

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**SEREBRAL PALSİLİ ÖĞRENCİLER İÇİN DÜZENLENMİŞ BİR İLKOKULDA**  
**GERÇEKLEŞTİRİLEN KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ ÖĞRENCİ,**  
**VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**TANSEL YAZICIOĞLU**

**Ankara, Temmuz, 2017**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**SEREBRAL PALSİLİ ÖĞRENCİLER İÇİN DÜZENLENMİŞ BİR İLKOKULDA**  
**GERÇEKLEŞTİRİLEN KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ ÖĞRENCİ,**  
**VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**TANSEL YAZICIOĞLU**

**TEZ DANIŞMANI:**  
**PROF.DR. TEVHİDE KARGIN**

**Ankara, Temmuz, 2017**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Özel Eğitim Anabilim Dalı 11620402 nolu ğrenci Tansel YAZICIOğLU'nun hazırladığı "Serebral Palsili ğrenciler İçin D¼zenlenmiř Bir İlkokulda Gerçekleştirilen Kaynaştırma Uygulamasının ğrenci, Veli Ve ğretmen Gr¼řlerine Dayali Olarak İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından zel Eğitim Anabilim Dalı/ Doktora Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Tevhide KARGIN

.....

¼ye Prof. Dr. E.R¼ya ÖZMEN

.....

¼ye Doç.Dr. Berrin BAYDIK

.....

¼ye Yrd.Doç.Dr.İ.Birkan G¼LDENOđLU

.....

¼ye Yrd. Doc.Dr. Nurhan CORA İNCE

.....

ONAY


Bu tez Ankara Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından /.../2017 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca .../.../2017 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN

Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Tansel YAZICIOĞLU

## ÖZET

### SEREBRAL PALSİLİ ÖĞRENCİLER İÇİN DÜZENLENMİŞ BİR İLKOKULDA GERÇEKLEŞTİRİLEN KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE AİLE GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK İNCELENMESİ

Yazıcıoğlu, Tansel

Doktora, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı. Prof.Dr. Tevhide Kargın

Temmuz 2017, xii + 196 Sayfa

Çoğunlukla tam zamanlı kaynaştırma uygulaması şeklinde yapılan kaynaştırma eğitimi ülkemizde 1983 yılından beri uygulanmaktadır. O tarihten günümüze kaynaştırma eğitimi uygulamalarının arttığı ancak kaynaştırma modeli girişimlerinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Ülkemizdeki tam zamanlı kaynaştırma dışında uygulanan iki farklı kaynaştırma modeline rastlanmaktadır. Bu modellerin ilki Ankara’da bir işitme engelliler ilköğretim okulunun anasınıfında uygulanan tersine kaynaştırma modeli, ikincisi ise Serebral Palsili öğrencilerin eğitimleri için açılan bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelidir. Bu araştırmanın genel amacı Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrencilerin devam ettiği bir okulda pilot proje olarak geliştirilen kaynaştırma modelinin uygulanmasına ilişkin tüm paydaşların görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan okulda görev yapan sınıf ve alan öğretmenleri, okulda öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleri ile görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada veriler görüşmeye dayalı tümevarım analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin olumlu çıktılarının ve genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarından farklılıklarının olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları, her ne kadar okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin olumlu çıktılarını ve farklılıklarını ortaya koysa da uygulamada bazı sorunların yaşandığını da göstermiştir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarını çözebilmek ve modeli daha etkili hale getirebilmek için öğretmen, öğrenci ve ailelerin önerilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Nitekim araştırmanın sonuçları eğitim-öğretim süreçleri, fiziksel koşullar ve modele ilişkin çözüm önerilerinin olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma eğitimi modeli, serebral palsi, özel gereksinimli öğrenci aileleri, sosyal kabul, proje okulu

**ABSTRACT****EXAMINATION( STUDY) OF INCLUSIVE EDUCATION MODEL BASED ON  
TEACHER, STUDENT AND FAMILY OPINIONS IN A PRIMARY SCHOOL FOR  
STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY**

Yazıcıoğlu, Tansel

PhD, special education basic science branch

Thesis Edvisor: Prof.Dr. Tevhide Kargın

July, 2017, xii + 196 Pages

Inclusive education, which is mostly implemented as full-day co-teaching , has been provided in our country since 1983. Since that time It is remarkable that the practices of inclusive education have increased, but the attempts of inclusion model have been limited. In our country there are two different inclusion models besides full-day co-teaching . The first of these models is the reverse inclusion model applied in the hearing-impaired primary school classroom in Ankara and the second is the inclusion education model applied in a school for the education of Cerebral Palsy students. The general objective of this research is to determine the views of all stakeholders regarding the implementation of the inclusion model, which was developed as a pilot project in a school where Cerebral Palsy students attend for the first time in Turkey. In line with this purpose, there have been interviewed with classroom and branch teachers working in the school which applies the inclusive education model, special needs students who are studying at school and students with normal development and their families. In the research using descriptive method of qualitative research methods, the data were analyzed by inference-based induction analysis technique.

The findings of the study show that the positive outcomes of the applied inclusive education model differ from inclusive education practices in general education schools or other schools. The findings of this research show that there are some problems in practice even though it was revealed the positive outcomes and differences of the inclusive education model applied in the school . In order to solve the problems of the inclusive education model and to make the model more effective, the suggestions of teachers, students and their families should be taken into consideration. As a matter of fact, the results of the research show that there are proposals for solutions related to education processes, physical conditions and models.

**Keywords:** Inclusive education model, Cerebral Palsy, special needs students' families, social acceptance, project school

## ÖNSÖZ

Çoğunlukla tam zamanlı kaynaştırma uygulaması şeklinde yapılan kaynaştırma eğitimi ülkemizde 1983 yılından beri uygulanmaktadır. O tarihten günümüze kaynaştırma eğitimi uygulamalarının arttığı ancak kaynaştırma modeli girişimlerinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırma serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda ilk defa uygulanan bir kaynaştırma modelinin mevcut durumunu belirleyerek ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarına katkı sağlayacağı inancından yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmamın gerçekleştirilmesinde bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, her konuda yanımda olduğunu hissettiren, sevgi ve anlayışıyla bana destek olan ve tezime önemli katkılar sunan danışmanım Prof. Dr. Tevhide KARGIN' a minnet borçluyum.

Araştırma sürecinde tezime görüş ve önerileri ile önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN' e tüm içtenliğimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Üniversiteye her gittiğimde beni güler yüzü ve samimiyetiyle karşılayan, yardım ve desteğini esirgemeyerek tezime katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU' na sonsuz teşekkürler.

Araştırmamın güvenilirlik çalışmalarında bana üçüncü göz olarak yardımcı olan Araştırma Görevlisi Miray SÜMER' e teşekkür ediyorum.

Çalışmama katılmaya gönüllü olan ve görüşlerini samimiyetle paylaşan MEV Gökkuşluğu Özel Eğitim Anaokulu, İlkokulu ve Ortaokulu öğretmen, öğrenci ve ailelerine yürekten teşekkür ederim.

Son olarak çalışmamda bana güç veren ve koşulsuz olarak destekleyen sevgili eşime teşekkürlerimi sunuyorum.

**Tansel YAZICIOĞLU**

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
<b>ONAY</b> .....	<b>ii</b>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABLolar</b> .....	<b>viii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>ix</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci .....	10
1.2. Kaynaştırma Modelleri.....	13
1.2.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Modeli .....	14
1.2.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Modeli .....	15
1.2.3. Tersine Kaynaştırma Modeli(Reverse Mainstraming) .....	16
1.3. Özel Gereksinimli Bireyler ve Serebral Palsi .....	21
1.3.1. Serebral Palsi.....	22
1.3.1.1. Spastik Tip .....	25
1.3.1.2. Diskinetik Tip.....	26
1.3.1.3. Ataksik Tip .....	26
1.3.1.4. Hipotonik Tip .....	26
1.3.1.5. Karma Tip .....	26
1.4. Problem .....	28
1.5. Önem .....	30
1.6. Amaç.....	33
1.7. Sınırlılıklar .....	35
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>36</b>
<b>2. YÖNTEM</b> .....	<b>36</b>



2.1. Araştırmanın Modeli .....	36
2.2. Araştırmanın Yapıldığı Okulun Özellikleri.....	37
2.3. Çalışma Grubu ve Belirlenmesi .....	39
2.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri .....	43
2.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri.....	45
2.6. Araştırmaya Katılan Ailelerin Özellikleri .....	47
2.7. Araştırmacının Özellikleri .....	48
2.8. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	49
2.9. Verilerin Toplanması.....	52
2.10. Görüşme Süreci.....	56
2.11. Verilerin Analizi .....	57
2.12. Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması.....	59
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>60</b>
<b>3. BULGULAR.....</b>	<b>60</b>
3.1. Okulda Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Düşünceler .....	60
3.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünceleri.....	60
3.1.1.1. Modelin Amacına ve Yararına İlişkin Düşünceler .....	60
3.1.1.2. Modelin Avantaj ve Dezavantajına İlişkin Düşünceler .....	63
3.1.1.3. Modelin Geliştirilebilirliği ve Uygulanabilirliğine İlişkin Düşünceler	64
3.1.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin düşünceleri.....	65
3.1.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Düşünceleri .....	65
3.1.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Düşünceleri .....	66
3.1.3. Araştırmaya Katılan Ailelerin Düşünceleri.....	68
3.1.3.1. Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerinin Düşünceleri .....	68
3.1.3.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerin Düşünceleri .....	70
3.2. Kaynaştırma Eğitimi Uygulayan Bir Okulun Tercih Edilme Nedenleri .....	72
3.2.1. Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerinin Tercih Etme Nedenleri.....	72
3.2.1.1. Sosyal Kabul.....	72
3.2.1.2. Fiziki Koşullar .....	74
3.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Tercih Etme Nedenleri.....	74
3.2.2.1. Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimi.....	75
3.2.2.2. Okulun Fiziki Koşulları .....	76
3.2.2.3. Okul Yönetimi ve Öğretmenler .....	77

3.2.2.4. Okulun Proje Okulu Olması .....	78
3.3. Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Çıktıları.....	79
3.3.1. Öğretmenlere Göre Modelin Çıktıları .....	79
3.3.2. Ailelere Göre Modelin Çıktıları .....	83
3.3.2.1. Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerine Göre Modelin Çıktıları .....	83
3.3.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerine Göre Modelin Çıktıları	85
3.4. Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Farklılıkları .....	89
3.4.1. Öğretmenlere Göre Farklılıklar .....	89
3.4.1.1. Eğitim Süreçlerine İlişkin Farklılıklar.....	89
3.4.1.2. Yetersizliğin Özelliğine Göre Farklılıklar .....	92
3.4.1.3. Fiziki Koşullar .....	94
3.4.2. Ailelere Göre Farklılıklar .....	96
3.4.2.1. Fiziki Koşullar .....	96
3.4.2.2. Sosyal Kabul ve Sosyal Etkinlikler .....	97
3.5. Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle ilgili Yaşanan Sorunlar .....	100
3.5.1. Öğretmenlere göre yaşanan sorunlar .....	100
3.5.1.1. Eğitim ve öğretim Süreçlerine İlişkin Yaşanan Sorunlar .....	100
3.5.1.2. Kaynaştırmaya Uygun Öğrenci Seçimi.....	104
3.5.1.3. Özel Gereksinimli Öğrenci Aileleri.....	106
3.5.2. Ailelere göre yaşanan sorunlar .....	109
3.5.2.1. Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerine Göre Sorunlar .....	109
3.5.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerine Göre Sorunlar .....	110
3.5.3. Öğrencilere göre yaşanan sorunlar .....	112
3.5.3.1. Özel Gereksinimli Öğrencilere Göre Sorunlar .....	112
3.5.3.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Göre Sorunlar .....	113
3.6. Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara	
Yönelik Çözüm Önerileri .....	115
3.6.1. Öğretmenlerin önerileri .....	115
3.6.1.1. Eğitim-Öğretim Süreçlerine İlişkin Öneriler.....	115
3.6.1.2. Fiziki Koşullara İlişkin Öneriler .....	118
3.6.1.3. Modele İlişkin Öneriler .....	120
3.6.2. Ailelerin önerileri .....	123
3.6.2.1. Eğitim-Öğretim Süreçlerine İlişkin Öneriler.....	123
3.6.2.2. Fiziki Koşullara İlişkin Öneriler .....	125

3.6.2.3. Modele İlişkin Öneriler .....	126
3.6.3. Öğrencilerin Önerileri.....	127
3.7. Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeline İlişkin Beklentiler .....	129
3.7.1. Öğretmenlerin Beklentileri .....	129
3.7.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Beklentileri.....	130
3.7.3. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Beklentileri.....	131
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>134</b>
<b>4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>134</b>
4.1. Sonuç .....	134
4.1.1. Öğretmenlerin Uygulanan Kaynaştırma Modeli Hakkındaki düşünceleri. 134	
4.1.2. Öğrencilerin Uygulanan Kaynaştırma Modeli Hakkındaki düşünceleri ....	137
4.1.3. Ailelerin Uygulanan Kaynaştırma Modeli Hakkındaki düşünceleri.....	137
4.2. Öneriler .....	140
4.2.1. Okulda Uygulanan Mevcut Modele İlişkin Öneriler .....	140
4.2.2. Modelin Yaygınlaştırılmasına İlişkin Öneriler.....	142
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	142
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>143</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>162</b>
Ek A: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU .....	163
Ek B: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU (Serebral Palsili Öğrenci) .....	164
Ek B.1: ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU (Normal Gelişim Gösteren Öğrenci) .....	165
Ek C: VELİ GÖRÜŞME FORMU (Serebral Palsili Öğrenci Velisi).....	166
Ek C.1: VELİ GÖRÜŞME FORMU (Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Velisi) .....	167
Ek D: GÖNÜLLÜ ONAM FORMU.....	168
Ek D.1: GÖNÜLLÜ ONAM FORMU.....	169
Ek D.2: GÖNÜLLÜ ONAM FORMU .....	170
Ek E.....	171
Ek F: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi .....	193
Ek G: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi .....	194
Ek H: Ankara Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	195
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>193</b>

**TABLÖLAR****Sayfa**

<b>Tablo 1.</b> Araştırmanın yapıldığı okulun sınıf, şube ve öğrenci sayıları.....	38
<b>Tablo 2.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlere verilen kod isimler ve cinsiyet bilgileri .....	41
<b>Tablo 3.</b> Araştırmaya katılan öğrencilere verilen kod isimler ve cinsiyet bilgileri .....	42
<b>Tablo 4.</b> Araştırmaya katılan ailelere verilen kod isimler ve cinsiyet bilgileri.....	43
<b>Tablo 5.</b> Araştırmaya katılan sınıf ve alan öğretmenlerine ait demografik bilgiler .....	44
<b>Tablo 6.</b> Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilere ait demografik bilgiler .....	46
<b>Tablo 7.</b> Araştırmaya katılan serebral palsili kaynaştırma öğrencilerine ait demografik bilgiler .....	46
<b>Tablo 8.</b> Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine ait demografik bilgiler .....	47
<b>Tablo 9.</b> Araştırmaya katılan serebral palsili kaynaştırma öğrencilerin ailelerine ait demografik bilgiler .....	48
<b>Tablo 10.</b> Görüşme bilgileri.....	54

**KISALTMALAR**

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
SP	Serebral Palsi
MSS	Merkezi Sinir Sistemi
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
SERÇEV	Serebral Palsili Çocuklar Derneği
MEV	Milli Eğitim Vakfı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Tarihsel süreç içinde engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrı olarak özel eğitim okullarında veya özel eğitim sınıflarında eğitildiği görülmektedir (Battal, 2007). 1900'lü yılların ilk yarısında, özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmiş ortamlarda özel yetiştirilmiş öğretmenler tarafından eğitim görmesi gerektiği ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim göremeyeceği görüşü benimsenmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren yaşlılarından ayrı eğitilmeleri, insan haklarına aykırı olması, özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyumlarını zorlaştırması ve özel eğitim ile genel eğitim arasında sanıldığı kadar büyük bir fark olmaması fikirleri temelinde eleştirilmiştir. Bu eleştiriler özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitilmesi fikrinin yaygınlaşmasına ve kaynaştırma eğitimi kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel gereksinimi olan çocuklar için uygulanan kaynaştırma uygulamaları, genel ve özel eğitim uygulamalarının buluşma noktasıdır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kaynaştırmanın tanımı çerçevesinde, özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerini akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi temel ilke olarak benimsenmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Sivil toplum örgütlerinin baskıları; sosyolog, psikolog ve eğitimcilerin çabaları; ailelerin çocuklarını akranlarının eğitim aldığı kurumlara kabul ettirme girişimleri; özel eğitim ve genel eğitim sınıflarına devam eden çocukların gelişimleri arasında fark olmadığını araştırmalarda vurgulanması gibi faktörler kaynaştırmanın bir model olarak benimsenmesine yol açmıştır (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, 2013).

Özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında eğitilmeleri görüşlerinin yaygın olduğu 1900'lü yılların ilk yarısında, sınırlı da olsa kaynaştırmaya yönelik görüşlerin ve çabaların oluşmaya başladığı dikkat çekmektedir (Sucuoğlu, Kargın, 2010). Alanyazında, kaynaştırma eğitiminin, ayrılaştırılmış sınıflarda eğitim gören yetersizliği

olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına alındıkları bir uygulama olduğu bilinmektedir (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005; Mesibov & Shea, 1996; Udvari-Solner & Thousand, 1996; Voltz, Brazil & Ford, 2001). 1913 yılında görme engelli öğrenciler için başlatılan kaynaştırma programında görme engelli öğrenciler, bir okul gününün bir kısmını akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında geçirirken, bir kısmını da görme engellilere yönelik özel bir sınıfa devam ederek geçirmişlerdir. Aynı dönemde genel eğitim okullarının bünyesinde özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma uygulamalarına dönük adımlar da atılmaya başlanmıştır. 1928 yılında İngiltere’de özel ve genel eğitim okullarının birlikte açılması kararı alınmış, 1944 yılında uygun özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (Sucuoğlu, Kargın, 2010). Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin genel eğitim okullarında ve sınıflarında birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları 1960’lı yıllardan başlayarak birçok ülkede kabul görmüş ve uygulanmıştır (Cook ve Friend, 2010; Halvorsen ve Neary, 2009). Bu dönemde kaynaştırmanın daha fazla kabul görmesinde; özel eğitim sınıflarında eğitimin uygulamada yarattığı sorunlar ve bu eğitime yönelik eleştiriler, özel eğitim sınıflarında eğitime karşı artan yasal başvurular ve baskı grupları, yasal düzenlemeler, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlardaki değişimler, normelleştirme kavramı, teknolojik gelişmeler, erken eğitimin daha fazla kabul görmesi ve özel okul ve sınıflarda eğitim ile kaynaştırma eğitimini inceleyen araştırmaların sayısındaki artış gibi nedenler etkili olmuştur (Sucuoğlu, Kargın, 2010).

1970’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde başlatılan kaynaştırma uygulamaları zaman içerisinde yaygınlaşarak pek çok ülkenin eğitim politikasının temelini oluşturmaya başlamıştır (OECD, 1995). Bugün pek çok ülkede kaynaştırma düşüncesi benimsenmekle birlikte, uygulamada ülkeler arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır (Sucuoğlu, Kargın, 2010). İtalya’da 1971 yılında, İngiltere’de 1974 yılında, Amerika’da ve Fransa’da 1975 yılında, Norveç’te 1976 yılında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (OECD, 1995; Akt; Kargın, 2010).

Kaynaştırma eğitimi tarihsel süreç içinde farklı ülkelerde farklı şekillerde gelişme göstermiştir. Japonya’da engelliler yönelik eğitimler, 1890 yılında Matsumoto şehrinde işitme ve görme engelli çocuklara yönelik açılan bir okul ile başlamış ve 1930 yılına kadar artarak devam etmiştir. İkinci Dünya Savaşı sırasında bu okullardan Tokyo dışındakiler

zarar görmüş ve kapanmıştır. Savaştan sonra 1947-1979 arası engelliler, sadece engellilere yönelik okullara devam etmişlerdir. Sadece işitme ve görme engelliler 1948 yılından itibaren zorunlu eğitime tabi tutulmuş diğer özür gruplarında, zorunlu eğitime ancak 1979 yılından sonra başlanabilmiştir. 1979 yılından sonra, sayıları çok az olmakla birlikte kaynaştırma eğitimi çok hızlı bir şekilde uygulamaya sokulmuştur (Yamagucci, 2005; Akt; Çaha, 2016). Önceleri sadece ilköğretim düzeyinde uygulanan kaynaştırma, daha sonraları ileri eğitim düzeylerine de yayılmıştır (Battal, 2007).

Finlandiya’da okulların tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde geliştirilmesi hareketi 1970’lerde başlamış, 1990’larda en etkili dönemine girmiştir (Halinen & Jarvinen, 2008). Portekiz’de ise eğitim sistemi, 1986 yılında çıkarılan Temel Eğitim Yasası ile yeniden düzenlenmiştir. Yasada özel eğitimin genel amacının, bedensel ve zihinsel engelli çocukların toplumsal ve eğitimsel uyumlarının sağlanması olduğu ifade edilmiştir. Bu amaçla birlikte kaynaştırma uygulamasına önem ve öncelik verilmesi planlanmış ancak mali sıkıntılar nedeniyle tam olarak uygulanamamıştır. Bu durum, özel eğitim hizmetlerinin, özel kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri tarafından verilmesi yolunun tercih edilmesine neden olmuştur (Mc Conachie, Smyth, Bax 1995).

ABD’de 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) okul çağındaki engelli çocukların uygun eğitimsel hizmetlerden yararlanmasını amaçlayan kapsamlı bir yasadır (Kargın, 2010). 1990 yılında P.L. 64-142’de bazı değişiklikler yapılmış ve bu yasa, P.L. 101-476 Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) adını almıştır. Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası’nda kaynaştırma eğitimi destekleyici nitelikte bir hüküm yer almaktadır. Bu hükme göre okullar, yetersizliklerinin derecesi ve özellikleri ne olursa olsun tüm çocukları kabul etmelidir; özel gereksinimli hiçbir çocuk ücretsiz eğitimin dışında bırakılamaz. Yasaya göre, okullar özel gereksinimli çocukları, mümkün olan en üst oranda, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte eğitime almalıdır (Batu, 2000).

Avustralya’da 1970’li yılların başında özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim alma hakkı konusunda tartışmalar başlamış, 1992 yılında kabul edilen Engelli Ayrımcılığı Yasası’yla bu hak güvence altına alınmıştır (Disability Discrimination Act, 1992). Özel eğitim alanında iki yüz yıllık geçmişe sahip olan Fransa, 1975 yılında çıkardığı özel bir yasayla, engelli çocukların da zorunlu eğitim kapsamına



alınmasını ve eğitimin normal sınıflarda verilerek, mümkün olmadığı durumlarda bu öğrencilerin özel alt sınıflara alınmasını ya da engellerine göre diğer özel eğitim kurumlarına gönderilmelerine karar vermiştir (Akt. Kuz, 2001). İngiltere’de 1993 yılında çıkan Eğitim Yasası (Education Act and Regulations) ve 1994 yılında yürürlüğe giren Uygulama Kılavuzu ( Code of Practice) ile her yetersizlik grubundaki çocukla ilgili eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir ( Batu, 2000; Department for Education, 1994). Uygulama Kılavuzu’nda özel gereksinimli bireylerin mümkün olan en geniş ve kapsamlı eğitim sisteminden yararlanmaları ve daha fazla sayıdaki özel gereksinimli bireyin gereksinimlerinin kaynaştırma yoluyla karşılanması gerektiği belirtilmiştir.

1994 yılında Salamanca’da 92 devlet ve 25 uluslararası kuruluşun 300’ü aşkın kişinin katıldığı Özel Eğitim Dünya Konferansı gerçekleştirilmiştir. Konferansta, “herkes için eğitim” hedefi doğrultusunda bütünleştirme yaklaşımının geliştirilmesi ve okulların özellikle özel gereksinimli çocuklar olmak üzere tüm çocuklara hizmet vermesini sağlamak için gerekli siyasal adımların atılması amaçlanmıştır. Salamanca Bildirgesi, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sistemi içinde eğitim almaları için çağrıda bulunan ilk uluslararası belgedir (Dede, 1996).

2006 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda kabul edilen Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’nin 24. maddesinde “Engelliler engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve engelli çocuklar engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarının dışında tutulmamalıdır“ ifadesi yer almıştır. Yine sözleşmenin 24. maddesinde “engellilerin genel eğitimden etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için genel eğitim sistemi içinde ihtiyaç duydukları desteği almaları gerektiği” ifade edilmiştir.

Özetle, 1970’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde başlatılan kaynaştırma uygulamaları zaman içerisinde yaygınlaşmış ve birçok ülkenin eğitim politikasını etkilemiştir. Ülkeler, özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte aynı okullarda ve sınıflarda eğitim almaları için eğitim sistemlerinde gerekli mevzuat, politika ve uygulama düzeylerinde değişiklikler yapmışlardır. Ayrıca imzalanan uluslararası sözleşmelerle özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakları güvence altına alınmış ve bu öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanmaları konusunda önemli kazanımlar elde edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarının farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Lewis ve Doorlag'a (1999) göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, akademik ve sosyal eğitim programlarının dikkatlice planlanarak ve değerlendirilerek, özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte eğitim almak üzere genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleridir. Bir başka tanımlamada ise kaynaştırma, tüm öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını öğrenmelerinin ve birbirlerine saygı göstermelerinin yanı sıra, gereksinimlerini karşılamaya dayalı okullar ve sosyal kurumlar oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Salend, 1998). Bu yaklaşım her ne kadar yetersizliği olan bireylere odaklansa da bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanır (Ferguson, 1996). Guralnick (2001) ve Salisbury (1990) kaynaştırmayı, küçük çocukların eğitimi ve gelişimini açıkça gösteren planlanmış, geliştirilmiş ve kavramsallaştırılmış bir değer olarak tanımlamaktadır. Rudd'a (2002) göre tam bir kaynaştırma, çocukların tamamının, okullarındaki ve toplumdaki fırsatların tamamına sınıf aracılığıyla erişebilmelerinden daha kapsamlı bir felsefedir. Lindsay'e (2007) göre kaynaştırma, özel eğitim gereksinimi ve yetersizliği olan öğrencilerin eğitim olanaklarını arttırmak için geliştirilen önemli bir eğitim planıdır. Lindsay'e (2007) göre kaynaştırma eğitiminin desteklenmesindeki iki önemli neden, özel gereksinimli öğrencilerin okullarda kaynaştırma yoluyla eğitim hakkına sahip olmaları ve bu öğrenciler için kaynaştırma eğitiminin daha etkili olmasıdır.

Bir başka tanımda ise kaynaştırma, genel olarak özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların genel eğitim sınıflarında, gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılarak birlikte eğitim almaları olarak ifade edilmektedir. Kaynaştırma eğitimiyle engelli olarak tanımlanan öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilerle, özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması koşulu ile bir arada eğitim görmeleri hedeflenmektedir (Sucuoğlu; Bakkaloğlu, 2013). Kırcaali- İftar (1992) kaynaştırmayı sınıf öğretmenine ya da engelli öğrenciye destek eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinde en önemli faktörün genel eğitim sınıfına yerleştirilen özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere ve sınıf öğretmenine destek hizmetleri sağlamak olduğu belirtilmektedir (Baker ve Zigmund, 1995; Gately ve Gately, 1993; Inos ve Quigley, 1995; Karagiannis, Stainback ve Stainback, 1996; Salend ve Duhaney, 1999). Bu tanımın içinde yer alan destek eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluna baktığımızda kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin hiçbir özel eğitim desteği olmadan doğrudan

genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi demek değildir. Tam tersine, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesidir (Kargın, 2010). Destek eğitim hizmetleri, öğretmenlerin uzmanlarla işbirliği içinde çalışmasını gerektirmekte, bu hizmetler çocuğa ve öğretmene doğrudan verilebilmektedir (Sucuoğlu; Bakkaloğlu, 2013). Kaynaştırma; özel gereksinimi olan bireylerin gereksiniminin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlıları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmelerini öngörmektedir (Civelek, 1990).

Alanyazında kaynaştırma ile yapılan tanımların ortak yönleri bir araya getirildiğinde kaynaştırmanın, özel gereksinimli öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun olarak genel eğitim sınıflarında, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte, öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duydukları destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitim almaları şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999; McCoy, 1995; Osborne ve Dimattia, 1994; Salend, 1998). Kaynaştırmanın birçok tanımı özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılamaktan daha çok, her bir çocuğun gereksinimlerini karşılamak için genel eğitim ortamlarının uyarlanması düşüncesini taşımaktadır (Rudd, 2002).

Yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarında eğitilmeleri görüşü yeni olmasa da öğrenciler ve eğitimciler üzerindeki etkisi araştırılmaya ve tartışılmaya devam edilmektedir (Salend & Duhaney, 1999). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması söz konusu olduğunda genellikle ilk akla gelen bu durumun özel gereksinimli öğrenciye ne gibi yararlar sağlayacağı ve bu durumdan diğer öğrencilerin nasıl etkileneceği olmaktadır. Oysaki özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında kaynaştırılmasının yalnızca özel gereksinimli öğrencilere değil, aynı zamanda o sınıfta eğitim gören diğer öğrenciler, bu çocukların eğitiminden sorumlu kişiler olan öğretmenler, özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan anne babalar üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Kargın, 2010).

Kaynaştırma programlarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin akademik performansları birçok araştırmacı tarafından incelenmektedir (Salend & Duhaney, 1999). Waldron ve McLeskey (1998) tarafından yapılan bir araştırmada kaynaştırma programlarına devam eden, öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri ile kaynak odada

eğitim hizmeti alan ortaokul ğrencilerinin okuma ve matematik performansları karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları kaynaştırma programlarına devam eden öğrenme gclđđü olan öğrencilerin okuma kazanımlarının kaynak odada eğitim alan öğrenme gclđđü olan öğrencilerin okuma kazanımlarından daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Matematik kazanımları açısından ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Shinn ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan bir araştırmada genel eğitim sınıflarına devam eden yetersizliği olan öğrenciler ile dřđk okuma becerisine sahip yetersizliği olmayan sınıf arkadaşlarının okuma başarıları müfredat temelli değerlendirme ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları genel eğitim sınıflarına devam eden yetersizliği olan öğrencilerin akademik kazanımlarının, dřđk okuma becerisine sahip yetersizliği olmayan sınıf arkadaşlarının başarısı ile paralel olduğunu ortaya koymuştur. Kaynaştırma programının öğrenme gclđđü olan öğrencilerin akademik performanslarına etkisi Banerji ve Dailey (1995) tarafından yapılan nitel ve nicel araştırma metotlarının kullanıldığı bir araştırmada ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları öğrenme gclđđü olan öğrencilerin okuma ve yazma süreçlerinin, yetersizliği olmayan akranlarının okuma ve yazma süreçleriyle benzer olduğunu göstermiştir.

