktaş, D. A. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 37-48.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998a). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Eripek, S. (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss.1-13). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Kırcaali-İftar, G. (1998b). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Eripek, S. (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss.17-26.). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Kök, M. (2002). Özel eğitimde personel sorunu. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 43-53.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14-27.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1983). *Özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu*.  
<http://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf> adresinden 10 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*.  
[http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111011\\_ozel\\_egitim\\_kanun\\_hukmunda\\_kararname.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf) adresinden 28 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html) adresinden 25 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*.  
[http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk\\_kaynas\\_eg\\_uyg\\_deg.pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf) adresinden 23 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEBTTKB]. (1998). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2487, 531-568.  
<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998> adresinden 12 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEBTTKB]. (2005a). Hayat bilgisi 1-3 sınıflar öğretim programında yapılan değişiklikler. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2575, 522-538.  
<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/69-2005> adresinden 12 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEBTTKB]. (2005b). 4.ve 5. sınıf sosyal bilgiler programında yapılan değişiklikler. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2575, 493.  
<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/69-2005> adresinden 12 Mayıs 2013 tarihinde edinilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEBTTKB]. (2009a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*.  
<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf> adresinden 18 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı[MEBTTKB]. (2009b). *sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*.<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=38> adresinden 18 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri 2011-2012*. 05 Mayıs, 2013 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_12/06021046\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2011\\_2012.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf) adresinden 19 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri 2012-2013*. [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2012\\_2013.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf) adresinden 08 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54.
- Öz, A. Ş. (2010). Kaynaştırmada aile katılımı. Diken, H. İ. (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss.31-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Özaksoy, M., & Zihni, A. (2001). *Bireyselleştirilmiş eğitim kılavuz taslağı*. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Özer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. Can, G. (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde (ss.14-39 ). TC. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. Adana: Karahan Yayınları.

- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan Yayınları.
- Özmen, R. G. (2009). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 289-301.
- Özokçu, O. (2010). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği. Diken, H. İ. (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss.55-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Özpolat, A. (2009). Toplumsallaşma hedefleri açısından 2005 sosyal bilgiler öğretim programı. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 249-267.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş* (12. Basım). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. Öztürk, C. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde (ss.21-50). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özyürek, M. (1983). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve eğitimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 17-26.
- Özyürek, M. (2010). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri* (7.Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. Basım). Thousands Oaks, CA:Sage.
- Pavri, S. (2001). Engelli çocuklarda yalnızlık: öğretmenler nasıl yardım edebilirler? Loneliness in children with disabilities: How teacher can help. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 41-50.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013).Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1743-1765.

- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-28.
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-204.
- Shevlin, M., Winter, & E., Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in their public schools of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119-1133.
- Slavica, P. (2010). Inclusive education: proclamation vs reality (primary school teachers' view). *Australian Journal of Teacher Education*, 7(10), 62-69.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Karwicz, N. L., Dolan, L., Wasik, B.A., Shaw, A., & Haaxby, D. (1991). Kaynaştırmama: Özel eğitime bir alternatif olarak önleme ve erken müdahale. Never streaming: Prevention and early intervention as an alternative to special education. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 30-42.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Sucuoğlu, B., Küçükler, S., & Kanık, N. (1992). Özel eğitimde anne-baba eğitimi programları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 521-537.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.

- Sucuoğlu, B., & Kargin, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Ankara: Morpa.
- Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- şenel, H. G. (1996). Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 68-75.
- Taner, M. (2007). *Özel eğitim*. İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Tazebay, A. (1991). *Özel eğitim kurumları tanıtıcı el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Thorpe, A., & Azam, A. Q. M. S. (2010). Teachers' perceptions of inclusive education in main stream primary schools in the united kingdom. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(3), 163-172.
- Umesh, S. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Üre, Ö. (2007). Özel eğitim ve rehberlik. Can, G. (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (ss.208-235). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Vural, M., & Yıkmiş, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Vural, S., & Yücesoy, ř. (2003). Türkiye' de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği' ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 141-158.
- Vuran, S. (1996). Bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin hazırlanması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 6(1), 75-82.

- Vuran, S. (2010). Davranış problemleri ile baş etmek. Diken, H. İ. (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss.260-287). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Nitel araştırma yöntemleri (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V., & Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 137-148.

## ÖZGEÇMİŞ

04.08.1988 tarihinde İstanbul’ da doğdu. İstanbul Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı’ ndan 2009 yılında mezun oldu. Aynı zamanda İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’ ndan (ÇAP) aynı yıl mezun oldu. 2011 yılında İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’ nda yüksek lisansa başladı. 2009-2011 yıllarında Esenler Ticaret Meslek Lisesi’ nde Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak görev yaptı. Halen Başakşehir Anadolu Lisesi’ nde Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak görev yapmaktadır.

### Yayımları:

İlk, G., & Açıkalm, M. (2013). Dezavantajlı gruplar için sosyal bilgiler eğitimi uygulamaları. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu II* içinde (s.301-312). Aksaray: Aksaray Üniversitesi

İlk, G., & Açıkalm, M. (2014). *Kaynaştırma eğitiminin sosyal bilgiler dersi üzerinden değerlendirilmesi*. I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’ nde sözlü sunulan bildiri, İstanbul.