Kaynaştırma programlarının etkililiğinde dikkate alınması gereken önemli bir faktör programın özel gereksinimli olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal davranışları üzerindeki etkisidir (Salend & Duhaney, 1999). Kaynaştırma programının akademik etkisi Saint-Laurent ve arkadaşları (1998) tarafından yapılan bir araştırmada ortaya konulmuştur. Araştırmada kaynaştırma ğrencisi bulunan bir sınıftaki cnc sınıf öğrencileri ile kaynaştırma ğrencisi bulunmayan cnc sınıf ğrencilerinin okuma, yazma ve matematik performansları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıftaki öğrencilerin okuma ve matematik performanslarının kaynaştırma öğrencisinin bulunmadığı sınıftaki öğrencilerden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Yazma performansları açısından ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sharpe, York ve Knight (1994) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise sınıflarında kaynaştırma ğrencisi olan ortaokul ğrencilerinin akademik performansları ile sınıflarında kaynaştırma ğrencisi olmayan ortaokul ğrencilerinin akademik performansları karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları iki grubun akademik performansları arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Hunt,

Staub Alwell ve Goets (1994) ise yaptıkları deneysel bir araştırmada yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan sınıf arkadaşları ile katıldıkları işbirlikçi öğrenme deney grubu ile sadece yetersizliği olmayan öğrencilerden oluşan diğer işbirlikçi öğrenme kontrol grubunun hedeflenen matematik amaçlarındaki başarılarını karşılaştırmışlardır. Araştırma bulguları her iki grubun hedeflenen matematik amaçlarındaki başarılarının arttığını, yetersizliği olmayan öğrencilerin yetersizliği olan sınıf arkadaşları ile katıldıkları işbirlikçi öğrenme grubunun, kontrol grubundaki yetersizliği olmayan öğrenciler kadar performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarılarına ve sosyal becerilerinin gelişimine olumlu katkıları alanyazında gerçekteştirilmiş olan bir çok araştırmayla ortaya konmuştur (Doorlag ve Lewis, 2003; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Salend, 2005). Kaynaştırma ortamları normal gelişim gösteren çocukların genel olarak dil, motor, duygusal ve sosyal gelişimlerinin artmasını ve çeşitli deneyimler kazanmalarını sağlar (Lenkowsky, 2001). Kaynaştırma programlarına katılım normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına karşı olan tutumlarını olumlu olarak etkiler ve yetersizlikle ilgili bilgilerinin artmasında da rol oynar (Dyson, 2005; Odom, 2000). Kaynaştırma eğitimi akademik kazanımların yanı sıra karşılıklı arkadaşlık için gerekli olan sosyal becerilerin gelişimi, sosyal bilişin artması ve kendine olan saygının gelişimi için gerekli fırsatların oluşmasına katkı sağlamaktadır (Rudd, 2002). Araştırmalar kaynaştırmanın normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Kaynaştırma ortamlarındaki normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukları daha fazla kabul ettiklerini ortaya koymuştur (Odom ve arkadaşları, 2006). Rafferty, Boettcher ve Griffin (2001) kaynaştırma ortamlarının, normal gelişim gösteren çocukların farklılıkları anlama, başkalarına karşı duyarlı olma, kendisini güçlü ve zayıf yönleri ile tanıma gibi katkıları olduğunu belirtmektedir. Biklen, Corrigan ve Quick (1989) tarafından yapılan bir araştırmada kaynaştırma ortamlarında deneyim kazanmış 9 ile 11 yaş arasındaki normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Görüşmeye katılan öğrenciler kaynaştırma programlarının fiziksel görünüm ve davranışsal farklılıkları anlamalarında yardımcı olduğunu, yetersizliği olan öğrencilerin hisleri ile kendi yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurduklarını ve yetersizliği olan akranlarının değerli olduklarını ifade etmişlerdir. Staub, Schwartz, Gallucci ve Peck (1994) tarafından yapılan araştırmada genel eğitim sınıfına devam eden aynı sınıftaki orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan dört

öğrenci ile yetersizliği olmayan dört öğrencinin sosyal ilişkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları yetersizliği olmayan öğrencilerin başkalarının güçlü yönlerini fark ettiklerini, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini, bu ilişkilerin rahat, güvenli ve ailelerinin değerleriyle tutarlı olduğunu ortaya koymuştur. Kaynaştırmanın, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin farkındalık ve sorumluluk duygularının gelişmesine, iletişim becerilerinin artmasına ve ait olma duyguları ile arkadaşlık ilişkilerinin gelişimine neden olduğunu belirtmişlerdir (Fisher & Meyer, 2002; Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabeloo, & Spagna, 2004; Salend & Duhaney, 1999 ).Downing, Eichinger ve Williams'a (1997) göre yetersizliği olan çocuklar kaynaştırma uygulamalarından önemli ölçüde yararlanırlar ve kaynaştırma deneyimleri bu öğrencilerin arkadaşlıklarının gelişmesini teşvik eder. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları yetersizliği olan öğrencilerin özgüveni artırır ve bu öğrencilere akran modeller sunar.

Mesibov ve Shea (1996) tam zamanlı bir kaynaştırma uygulamasında öğretmenlerin kaynaştırılan öğrencilerin öğrenme potansiyellerindeki beklentilerini arttırdığını, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarının davranışlarını modellediklerini, daha çok öğrendiklerini ve daha çok öz değerlendirme yaptıklarını belirtmektedir. Mesibov ve Shea'ye (1996) göre kaynaştırılan öğrenciler akranlarına karşı daha kabul edici bir tutum sergilemektedirler. Ayrıca tam zamanlı bir kaynaştırma uygulaması yetersizliği olan öğrenciler ve aileleri için daha az damgalayıcı ve ayrıştırıcı bir uygulamadır.

Özel gereksinimli öğrenciler, ayrıştırılmış ortamlarla karşılaştırıldığında kaynaştırma ortamlarında daha fazla sosyal etkileşime geçmektedirler (Kwon, Elicker ve Kontos, 2011). Buyse, Goldman ve Skinner'a (2002) göre kaynaştırma ortamları arkadaşlıkların, sosyal ve iletişimin becerilerinin gelişimi açısından daha fazla fırsatlar sunmaktadır. Fryxell ve Kennedy (1995) yaptıkları araştırmada genel eğitim sınıfına devam eden ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin sosyal ilişkileri ile özel eğitim sınıflarına devam eden ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin sosyal ilişkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma bulguları, genel eğitim sınıfına devam eden ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin, özel eğitim sınıflarına devam eden ve akranlarına göre daha fazla sosyal destek sağlanan ağır derece yetersizliği olan öğrencilerden daha fazla sosyal etkileşim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Benzer bir araştırmada Kennedy, Shukla ve Fryxell (1997) tarafından yapılmıştır. Araştırmada kaynaştırma sınıflarına devam eden

ağır yetersizliği olan ortaokul öğrencileri ile özel eğitim sınıflarına devam eden ağır yetersizliği olan ortaokul öğrencilerin sosyal ilişkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları kaynaştırma sınıflarına devam eden ağır yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin yetersizliği olmayan sınıf arkadaşları ile daha fazla etkileşime geçtiklerini, daha fazla ve daha uzun süreli sosyal iletişim kurduklarını ortaya koymuştur.

### **1.1. Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci**

Ülkemizde kaynaştırma uygulaması 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır ( MEB, 2010).

1988 yılında yayınlanan "Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimi" konulu genelgede ise, kaynaştırma, uluslararası alan yazındaki tanımına uygun şekilde ele alınmıştır. 1990 yılında düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar doğrultusunda, 1991 yılında "1. Özel Eğitim Konseyi" toplanarak kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılmasına, bu programlara alınan engelli öğrencilerin eğitiminin bireysel olarak planlanmasına, bu eğitimin alanında uzman kişiler tarafından verilmesine ve izlenmesine ilişkin bir karar alınmıştır ( Uysal, 2003).

1990 yılında düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şurası'nda kaynaştırmanın genişletilmesi vurgulanmış olmakla birlikte, yine bu yıllarda yatılı ve gündüzlü okulların sayısında artış olduğu da görülmektedir. 1950-1992 yılları arasında 75 özel eğitim okulu açılmış iken, 1992-1995 yılları arasında 75 okul daha açılarak toplam sayı 150'ye ulaşmıştır (Kargın, 2010). Özel eğitim okullarının sayısında ortaya çıkan bu artışa karşın 1992-1993 eğitim-öğretim yılında kaynaştırma eğitimini yaygınlaştırmak ve iyileştirmek amacıyla 12 pilot ilde okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeylerinde 88 pilot okul belirlenmiş, bu okullardaki tüm öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitimine alınmasına karar verilmiştir (Kargın, 2010).

22 Haziran 1992 tarihli Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği'nde “İlkokullarda Özel Eğitim Uygulamaları” başlığı altında “kaynaştırma” ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır. Dokuz maddeden oluşan bu bölümde Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerince yapılan inceleme neticesinde, eğitilebilir seviyede

olduğu tespit edilen çocukların eğitimleri, yeterli sayıda öğrenci bulunamaması halinde zihin özürlü çocukların eğitimleri özel sınıf açılmayan durumlarda ilkokullarda normal sınıflar içinde kaynaştırılmasıyla sürdürüleceği, kaynaştırma için bir sınıfa bir öğrenci verileceği, bu sayının çok zorunlu durumda ikiye çıkarılabileceği, bu öğrencilerin buldukları sınıflarda öğrenci sayısının diğer kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıflara göre, en az beş öğrenci eksik olacak şekilde düzenleneceği belirtilmiştir. Aynı yönetmelikte Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerinin çalışmalarını kaynaştırma programı içinde sürdürecekları, okul idarecilerinin zihin özürlü çocukların buldukları sınıfta kaynaştırma yoluyla eğitim ve öğretimleri için gerekli eğitim ortamının sağlanması için tedbirler almakla yükümlü oldukları belirtilmiştir. Yönetmelikte okulun Rehberlik Hizmetleri Büroları ve buralarda görevli rehber öğretmenlere kaynaştırma öğrencileri için rehberlik çalışmaları yapmaları ve bu öğrencilerin söz konusu faaliyetlere ilişkin becerileri kazanmaları için gerekli çalışmaların yapılması ifade edilmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin okuldaki sosyal faaliyetlere yetenekleri oranında katılmaları gerektiği, zihin özürlü öğrencilerin özellikleri ve öğretmenlerin faaliyetleri konusunun denetimde dikkate alınacağı ifade edilmiştir.

Ülkemizde özel gereksinimli çocuklara ilişkin en kapsamlı yasal düzenleme 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamedir (Kargın, 2010). Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesinde kaynaştırma “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanmıştır (Kuz, 2001). Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. Maddesi ile kaynaştırma uygulamalarının nasıl gerçekleştirileceğinin 1992 yılında hazırlanmış olan yönetmeliğe göre daha ayrıntılı olarak tanımlandığı görülmektedir. Nitekim 12. Madde'de “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde tanımlandığı görülürken yine de bu yöntem ve tekniklerin neler olabileceğine ilişkin hiçbir ifadenin yer almaması dikkat çekicidir (Diken, 2010). Engelli çocukların eğitimlerinin akranları ile birlikte uygun yöntem ve tekniklerle sürdürülmesi ve özel tedbirlerin alınması gerektiği kararnamede belirtilen kararlar arasındadır. Bu kararnamede, 2916 sayılı yasadan farklı olarak, kaynaştırma, bireysel eğitim planı ve özel eğitim desteği kavramları ele alınmıştır. Kararname, 2916 sayılı yasadan daha kapsamlı olmakla birlikte, ele alınan kavramların



nerede, nasıl ve kimler tarafından gerçekleştirileceği açıkça tanımlanmamıştır (Kargin, 2010).

Özel eğitim gerektiren öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, yetersizliği olmayan akranları ile bir arada eğitim gördükleri normal sınıf, yani kaynaştırma sınıfıdır (MEB, 2010). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, 2006 yılındaki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "en az sınırlandırılmış eğitim ortamı" olarak ifade edilmiş olup "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 ortamı" şeklinde tanımlanmıştır.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye dayanılarak hazırlanan ve 18 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırmayla ilgili ayrıntılı ve uygulamaya yönelik ifadeler yer verilmiştir. Yönetmeliğin 67. maddesinde kaynaştırma "Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2000). Bu tanım 31 Mayıs 2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. maddesinde de aynı şekilde tanımlanmıştır. 2 Eylül 2008 yılında yayımlanan 2008/60 sayılı Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde genelgenin okul öncesi, ilk ve orta öğretim kurumlarının yönetici ve öğretmenlerine duyurularak gerekli önlemlerin alınması istenmiştir. Genelgenin "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Öğretmenlere Öneriler" başlıklı ekinde, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitimleri ile ilgili yetersizliklerinin türüne göre öneriler yer almaktadır. Genelgede kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler; kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır" ifadeleri yer almaktadır.

On Beşinci Milli Eğitim Şurası'nda kaynaştırma eğitiminden yararlanan engelli öğrenciler için kendi düzeylerine uygun sınıf programlarının hazırlanması kararı alınmıştır (Şura Raporu, 1996). On Yedinci Milli Eğitim Şûrası ve dokuzuncu kalkınma planında da kaynaştırma üzerinde önemle durulmaktadır. 13–17 Kasım 2006'da düzenlenen On Yedinci Millî Eğitim Şûrası'nda kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflara destek hizmet personeli verilmesi ve özel eğitimde kaynaştırma uygulaması yapabilecek sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi için hizmet öncesi eğitimde bu alanları dikkate alacak program düzenlemeleri yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 20 Ekim 2009).

Dokuzuncu kalkınma planında (2007-2013) ise özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma eğitime öncelik verilmesi ve mevcut okulların fiziki koşullarının uygun hâle getirilmesi hedeflenmiştir (DPT, 20 Ekim 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) veri tabanından 30.04.2010 tarihinde elde edilen verilere göre 2006 yılında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan toplam öğrenci sayısı 54.309 iken, 2009 yılında bu sayı 72.425'ye yükselmiştir. Bu öğrencilerin 70.563'ü ilköğretim okullarındadır. Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma öğrenci sayısı ise 1.862'dir (MEB, 2010). Milli Eğitim Bakanlığının 2012-2016 Resmi İstatistik Programı verilerine göre 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan toplam öğrenci sayısı 173.117'dir. Bu öğrencilerin 152.485'i ilkokul ve ortaokullardadır. Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma öğrencisi sayısı ise 20.632'dir (MEB, 2014). Bu rakamlar bize ülkemizde genel eğitim sınıflarında eğitim gören kaynaştırma öğrenci sayısında giderek bir artışın olduğunu göstermektedir.

## 1.2. Kaynaştırma Modelleri

Kaynaştırma uygulamaları incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarının çeşitli şekillerde gerçekleştirildiği görülmektedir. (Halvorsen ve Neary, 2001; Hewitt, 1999; Meyen, 1996; Nowell ve Innes, 1997; Mercer ve Mercer, 2005; Salend, 1998; Vaughn, Bos ve Schumm, 1997).

Lewis ve Doorlag (1999) özellikle özel eğitim sınıfı uygulamalarının kendi içlerinde farklılaştığını, özel gereksinimli öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanlarının büyük bir kısmını özel eğitim sınıfında ve belirli zamanlarda genel eğitim sınıfında; tüm günlerini özel eğitim sınıfında geçirdiklerini ve genel eğitim okulunda yemek saatlerinde,

teneffüslerde veya törenlerde akranlarıyla etkileşim fırsatı bulduklarını; aynı zamanda tam zamanlı özel eğitim sınıfı seçeneğinin de olduğunu belirtmektedirler.

Guralnick (2001) yetersizliği olan ve olmayan çocukların kaynaştırma programlarına katılımlarının planlanma düzeyinde çeşitli farklılıkların olduğunu ifade etmektedir. Guralnick'e (2001) göre yetersizliği olan ve olmayan çocukların kaynaştırma programlarına katılımları, tam kaynaştırma (full inclusion), küme modeli (cluster model), tersine kaynaştırma (reverse inclusion) ve sosyal kaynaştırma (social inclusion) modeli olmak üzere dört ana kategoriden oluşmaktadır. Guralnick (2001) yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarının tam katılımcıları olduğu kaynaştırma programını tam kaynaştırma, yetersizliği olan küçük bir grup çocuğun normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanan programa yerleştirildikleri kaynaştırma programını ise küme modeli olarak tanımlamaktadır. Guralnick (2001) normal gelişim gösteren küçük bir öğrenci grubunun yetersizliği olan çocuklar için özelleştirilmiş bir programa eklendikleri kaynaştırma programını tersine kaynaştırma modeli ve ayrı sınıflara yerleştirilmiş yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla sosyal etkileşim fırsatlarının planlandığı kaynaştırma programını ise sosyal kaynaştırma modeli olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizde kaynaştırma yoluyla eğitimin, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı modelde uygulandığı görülmektedir. Tam zamanlı kaynaştırma modelinde özel gereksinimli öğrenciler eğitimlerini yetersizliği olmayan akranları ile birlikte sürdürürken, yarı zamanlı kaynaştırma modelinde, özel gereksinimli öğrenciler eğitimlerini bazı derslerde yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılarak sürdürmektedirler. Tersine kaynaştırma modelinde ise özel gereksinimli olmayan öğrenciler istemeleri halinde, özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden özel gereksinimli akranları ile ya aynı sınıfta eğitim görmekte ya da özel gereksinimli olmayan öğrenciler için özel eğitim okul ve kurumunun bünyesinde ayrı bir sınıf açılmaktadır.

### *1.2.1. Tam zamanlı Kaynaştırma Modeli*

Tam zamanlı kaynaştırma modelinde özel gereksinimli öğrencinin kaydı genel eğitim sınıfındadır (MEB, 2010). Öğrenci tam gün boyunca genel eğitim sınıfında eğitim almaktadır. Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden özel gereksinimli

öğrenciler, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görürler ve kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim müfredatını takip ederler. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde “Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir” denilmektedir (MEB, 2006).

Ülkemizdeki kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının büyük bir kısmı tam zamanlı kaynaştırma uygulaması şeklinde yapılmaktadır.

### *1.2.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Modeli*

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla sağlanmaktadır (MEB, 2006). Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır. Özel eğitim sınıfı öğrencisi başarılı olabileceği derslerde ve sosyal etkinliklerde yetersizliği olmayan akranları ile birlikte genel eğitim sınıfında eğitim almaktadır (MEB, 2010). Özel eğitim sınıfları, bulunduğu okulun veya kurumun eğitim programını uygulayan özel eğitim sınıfları ve bulunduğu okulun veya kurumun eğitim programından farklı bir eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıfları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bulduğu okulun veya kurumun programlarını uygulayan özel eğitim sınıflarında, ilköğretim kurumları programlarını veya ortaöğretim kurumları programlarını takip edebilecek bireyler eğitim almaktadırlar. Bulduğu okulun veya kurumun eğitim programından

farklı bir eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıflarında ise ilköğretim veya ortaöğretim kurumları programlarını takip edemeyecek durumda olan bireyler eğitim almakta ve bu sınıflarda eğitim alan öğrenciler, yetersizlik türüne göre hazırlanan özel eğitim programını takip etmektedirler (MEB, 2006). Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin, özel gereksinimli olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda da bazı dersler ve sosyal etkinliklere katılması şeklinde de uygulanmaktadır. Bu uygulama ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde “Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır” denilmektedir (MEB, 2006).

### *1.2.3. Tersine Kaynaştırma (Reverse Mainstreaming)*

Alanyazında tersine kaynaştırma modeli ile ilgili çeşitli tanımlamalara rastlanmaktadır. Schoger (2006) tersine kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte özel eğitim ortamında, bir özel eğitim öğretmeni tarafından öğrenim gördükleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan öğrencilere akran modeller oldukları uygulama olarak tanımlamaktadır. Wooten ve Mesibov' a göre (1986) tersine kaynaştırma aynı okulda yetersizliği olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki etkileşimi yapılandıran bir eğitimsel stratejidir. Wooten ve Mesibov'a göre tersine kaynaştırma uygulamalarında etkinlikler bir özel eğitim sınıfında yapılandırılır ve sınıftaki tüm öğrencilerin amaçlı bir şekilde etkileşimde bulunmalarına izin verilir. Bu etkileşim fırsatları çeşitli ortamlarda oluşturulan çok sayıdaki etkinliğe öğrencilerin dahil edilmeleriyle sağlanır (Schoger 2006).

Siegel (1996) tersine kaynaştırmayı, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitim ortamına getirildiği alternatif bir kaynaştırma modeli olarak ifade etmektedir. Tersine kaynaştırma, isminde de ifade edildiği üzere, genel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin yetersizlikleri olan öğrencilerle birlikte çalışmalarını için özel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleridir (Poorman, 1980). Hardin (2002) tersine kaynaştırmayı, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitim ortamı içerisinde yetersizliği olan öğrencilerin yanında katılımlarını içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Schoger'e (2006) göre tersine kaynaştırma genel eğitim sınıfına devam eden birkaç öğrencinin

yetersizliği olan öğrencilerle sosyal etkileşim kurmak amacıyla kısa zaman aralıklarıyla özel eğitim sınıflarına getirilmesidir. Labka'ya (2008) göre ise tersine kaynaştırma, yetersizliği olan öğrencilere müzik eğitim ortamında aynı yaştaki akranlarıyla etkileşime geçme fırsatı sunan bir yoldur. Bu uygulama ile normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yardım etmek ve akran modeller olmak için özel eğitim ortamından ilham almaları sağlanmaktadır.

Tersine kaynaştırma programları yetersizlikleri olan çocuklara kaynaştırma ortamı sağlayan bir özel eğitim seçeneğidir. Yasalarla uyumlu olan bu ortamda yetersizliği olan çocukların özel gereksinimlerinin yanısıra sınıfın üyeleri olan normal gelişim gösteren çocukların da gereksinimleri karşılanır (Salisbury, 1990). Tersine kaynaştırma, normal gelişim gösteren çocukların normal gelişim göstermeyen akranlarının sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla bu çocukların sınıflarına gitmelerini ve yapılandırılmış bir ortamı gerektirir. (Wooten & Mesibov, 1986).

Tersine kaynaştırma, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitim sınıfının üyeleri olarak bu sınıflara dâhil olmaları durumunda oluşur ve eğitim genellikle erken çocukluk özel eğitimi öğretmenleri tarafından sürdürülür (Guralnick, 2001a). Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilere etkileşim fırsatları yaratmak için özel eğitim sınıflarına kayıt olurlar. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerine akran model olmanın yanısıra toplumdaki ve diğer sınıflardaki öğrencilere de öğretimsel ve tutumsal açıdan model olma görevini yerine getirirler (Salisbury, 1990). Salisbury'ye (1990) göre doğal etkileşimler yetersizliği olan ve yetersizliği olmayan öğrencilere sosyal becerilerini sergileyebilecekleri, sosyal ve bilişsel gelişimlerini arttırabilecekleri fırsatların doğal bir ortamda sunulmasıyla oluşmaktadır. Yaratılan etkileşim fırsatları küçük çocukların sosyal yönden gelişimlerini sağlayan zorunlu bir adım ve okul ortamında kabul ve başarı için önemli bir temeldir.

Tersine kaynaştırma modeli, normal gelişim gösteren bir grup öğrencinin bir özel eğitim sınıfına eklenmesi ve özelleştirilmiş bir program olması açısından diğer kaynaştırma modellerinden farklılık göstermektedir. Diğer kaynaştırma modellerinde özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocukların devam ettikleri programlara dâhil olmakta ve en fazla iki öğrenci bulunmaktadır. Bir özel eğitim sınıfına eklenen normal gelişim gösteren öğrenci sayısı ise genellikle sınıftaki toplam öğrenci

sayısının %25-%40'ı arasında değişmektedir (Guralnick, 2001a; Rafferty, Boettcher &Griffin, 2001).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde tersine kaynaştırma ile ilgili bir tanımlamanın yapılmadığı ancak uygulama şeklinin belirtildiği görülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde, “kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir” ifadesi yer almaktadır. Yine aynı yönetmelikte yetersizliği olmayan öğrencilerin, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilecekleri; bu sınıfların mevcutlarının 5'i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşacağı ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Alanyazın incelendiğinde kullanılan tersine kaynaştırma ifadesine ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1968 yılında rastlanmaktadır ( Mallee, 1997). Weinstein (1968) okul öncesine devam eden işitme engelli öğrenciler için New York Şehri'nde bir tersine kaynaştırma programının uygulandığını ifade etmektedir. Uygulanan programın istatistikî analizleri sunulmasa da işitme yetersizliği olan öğrenciler arasındaki kazanımlar açısından değerlendirildiğinde programa dahil olan işitme yetersizliği olan öğrencilerin öz yeterliliklerinin daha iyi olduğu ifade edilmiştir. Öz yeterlilik ise öğretmene daha az bağımlılık, ortalama çocukluk durumlarına çabuk uyum gösterme, normal konuşma şeklini daha iyi kavrayabilme olarak kabul edilmektedir. Weinstein (1968) öz yeterlilikteki artışı tersine kaynaştırmaya atfetmiştir ( Mallee, 1997).

Tersine kaynaştırma ile ilgili bir diğer uygulama ise Poorman (1980) tarafından yapılmıştır. Ağır derecede yetersizlikleri olan öğrencilerin normalleşmelerine yardımcı olmak amacıyla Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin Pensilvanya eyaletindeki bir okulda yapılan tersine kaynaştırma uygulamasında yetersizliği olan öğrencilerin mümkün olduğunca normal gelişim gösteren öğrencilerle bir arada işlevsel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Poorman, 1980). Uygulamanın nirengi verileri, yetersizliği olan öğrencilerin sosyal farkındalıklarının geliştiğini göstermiştir. Kaynaştırma

programına başlamadan önce yetersizliği olan öğrencilerin hiçbir olağandışı etkileşim göstermedikleri; başlama programından kısa bir süre sonra ise sık yapılanları kavramak, hariç tutulduklarında telaşlanmak ve tersine kaynaştırma arkadaşlarının gelmeleri için kapıyı seyretmek gibi davranışların ortaya çıktığı bulunmuştur.

Wooten ve Mesibov (1988) tersine kaynaştırmayı, bir strateji olarak, otizmlili öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla kullanmışlardır. ABD'nin Kuzey Carolina eyaletindeki bir ilköğretim okulunda oluşturulan programa altı otizmlili öğrenci ile özel gereksinimli olmayan çok sayıda beşinci sınıf öğrencisi dahil edilmişlerdir. Oluşturulan oyun gruplarında yemek pişirme, dış oyunlar ve masa oyunları etkinlikleri yapılandırılarak haftanın üç günü kırk beş dakikalık oturumlar gerçekleştirilmiştir. Bulgular istatistiksel olarak sunulmasa da tersine kaynaştırma programına katılan otizmlili öğrencilerin daha uygun göz kontağı kurdukları, yönergelere bağlı kalmayı arttırdıkları, konuşmada ana cümleleri açık ve kesin ifade ettikleri, konuşmayı başlattıkları ve sonlandırdıkları gözlemlenmiştir. Wooten ve Mesibov'a (1988) göre tersine kaynaştırma programı otizmlili öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmek için akran rol modellerini edinebilme gereksinimleri nedeniyle gelişmiştir. Wooten ve Mesibov (1988) otizmlili öğrencilerin rutin ve çevre değişikliğinin günlük programlarında bozulmalara neden olduğunu ve bu yüzden kaynaştırmanın bir seçenek olarak hariç tutulması gerektiğini ve tersine kaynaştırmanın otizmlili öğrencilerin eğitimindeki genel anlayışa uygun olduğunu ifade etmektedir. Wooten ve Mesibov'a (1988) göre tersine kaynaştırma, otizmlili öğrencilere yeni becerilerin öğretiminde, ortamın mümkün olduğunca birçok açıdan tutarlı hale getirilmesinde genellikle en iyi yoldur.

Roeyers (1996) tarafından yapılan deneysel bir araştırmada tersine kaynaştırmanın otizmlili öğrencilerin yetersizliği olmayan öğrencilerle sosyal etkileşimlerine etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmanın bulguları deney grubundaki otizmlili öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu ön sosyal davranışlarla geçirdiklerini göstermiştir. Araştırma deney grubundaki otizmlili öğrencilerin etkileşim başlatma davranışlarının anlamlı olarak arttığını ortaya koymuştur. Tersine kaynaştırma ortamları ile ilgili yürütülen araştırmalarda benzer bulgular ortaya konulmuştur. Odom (2000) tersine kaynaştırma ortamlarına katılımı ile ilgili yaptığı çalışmada tersine kaynaştırma



ortamlarına katılan normal gelişim gösteren akranların olumlu sosyal ve bilişsel deneyimler edindiklerini ve bu deneyimlerini geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin yetersizliği olan öğrenciler yönelik tutumlarının incelendiği bir başka çalışmada Poorman (1980) ve Sapir (1990) normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin yetersizliği olan öğrenciler hakkındaki olumsuz tutumlarının ve endişelerinin olumlu tutum ve kabule dönüştüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca hem yetersizliği olan hem de yetersizliği olmayan çocukların aileleri yetersizliği olan çocuklar ile yetersizliği olmayan çocuklar arasında arkadaşlıkların geliştiğini ifade etmişlerdir. Rafferty, Boettcher ve Griffin (2001) yaptıkları bir çalışmada ailelerin tersine kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma bulguları tersine kaynaştırma deneyimi yaşayan özel gereksinimli olmayan çocukların, yetersizliği olan diğer çocuklara karşı duyarlılıklarının arttığını, insanlar arasındaki farklılıkları anladıklarını, kendilerinin ise güçlü ve zayıf yönlerini fark ettiklerini ortaya koymuştur.

Schoger (2006) tersine kaynaştırma programını eşsiz bir program olarak nitelendirmekte ve programın amacının yetersizliği olan öğrencilere düzeyli akran etkileşimleri sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Yetersizliği olan öğrencilere kendi ortamlarında etkileşim fırsatlarının sunulduğu tersine kaynaştırma programının katkısı bir özel eğitim öğretmeni tarafından ortaya konulmuştur. Programa bir temel eğitim okulu bünyesindeki yaşam becerileri sınıfına devam eden biri Serebral Palsi, biri otizmlili ve diğeri de down sendromlu olmak üzere üç öğrenci dâhil edilmişlerdir. Bu öğrenciler kendi ortamlarında sınıf düzeyleri ve yaşları aynı olan yetersizliği olmayan akranları ile haftada üç kez teneffüslerde ve serbest etkinlik saatlerinde bir araya gelmişlerdir. Bu birliktelikte genel eğitim öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilere kolaylaştırıcı ve yardım edici rollerinden daha çok, planlanan sosyal etkinliklerde aynı ölçüde zaman geçirmeleri hedeflenmiştir. On sekiz hafta süren tersine kaynaştırma programının etkililiği değerlendirilmiş ve yetersizliği olan öğrencilerin uygun sosyal etkileşim davranışlarında önemli bir gelişimin sağlandığı görülmüştür (Schoger, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) ülkemizdeki tersine kaynaştırma uygulamalarının iki şekilde uygulanabileceği ifade edilmektedir. Birincisi ilköğretim programlarının uygulandığı özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan akranları ile aynı sınıfta

eğitim görmeleri ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması, ikincisi ise yetersizliği olmayan öğrencilerin, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilecekleri Şeklindeki uygulamadır. Bu sınıfların mevcutları beşi özel gereksinimli birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşmaktadır. İlgili yönetmeliklerde her ne kadar tersine kaynaştırma modelinde ğrenci sayıları verilmeye çalıŐılmış olsa da, tersine kaynaştırma modelinin uygulanabilmesi için gerek özel eğitim okullarının fiziki koşullarının düzenlenmesi, gerekse bu okulların normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilere olası yararlarının ve uygun beklentilerin oluŐturulabilmesi için özel gereksinimli ğrenci grubu ve özellikleri hakkında yeterli bilginin olması gerekmektedir. İzleyen bölümde özel gereksinimli öğrenciler ve bu araştırmanın konusunu oluşturan serebral palsili çocuklar tanıtılmaya çalıŐılmıştır.

### **1.3. Özel Gereksinimli Bireyler ve Serebral Palsi**

Ülkemizde 1997 yılında kabul edilen zel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname zel eğitim gerektiren bireyi “eŐitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) “zel eğitim gerektiren birey” ifadesi, “zel eğitime ihtiyacı olan birey” olarak ifade edilmekte ve kanun hükmündeki kararnamedeki tanımlama yapılmaktadır. Özel eğitim gerektiren bireyler yetersizliklerine göre farklılıklar göstermekte ve kendi içlerinde farklı gruplara ayrılmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) zel eğitime ihtiyacı olan bireyler; zihinsel yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler, dil ve konuşma glğu olan bireyler, duygusal ve davranış bozukluğu olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, ortopedik yetersizliği olan bireyler, özel öğrenme glğu olan bireyler, süreğen hastalığı olan bireyler, üstün yetenekli bireyler, otistik bireyler, birden fazla yetersizliği olan bireyler ve Serebral Palsili bireyler olarak gruplanmaktadır.

### 1.3.1. Serebral Palsi

Serebral Palsi (SP) (Cerebral Palsy) ilk defa 1861 yılında İngiliz ortopedist Dr. William Little tarafından tanımlanmış ve Little hastalığı olarak isimlendirilmiştir. Little, Serebral Palsinin zor doğum sırasında meydana geldiğini bildirmiştir. Sigmund Freud, 1890'lı yıllarda Serebral Palsi üzerinde çalışmalar yapmış ve doğum anında olduğu gibi, gebelik sırasında da oluşabileceğini belirtmiştir. Daha sonra ise Burgess (1888) ve Phelps (1947) tarafından "Serebral Palsi" olarak adlandırılmıştır (Livanelioğlu, Günel, 2009).

Serebral Palsi (SP) gelişmekte olan beyinde, tekrarlayıcı olmayan ve ilerlemeyen lezyonlara bağlı ortaya çıkan, hareket ve duruş bozukluklarını ifade etmektedir (Duman, İmad ve arkadaşları, 2005). Livanelioğlu ve Günel (2009) Serebral Palsiyi; doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası dönemde tam gelişmemiş beynin (immatur) değişik nedenlerle etkilenmesi sonucu ortaya çıkan kalıcı, ilerleyici olmayan bir bozukluk olarak tanımlamaktadır. Benzer bir tanımlama ise Allen ve Cowdery (2009) tarafından yapılmıştır. Allen ve Cowdery'ye (2009) göre Serebral Palsi; doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası beyin hasarı sonucu ortaya çıkabilen bir sinir- kas yetersizliğidir. Serebral Palsi, hareket ve postürün kronik bozukluğu ile nitelenen bir grup klinik tabloya verilen isimdir. Kaynaklandığı yer beyindir; yaşamın erken döneminde oluşur ve ilerleyici bir bozukluk değildir. Bu tabloya, sıklıkla nöbetler, duyuusal bozukluklar ve bilişsel kısıtlılıklar eşlik eder. Serebral Palsi hem nedeni, hem de belirtileri bakımından heterojendir (Eraksoy, 2005). Smith, Ittenbach ve Patton'a (2002) göre Serebral Palsi, bireyin hareket etme, duruş ve denge yeteneğini etkileyen çeşitli durumları tanımlamak için kullanılan kapsamlı bir terimdir. Bu bozukluklar beynin kasları kontrol yeteneğindeki problemler sonucunda ortaya çıkmaktadır.

SP'nin nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte %50-60'ının doğum öncesi, %30-40'nın doğum anı, %10-15'inin ise doğum sonrasında kaynaklandığı belirtilmektedir. Çoğunlukla birden fazla etkenin SP'ye neden olduğu, bunlardan prematüre %35, düşük doğum ağırlığının ise %41 oranında etkili olduğu ifade edilmektedir (Erdoğanoglu, 2006).

2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Serebral palsili birey; doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde

yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. Serebral Palsi terimi genellikle kas hareketlerinin kontrollünde eksikliğe neden olan nörolojik bir yetersizlik olarak kullanılmaktadır.

Serebral Palsi çocuklarda görülen en yaygın fiziksel yetersizliktir. SP'li bir kişinin vücudundaki sinir ve kaslarında herhangi bir problem olmamasına karşın, merkezi sinir sistemindeki bozukluktan dolayı beynin kaslara ne yapması gerektiğini söylemesinde sorun yaşanmakta, bu nedenle de kişi kaslarını hareket ettirememektedir (Bigge ve diğ., 2001; Friend, 2005). Livanelioğlu ve Günel'e (2009) göre Serebral Palsili çocukların Merkezi Sinir Sisteminde (MSS) meydana gelen hasar, sinir-kas, kas, iskelet ve duyu sistemlerinde bozukluklara yol açmakta ve bu bozukluklar çocuğun duruş ve hareketlerinde yetersizliklere neden olmaktadır. Merkezi Sinir Sistemi zedelendiğinden kişide, görme ya da işitme kaybı, zihinsel yetersizlik ya da öğrenme güçlüğü, alıcı ve ifade edici iletişim bozuklukları gibi ek yetersizlikler görülebilmektedir (Hallahan ve Kauffmann, 2003).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaklaşık %5 ile %20'sinde aynı zamanda serebral palsi olduğu tahmin edilmektedir (Batshaw ve Shapiro, 1997). Serebral Palsili çocuk çeşitli derecelerde zihinsel problemlere de sahiptir. Serebral palsili çocukların genellikle %50'si normal zeka düzeyinde iken, %25'i eğitilebilir, %25'i ise öğretilebilir zeka düzeyindedir (Doğan, Bitlis ve Özen, 2005). Batshaw ve Shapiro'ya (1997) göre Serebral Palsinin ağırlık derecesi arttıkça zihinsel yetersizlik gösterme durumu buna paralel olarak artmaktadır. Benzer şekilde zihinsel yetersizliğin ağırlık derecesi arttıkça Serebral Palsinin görülme olasılığı da artmaktadır.

Serebral Palsili çocuklarda kas hareketleri, dolayısıyla konuşma ile ilgili sorunlara ek olarak diğer sorunlara da rastlanmaktadır. Beyindeki zararın yeri ve kapsamına bağlı olarak zihinsel engel ya da zihinsel engelden bağımsız olarak dil sorunları görülebilmektedir. Fiziksel durumun yarattığı yoksunluk ve çevre ile iletişim eksikliği nedeniyle dil gelişimleri etkilenmektedir (Ege, 2006). Deniz (2005) serebral Palsiye eşlik eden medikal sorunları spastisite ve diğer tip tonus değişiklikleri, epilepsi, mental retardasyon, davranış problemleri ve psikolojik sorunlar, beslenme problemleri, iletişim problemleri, görme ve işitme sorunları, üriner problemler, enfeksiyonlar ve aşılama olarak ifade etmektedir. SP'lilerde işitme ve görme gibi duyuusal bozukluklara rastlama olasılığının fazla olması dil gelişimi için olumsuz etken oluşturmaktadır (Ege, 2006).

Serebral Palsinin doğasında yer alan pek çok belirti ve klinik belirtinin bir arada bulunması nedeni ile birçok tıbbi uzmanlık dalını birden ilgilendirmesinin yanı sıra, yaşam boyu sürecek bir iyileştirme, eğitim, psikolojik danışmanlık ve aile danışmanlığı gibi hizmetlerin de verilmesinin gerekliliği söz konusudur. Bu nedenlerle SP, birçok uzmanlık dalının birbiri ile ekip olarak koordineli çalışmasını gerektirir (Deniz, 2005). Bu ekipte uzman doktorların yanısıra fizik tedavi uzmanı, psikolog, özel eğitimci, sosyal hizmet uzmanı, spor öğretmeni, yardımcı sağlık personeli, hemşire, sağlık memuru ve tıbbi sekreter gibi tıp dışı uzmanlık alanlarında görev yapan kişiler de bulunur. Serebral Palsi ekibi, yaşamın her alanında görev paylaşımı yapar ve genellikle birden fazla birim aynı anda veya birlikte çalışır (Deniz, 2005).

Livanelioğlu ve Günel (2009) Serebral Palsinin, çocukluk döneminde meydana gelen yetersizliklerin en sık rastlanılan nedenlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Livanelioğlu ve Günel'e (2009) göre SP'li çocuk, Merkezi Sinir Sistemindeki (MSS) bir lezyon ile gelişmek zorunda olduğu için, belirtiler yaşantısıyla birlikte değişiklik göstermekte ve ortaya çıkan sorunlar yaşam boyu devam edebilmektedir. SP' de engelliliğe neden olan beyin lezyonu hayat boyunca aynı kalmakta, bir değişme, artma veya ilerleme görülmemektedir (Çavuşoğlu, 2002; Özaras ve ark., 2001; Yayıncı, 2003).

Serebral Palsinin görülme sıklığı incelenen topluluğa, zamana, seçim ölçütlerine göre farklı serilerde değişmektedir. SP'nin 1000 canlı doğumda %1-3 oranında olduğu görülmüş ve bu sıklığın yakın zamana kadar giderek düşme eğiliminde olduğu kaydedilmiştir. Danimarka'da 1950'nin ilk yıllarında sıklık yaklaşık 3/1000 iken, 1960 ortalarında 2/1000 olarak bildirilmiştir. İsveç'te ise, 1954 ve 1970 yılları arasındaki sıklık 2.24'ten 1.34'e gerilemiştir (Eraksoy, 2005). SP oranı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, önceleri 1000'de 1,5 olarak belirtilen bu oran, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Avustralya'da yapılan son çalışmalarda 1000 canlı doğumda 2-2,5 olarak verilmekte ve durumun prematüre bebeklerin bakım koşulları ve yaşama olasılıklarındaki artıştan kaynaklandığı belirtilmektedir. Türkiye'de bu konuda yapılmış en kapsamlı çalışmada, SP oranı her 1000 canlı doğumda 4,4 olarak belirtilmiştir (Livanelioğlu, Günel, 2009).

Serebral Palsi farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar; etkilenen vücut kısımlarına, ön plandaki motor bulgular doğrultusunda klinik tipe, etkilenim şiddeti ve yol açan patolojiye göre çeşitli başlıklar altında olabilmektedir (Livanelioğlu, Günel, 2009). Klinik sınıflamalar 1891'de Sachs tarafından etiyolojik

faktörlerin etkili olduğu zamana göre yapılmış, daha sonraları klinik belirti ve bulguların dağılımı ve tipine göre yapılması uygun görülmüştür (Yapıcı, 2005). Günümüzde en çok, klinik özelliklere göre yapılan sınıflandırma kullanılmaktadır. Sınıflandırmalarda kullanılan terimler genellikle kas gücünü, beyin incinmesinin ve hareket problemlerinin yerini betimlemektedir (Smith, Ittenbach ve Patton, 2002). Klinik bulgulara göre yapılan sınıflandırma; spastik, diskinetik, ataksik ve hipotonik olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır (Livanelioğlu, Günel, 2009). Diskinetik ve spastik SP, ataksik ve diskinetik SP ya da ataksik ve spastik SP formlarının bir arada görüldüğü kombine tablo ise karma tip olarak adlandırılmaktadır. (Yapıcı, 2005). Eripek'e (2005) göre Serebral Palside sınıflandırma şemaları, beyin incinmesinin yeriyle ilişkili olarak spastik, athetoid ve karışık tip olmak üzere üç tipe ayrılmaktadır.

### *1.3.1.1. Spastik Tip*

Spastik Serebral Palsi, beynin istemli hareketlerini kontrol eden bölümündeki incinmenin neden olduğu en yaygın tipidir (Eripek, 2005). SP'li olguların büyük bir çoğunluğunun spastik tip olduğu ifade edilmektedir. Spastik tip oranının % 70, diskinetik tip oranının %20, ataksik tip oranının ise %10 olduğu belirtilmektedir (Livanelioğlu, Günel, 2009). "Spastite", SP'ye eşlik eden en yaygın kas tonus değişikliğidir. Spastisite hasar görmüş merkezi sinir sistemi yapılarının, kaslar üzerindeki tonusu dengeleyici mekanizmaların bozulmuş olması nedeni ile ortaya çıkar (Deniz, 2005). Genellikle yüksek bir kas tonusu gösterirler. Konuşma şekilleri patlamalar halinde ve akıcılık bozukluğuna sahip olan bireylerin konuşmalarını andırır şekildedir. Konuşma sırasında doğal olmayan ara vermeler, duraklamalar ve zayıf konuşma sesi görülür (Doğan, Bitlis ve Özen, 2005). Spastisitenin mekanizması oldukça karmaşık ve anlaşılması zordur. Normal kas tonusu, beyinden omuriliğe inen sinir demetlerinin engelleyici ve kolaylaştırıcı etkisi arasındaki dengeye bağlıdır. Spastisite gelişmesi, birbirini dengeleyen sinir demetlerindeki uyumsuzluğa bağlıdır. Beyinde hasar meydana getiren olaylarda, hasar gören bölgeye bağlı olarak gövdenin farklı bölgelerindeki kaslarda spastite gelişebilir (Aydın, 2012). SP'li çocukların kollarındaki spastisitenin ağır olması durumunda günlük yaşamdaki bağımlılık artmaktadır (Yavuz, 2006).

### *1.3.1.2. Diskinetik Tip*

Diskinetik tipi SP'nin ikinci sık görülen tipidir ve tüm SP olgularının % 8-15'ini oluşturur. Konuşma bozuktur, çocuğu anlamak zordur. Ayaklarda ve ellerde istemsiz yapılan soluncanvari kıvranma hareketleri (Atetoz) görülür. Çocuk belirli bir amaca yönelik bir hareketi yapmaya kalkıştıkça, bu kıvranma hareketi artar. İstemsiz hareketler çocuk heyecanlandığında artar. Daha çok yüz, dil, kol ve bacakların uç kısımlarını tutar (Aydın, 2012 ).

### *1.3.1.3. Ataksik Tip*

SP'nin en nadir formudur. Sıklıkla serebellum (beyincik) ve bağlantılarında hasar ve anomaliler söz konusudur. Yürüme geç dönemlerde gerçekleşebilir, ancak sık düşmeler görülür (Yapıcı, 2005). Denge ve motor koordinasyon etkilenmiştir ve birey çok beceriksiz gözüktür, nesnelere ulaşmak istediğinde veya denge kurmak istediğinde hata yapabilir (Friend, 2005).

Ataksik SP'li çocuklarda karşılaşılan önemli sorunlar genellikle anormal derecede düşük kas tonusu (hipotoni), hareketlerde koordinasyon bozukluğu ve denge kaybıdır. Bu klinik tablolara patlayıcı konuşma, mental yetersizlik, istemsiz göz hareketleri, dokunma ile nesnelere şekli belirleyememe eşlik edebilir (Livanelioğlu, Günel, 2009). Bu tür SP'li çocuklarda nefes alma, çiğneme, içme ve yutmada koordinasyon bozukluğu görülür. Dudakları kaparken zorlanırlar ve ince motor kontrolün sağlanamaması nedeniyle de yuvarlayarak ve ritimsiz bir konuşma yaparlar (Doğan ve arkadaşları, 2005).

### *1.3.1.4. Hipotonik Tip*

Kasta normal ve yeterli kasılma ve yeterli gevşemenin olmadığı, istemsiz hareketlerin görülmediği Serebral Palsinin ender bir türüdür. Hipotonik çocuklarda erken dönemde; pasif harekete karşı direncin azalması, yüzüstü pozisyonda başını kaldırmada güçlük, ayak bileği ve el bileğinde daha belirgin olmak üzere eklemlerde aşırı esneklik, emme refleksinde zayıflık belirgin bulgularındandır (Livanelioğlu, Günel, 2009).

### *1.3.1.5. Karma Tip*

Serebral Palsili çocuklarda değişik tiplerde görülen hareket bozukluklarının genellikle bir çocukta birkaç tanesinin birlikte bulunduğu türüdür. Ancak bunlardan biri

çok daha baskındır. Spastisite ve ataksi sıklıkla birlikte bulunur. En sık spastik ataksik dipleji şeklinde görülür ve sıklıkla hidrosefali ile birlikte (Aydın, 2012 ). Karma tip Serebral Palsi beyindeki incinmenin her alanda olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla tüm belirtiler birlikte görülebilmektedir (Eripek, 2005).

Diğer bir sınıflama ise kol ve bacakların etkilenme durumlarına göre yapılmaktadır. Daha çok bacakların, bir miktarda kolların tutulduğu diparezi, bacakların ve kollarının tamamının tutulum gösterdiği kuadriparazi, aynı taraf kol ve bacakların etkilendiği hemiparazi, sadece bacakların etkilendiği paraparazi, bir bacak ya da kolun etkilendiği monoparazi ve iki bacak tek kol ya da iki kol tek etkilendiği triparazi bu sınıflandırmada yer alan Serebral Palsi formlarıdır (Livanelioğlu, Günel, 2009). Serebral palsisi olan bireylerde kas gücü anormallikleri, kas gücünün artması ya da azalması ya da her ikisinin birlikte görülmesi şeklinde olmaktadır. Artan kas gücü “yüksek güç ya da “spastisi olarak adlandırılmaktadır. Kas gücü arttığında, kaslarda katılık hissi, hareketlerde düzensizlik ya da gerilik görülmektedir. Azalan kas gücü, “düşük güç” olarak adlandırılmaktadır. Kasların zayıflığı ya da gevşekliği dik durma ya da oturmada, başını dik tutmada ve konuşmada çeşitli zorluklara neden olabilmektedir. Artan ve azalan kas gücünün birlikte görülmesi “değişen güç” olarak adlandırılmaktadır. Bu tür durumlarda dinlenme anında düşük kas gücüne sahip olabilen birey etkinlikte bulunurken yüksek kas gücüne sahip olabilmektedir (Smith, Ittenbach ve Patton, 2002).

Serebral Palsili çocuklar için eğitim hedefleri planlanırken çocuğun tüm gelişim alanlarında değerlendirilmesi gereklidir. Serebral Palsili çocukların temel sorunları motor gelişim alanlarındaki beceri yetersizliği olduğu için çocuğun kaba motor ve ince motor gelişim düzeyi, eğitim için oldukça önemlidir. Çünkü motor gelişim düzeyindeki yetersizlikler diğer alanlardaki gelişimlerini de olumsuz etkileyecek ve çocuğun öğrenmesini geciktirecektir (Doğan, 2005). Bu nedenle Serebral Palsili çocukların öğrenmelerini kolaylaştıracak, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımlarını arttıracak özel olarak düzenlenmiş eğitim ortamlarına gereksinim duyulmaktadır. Alanyazında kaynaştırmanın, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerin gelişimine olumlu etkilerinin olduğu göz önüne alındığında, Serebral Palsili öğrenciler için tersine kaynaştırma modelinin ya da buna benzer modellerin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş olan bir okulda uygulanan kaynaştırma



modeli tam olarak tersine kaynaştırma modeli olmasa da, SP'li çocukların gereksinimini karşılayacak fiziksel donanıma sahip olması ve özel eğitim öğretmenlerinin istihdam edilmesi boyutuyla bu modele çok benzemektedir.

#### 1.4. Problem

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri sürecinden başlanarak sisteme ilişkin birçok sorun yaşanmaktadır. Genel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayıları çok fazladır, bazı sınıflarda birden fazla öğrenci bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere gerektiğinde sınıf dışında destek verebilecek destek odaları oluşturulamamakta, bazı özel kurum ve kuruluşlar kendi çabaları ile bu amaçla küçük birimler kurmaktadır (Sucuoğlu, Akalın ve Sazak, 2008).

Türkiye'de kaynaştırmaya devam eden öğrenci sayısı giderek artmakla birlikte özel gereksinimli öğrenci ve öğretmenlere genel eğitim sınıflarında hiçbir özel eğitim desteği sağlanmamaktadır. Böylece genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrenci ile sınıf öğretmeni karşı karşıya kalmakta ve sınıfta yaşanan sorunları sınıf öğretmeni tek başına çözememektedir (Kargın, 1994). Giderek daha fazla öğrencinin kaynaştırma uygulamasından yararlanması sevindirici olmakla birlikte, uygulama düzeyinde, öğrenci sayısının fazla olması, materyal eksikliği, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) birimlerinin ve BEP uygulamalarının işlevsel hale getirilememesi, okul yönetimi, öğretmenler ve aileler açısından bilgi eksiklikleri, değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarına ilişkin yetersizlikler, destek eğitim hizmetlerinin eksikliği gibi pek çok önemli sorun yaşanmaktadır (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı ve Sardohan Yıldırım, 2012). Bu sorunların çözümünde özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere özel eğitim desteğinin sağlanması ve kaynaştırma eğitiminin başarısını artıracak politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde, okul öncesi eğitimden yükseköğretime, örgün eğitimden yaygın eğitime kadar ülke nüfusunun büyük bir grubunun ve bu grubun içinde yer alan özel gereksinimli çocukların eğitim hizmetlerinin sağlanması Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altındadır. 2006 yılında Serebral Palsili Çocuklar Derneği'nin (SERÇEV) girişimleri ve Milli Eğitim Bakanlığının onayı ile Serebral Palsili öğrencilerin eğitimleri için açılan bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli Türkiye'de uygulanan ilk ve tek kaynaştırma modeli olma özelliği taşımaktadır. Tersine kaynaştırma modelini temel

alan okulda uygulanan kaynaştırma modelinin bileşenleri genel eğitim sınıfları, özel eğitim sınıfları, destek eğitim sınıfları; bu sınıflarda öğrenim gören özel gereksinimli ve özel gereksinimli olmayan öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin aileleri; sınıf öğretmenleri, alan öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleridir. Model, Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenen bu okula, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin de kayıt yaptırabilmelerini öngörmektedir. Okulun eğitim ortamı genel eğitim sınıfları, özel eğitim sınıfları ve destek eğitim sınıfları şeklinde gruplanmaktadır. Uygulanan kaynaştırma modeli ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin, kayıtları genel eğitim sınıflarına yapılan Serebral Palsili akranlarıyla birlikte eğitim almaları, özel eğitim sınıflarına devam eden Serebral Palsili öğrencilerin ise okulun sosyal etkinliklerinde, ders dışı zamanlarda ve bazı derslerde özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte olmaları amaçlanmaktadır. Destek eğitim sınıflarında, genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilere ders saatleri içinde destek hizmetleri sağlanmaktadır. Okulun bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları uygulanan eğitim programı ve programa dayalı olarak öğrenci sayısı açısından farklılık göstermektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde açılan özel eğitim sınıfları, ilkokul ve ortaokul programlarını takip edebilecek durumda olan özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği sınıflar ya da ilkokul ve ortaokul programlarını takip edemeyecek durumda olup özel eğitim programını takip edebilecek öğrencilerin devam ettiği sınıflar şeklinde açılmaktadır. Özel eğitim sınıfları, ilkokul ve ortaokul programlarını takip edebilecek durumda olan özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği özel eğitim sınıfları en fazla 10, özel eğitim programını takip eden öğrencilerin devam ettiği özel eğitim sınıfları ise en fazla 4 öğrenciden oluşmaktadır. Genel eğitim sınıflarına, 5'i Serebral Palsili kaynaştırma öğrencisi, 15'i de normal gelişim gösteren öğrenci olmak üzere en fazla 20 öğrenci kayıt yaptırabilmektedir.

Çoğunlukla tam zamanlı kaynaştırma uygulaması şeklinde yapılan kaynaştırma eğitimi ülkemizde 1983 yılından beri uygulanmaktadır. O tarihten günümüze kaynaştırma eğitimi uygulamalarının arttığı ancak kaynaştırma modeli girişimlerinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Ülkemizdeki tam zamanlı kaynaştırma dışında uygulanan iki farklı kaynaştırma modeline rastlanmaktadır. Bu modellerin ilki Ankara'da bir işitme engelliler ilköğretim okulunun anasınıfında uygulanan tersine kaynaştırma modeli, ikincisi ise Serebral Palsili öğrencilerin eğitimleri için açılan bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelidir.

Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenen bir okulda uygulanan kaynaştırma modeli ile ilgili olarak aradan 11 yıl geçmesine rağmen modelinin çıktılarını ölçen herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ülkemizde pilot uygulama olarak açılan bu okulun uygulama sonuçlarının belirlenmediği, bu uygulamaya devam eden çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin modelden ne şekilde yararlandıkları ya da yararlanamadıkları hatta bu uygulamanın zararlarının olup olmadığı ortaya konulmamıştır. Oysaki ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarını ilk defa bir arada örnekleyen bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin mevcut durumunu belirlemeye yönelik bilimsel bir çalışmanın yapılması, modelin yaygınlaştırılması ya da yapılacak düzenlemelerle ülkemizde kaynaştırmada yaşanan sorunlara çözüm getirecek bir modelin ya da modellerin oluşturulması gerekmektedir. Bu gereklilikten yola çıkılarak Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin, bu okulda öğrenim gören Serebral Palsili kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin ve bu öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### **1.5. Önem**

Ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin varolan sistemin iyileştirilmesi, geliştirilmesi, özel gereksinimli öğrenciler için hangi eğitim ortamlarının daha uygun olacağı konusunda pilot projelerin geliştirilmesi ve hatta kaynaştırma modelleri önerilmesi gerektiği ifade edilmektedir ( Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Dolayısıyla bu araştırmanın Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrencilerin devam ettiği bir okulda pilot proje olarak geliştirilen kaynaştırma modelinin, modelin tüm paydaşlarının görüşlerine dayalı olarak incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde kaynaştırma modeli ve uygulaması ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumların belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir (Atay, 1995; Altun ve Gülben, 2009; Batu, 1998; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Baykoç-Dönmez, Aslan ve Avcı, 1997, 1998; Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Bilen, 2007; Bozarıslan ve Batu, 2014; Cankaya, Korkmaz, 2013; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2013; Gök, 2009; Güven, Balat, 2006; Kamen Akkoyun, 2007; Gözün, Yıkılmış, 2004; Kargın, 2005; Kaya, 2005; Kayhan, Şengül ve

Akmeşe, 2012; Küçükler ve Kanık-Richter, 1992; Öncül ve Batu, 2005; Özyayın, 2011; Özbaba, 2000; Özdemir, 2010; Sadioğlu, Batu, Bilgin ve Oksal, 2013; Uysal, 1995; Varlıer ve Vuran, 2006; Yavuz, 2004; Yıkılmış, 2006). Görüş belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmalarda genel eğitim sınıflarında görev yapan okul öncesi, sınıf ve alan öğretmenlerinin, okul ve eğitim yöneticilerinin, müfettişlerin, hem özel gereksinimli hem de özel gereksinimli olmayan öğrencilerin ailelerinin, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma modeline ve uygulamasına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Diğer taraftan bir grup araştırmacı (Çolak, 2007; Deretarla, 2000; Vuran, 2005) genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma yazma becerileri, dil ve konuşma becerileri ile akademik özelliklerini araştırmışlar, engelli olmayan akranları ile bilişsel ve davranışsal farklılıklarını belirlemişlerdir (Sucuoğlu, Akalın, 2010). Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda ise kaynaştırmanın özel gereksinimli çocukların okuduğunu anlama becerileri (Güldenoğlu, 2008), sosyal becerileri ve sosyal statüleri (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Çolak, 2007; Vuran, 2005) ile akran ilişkileri (Batu ve Uysal, 2007) üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Sucuoğlu, Akalın, 2010). Alanyazında kaynaştırma ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunları çözmeye yönelik bir model oluşturmaya ya da mevcut uygulamada var olan modellerin etkililiğini test etmeye yönelik bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma modelini inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de kaynaştırmaya ilişkin yapılan tüm çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin aileleri gibi tüm paydaşların görüşlerinin bir arada belirlendiği bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu araştırmada özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma modeli ve bu modelin uygulamasına yönelik tüm paydaşların görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece bu araştırma ile edinilen verilerin özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş okullardaki kaynaştırma eğitimi modellerine öncülük edebileceği düşünülmekte ve bu açıdan önemli görülmektedir. Ayrıca araştırma verilerinin, Milli Eğitim Bakanlığına, özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktılarını sunma fırsatı da sağlayacağı düşünülmektedir.

Son yıllardaki kaynaklarda, kaynaştırmanın sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil tüm öğrenciler için olması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Friend ve Bursuck, 2006; Wood, 2002). Bir başka deyişle, başlangıçta özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına sadece fiziksel olarak yerleştirilmesi olarak algılanan kaynaştırma, günümüzde tüm öğrencileri kapsayacak şekilde ve tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakılarak gerekli destek hizmetlerin aynı sınıf ortamında sunulması olarak algılanmaktadır (Friend ve Bursuck, 2006; Mcleskey ve Waldron, 2002). Özel eğitim alanında yapılan alanyazın çalışmaları incelendiğinde özel eğitimin alt başlıkları olan zihin engelliler, otizmliler, görme engelliler, işitme engelliler, bedensel engelliler gibi alanlarda çalışmalar yapıldığı, yapılan lisansüstü tez çalışmalarında ise en çok zihin engellilere yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. (Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014). Dolayısıyla bu araştırmanın Serebral Palsili öğrenciler alanında yapılmasının önemli olduğu ve Serebral Palsili öğrenciler ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara da yol göstereceği düşünülmektedir.

Türkiye’de kaynaştırmanın uygulanışıyla ilgili karşılaşılan sorunların başında sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortam niteliği taşımadığı (Batu, Kırcaali-İftar, Uzuner, 2004; Kargın ve diğerleri., 2005; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013) görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın Türkiye’de uygun fiziksel ortam niteliği taşıyan bir okuldaki kaynaştırma uygulamalarının sonuçlarını değerlendirmek ve kaynaştırma uygulamalarında ileriye yönelik iyileştirici çalışmalar yapabilmek bakımından önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının başarısında etkili bazı faktörlerin genel eğitim sınıfındaki öğrenci sayısı, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile sınıf öğretmenlerine sağlanan destek hizmetlerinin sağlanması olduğu vurgulanmaktadır (Gürgür, Kış, Akçamete, 2012). Dolayısıyla beşi özel gereksinimli, 15’i de özel gereksinimli olmayan toplam 20 öğrencinin devam ettiği bir sınıftaki kaynaştırma eğitiminin sonuçlarını değerlendirmenin bu araştırma açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de yürütülen çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genellikle nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirildiği görülmektedir (Gök, Erbaş, 2011). Nicel araştırma yöntemleri araştırmaya katılanların düşüncelerini derinlemesine ifade etmelerine olanak sağlayamadığı için, nitel araştırmalara duyulan gereksinim artmaktadır.

Bu nedenle son yıllarda ulusal ve uluslararası alanyazında, genel ve özel eğitim alanında, deneklerin gerçek düşüncelerini ifade edebilmelerine fırsat sağlayan nitel araştırmaların sayıları giderek artmaktadır (Batu, 1998; Kaya, 2005; Varlıer, 2004). Birkaç niteliksel çalışmada ise (Gürgür, 2005; Kış, 2007) araştırmacılar özel eğitimci olarak sınıfların içine girmişler, sınıf öğretmeni ile işbirliği yaparak hem öğretmeni hem de özel gereksinimli öğrenciyi desteklemişlerdir (Sucuoğlu, Akalın, 2010). Bu araştırmanın verileri nitel araştırma yönteminin veri toplama teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin görüşmeler yoluyla toplanmış ve niteliksel olarak analiz edilmiş olması, araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen kişilerin gerçek düşüncelerini derinlemesine ifade etmelerine olanak vermiştir. Toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması ve araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimlerinin mümkün olduğu ölçüde sunulması önemlidir. Gerek görüşmeler, gerek gözlem ve dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin önemli bir göstergedir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Bu çalışmada, elde edilen verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması, araştırmaya katılanların düşüncelerinin gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik katkı sağlayacaktır.

### 1.6. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, bu okulda öğrenim gören Serebral Palsili kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin ve bu öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

*Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan ilköğretim dördüncü sınıf ve ortaokul sekizinci sınıfta derse giren alan öğretmenlerinin,*

1. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların ortadan kalkmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

3. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli uygulamalarının başarısını arttırmaya ilişkin öneri ve beklentileri nelerdir?
4. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve ortaokullarda uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamalarından ayıran özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

*Araştırma yapılan okulun ilkokul ve ortaokul sınıflarında öğrenim gören Serebral Palsili kaynaştırma öğrencilerinin,*

1. Öğrenim gördükleri okuldaki kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğrenim gördükleri okulda yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Özel gereksinimli olmayan akranlarının, kaynaştırma uygulaması yapılan bir okulda öğrenim görmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

*Araştırma yapılan okulun ilkokul ve ortaokul sınıflarında öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin,*

1. Özel gereksinimli akranlarının olduğu bir okulda öğrenim görmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrenim gördükleri okulda uygulanan kaynaştırma modeli ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Özel gereksinimli akranları için düzenlenen ve kaynaştırma modeli uygulayan bir okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?

*Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenen ve kaynaştırma eğitimi uygulayan okulun ilkokul ve ortaokul sınıflarında öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin,*

1. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulu ve kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etmelerinin nedenleri nelerdir?
2. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların ortadan kalkmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

*Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi yapılan okulun ilkokul ve ortaokul sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenci ailelerinin,*

1. Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların ortadan kalkmasına yönelik çözüm önerileri nelerdir?
3. Okulda uygulanan kaynaştırma modelinden beklentileri nelerdir?
4. Serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Özel gereksinimli olmayan öğrenci ailelerinin serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi uygulaması yapan bir okulu tercih etme nedenleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

### **1.7. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulun, ilkokul dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile ortaokul sekizinci sınıflarında derse giren alan öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulun, ilkokul dördüncü sınıflarında ve ortaokul sekizinci sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleri ile sınırlıdır.



## BÖLÜM 2

### 2. YÖNTEM

#### 2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir ilkokulda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamasına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analiz modelinde planlanan bir çalışmadır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma, bir alanda derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir (Gay, 1987).

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analiz modeli kullanılmış, Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir ilkokuldaki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri belirlenmiştir.

Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985). Araştırmanın verilerini toplamada kullanılan görüşme, genellikle bir kişiyle ya da grupla yapılan amaçlı söyleşilerdir (Batu, 1998). Patton'a göre (1987) görüşme ilk bakışta kolay bir veri toplama yöntemi gibi görünebilir ve sadece konuşma ve dinleme gibi herkes tarafından kullanılan temel becerileri gerektirdiği düşünülür. Ancak Patton (1987) görüşmeyi beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamaya açılardan, hem sanat hem de bilim olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle görüşme, bireylerin zaman zaman birbirini duymadığı, mesajların yanlış alındığı ve çok az bir derinliğin bulunduğu sıradan bir konuşmadan çok farklıdır. Nitelikli bir görüşmede, günlük etkileşim ve iletişim sürecinde oluşan hatalar (dinleme eksikliği, önyargılar gibi) yapılmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmenin

amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Patton, 1987). Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşmeler farklı şekillerde gruplanabilmektedir. Fitzgerald ve Cox (1987) görüşmeleri formal ve informal görüşmeler olarak gruplarken, Fontana ve Frey (1994) ile Leedy (1993) görüşmeleri standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış görüşmeler olarak gruplamaktadırlar. Alanyazında ise genellikle “yapılandırılmış görüşme” ve “yapılandırılmamış görüşme” olmak üzere iki tür görüşmeden söz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ancak en yaygın gruplama şekli yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşme olarak üçlü sınıflamadır (Babbie, 1995; Berg, 1998; Gorden, 1987; Nieswiadomy, 1993).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı görüşme türüdür. Bu tür görüşmelerde, araştırmacı tarafından önceden belirlenen sorular görüşülen kişiye belli bir sırayla sorulur ve görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir (Batu, 2000; Gay, Mills ve Airasian, 2006). Bu tür görüşmelerde, görüşmeci soruları sorarken kendisiyle görüşme yapılan kişiye, gerektiğinde sorularla ilgili ek çalışmalar yapabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla, hem bir nesnellik hem de derinlik sağlanmış olur (Gay, 1987; Berg, 1998).

Bu çalışmada, Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda görev yapan sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenlerinin, bu okulda öğrenim gören serebral palsili kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin ve bu öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden toplanan veriler tümevarım analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

## **2.2. Araştırmanın Yapıldığı Okulun Özellikleri**

Bu araştırmanın yapıldığı okul, Serebral Palsili Çocuklar Derneği'nin (SERÇEV) girişimleri ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında Ankara'nın Çayyolu semtinde açılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak eğitim veren bu okul Serebral Palsili öğrencilerin eğitimleri için düzenlenmiş olup, istemeleri halinde normal gelişim gösteren öğrencilerin

de öğrenim görebildiği bir eğitim kurumu olma özelliği taşımaktadır. Bu özelliği ile Türkiye'nin ilk ve tek kaynaştırma okulu olan bu okulda anaokulu, ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim-öğretim hizmeti sunulmaktadır. Okulda dokuz 3-6 yaş okul öncesi kaynaştırma sınıfı, iki 3-6 yaş okul öncesi özel eğitim sınıfı, 12 ilkokul düzeyinde kaynaştırma sınıfı, 12 ortaokul düzeyinde kaynaştırma sınıfı, 10 özel eğitim sınıfı ve 11 destek eğitim sınıfı olmak üzere toplam 56 derslik bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki kaynaştırma sınıfları üçer şubeden oluşurken, özel eğitim sınıflarında beş şube ilkokul, beş şube ise ortaokul düzeyindeki sınıflardan oluşmaktadır. Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında beşi Serebral Palsili, dokuzu da normal gelişim gösteren öğrenci olmak üzere en fazla 14 öğrenci bulunurken, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki kaynaştırma sınıflarında ise beşi Serebral Palsili 15'i de normal gelişim gösteren öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci bulunabilmektedir. Özel eğitim sınıflarındaki Serebral Palsili öğrenci sayısı ise dört ile 10 arasında değişmektedir. Destek eğitim sınıflarında ise birebir eğitim yapılmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okulun sınıf ve şube sayıları ile bu sınıf ve şubelerde öğrenim görebilecek öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 1.**

*Araştırmanın Yapıldığı Okulun Sınıf, Şube ve Öğrenci Sayıları*

Sınıf Düzeyleri	Sınıf Sayısı	Şube Sayısı	Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Sayısı	Serebral Palsili Öğrenci Sayısı
Okul öncesi kaynaştırma sınıfı	9	9	9	5
Okul öncesi özel eğitim sınıfı	2	2	-	4-10
İlkokul kaynaştırma sınıfı	12	3	15	5
Ortaokul kaynaştırma sınıfı	12	3	15	5
Özel eğitim sınıfı ilkokul	5	5	-	4-10
Özel eğitim sınıfı ortaokul	5	5	-	4-10
Destek eğitim sınıfı	11	11	-	1

Araştırma yapılan okulun özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi kaynaştırma sınıflarında okul öncesi öğretmenleri, ilkökul kaynaştırma sınıflarında sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alan öğretmenleri, ortaokul kaynaştırma sınıflarında ise alan öğretmenleri görev yapmaktadır. Destek eğitim sınıflarında ilkökul düzeyindeki kaynaştırma öğrencileri için sınıf öğretmenleri, ortaokul düzeyindeki kaynaştırma öğrencileri için ise alan öğretmenleri görev almaktadır. Özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmeni ile birlikte sınıf ve alan öğretmenleri ikinci öğretmen olarak çalışmaktadır.

Araştırma yapılacak okul iki katlı olup 14.000 bin metrekarelik bir alan üzerine U şeklinde tasarlanmıştır. Girişin sağında bulunan ve B koridor olarak tanımlanan koridorda ilkökul ve ortaokul düzeyindeki kaynaştırma sınıfları, girişin solunda bulunan ve A koridoru olarak tanımlanan koridorda ise özel eğitim sınıfları ile destek eğitim sınıfları bulunmaktadır. Sınıfların biri koridora diğeri ise bahçeye açılan iki kapısı mevcuttur. Giriş katında yemekhane, kantin, yaşam evi, yönetici odaları, lavabolar, asansör ve üst kata geçişi sağlayan rampa bulunmaktadır. Okulun üst katında büro ve yönetim odaları, iki fen bilimleri laboratuvarı, bir bilişim teknolojileri sınıfı, toplantı salonu, okul rehberlik servisi, spor salonu, konferans salonu, kütüphane, teknoloji ve tasarım atölyesi, resim atölyesi, aileler ve bakıcılar için bekleme salonu ve anaokulu bulunmaktadır.

### **2.3. Çalışma Grubu ve Belirlenmesi**

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Çankaya İlçesi Milli Eğitim Vakfı (MEV) Gökkuşuğu Özel Eğitim Anaokulu, İlkokulu ve Ortaokulu'nda öğrenim gören ilkökul dördüncü sınıf ve ortaokul sekizinci sınıf serebral palsili kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve bu sınıflarda görev yapan sınıf ve alan öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar;

Sınıf ve alan öğretmenlerinin bu okulun kaynaştırma sınıflarında çalışmaları ve en az üç yıllık deneyimlerinin olması,

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri ve öğrenci ailelerinin en az birinci sınıf, ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin ailelerinin ise en az beşinci sınıftan itibaren bu okulun öğrencisi ve velisi olmalarıdır.

Araştırmanın çalışma grubuna bu okulun ilkököl kademesinde görev yapan yukardaki ölçütleri karşılayan dördüncü sınıf öğretmenleri ile ortaokul kademesi sekizinci sınıfta derse giren alan öğretmenlerinden Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanı öğretmeni dışındaki alan öğretmenlerinin tümü, dördüncü sınıfta öğrenim gören üç Serebral Palsili kaynaştırma öğrencisi ile yine aynı sınıfta öğrenim gören üç normal gelişim gösteren öğrenci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören üç Serebral Palsili kaynaştırma öğrencisi ile yine aynı sınıfta öğrenim gören üç normal gelişim gösteren öğrenci katılmıştır. Araştırmanın aile çalışma grubuna ise ilkököl dördüncü sınıfta öğrenim gören üç Serebral Palsili ve ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören üç Serebral Palsili kaynaştırma öğrencisinin aileleri ile yine bu sınıflarda öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri katılmıştır.

Araştırmaya okulun ilkököl kademesinin üç şubesinde görev yapan dördüncü sınıf öğretmenlerinin tamamı ve ortaokul kademesinin üç sekizinci sınıf şubesinde derse giren Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi ve Müzik öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni okuldaki üç yıllık çalışma süresini doldurmadığı için çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubuna katılan dördüncü ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören Serebral Palsili kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler, okul yönetiminden temin edilen ilkököl dördüncü ve ortaokul sekizinci sınıf öğrenci listeleri ile okula nakil gelen öğrenci listeleri incelenerek bu listelerinden rastgele seçilmiştir. İki sekizinci sınıf öğrencisinin bu okuldaki öğrenim sürelerinin iki yıl olduğu tespit edilmiş ve bu öğrenciler listelerden çıkarılmıştır. Geriye kalan 23 serebral palsili kaynaştırma öğrencisi ve 87 normal gelişim gösteren öğrenci arasından altışar öğrenci rastgele seçilmiştir. Seçilen öğrencilerin aileleri dışında kalan ve araştırmaya katılan çocukların ailesi olmayan aileler öğrenci listelerinden rastgele seçilerek çalışma grubuna dahil edilmiş ve hepsinden izin alınmıştır. Araştırma grubuna katılan ailelerden 11'i anne, biri babadır. Araştırmanın çalışma grubuna katılan öğretmen, öğrenci ve ailelere büyük harflerden oluşan kod isimler verilmiştir. Aşağıdaki tablolarda öğretmen, öğrenci ve ailelere verilen kod isimlerle birlikte, kod isim verilen 12 öğretmenin alanları, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler ile bu öğrencilerin aileleri ve cinsiyetleri gösterilmiştir.

**Tablo 2.***Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Verilen Kod İsimler İle Cinsiyet Bilgileri*

<b>Sıra</b>	<b>Kod Adı</b>	<b>Alanlar</b>	<b>Cinsiyet</b>
<b>1</b>	Öğretmen A	Sınıf Öğretmeni	Kadın
<b>2</b>	Öğretmen P	Sınıf Öğretmeni	Kadın
<b>3</b>	Öğretmen B	Sınıf Öğretmeni	Kadın
<b>4</b>	Öğretmen R	Matematik	Erkek
<b>5</b>	Öğretmen M	Fen ve Teknoloji	Kadın
<b>6</b>	Öğretmen D	Müzik	Kadın
<b>7</b>	Öğretmen S	Beden Eğitimi	Erkek
<b>8</b>	Öğretmen E	Sosyal Bilgiler	Kadın
<b>9</b>	Öğretmen Y	İngilizce	Kadın
<b>10</b>	Öğretmen N	Türkçe	Kadın
<b>11</b>	Öğretmen T	Teknoloji ve Tasarım	Kadın
<b>12</b>	Öğretmen G	Görsel Sanatlar	Kadın

**Tablo 3.***Araştırmaya Katılan Öğrencilere Verilen Kod İsimler İle Cinsiyet Bilgileri*

<b>Sıra</b>	<b>Kod Adı</b>	<b>Öğrenciler</b>	<b>Cinsiyet</b>
<b>1</b>	Öğrenci Ş	Normal gelişim gösteren öğrenci	Erkek
<b>2</b>	Öğrenci E	Normal gelişim gösteren öğrenci	Erkek
<b>3</b>	Öğrenci D	Normal gelişim gösteren öğrenci	Kız
<b>4</b>	Öğrenci A	Normal gelişim gösteren öğrenci	Kız
<b>5</b>	Öğrenci H	Normal gelişim gösteren öğrenci	Kız
<b>6</b>	Öğrenci J	Normal gelişim gösteren öğrenci	Kız
<b>7</b>	Öğrenci K	Özel gereksinimli öğrenci	Erkek
<b>8</b>	Öğrenci F	Özel gereksinimli öğrenci	Erkek
<b>9</b>	Öğrenci Ç	Özel gereksinimli öğrenci	Kız
<b>10</b>	Öğrenci S	Özel gereksinimli öğrenci	Erkek
<b>11</b>	Öğrenci T	Özel gereksinimli öğrenci	Erkek
<b>12</b>	Öğrenci C	Özel gereksinimli öğrenci	Erkek

**Tablo 4.***Araştırmaya Katılan Ailelere Verilen Kod İsimler İle Cinsiyet Bilgileri*

<b>Sıra</b>	<b>Kod Adı</b>	<b>Aileler</b>	<b>Cinsiyet</b>
<b>1</b>	Aile G.G.	Normal gelişim gösteren öğrenci velisi	Kadın
<b>2</b>	Aile E.E.	Normal gelişim gösteren öğrenci velisi	Kadın
<b>3</b>	Aile S.A	Normal gelişim gösteren öğrenci velisi	Kadın
<b>4</b>	Aile K.K	Normal gelişim gösteren öğrenci velisi	Kadın
<b>5</b>	Aile N.H.	Normal gelişim gösteren öğrenci velisi	Kadın
<b>6</b>	Aile F.A.	Normal gelişim gösteren öğrenci velisi	Erkek
<b>7</b>	Aile T.F.	Özel gereksinimli öğrenci velisi	Kadın
<b>8</b>	Aile D.K	Özel gereksinimli öğrenci velisi	Kadın
<b>9</b>	Aile S.H.	Özel gereksinimli öğrenci velisi	Kadın
<b>10</b>	Aile M.T.	Özel gereksinimli öğrenci velisi	Kadın
<b>11</b>	Aile Ç.S.	Özel gereksinimli öğrenci velisi	Kadın
<b>12</b>	Aile H.Ç.	Özel gereksinimli öğrenci velisi	Kadın

#### **2.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri**

Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Çankaya İlçesi MEV Gökkuşluğu Özel Eğitim Anaokulu, İlkokulu ve Ortaokulu'nun ilkokul dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile ortaokul sekizinci sınıflarında görev yapan alan öğretmenleri gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.



**Tablo 5.***Araştırmaya Katılan Sınıf ve Alan Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler*

Sıra No	Kod Adı	Cinsiyet	Yaş	Alanı	Mezun Olduğu Bölüm	Öğretmenlik teki Hizmet Süresi	Bu Okuldaki Hizmet Süresi
1	Öğretmen A	Kadın	41-50	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği	21 ve üzeri	7 ve üzeri
2	Öğretmen P	Kadın	51 ve üzeri	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği	21 ve üzeri	7 ve üzeri
3	Öğretmen B	Kadın	41-50	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmenliği	21 ve üzeri	7 ve üzeri
4	Öğretmen R	Erkek	31-40	Matematik	Matematik	11-20	4-7
5	Öğretmen M	Kadın	41-50	Fen ve Teknoloji	Fen-Edebiyat	11-20	4-7
6	Öğretmen D	Kadın	41-50	Müzik	Konservatuar	11-20	7 ve üzeri
7	Öğretmen S	Erkek	41-50	Beden Eğitimi	Beden Eğitim	11-20	7 ve üzeri
8	Öğretmen E	Kadın	41-50	Sosyal Bilgiler	Fen-Edebiyat	21 ve üzeri	4-7
9	Öğretmen Y	Kadın	31-40	İngilizce	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	11-20	4-7
10	Öğretmen N	Kadın	41-50	Türkçe	Türk Dili ve Edebiyatı	11-20	7 ve üzeri
11	Öğretmen T	Kadın	41-50	Teknoloji ve Tasarım	Teknoloji	21 ve üzeri	7 ve üzeri
12	Öğretmen G	Kadın	41-50	Görsel Sanatlar	Resim	21 ve üzeri	7 ve üzeri

Tablo 5’de araştırmaya katılan öğretmenlerin 10’unun kadın, ikisinin erkek, sınıf öğretmenlerinin ikisinin 41-50 yaşları, birinin 51 yaşın üstünde, alan öğretmenlerinin ikisinin 31-40 yaşları, yedisinin 41-50 yaşları arasında olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin alanları ile mezun oldukları bölümlere bakıldığında İngilizce öğretmeni ile müzik öğretmenin mezun oldukları bölümün alanlarından farklı ancak alanlarına kaynaklık eden bölümler olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında altı öğretmen 21 ve üzeri, altı öğretmen 11-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine bakıldığında dört öğretmenin 4-7 yıl, sekiz öğretmenin 7 ve üzeri yıl bu okulda görev yaptıkları görölmektedir. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri en fazla 10, en az dört yıldır.

### **2.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri**

Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Çankaya İlçesi’ndeki bir ilköğretim kurumunun İlkokulu ve Ortaokulu’nun ilkokul dördüncü sınıflarında öğrenim gören üç Serebral Palsili kaynaştırma öğrencisi ile yine aynı sınıfta öğrenim gören üç normal gelişim gösteren öğrenci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören üç Serebral Palsili kaynaştırma öğrencisi ile yine aynı sınıfta öğrenim gören üç normal gelişim gösteren öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrenciler ile Serebral Palsili kaynaştırma öğrencilerine ait demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

**Tablo 6.**

*Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler*

Sıra No	Adı-Soyadı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Kademesi	Sınıf Düzeyi	Okuldaki Öğrenim Süresi
1	Öğrenci Ş	Erkek	10	İlkokul	4.Sınıf	4
2	Öğrenci E	Erkek	10	İlkokul	4.Sınıf	5
3	Öğrenci D	Kız	10	İlkokul	4.Sınıf	6
4	Öğrenci A	Kız	14	Ortaokul	8.sınıf	6
5	Öğrenci H	Kız	14	Ortaokul	8.sınıf	10
6	Öğrenci J	Kız	14	Ortaokul	8.sınıf	8

Tablo 6’da araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin ikisinin erkek, dördünün kız olduğu; öğrencilerden üçünün 10 yaşında, üçünün 14 yaşında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldaki öğrenim süreleri en az dört, en fazla 10 yıldır.

**Tablo 7.**

*Araştırmaya Serebral Palsili Kaynaştırma Öğrencilerine Ait Demografik Bilgiler*

Sıra No	Adı-Soyadı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Kademesi	Sınıf Düzeyi	Okuldaki Öğrenim Süresi
1	Öğrenci K	Erkek	11	İlkokul	4.Sınıf	5
2	Öğrenci F	Erkek	11	İlkokul	4.Sınıf	7
3	Öğrenci Ç	Kız	11	İlkokul	4.Sınıf	5
4	Öğrenci S	Erkek	16	Ortaokul	8. Sınıf	7
5	Öğrenci T	Erkek	15	Ortaokul	8. Sınıf	8
6	Öğrenci C	Erkek	14	Ortaokul	8. Sınıf	8

Tablo 7’de araştırmaya katılan Serebral Palsili kaynaştırma öğrencilerinin beşinin erkek, birinin kız olduğu; öğrencilerden üçünün 11 yaşında, birinin 14 yaşında, birinin 15

yaşında, birinin de 16 yaşında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldaki öğrenim süreleri en az beş, en fazla 8 yıldır.

## 2.6. Araştırmaya Katılan Ailelerin Özellikleri

Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Çankaya İlçesi MEV Gökkuşuğu Özel Eğitim Anaokulu, İlkokulu ve Ortaokulu'nun ilkökul dördüncü ve ortaokul sekizinci sınıflarında öğrenim gören Serebral Palsili kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile yine bu sınıflarında öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmaya katılan ailelerin altısı Serebral Palsili kaynaştırma öğrenci ailesi, altısı normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden oluşmuştur. Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ile özel gereksinimli öğrenci ailelerine ait demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

**Tablo 8.**

*Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Ailelerine Ait Demografik Bilgiler*

Sıra No	Adı-Soyadı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Meslek	Gelir Düzeyi
1	G.G.	Kadın	31-40	Üniversite	Hemşire	5000 TL ve üzeri
2	E.E.	Kadın	41-50	Üniversite	Memur	2000 TL -3000 TL
3	S.A	Kadın	51 ve üzeri	Lise	Ev Hanımı	5000 TL ve üzeri
4	K.K	Kadın	31-40	Lise	Ev Hanımı	2000 TL -3000 TL
5	N.H.	Kadın	31-40	Lise	Ev Hanımı	2000 TL-3000 TL
6	F.A.	Erkek	31-40	Üniversite	Memur	4000 TL-5000 TL

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden birinin erkek, 11'inin kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ailelerden dördünün 31-40 yaş, birinin 41-50 yaş arasında olduğu ve bir ailenin de 51 yaşın üstünde olduğu görülmektedir. Ailelerin üçü lise, dördü ise üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan ailelerin dördünün ev hanımı, ikisinin memur, birinin hemşire olduğu

görülmektedir. Ailelerden üçünün gelir düzeyinin 2.000-3.000 TL arasında, birinin 4.000-5.000 TL arasında olduğu görülmektedir. İki ailenin gelir düzeyi ise 5.000 TL ve üzeridir.

**Tablo 9.**

*Araştırmaya Katılan Serebral Palsili Kaynaştırma Öğrencilerin Ailelerine Ait Demografik Bilgiler*

Sıra No	Adı-Soyadı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Meslek	Gelir Düzeyi
1	T.F.	Kadın	31-40	Lise	Ev Hanımı	2000 TL-3000 TL
2	D.K	Kadın	41-50	İlkokul	Ev Hanımı	1000 TL- 2000 TL
3	S.H.	Kadın	41-50	Üniversite	Ev Hanımı	2000 TL-3000 TL
4	M.T.	Kadın	31-40	İlkokul	Ev Hanımı	1000 TL-2000 TL
5	Ç.S.	Kadın	41-50	İlkokul	Ev Hanımı	1000 TL-2000 TL
6	H.Ç.	Kadın	41-50	Lise	Ev Hanımı	3000 TL-4000 TL

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan Serebral Palsili kaynaştırma öğrencilerin ailelerinin tamamının (6) kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ailelerden ikisi 31-40 yaş, dördü 41-50 yaş arasındadır. Ailelerin üçü ilkokul, ikisi lise, biri üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan ailelerin tamamının(6) ev hanımı olduğu görülmektedir. Ailelerden ikisinin gelir düzeyi 2.000-3.000 TL arasında, üçünün 1.000-2.000 TL arasında, birinin ise 3.000-4.000 TL arasındadır.

## 2.7. Araştırmacının Özellikleri

Araştırmacı sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olup, altı yıl sınıf öğretmenliği ve 16 yıl okul yöneticiliği olmak üzere 22 yıllık mesleki deneyimine sahiptir. Araştırmacı aynı zamanda araştırma yapılan okulda beş yıl okul müdürlüğü yapmış ve üç yıl önce başka bir okula okul müdürü olarak görevlendirilmiştir. Eğitim yönetimi ve teftişi alanında yüksek lisansını yapmış olan araştırmacı, araştırma yapılan okulda görev yaptığı dönemde özel eğitim alanında doktora çalışmasına başlamış ve halen bu çalışmasını sürdürmektedir.

## 2.8. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formları, okulun kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenleri, sınıflarda öğrenim gören serebral palsili öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile serebral palsili öğrencilerin ailelerinin bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş, sorun ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda alan taraması yapılmış (Babaoğlu, Yılmaz, 2010; Batu, İftar ve Uzuner, 2004; Bozeman, 2005; Duman Sever, 2007; Gök, Erbaş, 2011; Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012; Gürgür, Uzuner, 2010; Öncül, Batu, 2005; Özyayın, Çolak, 2011; Özdemir, 2008; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Saraç, Çolak, 2012; Tuş, Tekinarslan, 2013; Türkoğlu, 2007; Vural, Yıkılmış, 2008) tarama çalışmasına dayalı olarak öğretmenler, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile bu öğrencilerin ailelerine yönelik olası görüşme soruları oluşturulmuştur. Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş, sorun ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla oluşturulan bu soruların sayısı, öğretmenler için beş, özel gereksinimli öğrenci aileleri için beş, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine yönelik dört, öğrencilere yönelik ise üç açık uçlu olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve ailelerin genel bilgilerini elde etmek amacıyla öğretmenler, serebral palsili öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerine yönelik demografik bilgi formu hazırlanmıştır.(Ek A, Ek B, Ek B.1, Ek C, Ek C.1)

Hazırlanan demografik bilgi formu ve görüşme sorularına ilişkin alanda çalışan üç uzmandan görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik hazırlanan görüşme formunda bulunan beş açık uçlu sorudan “Bu okuldaki kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu ile normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine yönelik hazırlanan “Okuldaki eğitim ortamının çocuklarınıza olan etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusu “Okuldaki kaynaştırma eğitiminin çocuklarınızın akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilere sorulmak üzere hazırlanan açık uçlu sorulardan “Serebral palsili olmayan arkadaşlarında birlikte eğitim almayla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu “Engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almayla ilgili düşünceleriniz nelerdir? şeklinde;

normal gelişim gösteren öğrencilere sorulmak üzere hazırlanan açık uçlu sorulardan “Serebral palsili arkadaşlarında birlikte eğitim almayla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu “Engelli arkadaşlarında birlikte eğitim almayla ilgili düşünceleriniz nelerdir? şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Öğretmenlere yönelik hazırlanan beş açık uçlu görüşme sorusu yine alanda çalışan üç uzmanın görüşleri doğrultusunda dört açık uçlu görüşme sorusu şeklinde düzenlenmiş ve “Bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısını arttırmaya ilişkin öneri ve beklentileriniz nelerdir?” sorusu formdan çıkarılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Görüşmeler esnasında öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine sorulan sorular sırasıyla aşağıda verilmiştir:

*a) Öğretmenlere sorulan sorular,*

1. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitiminde yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamalarını genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma uygulamalarından ayıran özellikler nelerdir?

*b) Özel gereksinimli öğrencilere sorulan sorular,*

1. Engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almanla ilgili neler söyleyebilirsin?
2. Engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almayla ilgili sorunların nelerdir?
3. Yaşadığın sorunlara yönelik çözüm önerilerin nelerdir?

*c) Normal gelişim gösteren öğrencilere sorulan sorular,*

1. Engelli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almanla ilgili düşüncelerin nelerdir?
2. Engelli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almayla ilgili sorunların nelerdir?
3. Yaşadığın sorunlara yönelik çözüm önerilerin nelerdir?

*ç) Özel gereksinimli öğrenci ailelerine sorulan sorular,*

1. Kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedeniniz nelerdir veya nedenleriniz nelerdir?
  2. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
  3. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
  4. Okulunuzda yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
  5. Okuldaki kaynaştırma eğitiminin çocuklarınızın akademik, sosyal ve duygusal gelişimi alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- d) Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine sorulan sorular,*
1. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
  2. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
  3. Okulunuzda yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
  4. Okuldaki kaynaştırma eğitiminin çocuklarınızın akademik, sosyal ve duygusal gelişimi alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Görüşme sorularını sınamak amacıyla, araştırmanın yapıldığı okulun ilköğretim kademesinin üçüncü sınıfında görev yapan iki sınıf öğretmeni ile ortaokul kademesinin yedinci sınıflarında görev yapan Matematik ve Türkçe öğretmenleri ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, araştırmanın yapıldığı okulun müdürüne telefon ederek randevu almış ve randevu günü okula giderek (7 Mart 2016) okul müdürü ile görüşmüştür. Araştırmacı okul müdürüne araştırmanın amacını açıklamış, kullanacağı yöntem hakkında bilgi vermiştir. Aynı gün öğlen arası yemek saatinde ilköğretim üçüncü sınıfta görev yapan iki sınıf öğretmeni ve yedinci sınıflarda derse giren iki alan öğretmeni ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin sonucunda öğretmenlerden sorulara ve görüşmeye ilişkin geri bildirim istenmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenler görüşme sorularının içeriğine ve amacına ilişkin olumlu geri bildirimler vermişlerdir. Yemek saatinden sonra okulun veli bekleme salonuna gidilerek, burada bekleyen özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile görüşülmüş ve kendilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş, kendilerinden bu araştırmaya gönüllü olarak katkıda bulunup bulunmayacakları sorulmuştur. Çocuklarının anaokulundan itibaren bu okula devam ettiğini söyleyen iki özel gereksinimli öğrenci ailesi pilot görüşmeler için gönüllü olmuştur. Pilot görüşme için



gönüllü olan ailelerle ikinci ders başladıktan sonra okulun toplantı odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin sonucunda ailelerden sorulara ve görüşmeye ilişkin olumlu geri bildirimler alınmıştır. Ayrıca aileler çocukları ile ilgili yapılacak pilot görüşmeler için araştırmacı tarafından hazırlanan gönüllü onam formlarını imzalamışlardır (Ek D). Aynı gün okul müdür yardımcısından bu okulun ilköğretim ve ortaokul kademelerinde en az üç yıl öğrenim gören iki normal gelişim gösteren öğrenci ailesinin telefonla aranmaları ve kendilerinin okula davet edilmeleri istenmiştir. Aileler, müdür yardımcısının davetini kabul etmişler ve ertesi gün okula gelmişlerdir. Araştırmacı normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine araştırmanın amacından bahsetmiş ve kendileriyle pilot görüşme yapmak istediğini, gönüllü olup olmayacaklarını sormuştur. Pilot görüşme için gönüllü olan ailelerle ikinci dersin başlangıcında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin sonucunda ailelerden sorulara ve görüşmeye ilişkin olumlu geri bildirimler alınmıştır. Ayrıca aileler çocukları ile ilgili yapılacak pilot görüşmeler için araştırmacı tarafından hazırlanan gönüllü onam formlarını imzalamışlardır. Aynı gün öğlen yemeğinden sonra pilot görüşme yapılan ailelerin çocukları ile sırayla okulun toplantı salonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin görüşme sorularını gelişim özelliklerine göre cevapladıkları görülmüştür. Pilot görüşmeler ilköğretim kademesinin dördüncü sınıfına devam eden özel gereksinimli ve ortaokul kademesinin altıncı sınıfına devam eden normal gelişim gösteren birer öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

## 2.9. Verilerin Toplanması

Görüşmede verilerin kaydedilmesi, görüşmecinin sorumluluğundadır. Bu amaçla, görüşmeci, görüşme anında ya da hemen sonra, özet niteliğinde notlar tutabilir; ya da ses, resim, teyp, film, video-teyp vb. kayıt cihazları kullanabilir. Bu yaklaşımlardan hangisinin izleneceği, büyük ölçüde, görüşme konusuna, kaynak kişilerin tutumuna ve olanaklara bağlıdır (Karasar, 2011).

Görüşmede sorulacak soruların mümkün olduğu ölçüde açık ve belirgin bir biçimde ifade edilmesi gerekmektedir. Ayrıca görüşme sorularının büyük bir titizlikle hazırlanması ve bu hazırlık sürecinde görüşülen bireylerin özelliğinin, bilişsel düzeylerinin, geçmiş deneyimlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacı, soruları mümkün olduğu ölçüde görüşülen bireyin deneyimlerine göre ifade etmelidir (Yıldırım ve Şişek, 2013). Kaynak kişinin özgeçmişi, ilgi ve inançlarının

görüşmeci tarafından bilinmesi, kaynak kişinin doğru cevap vermek için güdülenmesini ve uygun bir bakış açısı geliştirmesini kolaylaştırır, güven duygusunun gelişmesine yardımcı olur (Karasar, 2011).

Araştırmacı görüşme sürecinde soru sormak ve soruları açık hale getirmek amacıyla ipuçları sunmak dışında, verilen yanıtları yönlendirici tepkilerden kaçınmalıdır. Görüşülen bireylere soruları tek tek yöneltmek ve doyurucu yanıtlar alındıktan sonra ilgili bir diğer soruya geçmek yerinde olacaktır. Gerek görüşme sorularının hazırlanmasında, gerekse görüşme sürecinde, görüşülen bireye ve bireyin ait olduğu grup ya da kuruma saygılı olmaya özen göstermelidir. Görüşme sürecinin kontrolünde zamanın etkili ve verimli kullanılması temel kuraldır (Yıldırım ve Şişek, 2013).

Araştırmacı daha önce görev yaptığı bu okulun ilköğretim kademesinin dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokul kademesinin sekizinci sınıflarında görev yapan “alan öğretmenleri” ile telefon aracılığıyla görüşerek ders programlarının uygunluk durumuna göre okula gitmiştir. Araştırmacı öğretmenlerle birebir görüşerek araştırmanın konusu, amacı ve nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca görüşmelerin kendileri için uygun olan bir zamanda yapılacağını ve araştırmaya katılımın zorunlu olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişler ve araştırmacı tarafından hazırlanan gönüllü onam formlarını imzalamışlardır (Ek D.1). Daha sonra öğretmenlerin ders programlarındaki uygunluk durumuna göre görüşme günleri kararlaştırılmıştır. Seçilen ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenleri ile sekizinci sınıf öğrencilerinin sınıf şube rehber öğretmenleri ile görüşülerek seçilen normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin planlanan gün ve saatte okula davet edilmeleri istenmiştir. Serebral palsili kaynaştırma öğrencilerin ailelerinin ders saatleri süresince okulda bulunmaları bu ailelere ulaşmayı kolaylaştırmıştır.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla 17 Mart-14 Nisan 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğretmenlerle birebir yapılan görüşmelerin dokuzu okulun toplantı salonunda, ikisi Fen ve Teknoloji sınıfında, biri ise resim atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ve aileler ile birebir yapılan görüşmelerin tamamı okulun 15 kişilik ve oval oturma düzenine sahip, yaklaşık 30 metre karelik toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci ve ailelere kod isimler verilmiş, öğretmen ve normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine dörder, özel

gereksinimli öğrenci ailelerine beşer, öğrencilere ise üçer açık uçlu soru sorulmuştur. Katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Görüşmelerin tamamı araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde ailelere araştırmacı tarafından geliştirilen gönüllü onam formları verilmiştir (Ek D.2). Aileler gönüllü onam formlarını okuyup imzaladıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile yapılan görüşmeler bu öğrencilerin ailelerinden alınan imzalı onam formlarından sonra gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile yapılan görüşmeler okulun toplantı salonunda teneffüs saatleri içinde, öğlen dinlenme saatlerinde ve son derslerin bitiminde gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin görüşme salonuna gelmelerinde bakıcı ya da aileleri refakat etmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler ile birebir görüşülmüştür. Öğretmen, öğrenci ve öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmeler en az iki, en fazla 14 dakika sürmüştür. Öğretmen, öğrenci ve öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmelerden toplam 77 sayfalık veri elde edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda öğretmen, öğrenci ve ailelerle yapılan görüşmelerin tarihleri, süreleri ve yer almaktadır.

**Tablo 10.**

*Görüşme Bilgileri*

No	Kod	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Yeri
1	Öğretmen A	14.04.2016	16:25-16:36	Toplantı Salonu
2	Öğretmen P	18.03.2016	13:06-13:13	Toplantı Salonu
3	Öğretmen B	17.03.2016	16:00-16:14	Toplantı Salonu
4	Öğretmen R	06.04.2016	15:42-15:54	Toplantı Salonu
5	Öğretmen M	06.04.2016	15:58-16:10	Fen Sınıfı
6	Öğretmen D	08.04.2016	15:53-16:01	Toplantı Salonu
7	Öğretmen S	08.04.2016	16:09-16:17	Toplantı Salonu

(devam ediyor)

**Tablo 10.** (devam)*Görüşme Bilgileri*

No	Kod	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Yeri
8	Öğretmen E	11.04.2016	11:09-11:17	Toplantı Salonu
9	Öğretmen Y	11.04.2016	12:18-12:28	Toplantı Salonu
10	Öğretmen N	11.04.2016	11:41-11:48	Toplantı Salonu
11	Öğretmen T	11.04.2016	11:16-11:22	Fen Sınıfı
12	Öğretmen G	12.04.2016	15:20-15:28	Resim Atölyesi
13	Aile G.G.	18.03.2016	12:59-12:06	Toplantı Salonu
14	Aile E.E.	17.03.2016	15:45-15:53	Toplantı Salonu
15	Aile S.A	18.03.2016	12:53-12:56	Toplantı Salonu
16	Aile K.K	28.03.2016	13:41-13:49	Toplantı Salonu
17	Aile N.H.	28.03.2016	13:55-14:00	Toplantı Salonu
18	Aile F.A.	29.03.2016	10:10-10:21	Toplantı Salonu
19	Aile T.F.	24.03.2016	10:35-10:46	Toplantı Salonu
20	Aile D.K	24.03.2016	12:07-12:17	Toplantı Salonu
21	Aile S.H.	24.03.2016	09:45-09:49	Toplantı Salonu
22	Aile M.T.	28.03.2016	13.30-13:38	Toplantı Salonu
23	Aile Ç.S.	28.03.2016	14:40-14:47	Toplantı Salonu
24	Aile H.Ç.	28.03.2016	14:13-14:26	Toplantı Salonu
25	Öğrenci Ş	28.03. 2016	13:12-13:16	Toplantı Salonu
26	Öğrenci E	28.03.2016	13:50-13:53	Toplantı Salonu
27	Öğrenci D	28.03.2016	14:02-14:05	Toplantı Salonu
28	Öğrenci A	17.03.2016	16:47-16:50	Toplantı Salonu
29	Öğrenci H	17.03.2016	16:20-16:23	Toplantı Salonu
30	Öğrenci J	24.03.2016	12:30-12:35	Toplantı Salonu
31	Öğrenci K	24.03.2016	10:10-10:22	Toplantı Salonu
32	Öğrenci F	24.03.2016	11:03-11:12	Toplantı Salonu
33	Öğrenci Ç	28.03.2016	13:03-13:10	Toplantı Salonu
34	Öğrenci S	28.03.2016	14:30-14:39	Toplantı Salonu
35	Öğrenci T	28.03.2016	14:08-14:10	Toplantı Salonu
36	Öğrenci C	28.03.2016	14:20-14:23	Toplantı Salonu

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin ortalama görüşme sürelerinin 6 ile 14 dakika arasında, ailelerin ortalama görüşme sürelerinin 3 ile 14 dakika arasında ve öğrencilerin ortalama görüşme sürelerinin 2 ile 9 dakika arasında sürdüğü görülmektedir. En az görüşme süresinin öğrenci T ile iki dakika, aile S.A ile de üç dakika olduğu görülmektedir. Öğrenci T ve aile S.A ile yapılan görüşme sürelerinin az olmasının nedeni soruların sorulara sondalamalara rağmen kısa cevaplar vermeleri ve açıklayıcı ifadelerinin sınırlı olmasından kaynaklanmıştır.

### 2.10. Görüşme Süreci

Brookfield (1992) ve Patton (2002) görüşme sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için gereken ilke ve süreçleri; görüşme sorularını sorarken akışa göre değişiklikleri yapma, soruları konuşma tarzında sorma, teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma, görüşme sürecini kontrol etme, yansız ve empatik olma şeklinde sıralamaktadırlar. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre görüşme sürecine ilişkin bu ilkeler birer kural olarak algılanmamalı ve araştırmanın amacına ve görüşülen bireylerin özelliklerine göre, bu ilkelerin sürece nasıl yansıtılacağı araştırmacı tarafından bilinmelidir.

Araştırmacı her ne kadar soruları uygun bir biçimde ifade etmeye çaba gösterse de, bazen aynı soru farklı bireyler için farklı anlamlara gelebilir ya da aynı biçimde açık ve belirgin olmayabilir. Bu tür olasılıklara karşı araştırmacının hazırlıklı olması ve sorunun tam olarak anlaşılmasını durumunda alternatif bir ifade ya da sonda (probe) ile görüşülen bireyin soruyu anlamasına yardımcı olması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre soruların sorulara ilişkin sondalar, görüşülen bireyin soruyu daha iyi anlamasına yardımcı olmak ve daha ayrıntılı yanıtlar vermesini sağlamak için kullanılır. Sondalar görüşülen bireye hangi noktalarda ek veri vermesi gerektiği, verilen ayrıntının yeterli olup olmadığı ve tam olarak anlaşılmayan açıklamalara ek açıklamalar getirmesi gerektiği konusunda bir geri bildirim özelliği taşır.

Araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci ve bu öğrencilerin ailelerine araştırmanın amacının bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamasına ilişkin düşüncelerin, sorunların ve yaşanan sorunlara çözüm önerilerinin belirlenmesi olduğu belirtilmiştir. Görüşmeler öncesinde öğretmenlere, öğrencilere ve öğrencilerin ailelerine verilerin kayıt

edilmesi sırasında herhangi bir eksikliğin yaşanmaması ve görüşme akışının bozulmaması için görüşmelerin ses kayıt cihazına kayıt edileceği söylenmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların sorulan sorulara rahat, açık ve doğru cevaplar vermelerini sağlamak amacı ile isimlerinin açıklanmayacağı, kayıtların gizli tutulacağı ve doktora tezi için kullanılacağı ifade edilmiştir.

Görüşme soruları her katılımcıya aynı sırayla sorulmuştur. Görüşme sırasında katılımcıların sorulan sorulara konu dışında yanıtlar vermesi durumunda herhangi bir müdahale yapılmamış, katılımcıların düşüncelerini rahatça ifade etmelerine izin verilmiştir. Özellikle öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevapların kısa, açık ve belirgin olmadığı durumlarda alternatif ifadeler ya da sondalar ile öğrencinin soruyu anlamasına yardımcı olunmuştur. Özellikle dördüncü sınıfa devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan sondalar, görüşme sürecini doğal bir hale getirmiş ve görüşme sürecine önemli katkıda bulunmuştur.

## 2.11. Verilerin Analizi

Veriler, nitel veri analizinin içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Ses kayıt cihazı ile elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmaksızın görüşmelerin yapılış sırasına göre numaralandırılmış ve görüşülen öğretmen, öğrenci ve ailelere kod verilerek yazıya dökülmüştür. Ses kayıtlarının yazıya dökümü sırasında duyulan her konuşma duyulduğu şekliyle hiç düzeltme yapmadan görüşmeci-görüşülen sırasıyla kaydedilmiştir. Veri analizi öncesinde güvenilirlik çalışması yapmak amacıyla rastgele seçilen dokuz (verilerin %25'i) görüşmenin ses kayıtları araştırmacı ve özel eğitim alanında doktora çalışmasını yapan bir araştırma görevlisi tarafından dinlenerek yazılı dökümler doğrulanmıştır. Bu süreçte %100 oranında bir güvenilirlik elde edilmiştir. Daha sonra yazıya dökülen veriler bilgisayarda hazırlanan görüşme formuna görüşmeci-görüşülen sırasıyla aktarılmıştır. Görüşme formunun sol yanına veri setinde yazılı olan bilgilerin özetlendiği ve verilerle ilgili kısaltmaların kullanıldığı betimsel indeks, sağ yanına veri analizinde kolaylık sağlayacak bilgilerin ve notların yazıldığı sözcük ve cümlelerden oluşan görüşmeci yorumu, sayfanın altına da yapılan görüşmenin ilişkili sayfası hakkında genel yorumlar yazılmıştır (Ek E). Araştırmacı ile uzman Görüşme Formu üzerinde Betimsel İndeks ve Görüşmeci Yorumu bölümlerini dokuz görüşme için bağımsız olarak tamamlamışlardır. Araştırmacı ve uzman daha sonra bir araya gelerek betimsel indeks ve yorum

bölümlerinde çıkardıkları anlamları ve yorumları karşılaştırmışlar, görüş ayrılığı olanları tartışmışlardır. Tartışmalardan sonra ortak karara vararak aralarında tutarlılık sağlamışlardır.

Araştırmacı verilerin tümevarım yöntemiyle analizini gerçekleştirmek için, elde edilen verilerden kategoriler oluşturmuştur. Varolan bilgiler azaltma amaçlı organize edilerek kategorilere ayrılmış ve kodlanmıştır. Kesilen kodların dosyalanmasının ardından temaların oluşturulması işlemine geçilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve ailelerin görüşme sırasında kullandıkları ifadeler ve verilerde yer alan bilgilere dayanarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı temaları oluşturma işleminde kodlama dosyalarındaki verileri okuyarak aynı başlık altında toplayebileceği verilere birer başlık vermiş ve bu başlıklara uygun öğretmen, öğrenci ve aile konuşmalarından alıntılar yaparak verileri düzenlemiştir. Bu düzenlemeden sonra elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt temalarını oluşturmuştur. Tema oluşturma sürecinde araştırmacı tarafından yedi tema, 28 alt tema ve 95 alt tema başlığı oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar yedi kodlama dosyası içerisinde toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan temalar kodlama dosyalarıyla birlikte özel eğitim alanında doktora yapan başka bir araştırmacıya verilmiş ve bu araştırmacı tarafından, rasgele seçilen iki kodlama dosyasıyla ilgili temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek yapılan kodlamaları ve belirlenen temaları karşılaştırarak tutarlılığı kontrol etmişlerdir. Temaların her bir alt teması ve bu temaların alt başlıkları tek tek gözden geçirilmiştir. Görüş birliği olan temalar aynen bırakılmış, görüş ayrılığı olan temalar ise üzerinde tartışılmıştır. Daha sonra yapılan çalışmaların kontrolü için araştırmacı, araştırmacının danışmanı ve özel eğitim alanında doktora çalışmasını yapan diğer bir araştırmacı bir araya gelerek oluşturulan temalar ve bu temaların alt temalarını incelemişlerdir. Araştırmacı tarafından oluşturulan yedi temada görüş birliği sağlanmış, 28 alt tema birleştirilerek 19 alt tema, 95 alt tema başlığı birleştirilerek 35 alt tema başlığı oluşturulmuştur. Araştırmayı anlaşılır kılmak ve bulguların yorumunu kolaylaştırmak amacıyla bazı tema ve alt temalar birleştirilmiş, alt temaların benzer alt başlıkları ilişkilendirildikleri alt temalar altında toplanmıştır. Tüm temalar yeniden düzenlenmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

## 2.12. Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

Nitel bir araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bunlardan yola çıkarak sonuçların açıklanması araştırmanın geçerliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci ve ailelerle yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının dökümleri yapılmış, ayrıca görüşmenin depolama aygıtına kayıt edilen verileri alandan bir uzmana verilmiş ve uzman tarafından rastgele seçilen dokuz ses kaydının dinlenerek dökümlerin doğruluğunun kontrolü yapılmıştır. Kontrolü yapılan dökümlerin eksiksiz olduğuna karar verildikten sonra verilerin analizi aşamasına geçilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir. İnsan davranışı hiçbir zaman durağan değildir; sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Bu nedenle güvenilirlik nitel araştırmalarda farklı bir anlam kazanmaktadır.

Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmada geliştirilen bilgi formu ve görüşme formları için uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek her bir soruya verilen yanıtlar için temalar belirlenmiştir. Araştırmacının temalarını oluşturmasının ardından nitel araştırma konusunda deneyimli bir araştırmacı tarafından, rasgele seçilen iki kodlama dosyasıyla ilgili temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek yapılan kodlamaları ve belirlenen temaları karşılaştırarak tutarlılığı kontrol etmişlerdir. Araştırmacılar arasında %95 oranında bir uyuma sağlanmıştır. Araştırma süresince elde edilen tüm veriler ve kodlamalar, görüşme ve gönüllü onam formları ve araştırmacı notları araştırmacı tarafından bir klasörde toplanmıştır. Bu klasör araştırmacıların incelemesine açık olmak üzere saklanmaktadır. Talep edilmesi durumunda klasörde yer alan veriler ve kodlamalar ile tüm formlar araştırmacı tarafından talep eden kişilere gönderilecektir.



## BÖLÜM 3

### 3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde kendileriyle görüşme yapılan İlkokul dördüncü sınıf öğretmenleri ve ortaokulda görev yapan sekizinci sınıf alan öğretmenleri, Serebral Palsili öğrenciler ve aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve ailelerinin verdikleri bilgilerden elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan yedi tema ve her bir temanın alt temaları yer almaktadır. Araştırmanın bulgularını oluşturan yedi tema şu şekilde sıralanmaktadır:

#### 3.1. Okulda Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli Hakkındaki Düşünceler

Araştırmaya katılan; a) ilkokul dördüncü sınıf öğretmenleri ile ortaokul sekizinci sınıflarda derse giren alan öğretmenlerine, b) ilkokul dördüncü sınıf ile ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilere ve c) bu öğrencilerin ailelerine, okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan üç sınıf öğretmeni, dokuz alan öğretmeni, altı özel gereksinimli öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri (6) ile altı normal gelişim gösteren öğrenci (6) ve bu öğrencilerin aileleri (6) uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki görüşler üç ana grup altında toplanmıştır:

##### 3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Düşünceleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (12) okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkında görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri üç başlık altında toplanmıştır:

##### 3.1.1.1. Modelin Amacına ve Yararına İlişkin Düşünceler

Araştırmaya katılan ve uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkında görüş bildiren öğretmenlerden beşi modelin amacı ve yararına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Modelin amacı ve yararına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin yararlı olduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmen ise modelin

yararlı olmadığını ifade etmiştir. Yedi öğretmen ise modelin amacı ve yararına ilişkin herhangi bir görüş bildirmemiştir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin amacı ve yararına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden dördü alan, biri sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin modelin amacına ve yararına ilişkin görüşleri aşağıda ayrıntılarıyla ele alınmaktadır.

Sınıf öğretmeni “P” konuya ilişkin görüşlerini “*Okulumuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi amaca yönelik, çocukların gelişimi için faydalı ve bunu da biz zaman içinde yaparak yaşayarak öğrendik. Biz bu modeli 10 senedir uyguluyoruz ve başardığımızı da inanıyorum*” sözleriyle ifade etmektedir. Görsel Sanatlar öğretmeni “G” ise konu ile ilgili görüşlerini belirtirken şu ifadelere yer vermiştir: “*Daha önce 10 yıl önce bu okula başlamadan önceki çalıştığım bir ilköğretimde bir dönem de lisede çalıştım. Orada bir Down Sendromlu, bir SP’li öğrencim olmuştu. Tabi o zamanlar hani bu tür öğrencilerle nasıl çalışma yapılabilir ya da onlara nasıl ulaşabiliriz konusunda bir eğitimimiz de yoktu. Hakikatten zorlanmışım ve onlara uygun özel planlar yapmayı da bilmiyorduk. Ama buraya gelince biz öncelikle normal öğrenciden öte en başta engelli öğrencilerimizin planlarını, onların işte yapabileceği şeyleri saptayıp bir yıl boyunca ne kadar onları öteye götürebiliriz onun çabasıdayız. Ve dolayısıyla böyle ayrı bir özel okul yapılmış olması faydalı. Ben hala inanıyorum diğer normal okullarda bu kadar çok ilgi gösterilmediğini düşünüyorum...*”

Müzik öğretmeni “D” okulda uygulanan kaynaştırma modeline ilişkin görüşlerini “*Buraya gelmeden önce zaten öyle bir tecrübem de yoktu benim ama kaynaştırma bu okulda tam anlamıyla yapılabiliyor mu? Tam anlamıyla yapılamıyor diyorum ben. Çünkü engel grupları farklı farklı birbirinden. Ağır olanlar var, öyle öğrenebilenler var, öğrenemeyenler var. Kaynaştırma olarak, bu okulda fazla bir kaynaştırma yapılamıyor. Özel eğitim öğretmenlerinden yardım almaya çalışıyoruz. Ama elimizden geldiğince müfredat takibi de yaptırmaya çalışıyoruz kaynaştırarak. Ama ben bu okulda bunun çok olduğunu düşünüyorum. Yapılamıyor bir türlü*” şeklinde ifade etmektedir.

Beden Eğitimi öğretmeni “S” “*Bu okula gelene kadar böyle bir eğitim sistemi içinde olmadım. Şu anda başarılı bir eğitim modülüne geçiliyor okulumuzda. Kaynaştırma eğitiminde kaynaştırmanın var olan vakaları dışındaki öğrencilerin, sağlıklı çocuklardan daha başarılı olduklarını görüyoruz. Ama yeterli mi? Yeterli değil tabi ki*” şeklinde görüş bildirirken, İngilizce öğretmeni “Y” “*Dürüstçe ve açıkça söylemek*

*gerekirse ben bu okula başladığımdan beri hiçbir şeye sorun gözüyle bakmadım. Hep hani daha nasıl iyi olabilir hep daha nasıl güzel iş yapabiliriz diye düşündüm. Kaynaştırma eğitimi olumsuzluk olarak görmedim. Hep olumlu motive olmaya çalıştım. Kaynaştırma öğrencilerinin derslerde birkaç adım geriden gelmeleri ve konuyu anlatırken hem onlara hem de diğer öğrencilere hitap etmekteki dengiyi ayarlamak zor olabiliyor birçok kez. Ama ona da zaman içerisinde alıştıyorsunuz. Ve onun da bir sitemini kuruyorsunuz, o da sorun olmaktan çıkıyor. Yani ona da yetiyorsunuz diğerine de yetiyorsunuz. Onun dışında kaynaştırma eğitimi olumsuzluk olarak göremedim” şeklinde görüşlerini bildirmektedir. Öğretmen Y konuya ilişkin düşüncelerini “Öğretmen olarak kaynaştırma eğitimine daha önce Eskişehir’de çalıştığım dönemde bir okulda bir öğrencide denk geldim. Orada tabi ki eğitim çok basit seviyede idi. Yani burayla kıyaslanamaz bile. Burda kaynaştırma eğitimi çok daha ciddiye alınarak yapılıyor. Çocuklar için verimlilik maksimum derecede önemli. Öğretmen arkadaşlar bunun için çok uğraşıyoruz.” şeklinde ifade etmektedir.*

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, dört öğretmenin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini başarılı ve yararlı buldukları, bir öğretmenin ise modelin başarısız olduğuna inandığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda on yıldır uygulanan kaynaştırma modelinin sadece öğrenciler açısından değil, öğretmenler açısından da yararlı olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları, Türkiye’de öğretmenlerin yetersizliği olan çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik düşüncelerinin (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2004, Uysal, 2003) araştırıldığı çalışmanın sonuçları ile uyumaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre öğretmenler özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırmanın yararlı ve gerekli olduğunu düşünmektedirler (Batu, 1997). Diğer yandan alanyazında yapılan bazı araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genellikle olumsuz olduğunu ortaya koymuştur (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Metin ve Çakmak, 1998; Uysal, 2003). Ayrıca birçok araştırmada kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar sergilemelerinin önemi vurgulanmış (Kırcaali-İftar, 1992b), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, kendilerini kaynaştırma konusunda yeterli hissedip hissetmediklerine göre değişebildiği saptanmıştır (Aydın ve Şahin, 2002). Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarında yaşanan olumsuz tutum ve yaklaşımlara rağmen öğretmenlerin uygulanan kaynaştırma modelini olumlu bulmaları umut vericidir.

Müzik öğretmeni D okuldaki kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla uygulanamadığına ilişkin görüş bildirmektedir. Öğretmenin konuyla ilgili görüşü incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminin uygulanamama nedeninin öğrencilerin daha çok yetersizliğinin özelliğinden kaynaklandığını ve bu nedenle de uygulanan modelin amacına ulaşmadığını ve yararlı olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Oysa ki Kennedy'nin (1995) genel eğitim sınıfına devam eden ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin sosyal ilişkileri ile özel eğitim sınıflarına devam eden ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin sosyal ilişkileri karşılaştırdığı araştırmanın bulguları, genel eğitim sınıfına devam eden ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin, özel eğitim sınıflarına devam eden ve akranlarına göre daha fazla sosyal destek sağlanan ağır derece yetersizliği olan öğrencilerden daha fazla sosyal etkileşim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulda müzik derslerine katılan serebral palsili öğrencilerin, bu dersin amaç ve kazanımlarından daha çok, sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanabileceği düşünülmektedir.

### 3.1.1.2. Modelin Avantaj ve Dezavantajına İlişkin Düşünceler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü modelin avantaj ve dezavantajına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Modelin avantaj ve dezavantajına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden ikisi uygulanan kaynaştırma modelinin avantajları olduğunu ifade ederken, bir öğretmen modelin hem avantaj hem de dezavantajlarının olduğunu ifade etmiştir. Modelin avantaj ve dezavantajına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden biri sınıf öğretmeni, ikisi alan öğretmenidir. Dokuz öğretmen ise uygulanan kaynaştırma modelinin avantaj ve dezavantajına ilişkin görüş belirtmemiştir. Modelin avantaj ve dezavantajına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin bu görüşleri aşağıda ayrıntılarıyla ele alınmaktadır.

Sınıf öğretmeni "B" konuya ilişkin görüşlerini "*Modelin tabi ki zorlukları var. Hem avantajları hem de dezavantajları var diyeyim. Özellikle bizler çok yoruluyoruz öğretmen olarak. Çünkü yetiştirmemiz gereken bir müfredat var. Bizim önceliğimiz bu. Ama engelli öğrencilerimizle de ilgilenmek zorundayız. Onlara plan hazırlıyoruz sene başında. Seviyelerine uygun BEP planları yapıyoruz. Arada toplantılar yapıyoruz. Alıp almadıklarına dair kontrol ediyoruz. Açıkçası bu prosedürler bizi çok yoruyor*" şeklinde dile getirmektedir.

Fen ve Teknoloji öğretmeni “M” konuya ilişkin görüşlerini *“Böyle bir okulun olmasını SP tanısı konulan öğrencilerimiz için büyük bir fırsat olarak görüyorum. Sınıf mevcutlarının az olması büyük bir avantaj. Yani ben olumlu yönlerinin daha fazla olduğunu görüyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni “N” ise okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili düşüncesini *“Ben bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimini hem engelli, hem de engelli olmayan öğrencilerimiz açısından olumlu buluyorum”* şeklinde dile getirmektedir.

Uygulanan kaynaştırma eğitiminin avantaj ve dezavantajına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, üç öğretmenin de uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin olumlu yönlerinin daha fazla olduğunu belirttikleri görülmektedir. Görüşlerini bildiren öğretmenler, uygulanan kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler için bir fırsat olduğuna inanmaktadırlar. Sınıf mevcutlarının az olması avantaj olarak görülürken, prosedürler dezavantaj olarak görülmektedir.

### 3.1.1.3. Modelin Geliştirilebilirliği ve Uygulanabilirliğine İlişkin Düşünceler

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi modelin geliştirilebilirliği ve uygulanabilirliğine ilişkin görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 10’u ise modelin geliştirilebilirliği ve uygulanabilirliğine ilişkin görüş bildirmemiştir. Modelin geliştirilebilirliği ve uygulanabilirliğine ilişkin görüş bildiren öğretmenler alan öğretmenleridir (Teknoloji ve Tasarım öğretmeni T, Görsel Sanatlar öğretmeni G). Bu öğretmenlerin görüşleri aşağıda ayrıntılarıyla ele alınmaktadır.

Teknoloji ve Tasarım öğretmeni “T” okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki düşüncesini *“Bizim okulumuz Türkiye’de tek ama model ile ilgili biraz daha üzerinde çalışılması gerekir diye düşünüyorum”* şeklinde ifade etmektedir. Görsel Sanatlar öğretmeni “G” ise *“Ben kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inanıyorum. Bir takım fiziksel sorunlar ya da öğrenci sayısında sıkıntılar yaşıyoruz. Onlar çok daha düşünerek yapılmış olsa eminim başarı daha da artacak. Hem normal gelişim gösteren öğrencilerin onlara kaynaştırılması hem de engelli öğrencilerin normal öğrencilere kaynaştırılması açısından çok daha iyi olacak”* şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inandıkları, ancak uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eksikliklerini

belirttikleri görülmektedir. Modelle ilgili fiziksel sorunların giderilmesi halinde uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarısının artacağı ifade edilmektedir.

### 3.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Düşünceleri

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Görüş bildiren öğrencilerin düşünceleri iki grupta toplanmıştır:

#### 3.1.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Düşünceleri

Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki görüşleri sorulan özel gereksinimli öğrencilerin tamamı (6) model ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrenci “Ç” engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasına ilişkin düşüncesini *“Engelli olmayan arkadaşlarımla eğitim almamın çok iyi olduğunu düşünüyorum. Çok güzel olduğunu düşünüyorum”* şeklinde ifade ederken, öğrenci “F” *“Burası güzel bir okul. Beni seviyorlar. Mutluyum”* şeklinde ifade etmektedir. Öğrenci “K” engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasıyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Engelli olmayan arkadaşlarımla eğitim aldığım için mutluyum. Heyecanlıyım. Engelli olmayan arkadaşlarım olmasaydı çok kötü olurdu. Oynayamazdık.”*

Öğrenci “S” *“Engelli olmayan arkadaşlarımla birlikte eğitim almam bence iyi bir şey yani. Bence güzel bir şey. Bu okuldan önce normal bir okula gittim. Orda zordu. Burada daha kolay aslında. Oraya göre burası daha kolay. Arkadaş ortamı falan daha iyi. Engelli olmayan arkadaşlarıyla sürekli birlikteyim. Onlarla birlikte eğitim alıyorsun.”* şeklinde açıklamalarda bulunmaktadır.

Öğrenci T engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasıyla ilgili görüşlerini *“Engelli olmayan arkadaşlarım çok yardımseverler. Bu okulun buraya kattığı en belirgin duygu empati yapma duygusu. Bizlerle birlikte oldukları için sağlıklarının kıymetini daha iyi anlıyorlar ve mesela sokakta bir engelli görseler diğer çocuklar gibi onlara bakmıyorlar, onlarla arkadaş olmaya çalışıyorlar.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci T ayrıca *“Benim bu özgüvene sahip olmamda aslında bu eğitimi almamın büyük faydası var. Öncelikle bize bu eğitimi sağladığı için Milli Eğitime teşekkür ediyorum”* sözleriyle dile getirmektedir.

Öğrenci C ise engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasını “Çok güzel. Yani bu okulu iyi düşünmüşler. Yani kaynaştırma eğitimi çok güzel. Okulumu seviyorum. Arkadaşlarımı seviyorum. Yani her şeyi çok güzel düşünmüşler. İyi arkadaşlar hepsi de. Her birini seviyorum. Yani ayırmıyorum” sözleriyle ifade etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, özel gereksinimli altı öğrencinin okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminden memnun oldukları ve özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte eğitim almaktan mutluluk duydukları görülmektedir. Bu durumun uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin özel gereksinimli öğrencilerin duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

### 3.1.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Düşünceleri

Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki görüşleri sorulan normal gelişim gösteren öğrencilerin tamamı (6) model ile ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrenci H özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almalarıyla ilgili düşüncesini “Yani pek bir sıkıntım olmuyor. Biz onları engelli olarak görmüyoruz. Normal birey olarak görüyoruz.” şeklinde ifade etmektedir.

Öğrenci A özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almalarıyla ilgili düşüncesini “Bu okula geldiğim için memnunum. Mehmet diye arkadaşımız var hiç yazamıyor. Bir tek dinlediği ile yapabiliyor. Notları bizden daha yüksek ve bize hiçbir yönde olumsuzlukları yok. Onların yemeklerini yedirmek, gezdirmek; yani bu okulda böyle bir şey olması gerçekten iyi bir şey.” şeklinde ifade etmektedir.

Öğrenci J özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almalarıyla ilgili olarak “Diğer okullara göre buradaki engelli arkadaşlarım falan diğer okullardaki normal arkadaşlarımdan daha iyi gerçekten. Hatta buradaki bazı kişilerden bile daha iyi onlar. Aynular bizle. Yani onların bizden hiç farkı yok. Bizle aynı onlar. Yani onlarla aynı okulda olmamız benim için hiç sorun değil. Onları gerçekten çok seviyorum. Onlarla aynı sınıfta, aynı okulda olmak beni hiç zorlamıyor” şeklinde görüş bildirmektedir.

Öğrenci D özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almalarını “Biz zaten Türkiye’deki tek okuluz. Bundan gurur duyuyorum. Ben bu arkadaşlarımıza üzülüyorum. Tabii ki çok şanssızlar ama arkadaş zenginliklerini hiç eksik etmiyorlar. Bu okul bize sadece bizim gibi şanslı çocukların değil, bizden daha şanssız ve daha işleri

yapamayabilen, daha zor eğitim gören arkadaşlarımız olduğunu gösteriyor.” sözleriyle ifade etmektedir.

Öğrenci Ş özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almalarını “Çok güzel. Çünkü engelli arkadaşlarımın da olması, engellilerin de olabileceği, sadece benim gibi engelsiz kişilerin olmayacağını öğretiyor ve engelli kişilere yardım edeceğimizi öğretiyor.” sözleriyle ifade ederken, öğrenci E “Engelli arkadaşlarımla eğitim almak bence güzel bir şey. Çünkü farkındalıklarımızı öğreniyorum. Sonra onlara yardım edebilmek duygusu bana çok güzel hissettiriyor. Ondan sonra engelli arkadaşlarımla birlikte oynamak bir değişiklik oluyor. Ben de değişiklikleri seviyorum. O yüzden engelli arkadaşlarımla eğitim almak benim hoşuma gidiyor.” şeklinde dile getirmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, özel gereksinimli akranlarıyla birlikte aldıkları eğitimden duygusal olarak etkilendikleri ve özel gereksinimli akranlarına karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, Odom ve arkadaşlarının (2006) kaynaştırma ortamlarındaki normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukları daha fazla kabul ettiklerini ortaya koyduğu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özel gereksinimli öğrenciler okuldaki normal gelişim gösteren akranlarının kendilerine karşı olumlu tutum içinde olduklarını dile getirmişlerdir. Aynı şekilde normal gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli akranlarına karşı kabul edici bir tutum sergilediklerini ve özel gereksinimli akranları için düzenlenen bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimini benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli akranlarının sosyal ve duygusal yönden bütünleştiklerini göstermektedir. Alanyazında yapılan bazı araştırma sonuçları araştırmanın bu bulgusu ile farklılık göstermektedir. Akçamete ve Ceber’in (1999) olumlu akran tercihi ve akran derecelendirme yöntemlerini kullandıkları çalışmalarında işitme engelli öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmedikleri sonucuna varılmıştır. Şahbaz’ın (2004) kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini araştırdığı çalışmanın sonuçları ise zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabullerinin akranlarından düşük olduğunu, akranları tarafından daha az kabul edildikleri ortaya koymuştur. Bu yönüyle bakıldığında, öğrenciler arasındaki kabul edici hava ve olumlu tutumun okulda uygulanan kaynaştırma modelinin önemli bir çıktısı olduğu söylenebilir.



Bu farklı sonuçlar, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin ne denli yararlı, olumlu ve isabetli bir model olduğunu göstermektedir.

### 3.1.3. Araştırmaya Katılan Ailelerin Düşünceleri

Araştırmaya katılan öğrenci ailelerinin tamamı (12) uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Görüşlerini bildiren ailelerin düşünceleri iki grup altında toplanmıştır:

#### 3.1.3.1. Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerinin Düşünceleri

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrenci ailelerine okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tamamı (12) okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerini bildirmişlerdir.

Özel gereksinimli öğrenci velisi D.K. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini *“Kaynaştırma eğitimi hoşuma gidiyor. Çok güzel. Yani eğitim düzeyi olarak da iyi gidiyoruz. Öğretmenimiz her yönden anlayışlı. Öğretmenimiz konusunda hiç bir şey diyemem. Çok sağ olsun. Allah razı olsun. Biz dört senedir aynı sınıftayız. Her yönüyle rahatız. Yani ben çocuğumu tereddütsüzce bırakıyorum sınıfa. Hani hiçbir sorun yaşamadım şimdiye kadar. Hani ben hiçbir okulda bu şekilde böyle bir tavır, davranış, böyle iyi şeyler görmemiştim. Böyle olacağını da bilsem bir sene önceden gelirdim. Biz sekiz yaşında başladık anasınıfına. Bir yıl geç başladık. Yani bir sene öncesinden daha çok ısrar ederdim burayı gelmek için. Yani hoşuma gitti, güzel. Ne biliyim her yönden iyi. Okuldan memnunum. Ne diyebilirim ki daha başka”* sözleriyle açıklamaktadır.

Öğrenci velisi S.H. ise okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini *“Ben beğeniyorum. Güzel ayarlanmış. Kendi sınıftımdan örnek vereyim. Kaynaştırma olan çocuklar hani bizim sınıfımızda üç tane var. Öyle bir engel teşkil etmedi. Sınıfta problem çıkmadı. Geride kalmadılar. Yani bilmiyorum ben memnunum bu konuda.”* şeklinde ifade etmektedir.

Öğrenci velisi T.F. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin *“çok iyi bir eğitim”* olduğunu belirtirken, uygulanan kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerini ise *“Kaynaştırma anlamında çok sıkıntı yaşadığımı düşünmüyorum. Sıkıntı yaşadığım bir olay olmadı şimdiye kadar”* sözleriyle ifade etmektedir.

Öğrenci velisi M.T. oğlunun okula “isteyerek ve mutlu” bir şekilde geldiğini, tatilde bile okula gitmek istediğini, daha önce on beş gün başka bir okula gittiğini ancak o okula gitmek istemediğini, bu okula ise “severek” geldiğini” belirtmektedir.

Öğrenci velisi Ç.S. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini “*Uygulanan eğitim çok güzel, çok başarılı. Çok büyük okul olmasına rağmen yani başarılı buldum ben bu okulu. Öğretmenler sınıf içerisinde hiç ayırım yapmıyorlar. Bizim çocuklarımız geç algılayan çocuklar. Hemen alan çocuklar değil. Veya hatta hemen alsa bile hemen unutan çocuklar yani. SP’sinden, engelinden kaynaklanan bir şey. Yani öğretmenlerimizin de çok özgüveni olduğu çok değerli öğretmenler. Yetiştirmedikleri yerlerde, hani bizi içeriye aldılar. İşte konuda çocuğunuza sizde yardım edin diye yani. Ben çok iyi buldum. Kelimeler yetersiz kalıyor anlatmak için.*” sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenci velisi H.Ç. ise “*Eğitimden memnunum hocam. Öğretmenlerimiz çok özverili*” sözleriyle dile getirmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini beğendikleri ve başarılı buldukları görülmektedir. Uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri sorulan özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tamamı okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri ayrıca, öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilere olan tutum ve yaklaşımlarının oldukça olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Oysaki alanyazında yapılan birçok araştırmanın sonucu özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin kaynaştırma hakkında olumlu görüşlerinin olduğunu ancak varolan kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili endişelerinin olduğunu ortaya koymuştur (Baykoç-Dönmez, ve diğ., 1997b, 1998; Kargın, ve diğ., 2005; Küçükler ve Kanık-Richter, 1994; Metin, 1997, 1999; Öncül ve Batu, 2004). Bu endişenin bu çalışmada gözlenmeme nedeninin okul ortamının öncelikle özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmesi ve uygulanan kaynaştırma modeliyle öğrenci ve ailelerin gereksinimlerinin karşılanması olduğu düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin bu düşünceleri, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin özel gereksinimli öğrenci ailelerinin gereksinimlerini karşıladığı ve modelin bu aileler tarafından benimsendiğini göstermektedir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri ayrıca modelinin uygulanmasında görev alan öğretmenlerle ilgili de görüşlerini belirtmektedirler. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin öğretmenlere ilişkin görüşleri

incelendiğinde, ailelerin modelin uygulayıcısı öğretmenlerin yaklaşımlarını olumlu buldukları görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunun, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarısı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü alanyazında yapılan birçok araştırma olumsuz öğretmen tutumlarının kaynaştırmanın başarısını olumsuz olarak etkilediğini ortaya koymuştur (Avcıoğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey, 2004; Kargin, 2006; Kırcaali-İftar ve Batu, 2007; Salend ve Garrick-Duhaney, 1999).

### 3.1.3.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Düşünceleri

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin tamamı uygulanan kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir.

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi S.A. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminden memnunum. Çocuklarımız birlikte yaşamayı öğreniyorlar. İleriki zamanlarda kimin başına ne geleceği belli değil. Gayet de güzel kaynaşıyorlar. Birbirlerine yardımcı oluyorlar. Ben çok memnunum verdiğim için ve kaynaştıkları için. Yarın bir gün bizimkiler de olacağı için. Allah korusun her şey olabiliyor tabi ki. Dedim yani her şeyi öğrensinler. Yarın bir gün ne olacağı belli değil. Her şeyle karşılaşacaklar. Bir de çocuklarımızı çok seviyoruz. Engelli çocuklarımızı çok seviyoruz. Hani bizlerin de onlara bir faydası dokunsun, onları diğer çocuklarımızla kaynaştırabilelim. Bütün çabalarımız bunlar içindi zaten. Ben çok memnunum bu okula verdiğimden dolayı.”*

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi K.K. ise okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini *“Bu kaynaştırma çocuklara olumlu yönde etki gösteriyor. Yani çocuğum hani dışarıda bir engelli öğrenci, arkadaş gördüğü zaman tepki vermiyor daha merhametli, daha duygusal yaklaşıyor. Eğitimde de engelli arkadaşlarının olması eğitime olumsuz yönde bir şey sağlamadı. Yani derslerinde. Olumsuz hiçbir etken görmedik on yıl boyunca.”* şeklinde ifade etmektedir.

Öğrenci velisi N.H. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin *“çok güzel”* olduğunu, genel eğitim okullarında öğrenim gören çocukların engelli çocukları *“birazcık dışlayıp, küçümsediklerini”*, bu okulda ise çocukların *“engellilerin toplumda yer almaları”* gerektiği bilinciyle yetiştiklerini belirtmektedir.

Öğrenci velisi G.G. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini *“Çocuklarım bu okula ilk geldiklerinde çöküntü yaşamışlardı. Ama bu durumu daha sonra çok kolay aştılar. Çocuklar büyükler gibi değil. Eğitimle ilgili çocuklarımda çok büyük gelişmeler yaşandı.”* sözleriyle açıklamaktadır.

Öğrenci velisi E.E. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini *“Her okulda yaşanabilecek bir takım sorunlar olabilir ama bu okulda sorun olarak gördüğüm herhangi bir şey yok. Tabi ki engelli insanların olduğu ortamlarda çocukların hareketlerinin daha kontrollü olması gerekiyor ama bu yaş grubu çocuklarda özellikle birinci sınıfta, ikinci sınıfta bu kontrolü alabilmeleri adına da gerek öğretmenlerimiz tarafından gerekse velilerimiz tarafından gerekli uyarıların yapıldığını ve dikkat edildiğini görüyorum. Çok büyük kazaların yaşandığını görmüyorum. Bu anlamda herhangi bir olumsuzluk yaşandığını görmüyorum. Çünkü zaten buraya gelen veli de öğretmenlerimiz de bu bilinçle geldikleri için bu bilinci de çocuklara aşıyorlar. Çocuğum bu okulda olduğu için çok mutluyum.”* sözleriyle dile getirmektedir.

Öğrenci F.A. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini *“Kaynaştırma terimini biz bu okula gelmeden önce hiç duymamıştık. Kaynaştırma eğitimi bize birçok yönden faydalı oldu. Okuldaki eğitimi gördüğümüzde bizi çok farklı bir his kaplamıştı. Okulun şartları güzel. En kalabalık törenler belki de bu okulda yapılıyor. Ben kendim Bahçelievler Ortaokulu mezunuyum. Biz iki bine yakın öğrenciydik. Ancak bu kadar toplanıyorduk diyebilirim”* şeklinde ifade etmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görüşleri incelendiğinde, ailelerin tamamının okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminden memnun oldukları ve uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini yararlı bulduklarını görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin olumlu düşüncelerinin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarısında önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu bilinçli olarak tercih etmeleri ve bu okula isteyerek gelmelerinin, kaynaştırma eğitiminin gelecekteki uygulamaları açısından olumlu bir gelişme olduğu düşünülmektedir.

### 3.2. Kaynaştırma Eğitimi Modeli Uygulayan Bir Okulun Tercih Edilme Nedenleri

Araştırmaya katılan aileler kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulu tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Tercih etme nedenlerine ilişkin görüş bildiren aileler iki grupta toplanmıştır:

#### 3.2.1. Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerinin Tercih Etme Nedenleri

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tamamı kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu tercih etme nedenlerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulu tercih etme nedenleri iki alt başlıkta toplanmaktadır:

##### 3.2.1.1. Sosyal Kabul

Görüş bildiren özel gereksinimli öğrenci ailelerinden beşi kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenlerinden birisinin “Sosyal Kabul” olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrenci velisi T.F. kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenini şu ifadelerle dile getirmektedir: *“Bu okuldan önce başka bir okulda okuduk biz. Çok sıkıntılar çektik. Tek bedensel engelli kızım Ç idi. Gerek öğretmen gerek okullar açısından veliler açısından. İşte arkadaşlar açısından. Bir sene geçtikten sonra bu okulu bulduk. Bu okula başladık. Ana sınıfına tekrar burada devam etti. İlk başta ben aslında bilmiyordum. Rehberlik araştırma merkezimize başvurduğum. Okulun şartları bize uyuyor. En azından diğer veliler burada engelli çocukları gördükleri için yani ilerde onların çocuklarının da bir engelli adayı olduklarını bildikleri için bunu kabullenerek geliyorlar. Hani bu anlamda sıkıntı çekmiyoruz bu okulda. Bunları da duyduğum için bu okula başladık.”*

Özel gereksinimli öğrenci velisi D.K. okulu tercih etme nedenini *“Ben hiçbir okulda bu şekilde tavır, davranış görmemiştim. Öğretmenimiz her yönden anlayışlı. Çocukların, çocuklarımıza davranışları da iyi”* sözleriyle ifade ederken, özel gereksinimli öğrenci velisi Ç.S. *“Bir sene önce Keçiören’de bütün okullara gittim ve hiçbir okul kabul etmedi. Almayınca ben de bu çocuklarımla hastaneye yattım mecburen. Hastahanedeki tesadüfen duydum bu okulu. İşte buraya geldim. Burdan RAM’a yönlendirildim. RAM çok iyi bir okul. Tam bize göre bir okul olduğunu söylediler. Geldim. Tabii ki çocuğum çok fazla bir kimseyi görmediği için, dışarı çıkamadığımız için, yani*

*normal çocuklar zaten bunlarla olmak istemiyorlar. Dışarıda oynayan çocuklar. Çocuğum içine kapanıktı. Birkaç tane kişi konuşmuyordu. Sıkılıyordu. Ben dışarı çıksam eve gelmek istiyordu. Yani ben bunlarla çok zor başediyorum, ta ki bu okula gelene kadar.”* sözleriyle açıklamaktadır.

Öğrenci velisi H.Ç kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenini *“Evimin yakınında bir anasınıfına götürdüm ben oğlumu, ondan sonra ilkokula da hani yakın diye orayı tercih edecektim ama hani diğer çocukların yanında dışlanır mı? Ondan sonra psikolojisi nasıl olur ?”* sözleriyle ifade etmektedir.

Öğrenci velisi M.T. kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenine ilişkin görüşlerini *“Bizim burayı isteme sebebimiz kendi gibi engelli arkadaşları olduğu için. Daha rahat edeceğini, daha çabuk alışacağını, ruhsal çöküntüye uğramayacağını düşündüğümüz için biz bu okulu tercih ettik. Çocuğun kendi durumunu kabullenmesi için. Rahat rahat gitsin gelsin istedik.”* şeklinde dile getirmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çoğunun, genel eğitim okulları ya da diğer okullara çocuklarını gönderme konusunda endişe duydukları ve birtakım sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Ailelerin genel eğitim okulları ya da diğer okullarda yaşamış oldukları bu sıkıntılar, kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulu tercih etmelerinde etkili olmuştur. Ailelerin görüşleri incelendiğinde, ailelerin tamamının oturdukları evin yakınındaki genel eğitim okullarını tercih etmedikleri görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinden bazılarının bu okulu tercih etme nedenlerinden birinin, çocuklarının genel eğitim okulları ya da diğer okullar tarafından reddedilmesi olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulu tercih eden özel gereksinimli öğrenci ailelerinin, çocuklarının, aynı tür yetersizliğe sahip akranlarıyla birlikte eğitim alabilmeleri ve kendi engellerini kabullenebilmeleri gerekçesiyle kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih ettikleri görülmektedir.

Özel gereksinimli öğrenci aileleri, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih etmelerinin kendileri açısından olumlu olduğunu düşünmektedirler. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin bu düşünceleri, bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline benzer modellerle ülkemizdeki kaynaştırma eğitiminin önemli sorunlarından biri olan sosyal kabul sorununun çözülebileceğini göstermektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin genel

eğitim okulları yerine kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih ediyor olmalarının, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin sosyal kabule ilişkin endişelerini ortadan kaldırdığı düşünölmektedir.

### 3.2.1.2. Fiziki Koşullar

Göröş bildiren özel gereksinimli öğrenci ailelerinden sadece biri okulu tercih etme nedenlerinden birinin “fiziksel koşullar” olduğunu belirtmiştir. Özel gereksinimli öğrenci velisi T.F. kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenini “*Rehberlik araştırma merkezimize başvurdum. Sonra okul araştırdım. Giden arkadaşlarımı buldum. Buradan çok memnun kaldıklarını ve kaynaştırma eğitiminde sınıfların az sayıda olduğunu duydum. Çünkü diğer sınıflarda çok fazla mevcut var.*” sözleriyle açıklamaktadır.

Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin fiziki koşullara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, sadece bir özel gereksinimli öğrenci ailesinin fiziki koşullar nedeniyle bu okulu tercih ettiği görölmektedir. Özel gereksinimli öğrenci velisi T.F.’nin kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenini, genel eğitim okullarındaki öğrenci sayısının fazlalığı, bu okulun kaynaştırma sınıflarındaki öğrenci sayısının azlığı şeklinde belirtmesi, sınıfların fiziki koşullarının genel eğitim okullarının fiziki koşullarına göre daha uygun olduğunu göstermektedir. Türkiye’de kaynaştırmanın uygulanışıyla ilgili karşılaşılan sorunların başında sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortam niteliği taşımadığı (Batu, Kırcaali-İftar, Uzuner, 2004; Kargın ve diğerleri., 2005; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013) görölmektedir. Ancak özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çoğu kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih etme nedenlerinin okuldaki sosyal kabul olduğunu belirtseler de, bu okulun fiziki koşullarının kaynaştırma eğitimine uygun olarak düzenlenmesi, karşılaşılan sorunun çözüümü açısından atılan önemli bir adım olarak görölmektedir.

### 3.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Tercih Etme Nedenleri

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin tamamı kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu tercih etme nedenlerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu tercih eden normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bu okulu tercih etme nedenleri dört başlık altında toplanmıştır:

### 3.2.2.1. Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimi

Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu tercih etme nedeni sorulan ailelerden beşi tercih etme nedenlerinin “çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri” olduğunu ifade etmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi G.G. özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu terci etme nedenini “*Yarın kimlerle karşılaşacağımızı ya da yaptığım meslekten dolayı hepimizin bir engelli adayı olabileceğimizi, beş dakika sonramızı bilmediğimiz için, çocukların bu konularda etrafa daha nazik ve daha naif olmaları gerektiğini düşündüğümüz için burayı tercih ettik.*” şeklinde ifade etmektedir.

Öğrenci velisi E.E. konuyla ilgili görüşlerini “*Duygusal anlamda hani çocuğun psikolojisi bozulur gibi düşünceye hiçbir zaman sahip olmadım. Bunlar hayatın gerçekleridir. Bu gerçeklerle ne kadar kısa sürede ne kadar genç yaşta küçük yaşta karşılaşılırsa hayatla mücadele etme güçlerinin o kadar yüksek olacağını düşünüyorum. Bu yüzden de kızım için aynı şey söz konusu olamaz. Çünkü burada değildik. Ama oğlum ana sınıfından itibaren bu okula gelip arkadaşlarıyla engelli arkadaşlarıyla beraber aynı ortamda olmasını bizzat kendim istedim ve şu anda da burada oldukları için çok mutluyum. Gelişimlerinde de herhangi bir gerileme değil tam tersine ilerleme olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde dile getirmektedir.

Öğrenci velisi S.A. ise çocuklarını bu okula kayıt yaptıırken niyetinin “kaynaştırma” olduğunu, çocukların “birlikte yaşamayı” öğrenmeleri gerektiğini ve özel gereksinimli çocuklara faydalı olabilmeyi amaçladıklarını belirtmektedir. Öğrenci velisi N.H. ise özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu terci etme nedenini “*Şöyle söyleyeyim benim eşim gazi. Çocuklarım zaten engelli bireylerin içinde doğdular. Hani alışkınlar. Zaten bu okulu da bilerek kaydettirdik. Engelli arkadaşlarına yardım ve destek olma konusunda ilgili olsunlar diye. Oğlum da bu okuldan mezun oldu. Hiç bir sıkıntı ve sorun yaşamadık.*” sözleriyle ifade etmektedir.

Okulda hem İngilizce öğretmeni hem de normal gelişim gösteren öğrenci velisi olan Y “*Kendi çocuklarımın da burada okuma şansı olduğunu öğrenince bu beni çok mutlu etti. Özellikle bu okulda olmalarını istedim. Onlarda şu anda biri beşe biri altıncı*



*sınıfa gidiyorlar. Başladıklarında ilköğretimde yani biri üçte biri dörtte başlamışlardı. Çocuklarının kişisel gelişimleri ve duygusal gelişimleri için bu okulda olmalarını bilhassa istedim ve bundan dolayı da memnunum. Doğru karar verdiğimi düşünüyorum.”* şeklinde görüş bildirmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görüşleri değerlendirildiğinde, ailelerin çoğunun çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin artmasını istedikleri, bu nedenle de kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih ettikleri görülmektedir. Bu tercih ve beklentiler ailelerin, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin özel gereksinimli olmayan öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine inandıklarını göstermektedir. Ailelerin ayrıca, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin artması yönünde önemli bir fırsat olarak gördükleri düşünülmektedir.

#### 3.2.2.2. Okulun Fiziki Koşulları

Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu tercih etme nedeni sorulan ailelerden ikisi tercih etme nedenlerinin “okulun fiziki koşulları” olduğunu ifade etmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi F.A. *“Okulun fiziksel şartları çocukları çok etkiledi. Çünkü okulun birçok özelliği var. Yemekhanesi, spor salonu, açık kapalı çocuk parkı, engelli arkadaşlarıyla dışarıda oynayabilecekleri bir saha ve basket oynayabilecekleri bir pota. Bu tür şeyler. Fiziksel şartların iyi olması çocukları çok iyi motive etti.”* şeklindeki ifadeleriyle okulun fiziksel yapısı hakkındaki görüşlerini dile getirmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi ve aynı zamanda öğretmen olan E.E. okulun fiziki koşullarına ilişkin görüşlerini *“Her okulun bu okulun fiziksel yapısına sahip olması gerektiğini düşünüyorum bir öğretmen olarak. Çünkü kendi okulumda bile engelli öğrencilerin olmasına rağmen bu kadar rahat bir ortamın olmadığını düşünüyorum.”* sözleriyle ifade etmektedir.

Tercih nedenlerinin okulun uygun fiziksel koşulları olduğunu belirten normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin ikisinin de görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Görüş bildiren ailelerden biri okulun fiziki koşullarının çocuklarının motivasyonlarını arttırdığını, diğer ailenin ise okulda öğrenciler açısından çok rahat bir ortamın olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bu görüşleri, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü ancak fiziksel koşulları elverişli olan bir

okulun, normal gelişim gösteren öğrenci aileleri tarafından da tercih edilebileceğini göstermektedir. Bu durumun, benzer kaynaştırma eğitimi modellerinin, farklı yetersizlikleri olan özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü diğer okullarda uygulanabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### 3.2.2.3. Okul Yönetimi ve Öğretmenler

Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu tercih etme nedeni sorulan ailelerden üçü tercih etme nedenlerinin “okul yönetimi ve öğretmenler” olduğunu ifade etmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi F.A. “kaynaştırma” terimini bu okula gelmeden önce hiç duymadıklarını, ilk kez bu okulu araştırırken duyduklarını ve öncelikle ön kayıt yaptırmaya karar verdiklerini belirtmektedir. Öğrenci velisi F.A. kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih etmelerine ilişkin olarak “*Daha sonrasında okula ön kayıt yaptırmaya karar verdiğimizde gördüğümüz şeyler çok farklıydı. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin akademik eğitime olan yaklaşımlarını gördüğümüzde bizi çok farklı bir his kaplamıştı. O kişiler çünkü bu okula yakışır şekilde davranıyorlardı. Hissiyat olarak da çok yakın davranıyorlardı. Müdür ve müdür yardımcıları ile öğretmenler bu işi severek ve gönülden yapıyorlardı. Okuldaki çocuklar da çok mutlu görünüyorlardı. Daha sonrasında çocuklarımızı kayıt yaptırdık. Sonra bizde aynı şeyleri görmeye başladık.*” şeklinde görüş bildirmektedir.

Öğrenci velisi N.H. oğlunun da bu okuldan mezun olduğunu, öğretmenlerden ve iletişimlerinden oldukça memnun kaldıklarını ve öğretmenlerin kendilerine çok destek olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci velisi E.E. ise öğretmenlerin bazı ders konularını büyük bir özveriyle kaynaştırma öğrencilerine tekrar ettiklerini, dolayısıyla kendi çocuklarının da ders konularını tekrar etmiş olduklarını belirtmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ve okul yönetiminin, ailelerin kaynaştırma eğitimi modeli uygulanan bir okulu tercih etmelerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okuldaki öğretmen ve yönetici yaklaşımlarının, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin tercih nedenlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Aileler, öğretmenlerin ve yöneticilerin özveriyle çalıştıklarından, görevlerini isteyerek ve

severek yerine getirdiklerinden ve kendilerine destek olduklarından bahsetmektedirler. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin öğretmenlerin iletişimlerinden memnun oldukları görülmektedir. Aileler ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için yapmış oldukları konu tekrarlarının, normal gelişim gösteren öğrencilerin de ders konularını tekrar etmelerine neden olduğunu belirtmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, böyle bir model içinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirdiklerini, istekli ve özverili çalıştıklarını, özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklediklerini göstermektedir.

#### 3.2.2.4. Okulun Proje Okulu Olması

Özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu tercih etme nedenleri sorulan ailelerden sadece biri “okulun proje okulu olması”nı tercih nedenlerinden birisi olduğunu ifade etmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi E.E. kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih etmelerine ilişkin olarak “*Bu okulun bir proje okulu olması çok güzel. Ancak yarım kalmış, devam ettirilmemiş bir proje olarak görüyorum. Çünkü buna benzer başka bir okul örneği ben görmedim. Oğlum ana sınıfından itibaren bu okulda. Engelli arkadaşlarıyla beraber aynı ortamda olmasını bizzat kendim istedim ve şu anda da burada oldukları için çok mutluyum.*” şeklinde açıklamalarda bulunmaktadır.

Öğrenci velisi E.E.’nin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini desteklediği ve benzer uygulamaların yaygınlaştırılmasını istediği görülmektedir. Serebral Palsili öğrencilerin devam ettiği bir okulda pilot proje olarak geliştirilen kaynaştırma modelinin normal gelişim gösteren bir öğrenci ailesi tarafından desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenci velisi E.E. uygulanan kaynaştırma modelinin örneğini görmediğini, çocuğunun anasınıfından itibaren bu okula devam ettiğini ve özel gereksinimli arkadaşlarıyla bizzat aynı ortamda eğitim almasını kendisinin istediğini belirtmektedir. Bu durum, özellikle kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin geliştirilen pilot okul projelerinin, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bu okulları tercihlerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

### 3.3. Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Çıktıları

Araştırmaya katılan öğretmenler ve aileler uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki çıktılarına ilişkin görüşler iki alt başlık altında gruplandırılmıştır:

#### 3.3.1. Öğretmenlere Göre Modelin Çıktıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (12) uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktılarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerden dokuzu modelin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşlerini ifade ederken, bir öğretmen uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin kendi kişiliğine yönelik etkisine ilişkin görüş bildirmiştir. Bir öğretmen uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin mesleki gelişimine sağladığı katkıya ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden biri ise uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ilişkin herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni A uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki çıktılarını *“Okulumuzda çok sayıda kaynaştırma öğrencisi bulunmakta. Okulumuzun bir bölümü özel eğitim öğrencilerine ayrılmış durumda. İlkokul bölümünde ise sınıfta bütünleşmeyi gerçekleştirebilecek şekilde öğrenci bulunmakta. Öğrenci sayısının çok fazla olması okulumuzda kaynaştırmada öğrencilerde özgüven yaratıyor. Birbirlerini görebiliyorlar, iletişimde bulunabiliyorlar. Bu da özgüvenlerini güçlendirmiş oluyor.”* sözleriyle ifade etmektedir. Öğretmen A modelin çıktılarına ilişkin görüşlerini *“Çocuklar kendilerini diğer öğrencilere bakarak, bazı şeyleri fark edip kapanabiliyor sosyal olarak, bazen de bu olumlu olarak yansıyabiliyor. Onların yaptığını yapma, taklit etme, akran öğrenmesi yapabiliyorlar. Bu da onun için avantaj olmuş oluyor. Öğrencilerimiz kaynaştırmaya uyumlu olduğu sürece sınıflarda hiçbir şekilde sorun yaşamıyoruz.”* şeklinde devam ettirmektedir.

Sınıf öğretmeni P okulda uygulanan kaynaştırma eğitimini çocukların gelişimi açısından yararlı bulduğunu ve modelin kendisine de katkı sağladığını ifade etmektedir. Sınıf öğretmeni P konuyla ilgili olarak *“Bu okulda göreve başlamadan kendi çocuğum*

*olmak üzere herkese karşı katı kurallarım vardı. Burada bu kuralların biraz daha törpülendiğini fark ettim. Yaşamımda yumuşamalar oldu. Bu yumuşamaları ben bizzat görüyorum.”* şeklinde açıklamalarda bulunmaktadır.

Sınıf öğretmeni B uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktılarını daha çok uygulama sürecindeki prosedürler açısından değerlendirmiş ve görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Çocukların seviyelerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) yapıyoruz. Arada toplantılar yapıyoruz. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere zaten derslerde birer, ikişer, en fazla beşer dakika ister istemez ilgileniyoruz. Derste zaten bizi dinliyorlar. Alabildiklerini alıyorlar. Onlara yönelik çalışmalar yapıyoruz ama bu gibi işte RAM’a gidiyor rapor, sene başında plan hazırlıyoruz. Ortasında tekrar bir toplantı yapıyoruz. Yani bu prosedürler bizi yoruyor. Ama oysaki sınıf içinde biz zaten verimli bir şekilde onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz. Ders işlemekte zorluk çekiyoruz. Kaynaştırma öğrencileri bir bakıma bize engel oluyor. Ayak bağı oluyor. İlerlememizi engelliyor diye düşünüyorum. Aslında burada ezilen birazcık normal öğrenciler oluyor.”*

Öğretmen E modelin çıktılarına yönelik görüşlerini *“Öğrencilerimiz bu okulda gayet mutlu her yönden. Öğrencilerimizin dayanışma, işbirliği ve yardımlaşma duyguları güçleniyor. Her iki tarafta da kaynaştırma öğrencilerimiz de sağlıklı öğrencilerle olmaktan gayet olumlu şekilde etkilenmektedir.”* şeklinde açıklamaktadır.

Öğretmen T ise normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere sevgi ve saygı ile yaklaştıklarını ifade ederken, çocukları topluma kazandırdıklarını vurgulamaktadır. Öğretmen R öğrencilerin akademik derslerden ziyade, daha çok sosyal derslerde bütünleştiklerini ve mutlu olduklarını ifade etmektedir. Öğretmen R sözlerini *“Öğrenciler alan derslerinde sınıf ortamında biraz kenarda, köşede kalıyorlar. Ancak sosyal derslerde ve sosyal etkinliklerde daha mutlu olduklarını görüyoruz”* şeklinde sürdürmektedir.

Öğretmen Y okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılarına ilişkin görüşlerini *“Engelli öğrencilerin arkadaş ilişkileri anlamında engelli olmayan diğer arkadaşlarına örnek olduklarını düşünüyorum. Ve bir de kaynaştırma öğrencileri kendilerini çok iyi hissediyorlar. Derste olumsuz bir davranışı olduğunda ona kızdığım zaman inanın o çocuk kızılmaktan dolayı mutlu oluyor. Çünkü engeli o an için kalkmış oluyor. O engelini görmüyor hissetmiyor o öğrenci.”* sözleriyle dile getirmektedir.

Görsel sanatlar öğretmeni G okulda edindikleri tecrübenin uygulanan kaynaştırma eğitiminin önemli bir çıktısı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen G konuyla ilgili görüşlerini *“Ben şimdi on yıl burdayım ama o ilk bir iki yılki halimle şimdiki halim çok farklı. O yüzden de bu tür çocuklarla çalışan öğretmenlerin tecrübe kazanmış olması çok önemli. Hani belki şey de düşünülebilir, iş körlüğü diye bir şey vardır. Zamanı burda çok harcayınca önemsememe gibi bir şey oluyor mu diye düşüncede oluşabilir insanlarda ama ben öyle düşünmüyorum. Tabi kişilerle de alakalı. Tecrübe kazandıkça çok daha pratik fikirler oluşturup o çocuğa yönelik çözümler üretebiliyorsunuz dersle ilgili. Ona uygun materyaller oluşturabiliyorsunuz. Örneğin işte kas kontrolü hemen hemen olmayan bir çocuğa işte daha yüksek sınırlı bir kare diyelim ki çizip kolunu dışarı taşırmayacağı materyaller hazırlamıştım ben daha önce. Ağzıyla kalem tutup çalışan öğrencim de oldu. Ama çok istekli ve zeka olarak da algısı iyi olduğu için o sıkıntılarını kendi bir şekilde çözmeye çalışıp birlikte gayret ederek bir şeyler yapabiliyorduk. Tecrübe gerçekten önemli”* sözleriyle dile getirmektedir.

Öğretmen N ise okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin *“akademik ve duygusal performanslarını”* arttırdığını ve çocukları sosyalleştirdiğini ifade etmektedir. Öğretmen N okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılara ilişkin görüşlerini *“Çocuklar kendilerinden daha farklı çocukları görüyor. Eksikliklerini fark edip o eksiklikleri tamamlamak için uğraşiyor. Kendini geliştirmek için uğraşiyor. En azından çocukta böyle bir çaba oluyor. Evde olsa veya başka bir okulda olsa çabalamayacak”* sözleriyle açıklamaktadır.

Fen ve Teknoloji öğretmeni M okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin, kaynaştırma öğrencilerinin derslerinin destek dersleriyle desteklenmesi sonucunda, çocukların akademik gelişim gösterdiklerini ifade etmektedir. Öğretmen M konuyla ilgili görüşlerini *“Ben kendi verdiğim destek derslerinden de biliyorum. Çok ilerleme kaydediliyor.”* şeklinde ifade etmektedir.

Beden Eğitimi öğretmeni S okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılara ilişkin görüşlerini *“Çocukları sosyal aktivite kısmında doyuramıyoruz. Sadece mutlu oluyorlar.”* sözleriyle dile getirmektedir. Müzik öğretmeni D kaynaştırma eğitiminin çıktılara ilişkin görüşlerini ifade ederken daha çok kendi alanına yönelik değerlendirmelerde bulunmaktadır. Öğretmen D konuyla ilgili olarak *“Müzik bazı engel grupları için çok güzel bir kaynaşma ders olabilir. Ancak SP tanısında bizim dersimiz*

*için gerekli olan kasların hiçbiri çalışmıyor. Çocuklar sadece sınıfta bulunsun, mutlu olsun demekle de olmuyor. Bir müfredat, gidişat var. Biz bu çocukları derse katmak zorundayız. Onu orada oturtup eline bir ritim aleti verip “hadi sen bunu alelade salla” diyemiyoruz. Sadece ritim salla derken kasılmalarından o ritmi de sallayamıyorlar. Sadece müzik dinle, otur, demekte olmuyor. O zaman benim branşımda kaynaşma açıkçası pek olmuyor. Sadece çocuğun ruh hali düzelsin, diyoruz. Çocuk müzik dinleyip rahatlayıp gidiyor.” şeklinde açıklamalarda bulunmaktadır.*

Genel olarak değerlendirildiğinde, dokuz öğretmenin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini arttırdığını belirttiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulguyu destekleyen çalışma Saint-Laurent ve arkadaşları (1998) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıftaki üçüncü sınıf öğrencileri ile kaynaştırma öğrencisi bulunmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik performansları karşılaştırmışlardır. Araştırmanın bulguları kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıftaki öğrencilerin okuma ve matematik performanslarının kaynaştırma öğrencisinin bulunmadığı sınıftaki öğrencilerden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen bulguyu destekleyen bir diğer çalışma ise Biklen, Corrigan ve Quick (1989) tarafından yapılmıştır. Araştırmada kaynaştırma ortamlarında deneyim kazanmış dokuz ile 11 yaş arasındaki normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Görüşmeye katılan öğrenciler kaynaştırma programlarının fiziksel görünüm ve davranışsal farklılıkları anlamalarında yardımcı olduğunu, yetersizliği olan öğrencilerin hisleri ile kendi yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurduklarını ve yetersizliği olan akranlarının değerli olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktılarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, özellikle müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar gibi beceri gerektiren derslerde serebral palsili öğrencilerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinden yeterince yarar sağlayamadıkları görülmektedir. Beceri derslerinde yaşanan bu durumun, özellikle serebral palsili öğrencilerin gelişim alanları ve uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli açısından dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

### 3.3.2. Ailelere Göre Modelin Çıktıları

Araştırmaya katılan ailelerin tamamı (12) okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktılarına ilişkin aile görüşleri iki grupta toplanmıştır:

#### 3.3.2.1. Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerine Göre Modelin Çıktıları

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrenci ailelerine, okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki etkilerine ilişkin sorular sorulmuştur. Ailelerinin tamamı (6) okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktılarına ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli öğrenci velisi T.F. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılarına ilişkin görüşünü “*Kızımın sınıfta diğer arkadaşları ile aynı dersi görüyor olması, öğretmenimizin aynı ödevi veriyor olması kendisini daha iyi hissetmesine yol açıyor. Hani onlardan farklı olduğunu hissetmiyor. Sadece bedensel olarak farklı. Bu anlamda kaynaştırma eğitimi gerçekten çok iyi bir eğitim.*” sözleriyle ifade etmektedir.

Öğrenci velisi D.K. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılarına ilişkin görüşlerini “*Benim çocuğum buraya gelmeden önce dışarıya çıkmayı sevmiyordu. Parka bahçeye gitmeyi sevmiyordu. Aşağıya, binanın içine, kapısına bile çıkmayı sevmiyordu. Balkonda otururken “anne beni içeriye al” dediğini çok iyi biliyorum. Çünkü dışarıda oynayıp da bıcır bıcır koşturan çocukları görünce morali çok bozuluyordu. Şimdi umursamıyor. Ben onlarla oynayabilirim diyor. O bilinci aldı bu okulda. Hani, sınıftaki arkadaşlarından da kaynaklanıyor. Onlar dışlamadılar. Onlar biliyorlar ne olduğunu, onun için şimdi iyiyiz. Çok çok iyilere gidiyoruz.*” şeklinde ifade etmektedir. Öğrenci velisi D.K. sözlerini “*Çocuğum içe kapanıktı. Yani birisine selam vermezdi. Birisi merhaba dediği zaman kesinlikle konuşmazdı. Doğrudan kafasını eğerdi. Şimdi yolda geçerken bile merhaba amca, merhaba teyze. Bunları yapabiliyor.*” şeklinde tamamlamaktadır.

Öğrenci velisi S.H. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: “*Ne de olsa oğlumun ince kas motorlarında da problem var. Ellerinde. Yapabilir mi? Kalem tutmaya başlamıştı ama yazabilir mi? Diğer normal*



*çocuklara yetişebilir mi? diye bir tereddüt geçirdim açıkçası. Ama sağ olsun öğretmenlerimizin ve oğlumun çabasıyla başardık. Bir de şu yararı oldu bu okuldaki eğitimin. Parantez içinde söyleyeyim. Oğlum, normal çocuklarla olmasının şu avantajını gördü. Gayret etti, onları gördükçe gayretlendi. Ben aslında özel eğitim tarafına mı versem diye düşünmüştüm bir ara ama orada herhalde biraz daha geride kalabilirdi diyorum. Normal çocukları gördükçe daha çok bir kendine özgüveni geldi. Hem yürüme olarak hem ders çalışma olarak. Onlar yapıyor ben de yapacağım anne. Onlar yürüyorsa ben de biraz daha mücadele edeceğim. Bu şekilde çok faydasını gördüm kaynaştırma tarafının.” Öğrenci velisi S.H. ayrıca, okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin oğlunun diğer çocuklarla olan etkileşimini arttırdığını ifade etmektedir. Öğrenci velisi S.H. konuyla ilgili görüşlerini “Oğlum önceden içine kapanıktı. Yani çok konuşmazdı aslında. Diyorum ya bu hani üçüncü sınıftan itibaren oldu ama bu sene böyle daha bir açıldı, daha bir konuşabiliyor. Mesela sınıfa girerken günaydın, çıkarken iyi günler laflarını hiç kullanmazdı. Yani utanırdı. Aslında söylemek istiyordu ama bu sene bakıyorum kendisi laf atıyor arkadaşlarına. Giderken görüşürüz, haydi iyi günler, girerken günaydın. Arkadaşlarıyla daha bir paylaşımcı. Yani o yönden çok gelişme oldu oğlumda. Öğretmeni ile zaten arası çok iyi. Velilerle de çok iyi. Geldikleri zaman konuşabiliyor. Diyorum ya önceden daha bir suskundu. Şimdi daha böyle bir muhabbet etmeyi seviyor yani. Velilerle olsun, arkadaşlarıyla olsun.” şeklinde aktarmaktadır.*

Öğrenci velisi M.T. uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktılarını şu sözlerle ifade etmektedir: “*Kaynaştırma diğer engelsiz öğrencilerin de engelli öğrencilere karşı duygularını geliştiriyor. Daha duyarlı oluyorlar. Onlara karşı daha duygusal oluyorlar. Yani yardımlaşmaları oluyor. Çocukların daha iyi ders almalarını sağlıyor.*”

Öğrenci velisi Ç.S. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılarına ilişkin görüşlerini “*Oğlum çok değişti. Bilmiyom ne anlatıyım, nasıl söyleyeyim, bilemiyorum yani. Özgüvenleri geldi kendilerine, kiminle nasıl konuşacaklarını biliyorlar, büyükle nasıl konuşacağını, küçükle nasıl konuşacağını, öğretmenine nasıl saygı duyulacağını, arkadaşlarıyla nasıl bir arkadaşlık kurması gerektiğini, bayan arkadaşlarıyla dahi, onlarla nasıl konuşacağını, erkek arkadaşıyla nasıl konuşacağını, yani bir bayan varken neyin konuşulmayacağını, bunları ben söylemedim. Bunları da bu okulda kendileri gözlemleyerek yaptılar.*” şeklinde dile getirmektedir. Öğrenci velisi Ç.S. konuyla ilgili

sözlerini “*Sevmenin nasıl bir şey olduğunu öğrendiler. Sevmenin çok güzel olduğunu öğrendiler. Hani anneyi nasıl sevmeli, babayı nasıl sevmeli, kardeşi nasıl sevmeli, onların hepsini ayırt ederek yani bilerek, herkese, dışarıdaki yabancıyı bile nasıl sevmesi gerektiğini, ne kadar yaklaşması gerekiyorsa, o kadar yaklaşması gerektiğini öğrendiler. Çocuklarım inanamayacağım derecede başarı sağladılar.*” şeklinde tamamlamaktadır. Öğrenci velisi H.Ç. ise okulda oğlunun arkadaşları ile iletişim problemi yaşamadığını, ayrıca sosyal gelişiminin çok iyi olduğunu belirtmektedir.

Özel gereksinimli öğrenci ailelerin modelin çıktılarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin serebral palsili öğrenciler için yararlı olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin, çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal kazanımlarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tamamı uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ailelerin görüşleri incelendiğinde, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin serebral palsili öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Baykoç-Dönmez ve diğerlerinin (1997) gerçekleştirdikleri çalışmada kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilme, kendilerini yalnız hissetmemeleri ve topluma kolay uyum sağlayabilmeleri gibi yararlarını ortaya koymuşlardır. Aynı çalışmada kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren öğrenciler açısından özel gereksinimli bireyleri tanıma ve onlara yardımcı olma, farklı kişilerle iletişim kurma, paylaşımda bulunma gibi yararlarına rastlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile serebral palsili öğrencilerin kendi farklılıklarını hissetmediklerini, özel gereksinimli olmayan akranları ile etkileşim fırsatları bulduklarını ve etkileşime geçtiklerini, arkadaşlık kurma becerilerinin geliştiğini, özgüvenlerinin arttığını ve normal gelişim gösteren akranlarının akademik kazanımlarına sahip olduklarını göstermiştir.

### 3.3.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerine Göre Modelin Çıktıları

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine, okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki

etkilerine ilişkin sorular sorulmuştur. Ailelerin tamamı (6) modelin çıktıklarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi G.G. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktıklarına ilişkin görüşlerini “*Çocuklarda birçok konuda çok büyük gelişmeler yaşandı. Daha vicdan sahibi olmayı öğrendiler. Daha merhametli bakabiliyorlar. Daha anlayışlı olabiliyorlar. Etrafındaki herkesin onlar gibi olamayacağını, farklı insanların da olacağını, o insanlarla bir yaşantı yürütmeleri gerektiğini ve nasıl yürütebilecekleri konusunda en azından bir fikirleri var artık.*” sözleriyle ifade etmektedir. Öğrenci velisi G.G. ayrıca, okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile çocukların gelecekte yapacakları meslek seçimlerinde daha farklı bir bakış açısı ve tutum sergileyeceklerini, daha iyi seçimler yapabileceklerini ve iletişim problemlerinin olmayacağını belirtmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi E.E. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sonuçlarını “*Okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çocuklara vicdani anlamda, sosyal sorumluluk alma, insanlara bakış, yardımseverlik ve paylaşma anlamlarında olumlu olduğunu düşünüyorum. Yetersizliği olmayan çocukların yetersizliği olan arkadaşlarına kendi yeterlilikleri ölçüsünde yardımcı olabildiklerini, onların sadece zihinsel değil, psikolojik ve sosyal gelişimlerine de destek sağladıklarını görüyorum. Engelli öğrencilerin bu bakış açısı altında yalnız kalmadıklarını, toplumda birey olduklarını, okul içerisinde bir bütün olduklarını görüyorum. Yüz yüze kalarak yaşamının gereklerini, zorluklarını, mutlaka anlayışın olması ve yardım yapılması gerektiğini hem çocuklarımız hem de diğer engelli bireylerimiz anlıyor bence. Bu anlamda ben çocuklarımızın daha olumlu geliştiklerini, daha duyarlı, daha hassas, daha duygusal ve vicdanlı olduklarını, toplumda ben merkezi dışında biz olabilme yeteneğini kazandıklarını görüyorum*” sözleriyle açıklamaktadır.

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi S.A. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile çocukların “birlikte yaşamayı” öğrendiklerini ifade ederken, normal gelişim gösteren öğrenci velisi K.K. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çocuklara olumlu etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Öğrenci velisi K.K. sözlerini “*Çocuğum dışarıda bir engelli öğrenci ya da arkadaş gördüğü zaman tepki vermiyor. Daha merhametli, daha duygusal yaklaşıyor. Eğitimde de engelli arkadaşlarının olması eğitimini yani derslerini olumsuz yönde etkilemedi. Olumsuz hiçbir etken görmedik on yıl boyunca. Çocuğum engelli arkadaşlarının ve velilerinin yaşadıkları zorlukları on yıldır*

*içlerinde bizzat yaşayarak tanık olduğu için daha merhametli. Mesela bir yaşlıyı gördüğü zaman veya bir engelli çocuğu gördüğü zaman ona yer verme, ona bir öncelik tanıma açısından daha duyarlı davrandığını düşünüyorum. Onlara karşı daha merhametli, insanlığa karşı daha duyarlı olmasının bu okul sayesinde, olduğunu düşünüyorum.” şeklinde sürdürmektedir.*

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi N.H. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktıklarına ilişkin görüşlerini “Çocuklarımız diğer bireylere göre daha merhametli oluyorlar. Toplumda arkadaşlarına hor gözle bakmıyorlar. Engel durumunun her insanın başına gelebileceğini biliyorlar ve engelli adayı olduklarının bilincindedir.” şeklinde ifade etmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi F.A. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktıklarına ilişkin görüşlerini “Çocuklarımız şükretmeyi öğrendiler, yardım etmeyi öğrendiler. Aslında onların engelli değil normal insan olduğunu öğrendiler. Ona göre başladılar. Bizden farklı olmadıklarını birçok şeyde hissettirdiler. Onlara yardımcı olmak, onlarla birlikte olmak hoşlarına gider hale geldi. Ve bu şekilde daha başarılı bir hale geldiler. Çocukların notları önceki okula nazaran arttı. Daha çok ders çalışmaya başladılar. Eve geldiklerinde hiçbir zorlama olmaksızın ödevlerini yapmaya başladılar. Özellikle de oğlum ilk defa matematiği bu okulda sevmeye başladı. Çünkü aynen şunu söylemişti bana “baba engelli bazı arkadaşlarla bize verilen ödevler farklı onlar yapıp geliyorsa biz neden yapıp gitmiyoruz? Ben bunu sorgulamaya başladım demişti.” Bu yönden bizim için kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma okulu bize birçok yönden faydalı oldu.” şeklinde açıklamıştır. Öğrenci velisi F.A. konuyla ilgili görüşlerini ayrıca şu şekilde dile getirmektedir: “Onun haricinde çocuklar duygusal olarak da bana göre çok geliştiler ve bir kere insan olmanın vasıflarını taşımaya başladılar. Kendilerine yol çizmeye başladılar, şimdiden karar almaya başladılar. Oğlum yanında oturan engelli arkadaşının her şeyiyle ilgileniyor, yardımcı oluyor ona daha doğrusu. Derslerinde, notlarında, öğle tatilinde. Kendi isteğiyle tabi ki yardımcı oluyor. Bunu bir daha ki hafta da yapmak istiyor aslında. Normalde bu külfet midir? Külfettir. Ama artık onu bir külfet değil, bir vazife, insanlık vazifesi olarak görüyor. Bu açıdan bence geliştiler, değiştiler de. Belki de eskiden bakamayacağı, yanında duramayacağı insanlara şimdi koşarak gidiyor.”

Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktılarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, modelin normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci velisi F.A.'nın çocuklarının notlarının önceki okullarına göre arttığını ve oğlunun ilk defa matematiği bu okulda sevdiğini söylemesi, yine öğrenci velisi K.K.'nin çocuğunun engelli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasının eğitimini olumsuz etkilemediğini belirtmesi, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini beklenenin üzerinde arttırdığını göstermektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görüşleri incelendiğinde, ailelerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinden bahsettikleri görülmektedir. Ailelerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile çocuklarının özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, bireysel farklılıklara saygı duyduklarını, daha duyarlı, daha işbirlikçi, yardımsever ve hoşgörülü olduklarını, özel gereksinimli arkadaşlarını anlamayı ve kendilerini onların yerine koymayı öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlık kurma davranışları kazandıkları ve arkadaşlarıyla iletişim problemleri yaşamadıkları görülmektedir. Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının başarısına ilişkin gerçekleştirilen birçok çalışmada (Batu, 2008; Sucuoğlu ve Kargin, 2006; Turhan, 2007; Yıkılmış ve Vural, 2008) kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin akademik başarısına ve sosyal beceri gelişimlerine ilişkin olumlu yönlerinin olduğu ortaya konulmuştur. Batu ve Öncül (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada, kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren çocukların daha insancıl olmalarını sağlayan bir uygulama olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğrenci velisi G.G.'nin okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile çocukların gelecekte yapacakları meslek seçimlerinde daha farklı bir bakış açısı ve tutum sergileyeceklerini belirttiği görülmektedir. Öğrenci velisi G.G.'nin bu görüşü, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin normal gelişim gösteren öğrencilerin meslek seçimlerinde etkili olabileceğini, öğrencilerin bu seçimleri yaparken daha gerçekçi bir bakış açısıyla karar verebileceklerini düşündürmektedir.

### 3.4. Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Farklılıkları

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma uygulamalarından farklılıklarına ilişkin görüşler iki grupta toplanmıştır:

#### 3.4.1. Öğretmenlere Göre Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğretmenlere, okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimini genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden ayıran özellikler sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden farklılıklarına ilişkin görüş belirtirken, bir öğretmen (Türkçe Öğretmeni N) daha önce kaynaştırma öğrencisi olan bir okulda çalışmadığı için görüş belirtmemiştir. Araştırmanın bulguları, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarından farklılıklarının olduğunu göstermiştir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri üç alt temada toplanmıştır:

##### 3.4.1.1. Eğitim Süreçlerine İlişkin Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden altısı okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimini genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden ayıran özelliğin "Eğitim Süreçleri" olduğunu belirtmiştir. Görsel Sanatlar öğretmeni G uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim süreçlerine ilişkin farklılıklarını "Ben şuna inanıyorum. Diğer okullarda bu kadar planlı gidilmediğini düşünüyorum. Biz burada hem velilerimizle sürekli birlikteyiz. Hem de rehberlik servisimiz onlara karşı daha dikkatli ve hassas davranıyor." şeklinde ifade ederken, Fen ve Teknoloji öğretmeni öğretmen M ise okulda uygulanan "destek derslerine" vurgu yapmaktadır. Fen ve Teknoloji öğretmeni M destek dersleri ile ilgili olarak "Destek dersleri normal okullarda yok. Bu okulda destek dersleri çocuklar için birebir, özel ders gibi düşünün çok faydalı oluyor. Ben kendi verdiğim derslerden de biliyorum. Çok ilerleme kaydediliyor." şeklinde görüş bildirmektedir.

İngilizce öğretmeni Y eğitim süreçlerindeki farklılığa ilişkin görüşlerini “Dediğim gibi daha önce görev yaptığım ilde bir tane kaynaştırma öğrencim oldu. O da ilkokuldaydı. Ona ne yapıyorduk? BEP sınavları yapıyorduk gene. Onun seviyesinde anlatmaya çalışıyorduk. Onun dışında bir şey söyleyemeyeceğim ama bu okulda bu iş çok daha kapsamlı. Aradaki fark nedir? deyince, çok çok fark var yani burda her şey çok daha kuralına uygun, yönetmeliklere uygun, olması gerektiği gibi devam ediyor. Bu süreç kaynaştırma öğrencileri açısından çok büyük avantaj. Yani göz ardı edilen nerdeyse hiçbir şey kalmıyor. Hepsi tek tek, işte yılda iki defa BEP toplantısı yapılıyor. Bunlar tek tek, her öğrenci tek tek ele alınıyor ve detaylı bir şekilde ele alınıyor. Onların kazanımlarını doğru vermek için çok uğraşılıyor. Bunlar diğer okullarda çok da rastlanmayan şeyler. Diğer okullarda biraz daha kâğıt üstünde kalıyor. Hani gerçek anlamda kazanımlara ulaşıldığını düşünmüyorum.” şeklinde açıklamaktadır. İngilizce öğretmeni Y sözlerini “Bu okulda daha dikkatliyiz. Ya da sınıf içi etkinliklerde daha özenliyiz. Nöbetimizi tutarken daha özenliyiz. Diğer okullarda da çok zorlandığımı söyleyebilirim. Ama burada sevgi çok daha ön planda. İşin insani ve özveri boyutu daha fazla.” şeklinde tamamlamaktadır.

Sınıf öğretmeni P “Burada biz diğer okullara göre sanki daha fazla ve daha özverili çalışıyoruz gibime geliyor” sözleriyle eğitim süreçlerindeki farklılığa ilişkin görüşlerini ifade ederken, öğretmen R “Bu okulda bir özel eğitim bölümü var. O bölümde de o bölümün mezunu öğretmenler derse giriyorlar. Onlarla fikir alışverişinde bulunuyoruz. Onların tecrübelerinden faydalanıyoruz. Bu okulda en çok dikkatimi çeken bu çocuklara verilmesi gereken eğitimin bilincinde olmamız. Diğer okullardaki anlayış genelde bu çocuklara yapacak bir şey yok anlayışı.” şeklinde görüşlerini dile getirmektedir.

Müzik öğretmeni D eğitim süreçlerindeki farklılığa ilişkin görüşlerini “Diğer devlet okullarında açıkçası kaynaştırma yapılmıyor. Ciddi anlamda yapılmıyor. Çalışan arkadaşlarımdan ya da zümre toplantılarında bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) duymayan arkadaşlarımız var. Kaynaştırma tüm okullarda yaygınlaşmış durumda. Biz BEP’i burada yaşayarak öğreniyoruz. Diğer okullarda ben BEP’in uygulandığını düşünmüyorum. Hiçbiri BEP uygulandığını duymamış. Ben toplantılarda soruyorum. Duymayan öğretmenler var. Formaliteden BEP yapıyorlar. Hiçbir çalışma yapılmıyor.” şeklinde açıklamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim süreçlerinin farklılıklarına ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, uygulanan kaynaştırma eğitimini genel eğitim okulları ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden farklı gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin farklılıklara ilişkin görüşleri incelendiğinde, dikkat çeken ilk farklılığın özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli her bir öğrenci için özenli ve işlevsel BEP hazırlandığını, genel eğitim okulları ya da diğer okullarda BEP'lerin kâğıt üstünde kaldığını belirttikleri görülmektedir. Ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında BEP'lerin amacına uygun olarak yapılmadığı ya da özel gereksinimli öğrencilere hiç BEP hazırlanmadığını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır Kargın ve arkadaşları (2003) tarafından öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ile yapılan bir araştırmanın sonuçları öğretmenlerin % 80'inin BEP hazırlamadıklarını ve özel gereksinimli öğrencilere sınıf müfredat planını uyguladıklarını ortaya koymuştur. Oysa bu araştırmanın sonuçları okulda BEP'lerin her bir öğrenci için özenle hazırlandığını ve uygulandığını ortaya koymuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öncelikle okulun özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmesinin ve esas amacının kaynaştırma eğitimi olmasının öğretmenler tarafından benimsenmesi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim süreçlerine ilişkin belirtmiş oldukları farklılıklardan birisi de okulda uygulanan destek dersleridir. Öğretmenler genel eğitim okulları ya da diğer okullarda destek derslerinin yeterince yapılmadığını, bu okulda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin ise birebir destek eğitiminden yararlandıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin bilincinde ve ciddiyetinde oldukları, genel eğitim okulları ya da diğer okullarda kaynaştırma eğitiminin ciddi yapılmadığını ifade etmektedirler. Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları, kaynaştırma uygulamalarında tüm yasal düzenlemelere rağmen özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanamaması gibi ciddi sorunların olduğunu göstermektedir (Akdemir-Okta, 2008; Gürgür, 2008; Gürgür ve Uzuner, 2010; Kargın ve diğer., 2005). Cankaya ve Korkmaz (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, okulların % 78'inde destek eğitim odasının bulunmadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarından destek dersleri açısından farklı olduğunu göstermiştir. Destek derslerinde görülen bu farklılık Türkiye'de kaynaştırma



eğitiminin uygulandığı okullardaki destek eğitim sınıflarındaki uygulamaların eksikliği ya da hiçbir destek hizmetinin olmaması göz önüne alındığında, bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile bu eksikliklerin giderildiği söylenebilir.

Öğretmenler ayrıca kaynaştırma eğitiminin yapıldığı genel eğitim okulları ya da diğer okullara göre sınıf içi etkinlikleri daha özenli planladıklarını, gerektiğinde özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği yapabildiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin gerektiğinde özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği yapabilmeleri ve bu öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanabilmeleri, genel eğitim okulları ya da diğer okullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarından önemli bir farklılık olarak değerlendirilmektedir. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin bu işbirliğinin, özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan sınıf ortamında desteklenmesine, genel eğitim öğretmenlerinin de kaynaştırma deneyimlerinin artmasına neden olacağı düşünülmektedir.

#### 3.4.1.2. Yetersizliğin Özelliğine Göre Farklılıklar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden beşi okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimini genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden ayıran özelliğin “Yetersizliğin Özelliğine Göre Farklılıklar” olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni A uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin farklılıklarından yetersizlik türüne ilişkin görüşlerini “*Bizim okulumuzda Serebral Palsi grubunda yer alan engelli öğrencilerimiz mevcut. Ancak sağlıklı öğrencilerimizden de öğrenme güçlüğü olan ve hiperaktivitesi olan öğrenciler çıkabiliyor. Hareketli öğrencilerimiz çıkabiliyor. Bu da bizim sayımızın artmasına sebep oluyor. Diğer okullarda daha fazla öğrenme güçlüğü gözüken öğrenciler mevcut. Her okulda dağılımın olması gerektiğini düşünüyorum ben.*” sözleriyle ifade etmektedir.

Sınıf öğretmeni B uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin yetersizlik türü ile ilgili farklılıklarını “*Ben 28 yıllık öğretmenim. Başka okullarda da çalıştım. Kaynaştırma öğrencilerimiz de oldu. Ama buradakiler gibi ağır olmadı. Neydi oradaki öğrencilerin durumu. İşte öğrenme güçlüğü vardı. Bedensel olarak hiçbir öğrencim olmadı şimdiye kadar. Ağır öğrenen öğrenciler vardı. Algılamada zorluk çeken öğrenciler vardı. Biz bunlara kaynaştırma öğrencisi diyorduk. Hani bu okula gelene kadar ben kaynaştırma*

*öğrencisini o şekilde biliyordum. Ama buradaki öğrenciye bakıyorsun, zihinsel olarak yetersizliği var. Bedensel olarak yetersizliği var. Konuşma bakımından problemlili öğrenci var. Bunları böyle koyduğun zaman aslında o birkaç tane engel olmuş oluyor. Hani orada sınıf mevcutları belki kalabalık ama böyle ağır kaynaştırma öğrencisi yok en azından”* sözleriyle açıklamaktadır.

Fen ve Teknoloji öğretmeni M yetersizlik türüne ilişkin görüşlerini “Benim daha önce çalıştığım okullarda otizmli öğrenciler oluyordu. O öğrencilerin belli bir özelliği var. Ama burda SP tanısı olmasına rağmen engel düzeyi çok farklı çocukların. Mental olan var, mental olmayan ama sadece bedensel engeli olan çok zeki çocuk öğrencilerimiz de var. Özellikle yedinci ve sekizinci sınıflarda. Onlara yeterli düzeyde yetebilmek, eğitim verebilmek çok zaman isteyen bir olay. Yani normal okullarda öyle değil. İşte down sendromlu veya otistik olan çocuklar var. Onların belirli özellikleri var.” sözleriyle ifade etmektedir. Öğretmen M sözlerini “Burada bazı öğrencilerden gerçekten ağır düzeyde olanlar da var. Dediğim gibi bedensel yetersizliği olup, zekâ olarak çok çok iyi olanlar da var. Ama çocuk anlatamıyor, yazamıyor, konuşamıyor. Konuşamaması bir olumsuzluk oluşturuyor. Tanı tek tanı görünse de engel birden fazla. Konuşmada, görmede, işitmede, mental yani birçok alanda” şeklinde tamamlamaktadır.

Teknoloji ve Tasarım öğretmeni T ise yetersizlik türü ile ilgili olarak düşüncelerini “Diğer okullarda çalışmadım ama oradaki çocukların fiziksel engelleri fazla değil. Bizim okulumuz onlardan farklı. Yani onlarda tekerlekli sandalye kullanımı pek fazla yok, bizde daha çok. Diğer okullarda böyle öğrencilerle çalışmadım.” şeklinde ifade ederken, Beden Eğitimi öğretmeni S konuyla ilgili görüşlerini “Daha önce görev yaptığım okullarda da kaynaştırma öğrencilerim vardı. Ancak orada ağır fiziksel vakalar yoktu.” sözleriyle ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yetersizliğin özelliğine ilişkin belirtmiş oldukları farklılıklar ile ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, serebral palsinin diğer engel gruplarına göre ağır bir engel türü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin genellikle tek bir yetersizliğe sahip olduklarını ifade etmektedirler. Ancak öğretmenler serebral palsili öğrencilerin birden fazla yetersizliğe sahip olduklarından bahsetmektedirler. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, daha çok serebral palsili kaynaştırma öğrencilerinin fiziksel yetersizliklerini genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda

öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinden farklılık olarak belirttikleri görülmektedir. Serebral palsili öğrencilerde her ne kadar felç, denge bozuklukları ve motor yetersizlikler görülse de, zihinsel yetersizlik, görme ve işitme kaybı, dil ve konuşma bozukluğu gibi ek yetersizlikler de görülebilmektedir. Öğretmenler yetersizliğin özelliğine ilişkin bu farklılıkları kaynaştırma eğitiminin uygulanabilirliği açısından dezavantaj olarak görmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu Cankaya ve Korkmaz (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Cankaya ve Korkmaz'ın (2012) okullarında görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan birinci kademedeki 200 sınıf öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmanın sonuçları kaynaştırma eğitimi uygulamalarını zorlayan etkenlerden birinin öğrencilerin özür durumlarının farklılık göstermesi ve en zorlayıcı olanının ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları ayrıca öğretmenlerin sınıflarında bulunan 258 kaynaştırma öğrencisinin büyük bölümünün (%71,7) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden, %3,9'unun ise hem zihinsel hem de bedensel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinden oluştuğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin serebral palsili kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerinde zorlandıklarını, yetersizliğin özelliğine göre farklılığın kaynaştırma eğitimi uygulamalarını etkilediğini göstermektedir.

#### *3.4.1.3.Fiziki Koşullara İlişkin Farklılıklar*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden altısı okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimini genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden ayıran özelliğin “Fiziki Koşullar” olduğunu belirtmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmeni E Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinde sınıf mevcutlarının az olmasının dersin işlenişini daha nitelikli hale getirdiğini ifade etmektedir. Öğretmen E okulun kaynaştırma okulu olması nedeniyle velilerin çocuklarını okula çok fazla okula göndermek istemediklerini, ancak okula gelip, az mevcutla ne kadar güzel ders işlendiğini gördüklerinde taleplerinin arttığını belirtmektedir. Öğretmen E sözlerini “Okulumuz gerek eğitim öğretim, gerekse fiziki koşullar açısından diğer okullara örnek çalışmalar sergilemektedir.” şeklinde tamamlamaktadır.

Müzik öğretmeni D genel eğitim okullarındaki sınıflarda bir ya da iki tane kaynaştırma öğrencisi olduğunu, bu öğrencilere yeterli eğitim verilmediğini, bu yüzden

de bu okulun kaynaştırma öğrencisi sayısındaki fazlalığa rağmen diğer okullardan okula talep olduğunu ifade etmektedir. İngilizce öğretmeni Y okuldaki kaynaştırma öğrenci sayısına vurgu yapmaktadır. Öğretmen Y okuldaki kaynaştırma öğrenci sayısı ile ilgili görüşlerini *“Bu okulda kaynaştırma öğrencisinin çok fazla olması nedeniyle konu tabii ki çok daha hassas. Ve doğru gidiyor. İşler iyi gidiyor burda. Kaynaştırma öğrencisinin çok fazla olması diğer okullardaki gibi işlerin kâğıt üzerinde kalmamasını ve gerçek anlamda kazanımlara ulaşılmasını sağlıyor diye düşünüyorum.”* şeklinde açıklamaktadır.

Fen ve Teknoloji öğretmeni M fiziksel koşullara ilişkin görüşlerini *“Bir kere bu okulda sınıf mevcudunun diğer okullardan az olması en büyük farklılık”* şeklinde ifade ederken, daha önce çalıştığı okullarda kırk kişilik sınıfta bir tane kaynaştırma öğrencisinin olduğunu, o öğrencinin de yeterince fark edilmediğini belirtmektedir. Öğretmen M ayrıca sınıf mevcutlarının az olmasının çocuklarla ilgilenme açısından fırsatları arttırdığını ifade etmektedir.

Sınıf öğretmeni B okulun fiziksel koşullarına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Hani bir sınıfta üç kaynaştırma var diyoruz da aslında o üç kaynaştırma değil o sayı ona çıkıyor düşünecek olursanız. Hem bedensel, hem zihinsel, elini kullanamıyor, konuşamıyor yeteri kadar, bunları düşünecek olursan yani bir sınıfta on taneye yakın kaynaştırma öğrencisi olmuş oluyor. Normal okullardaki öğrenci ile buradaki öğrenci kıyas edilemez. Kırk kişilik, 50 kişilik sınıflarım oldu benim. O kadar rahat ders işliyorduk ki biz ama burada ders işlemekte biraz zorluk çekiyoruz. Onun için normal okullardakilerle burası kıyas edilemez hani yaşamak lazım diyorum burayı anlamak için yaşamak lazım.”*

Teknoloji ve Tasarım öğretmeni T okulun fiziksel koşulları ile ilgili görüşlerini *“Okulumuz donanımlı, yani diğer okullara göre donanımlı. Asansörü var. Sınıflar dışarıya açılan kapılarıyla, görüntüsüyle ve diğer özellikleriyle kaynaştırma öğrencilerine uygun”* şeklinde açıklamaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, okulun fiziki koşullarının kaynaştırma eğitimi uygulanan genel eğitim okulları ya da diğer okullardaki fiziki koşullardan farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler sınıf mevcutları ve sınıflardaki kaynaştırma öğrencisi sayılarının genel eğitim okulları ya da diğer okullardan farklı olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler ayrıca okulun uygun

fiziksel ortam niteliği taşıdığını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin başarısını arttıran en temel unsurlardan birisi okulun ya da sınıfın fiziksel koşullarının uygun olmasıdır (Kırcaali-İftar, 1998). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okulların fiziki koşullarının kaynaştırma eğitime uygun olmadığı belirlenmiştir (Avcıoğlu, Demiray ve Eldeniz Çetin, 2004; Bilen, 2007; Kargın ve diğer., 2005; Metin ve ark., 2009). Yapılan tüm bu araştırmalar, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin oldukça zorlayıcı koşullarda eğitim gördüklerini ortaya koymaktadır (Sadioğlu ve ark., 2013). Bu araştırmanın sonuçları okulun fiziksel koşullarının uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bu okulu tercih etmelerinde fiziksel koşulların etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenen ve kaynaştırma eğitimi modeli uygulanan bir okulun fiziksel koşullarının uygunluğunun modelin başarısı açısından önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

#### *3.4.2. Ailelere Göre Farklılıklar*

Araştırmaya katılan aileler okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin farklılıklarına ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 12 ailenin yedisi uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin farklılıklarına ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Ailelerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin farklılıklarına ilişkin görüşleri iki alt temada toplanmıştır:

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin farklılıkları konusunda görüş bildiren ailelerden ikisi (Özel gereksinimli öğrenci velisi M.T. ve normal gelişim gösteren öğrenci velisi E.E.) hem “Fiziki Koşullar” hem de “Sosyal Kabul ve Sosyal Etkinlikler” alt temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

##### *3.4.2.1. Fiziki Koşullar*

Araştırmaya katılan ailelerden beşi (Üçü özel gereksinimli, ikisi normal gelişim gösteren öğrenci ailesi) okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin farklılığının “fiziki koşullar” olduğunu ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci velisi T.F. okulun fiziki koşullarına ilişkin görüşlerini “*Bu okuldan önce başka bir okulda okuduk biz. Okulun şartları bize uygun değildi. Asansör yoktu. Merdiven olduğu için kızım yürüteçle yürürken çok zorluk çekiyordu. Bir sene geçtikten sonra bu okulu bulduk. Bu okula başladık.*” ifade ederken, özel gereksinimli öğrenci velisi S.H. konuyla ilgili görüşlerini “*Veli olarak*

*bizlerin okulda rahatlığı önemli. Bu okulda ben onu da gördüm. Diğer okullarda bu kadar olacağını düşünmüyorum. Oturmamız ve çocuklarımızı beklememiz için bu okulda yer ayarlanmış.”* sözleriyle ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrenci velisi M.T. fiziki koşullara ilişkin görüşlerini *“Buranın eğitimi güzel. Sınıf mevcutlarının az olması bu okulun en önemli yönü. Sınıfların mevcudunun az olması çocukların daha iyi ders almasını sağlıyor.”* sözleriyle açıklamaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi E.E. bütün okulların bu okulun “fiziki koşullarına” sahip olması gerektiğini, bu okula benzer başka bir okul örneği görmediğini belirtmektedir. Normal gelişim gösteren bir diğer öğrenci velisi F.A. ise konuyla ilgili olarak *“Bu okula geldiğimizde, şahsi düşüncem, okulun fiziki şartları da çocukları çok etkiledi. Fiziksel şartların çok iyi olması çocuklarımı çok iyi motive etti. Yemekhane, açık kapalı oyun parkı, spor salonu, dışarıda engelli arkadaşlarıyla birlikte oynayabilecekleri bir saha, bir pota. Bu tür şeyler”* şeklinde görüşlerini belirtmektedir.

Ailelerin fiziki koşulların farklılıklarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, diğer okulların fiziki koşullarının elverişsiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ailelerin bu görüşü kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulun taşıması gereken uygun fiziksel ortamın önemini arttırmaktadır. Ailelerin görüşleri incelendiğinde okuldaki fiziki koşulları genel eğitim okulları ya da diğer okullardaki fiziki koşullardan ayıran özelliklerin genel olarak sınıflardaki öğrenci sayısı ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için düzenlenen fiziki ortamların uygunluğu olduğu görülmektedir. Okuldaki fiziki koşulları genel eğitim okulları ya da diğer okullardaki fiziki koşullardan ayıran diğer bir özelliğin, özel gereksinimli öğrenci aileleri için düzenlenmiş fiziki bir ortamın olmasıdır. Özel gereksinimli öğrenci aileleri için düzenlenen bu ortamın, oldukça yorucu, yıpratıcı ve gergin bir yaşam süren özel gereksinimli öğrenci ailelerinin dinlenebilmeleri ve kendilerini daha rahat hissedebilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

#### 3.4.2.2. Sosyal Kabul ve Sosyal Etkinlikler

Araştırmaya katılan ailelerden beşi (İkisi özel gereksinimli, üçü normal gelişim gösteren öğrenci ailesi) okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin farklılığının “Sosyal Kabul ve Sosyal Etkinlikler” olduğunu ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci velisi M.T. okuldaki sosyal kabule ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Oğlum*

*başka bir okula gitseydi bu kadar başarılı olamazdı. Başka bir okula gitseydi, belki bu durumunu kolay kolay kabullenmezdi. Kendi buraya gelince, kendi gibileri olduğunu görünce kendini kabulleniyor öncelikle. Özgüveni geliyor çocuğun kendine. Benim gibiler de varmış diyor. Oğlu isteyerek, mutlu geliyor okula. Daha önce on beş gün başka okula gitti. İstemedi. Gitmeyeceğim dedi”*

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi N.H. okuldaki sosyal kabule ilişkin görüşlerini *“Bence okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi çok güzel. Normal okullara giden çocuklar nasıl diyeyim hani birazcık engelli çocukları dışlıyorlar, küçümsüyorlar”* sözleriyle açıklamaktadır.

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi F.A. okulda uygulanan sosyal etkinliklere ilişkin düşüncelerini *“Belki de en kalabalık törenler bu okulda yapılıyor. Ben kendim Bahçelievler Ortaokulu mezunuyum. Biz İki bine yakın öğrenciydik ancak bu kadar toplanıyorduk diyebilirim.”* sözleriyle ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrenci velisi D.K. *“Ben hiçbir okulda burada gördüğüm olumlu tavır, davranış, böyle iyi şeyleri görmemiştim.”* sözleriyle okuldaki sosyal kabule vurgu yapmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi E.E. sosyal kabul ve sosyal etkinliklerin farklılığına ilişkin görüşlerini *“Bu okulda sosyal anlamda gerçekten etkinlikler yapılıyor. Engelli bir öğrenci dans edemez, engelli bir öğrenci şiir okuyamaz gibi birtakım düşünceler olabilir. Ama onların buradaki eğitimle kırıldığını düşünüyorum. Bütün milli ve anma törenlerinde engelli öğrencilere ayırım yapılmaksızın fırsat verilmekte ve çocuklar işin içine katılmaktadırlar.”* şeklinde ifade etmektedir.

Aileler bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimini genel eğitim okulları ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden sosyal kabul ve sosyal etkinlikler açısından farklı değerlendirmektedirler.

Ailelerin görüşleri değerlendirildiğinde, okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin işlevsel olduğu, sosyal etkinliklere katılım konusunda öğrencilere ayrımcılık yapılmadığı, özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul edildikleri ve özel gereksinimli öğrenci ve ailelerine olumlu tutum ve tavır gösterildiği anlaşılmaktadır. Kaynaştırmanın öteden beri gelen ve kaynaştırmaya engel teşkil eden sorunlarından biri olan sosyal kabul sorununun aileler tarafından sorun olarak görülmemesinin, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin olumlu sonuçlarından biri olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma ortamlarında bulunan çocukların akranları ile sosyal etkileşimlerinde yaşadığı yetersizlik akran reddini de içeren olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Guralnick, 2006). Kaynaştırma uygulamaları tüm öğrenciler için birçok yarar sağlamasına karşın, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Guralnick, 2006; Polat, 2011). Araştırmanın elde edilen bulguları, okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin genel eğitim okulları ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden farklılığının sosyal kabul ve sosyal etkinlikler olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, ailelerin okuldaki sosyal kabul ve sosyal etkinliklere ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulguların aksine, Şahbaz (2004) tarafından kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal statüleri ile sosyal kabul düzeylerinin araştırıldığı çalışmanın sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında akranları tarafından daha az kabul edildiklerini ortaya koymuştur. Civelek'in (1992) zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal kabul görmelerinde bütünleştirmenin etkilerini incelediği çalışmanın sonuçları, akademik olmayan derslerde özel gereksinimli akranlarla birlikte olmanın özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal kabullerini arttırdığını göstermiştir. Okulun özellikle özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş olmasının, özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin üç yaşından itibaren birlikte eğitim almaya başlamalarının ve ailelerin kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu isteyerek tercih etmelerinin sosyal kabul düzeyinin yüksek olmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Ayrıca okulda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulaması yapan bir okulda görev yapmayı tercih etmeleri, kaynaştırma eğitimi benimsemeleri, uygulamadaki bilgi ve deneyimlerinin artması sosyal kabul ve sosyal etkinliklere ilişkin farklılığın nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca uygulanan kaynaştırma modelinin, tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma modellerini bir arada uygulayan model olma özelliğinin özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile daha uzun süre birlikte olmalarını sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla, ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sosyal kabule ilişkin yaşanan tüm sorunlara rağmen bu araştırmanın bu bulguları umut vericidir.



### 3.5. Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle ilgili Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerine, ortaokul sekizinci sınıflarda derslere giren alan öğretmenlerine, ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerine, okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlar sorulmuştur. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlar üç grupta toplanmıştır:

#### 3.5.1. Öğretmenlere Göre Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (12) uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin 11'i uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunları ifade ederken, bir öğretmen (İngilizce öğretmeni Y) modele ilişkin herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunlar üç alt tema şeklinde değerlendirilmiştir. Bunlar:

##### 3.5.1.1. Eğitim ve öğretim Süreçlerine İlişkin Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sekizi uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşlerini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni P eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşadığı sorunlara ilişkin herhangi bir görüş belirtmemiştir. Sınıf öğretmeni A eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunlar ile ilgili görüşlerini “*Müfredatımızın çok fazla olması ve yoğun olması zaman olarak bizim daha kısa sürede konuyu tamamlamamızı gerektiriyor. Bu nedenle öğrenci de öğrenmenin desteklenmesi açısından yetersiz kalıyor. Uzun süreli öğrenmeye ihtiyaçları oluyor. Ayrıca bu öğrencilerimiz rehabilitasyon merkezlerine gittiği için yorgun oluyorlar. Çok fazla çalışma süreleri kalmıyor.*” şeklinde ifade etmektedir. Öğretmen A sözlerine “*Öğrencilerin bir kısmının bakıma ihtiyaçlarının olması ve ders arasında ihtiyaçlarının karşılanması dersin bozulmasına sebep olabiliyor.*” şeklinde devam etmektedir.

Sınıf öğretmeni B eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunlar ile ilgili olarak “*Kaynaştırma öğrencimiz çok fazla. Şu an sınıfta üç kaynaştırma öğrencisi var. Geçen yıl dört kaynaştırma öğrencisi ile başlamıştık. Bir öğrencim özel okula gittiği için*

ayrıldı. Bir öğrencinin eksik olması yükümü o kadar hafifletti ki anlatamam” şeklinde açıklamalarda bulunmaktadır.

Fen ve Teknoloji öğretmeni M eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan en önemli sorunun sekizinci sınıflar için uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı olduğunu belirtmektedir. Öğretmen M konuyla ilgili olarak “Biz normalde bu öğrencilerimize BEP planı yapıp, BEP sınavı uyguluyoruz. Ama TEOG sınavında normal çocuklarla aynı sınava tabii tutuluyorlar. 15 dakikalık ek süre verilmesine rağmen ki ben TEOG sınavında böyle bir öğrenciye görevlendirildim. Okuyup, çocuğa okutup işaretledik. Çocuk iyi anlayamıyor bu soruları. Bu nedenle de bunu bir eksi olarak görüyorum. Yani bu çocukların TEOG’ da normal öğrencilerle aynı sınava girmesini. Bizim BEP doğrultusunda farklı bir sınav yapmamız gerek.” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir. Öğretmen M sözlerine “Bir de çocukların öz bakımı yapılmadığı için ders bölünebiliyor. İşte tuvaletim geldi. İşte bakıcıyı arıyoruz, veliyi arıyoruz. Veli geliyor, çıkarıyor, getiriyor tekrar yani bu arada tabii ders bölünmüş oluyor. Özellikle sabah ilk saatlerde geç gelmeleri, oturmaları, yerleştirilmesi, servislerden dolayı epey zaman alıyor ve bu da dersin bütünlüğünü bir açıdan etkileyebiliyor.” şeklinde devam etmektedir. Öğretmen M, okulda her çocuğun destek dersi aldığını ancak kendi dersi ile ilgili haftada bir saat verilen destek dersinin ise yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Görsel sanatlar öğretmeni G eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini “Biz bu okula başladığımızda her sınıfta iki tane engelli öğrenci olacağı söylenmişti. 10 yıl önce. Hedef oydu. Okulda konuşma terapisti bile olacaktı. Ama maalesef bazı hedefler yerine getirilemedi. O iki öğrenciye göre sınıfların büyüklüğü ayarlanmıştı. Ama şu an beş öğrenci var. Beş öğrencinin beşi de eğer tekerlekli sandalyede ise sırf fiziksel anlamda bile sıkıntı yaşıyor. Bırakın eğitim öğretim anlamındaki sıkıntıyı. Bir de tek öğretmen olduğumuz için özel eğitim bölümündeki öğretmen arkadaşlarımız gibi ikişer ikişer çalışmıyoruz. Tek olunca beş tane öğrenci gerçekten onlara yetişebilmek için bazen diğer öğrencilerden feragat etmek zorunda kalıyoruz. Ya da normal öğrencilerle yürüteceğimiz ders o hafta çok yoğunsa, açıkçası engelli öğrencilerimize yeterince zaman ayıramadığımız oluyor. Çünkü 40 dakikada beş öğrenciye beşer dakika ayırsak 25 dakika eder. Normal öğrencilere 15 dakika zaman kalıyor.” sözleriyle dile getirmektedir. Öğretmen G, öğrencilerin tuvalet ihtiyaçlarının sık

olması nedeniyle bazı sınıflarda derslerin bölündüğünü, bu durumun ise normal gelişim gösteren öğrencilerin dikkatlerini dağıttığını belirtmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen E eğitim öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunları şu şekilde ifade etmektedir: *“Biz, çocuklara BEP’deki kazanımları vermeye çalışıyoruz. Ancak TEOG sınavlarında bütün konular çıkıyor. Bu nedenle de bizler bütün konuları vermeye çalışıyoruz. Destek eğitimi takviyesi de var bunun için. Ancak ne derecede olur bilmiyorum...”*

Sosyal Bilgiler öğretmeni E sınıflarda en fazla beş olarak düşünülen kaynaştırma öğrencisi sayısının çok fazla olduğunu ve fazlalığın başarıyı düşürdüğünü belirtmektedir. Teknoloji ve Tasarım öğretmeni T de aynı sorunu *“Bir sınıfta beş kaynaştırma öğrencisi fazla”* sözleriyle ifade etmektedir.

Müzik öğretmeni D eğitim öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunlar ile ilgili görüşlerini *“TEOG denilen bir sınav sistemi var. Özel gereksinimli çocuklara da aynı sınav sistemi uygulanıyor. Bizlerin yaptığı planlarla TEOG sınavında sorulan sorular arasında farklar ve uçurumlar oluyor haliyle.”* şeklinde ifade etmektedir. Öğretmen D sözlerine *“Bir etkinlik yaparken öğrenci seçiminde de sıkıntı yaşıyorum. Çünkü her sınıfta özellikle sekizinci sınıflarda beşer tane engelli öğrenci var. Yetenek gerektiren bir ders bizim dersimiz. Sosyal etkinlik yaparken de öğrenci seçiminde sıkıntı yaşıyorum. Tabi ki kaynaştırma olduğu için diğer çocukları da dahil etmek durumundayız. Çocuklarla uyumlu bir koro ya da herhangi bir şarkı söylerken o çocukların kasılması bu uyumu haliyle bozuyor. Sadece ritim salla desek bile kasılmalarından dolayı o ritmi de sallayamıyorlar. Sadece müzik dinle, otur, demekte olmuyor. O zaman benim branşımızda açıkçası kaynaşma pek olmuyor. Sadece çocuğun ruh hali düzelsin diyoruz. Çocuk, müzik dinleyip rahatlıyor ve gidiyor.”* şeklinde devam etmektedir.

Öğretmen D eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan bir diğer sorunun da okulda yapılan “teftiş” sorunu olduğunu belirtmektedir. Öğretmen D teftiş sorunu ile ilgili görüşlerini *“Müfettişlerimiz bile hiçbir şey bilmiyor. Yıllarca diğer okullarda yaptıkları teftişlerin aynısını yaptılar bizlere. Branşlarımızı ve yaptığımız şeyleri notla değerlendiriyorlar. Özel eğitimi bilen müfettiş sayısı çok az”* şeklinde dile getirmektedir.

Beden Eğitimi öğretmeni S eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunları kendi alanına yönelik olarak belirtmekte, sorun olarak da materyal bulmakta zorlandığını,

çocuklara uygun materyal ve alanlar olmadığını, yapılan etkinlikler, eğitsel oyunlar ya da sportif faaliyetlerde istenilen seviyeye ulaşamadığını dile getirmektedir.

Matematik öğretmeni R eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunlarla ilgili görüşlerini “*Ben kendimi, kendi alanımda iyi hissetmiyorum. Bu okula geldiğimden beri, SP’li öğrencilere bir katkımın olduğunu düşünmüyorum. Bu beni hakikaten rahatsız ediyor. Bir taraftan alanımda mutlu olmak istiyorum. Ancak ben bu mesleğe üniversiteye hazırlık düzeyinde başladım. Lise düzeyinde öğretmenlik yaptığım için orada, o sınıflarda almış olduğum mesleki doyum buralarda alamıyorum. Diğer yandan çocuklara bir şeyler öğretebilme mutluluğunu yaşamak istiyorum. Fakat o formasyon ben de olmadığı için, onların dilinden tam anlayamadığımı düşünüyorum. Sürekli bir ikilem yaşıyorum. Dolayısıyla bu ortamda çok mutlu olamıyorum. Alan derslerinde kaynaştırma öğrencilerinin sınıfın bir köşesinde kaldıklarını görüyorum. Diğer okullar nasıl müfredatı bitirmesi gerekiyorsa benim de müfredatı bitirmem gerekiyor. Özellikle sekizinci sınıftaki TEOG konuları, diğer okullarla aynı. Konuları yetiştirmemiz ve çok soru çözmemiz gerekiyor. Sonuçta diğer çocuklarla rekabete girecekleri bir yarış var. Dolayısıyla bizim bunlara ayrı bir zaman ayırma imkânımız yok. Burada çocukların alan derslerinde akademik olarak geri kaldıklarını görüyorum.*” şeklinde ifade etmektedir.

Türkçe öğretmeni N, eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunun sınıflardaki kaynaştırma öğrencisi sayısındaki fazlalık olduğunu belirtmekte, sayı kadar öğrenci niteliğinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin bir takım sorunlarının olduğu görülmektedir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin belirtilen sorunlarından bazılarının modelden, bazılarının ise eğitim sisteminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin modelin eğitim ve öğretim süreçlerinde yaşanan sorunlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, sınıflardaki kaynaştırma öğrencisi sayısındaki fazlalığının sorun olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sınıflardaki kaynaştırma öğrencisi sayısının düşürülmesi gerektiğini ve bu sayının tüm öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin bakım ihtiyaçları nedeniyle derslerin sıkça bölünmesi, beden eğitimi ve müzik gibi uygulamalı derslere kaynaştırma

öğrencilerin yeterince katılamaması uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarını yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin bazı sorunlarının eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar olduğu düşünülmektedir. Özellikle alan öğretmenlerinin görüşleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavların, kaynaştırma öğrencilerinin BEP'lerine göre yapılan sınavlarla tutarlılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezi sistem sınavlarını özel gereksinimli öğrenciler için yeniden düzenlemesi, hatta alternatif ölçme değerlendirme sistemleri geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Müzik öğretmeni D tarafından dile getirilen teftiş sorunu, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunundan daha çok, Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel sorunu olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunu, Gözün ve Yıkılmış'ın (2004) ilköğretim müfettişlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmanın sonuçları desteklemektedir. Gözün ve Yıkılmış'ın (2004) yaptıkları çalışmanın sonuçları ilköğretim müfettişlerinin genel olarak engelli öğrencilere ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ancak eğitim-öğretim süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde teftiş sisteminin önemli bir rol oynadığı düşünüldüğünde, kaynaştırma eğitimi modeli uygulanan bir okuldaki öğretmenin teftiş sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

### 3.5.1.2. Kaynaştırmaya Uygun Öğrenci Seçimi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunun "Kaynaştırmaya Uygun Öğrenci Seçimi" olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni A bazı kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarının olmamasını kaynaştırma eğitimi açısından sorun olarak ifade etmektedir. Sınıf öğretmeni A konuyla ilgili görüşlerini "*Öğrencilerimiz kaynaştırmaya uyumlu olduğu sürece sınıflarda hiçbir şekilde sorun yaşamıyoruz. Ancak hareketli ve öğrenmeye yönelik olmayan öğrencilerimiz olduğunda dikkat dağınıklığı ortaya çıkabiliyor.*" şeklinde açıklamaktadır.

Fen ve Teknoloji öğretmeni M kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimi ile ilgili görüşlerini "*Mesela konuşamayan öğrenci söz almak istiyor, çok da derse katılmak*

*isteyen öğrenci var. Anlatana kadar beş dakika,10 dakika geçiyor. Çocuk derdini anlatmak istiyor. Tabi ki biz de dinliyoruz. Anlatsın istiyoruz. Çocuğun dışlanmaması, derse aktif olarak katılması gerekiyor. Biz bunda da biraz sıkıntı yaşayabiliyoruz.”* şeklinde ifade etmektedir.

Görsel sanatlar öğretmeni G okulun ilk yıllarında özel eğitim bölümünden kaynaştırma bölümüne öğrenci geçişinin çok doğru yapılmadığını düşündüğünü, öğretmenin Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) göndermiş olduğu raporlarla, RAM’den okula gelen yerleştirme kararının uygunluğu konusunda ise şüphe duyduğunu belirtmektedir. Öğretmen G sözlerine *“Ama bu tabi ki bizim karar vereceğimiz bir şey olmadığı için biz ortama göre o çocukla ne yapabilir izin derdine düşüp onları bir adım nasıl öteye götürebiliriz bunların çalışmasını yapmaya gayret ediyoruz.”* şeklinde devam etmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmeni E kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimi ile ilgili görüşlerini *“Özel eğitim bölümünden kaynaştırma bölümüne geçen öğrencilerin diğer öğrencilerle uyum sağlayabilecek şekilde seçilmeleri gerekiyor. Uyum sağlayamayan öğrenciler sıkılıyorlar. Bazen ders işlerken sesler çıkarabiliyorlar, doğal olarak bu durum dersin işlenişini engelliyor”* şeklinde ifade etmektedir.

Müzik öğretmeni D kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimi ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Ben müzik öğretmeni olduğum için benim dersimde destek hiç bitmiyor. Öğrencilerin hepsi gelemiyor. Elini kullanamayanlar, sesini kullanamayanlar var. Çok fazla kasılmaları var. Müzik dersi bazı engel grupları açısından kaynaştırma eğitimi için çok uygun. Örneğin otistikler, down sendromlular. Bunların özel yeteneği de vardır hatta. Ama Serebral Palsi tanısı olanların kaslarının hiçbiri çalışmıyor...”*

Türkçe öğretmeni N kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimi ile ilgili görüşlerini *“Uygun yerleştirme olmadığı zaman ben kendi adıma sıkıntı yaşıyorum. Çocuğa yeterli olamadığımı düşünüyorum. Çocuğun SP’li olması öğrenmesine engel değil ama öğrenme düzeyi altlara indiğinde sınıfla arasında uçurum çok açılıyor ve ben o zaman tek başıma yeterli olamıyorum. Yerleştirilen çocuğun niteliği çok önemli. Okulun ilk açıldığı dönemlerde yerleştirmede hata yapılan şu an birkaç öğrencimiz var”* sözleriyle ifade etmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören bazı serebral palsili öğrencilerin bu sınıflara yerleştirmelerinde hataların yapıldığı, bu nedenle de öğrencilerin uyum sorunu yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler uyum sağlayamayan öğrencilerin derslerde sıkıldıklarını, bazı sesler çıkararak dersin işlenişini olumsuz etkilediklerini ve derslere aktif olarak katılamadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler ayrıca, kaynaştırmaya uygun olmayan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde zorlandıklarından ve kendilerini yetersiz hissettiklerinden bahsetmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, kaynaştırma sınıflarına yerleştirilen ağır derecede serebral palsili öğrencilerin, öğretmenleri ve öğrenme ortamını olumsuz olarak etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durumun, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinden beklenen yararın sağlanması ve modelin sürdürülebilirliği açısından dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca bu durumun, öğretmenlerin etkili öğretim, etkili sınıf yönetimi gibi öğretmen yeterliliklerine ilişkin konulardaki bilgi ve deneyimleri açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir.

### 3.5.1.3. Özel Gereksinimli Öğrenci Aileleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden beşi uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunun “Özel Gereksinimli Öğrenci Aileleri” olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni A özel gereksinimli öğrenci aileleri ile ilgili görüşlerini “*Velinin okulda bulunması öğrenci ve bizim açımızdan sorun teşkil edebiliyor.*” sözleriyle ifade ederken, sınıf öğretmeni P konuyla ilgili görüşlerini “*Genelde öğrenci velileri ile engelli çocuklarımızın anneleri ile daha çok sıkıntılarımız oluyor. Onun nedeni de zaten çocuklarının durumunu kolay kabullenemedikleri. Herhalde kolay da kabullenilmiyor. Yani kendimizi onların yerine koyduğumuzda da herhalde onların davranışlarını sergileyebilirdim gibime geliyor. Yani genelde onlarla oluyor sıkıntılarımız.*” şeklinde ifade etmektedir.

Sınıf öğretmeni B özel gereksinimli öğrenci aileleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: “*Bir defa bizim en büyük problemimiz veli. Veli belki okulda olmasa ya da her şeyin içinde olmasa biz daha rahat çalışma yapacağız diye düşünüyorum. Bu sene 4.sınıf olduk artık. Geçmiş yıllara oranla veli ile birbirimizi daha iyi tanıyoruz. Onlar beni tanıyor ben onları tanıyorum. Öncelikle veli çocuğunun durumunu kabul etmiyor. Yani kabullenmemiş. Kabullenmediği için öğretmenden de beklentisi çok yüksek. Okul dışında özel eğitime gidiyor. Ondan sonra, fizik tedavisine gidiyor mesela.*”

*Doktorlar var hani. Ya da hafta sonu özel ders aldırıyor öğretmeninden. Hani onlardan beklentisi yokmuş gibi sadece bizden beklentileri varmış gibi. Biz öyle hissediyoruz yani. Mesela doktora her gün gidenler var. Fizik tedavisi alan öğrencilerimiz var. Hani o doktordan beklentisi yok. Mesela yürüyemiyor ya da elini kullanamıyor işte bu niye kullanamıyor niye yapamıyor diye bir beklentisi yok velinin. Ama sınıfta işlediğimiz konularda ya da yaptığımız etkinliklerde hep ön planda olmak istiyorlar. Bir de sanki hani bizim elimizde bir sihirli değnek varmış da dokunduğumuz an her şey yoluna girecekmiş, düzelecekmiş gibi beklenti içine girdiklerinde bizler çok yoruluyoruz. Ondan dolayı veli her şeyin içinde olmasa daha iyi olacak diye düşünüyorum. Velilerimizin beklentileri fazla olduğu için yapamadıkları zaman çocukları kendileri de hayal kırıklığına uğruyorlar. Öğretmeni de yoruyorlar. Ayrıca diğer çocuklarla da çok iyi geçindiklerini söyleyemeyiz...”*

Sınıf öğretmeni B özel gereksinimli öğrenci aileleri ile ilgili görüşlerini “Kaynaştırma öğrencilerinin aileleri diğer çocuklarla da iyi geçinmiyorlar. Onlara yaptıkları hatalardan dolayı bağıyorlar. Yaşadık da bunları. Veliler şikâyet ettiler. Bizim çocuklarımıza sözel şiddet uygulanıyor diye. Bunu idareye söyledim. Rehber öğretmenimiz konuştu o şekilde davranan velilerle. Gelip görüyor bir defa teneffüste. Tahtada yapılanları görüyor. İşte normal öğrencinin defterine bakıyor. Kendi çocuğunun defterine bakıyor ya da onun yapabildiklerini kendi çocuğunun yapamadıklarını görüyor ve bir çöküntü yaşıyor. Hani onları da anlamaya çalışıyorsun bu yönden. Bu sefer normal öğrenciye tepkili davranıyor. Mesela teneffüslerde çocuklar sınıfta kalıyorlar. İster istemez birbirlerine bağıyorlar, çağırıyorlar, oyun oynuyorlar her neyse. Bir ara bir velim yasaklamıştı sınıfta kimse kalmayacak diye. Gerekçe olarak da “Benim başım ağrıyor”. İyi de yani senin başın ağrıyorsa sen dışarı çık, çocuğunu al dışarı çık. Orada oturmak zorunda değilsin. Hani bunun gibi sorunlar yaşıyoruz. Özel günlerde etkinliklerimiz oluyor; örneğin folklor gösterimiz oluyor ya da başka gösterilerimiz oluyor. Özel gereksinimli öğrenci velilerimiz katılmak istemiyorlar. “Bizi bir kenara atıyorsunuz, bize bir görev vermiyorsunuz, biz orada sadece öyle bekleyip, duruyoruz ya da bir el çırpıyoruz.” Şimdi düşünüyorsun ne yapabilirsin bir folklor gösterisinde o çocuğa? Ne gibi görev verebilirsin ya da neler yapılabilir? Hani zaten yapabileceği şeyler kısıtlı. Katılmak istemiyorlar. Ondan sonra da işte bizi katmak istemiyorsunuz, dışlıyorsunuz gibi serzenişlerde bulunuyorlar. Böyle sorunlar yaşıyoruz velilerimizle.” sözleriyle dile getirmektedir. Öğretmen B sözlerini “En büyük problemi velilerle



*yaşıyoruz diyorum. Hani benim çok sorunum yok ama genel olarak gördüğümde beklentileri çok fazla. Her şeyde onlar önde olmak istiyorlar. Ön planda olmak istiyorlar. Bunu zaman zaman da dile getiriyorlar zaten. Bu okul bizim. Bizim sayemizde buradasınız. Yemekhanede bile normal öğrencilerin yemek yemelerini istemiyorlar. Öğretmenlerininkini istemiyorlar. Bu yemek bizim için geliyor ama sizler faydalaniyorsunuz. Velilerimiz koridorlarda çok dolanyorlar, çok geziyorlar.” şeklinde tamamlamaktadır.*

Görsel Sanatlar öğretmeni G okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşadıkları sorunlardan birinin “kaynaştırma öğrencileri velileri” olduğunu belirtmektedir. Öğretmen G kaynaştırma öğrencisi velileri ile ilgili olarak “Destek dersleri ayarlanırken bizim dersimiz tek saatlik olduğu için normalde bizden öğrenci alınmaması gerekiyor ve öyle de yapılmaya çalışılıyor. Ama veliler çocuğunun ısrarla desteğe gitmesini istiyor ve bazen bu kurala uymuyorlar. Yani velinin bazı şeylere karışma dozu çok fazla burda. Herkes kendi sınırlarında ve kurallara uyararak devam etse eminim çok daha başarılı olacağız.” sözleriyle görüşlerini aktarmaktadır.

Müzik öğretmeni D ise özel gereksinimli öğrenci aileleri ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini “Kaynaştırma olarak bu okulda fazla bir kaynaştırma yapılamıyor. Veliler buna çok dahil oluyor. Öğretmenler rahat olamıyor.” sözleriyle ifade etmektedir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sorunlar konusundaki görüşleri incelendiğinde, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin öğretmenlere ve okuldaki eğitim süreçlerine sıkça müdahale ettikleri görülmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin rahatsız oldukları ve ailelerin müdahalelerini doğru bulmadıkları anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin gün içerisinde sürekli okulda olmaları, çoğunlukla okul içinde gezmeleri ve sürekli ön planda olmak istemeleri öğretmenler tarafından sorun olarak görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin bazı kurallara uymadıkları, kendilerini okulun sahibi gibi gördükleri ve aşırı ısrarcı oldukları değerlendirilmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarının yetersizliklerini kabullenmediklerini belirtmektedirler. Konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenler, çocuklarının yetersizliklerini kabullenemeyen özel gereksinimli öğrenci ailelerinin öğretmenlerden beklentilerini arttırdığını belirtmektedirler. Bu durumun bazı öğretmenler ile özel gereksinimli öğrenci aileleri arasında gerginlik yaşanmasına ve

işbirliğinin bozulmasına neden olduğu görülmektedir. Öğretmenler ve özel gereksinimli öğrenci aileleri arasında yaşanan bu gerginliğin öğretmenlerin performanslarını ve dolayısıyla uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarısını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

### 3.5.2. Ailelere Göre Yaşanan Sorunlar

Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin ailelerin görüşleri iki grupta toplanmaktadır:

Araştırmaya katılan ailelerden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşlerini belirtmiştir. Görüş belirten ailelerin ikisi özel gereksinimli öğrenci ailesi, ikisi ise normal gelişim gösteren öğrenci ailesidir. Araştırmaya katılan ailelerden (12) sekizi okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin sorun belirtmemişlerdir.

#### 3.5.2.1. Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerine Göre Sorunlar

Özel gereksinimli öğrenci velisi M.T. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin düşüncelerini “*Bazen engelsiz öğrenciler, engelli öğrencileri kendileri gibi görüyorlar. Hepsi değil ama. Bazıları onları kendileriyle aynı seviyede tutuyorlar. Onlarla aynı seviyede olmadıklarını anlamaları lazım. Bazıları anlıyor, bazıları da anlamıyor.*” sözleriyle ifade etmektedir. Özel gereksinimli öğrenci velisi M.T. sözlerini “*Bir de servislerin donanımlarıyla ilgili sorunumuz var. Servislere binmede sorun yaşıyoruz. Çocuk zaten ayağını kaldıramıyor. Servislerin çıkışı çok yüksek.*” ifadeleriyle tamamlamaktadır.

Özel gereksinimli öğrenci velisi Ç.S. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşadığı sorunun yeni gelen öğretmenler olduğunu, yeni gelen öğretmenlerin çocukları anlamadıklarını ve anlamalarının zor olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Öğrenci velisi Ç.S. konuyla ilgili olarak “*Onlar çok farklı bir şey bekliyorlar. Farklı yani. Çocuklarımızı anlayamıyorlar, anlamaları da çok zor ve çok zaman alıyor. Çocuklar başka bir öğretmen girdiği için bocaladılar. Bildiklerini de unuttular, yapamadılar. Öğretmenle de küçük bir sorun yaşadığım için onu çocuklarıma yansıttı*” şeklinde açıklamalarda bulunmaktadır.

Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çoğu uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Bozarslan ve Batu (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Bozarslan ve Batu (2014) yaptıkları çalışmada özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kaynaştırmaya duyarlı ve ilgili olduklarını ve bu ailelerin kaynaştırmadan mutlu olduklarını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla kaynaştırmaya duyarlı ve ilgili olan özel gereksinimli öğrenci ailelerinin, çocuklarının öğrenim gördüğü okulda sorun yaşamamalarının sebebinin uygulanan kaynaştırma modelinden kaynaklandığı söylenebilir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin daha çok diğer okullarda ya da genel eğitim okullarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Aileler genel olarak öğretmen değişikliği, olumsuz öğrenci davranışları, okul servislerinin donanımındaki eksiklikler gibi sorunlardan bahsetmişlerdir. Belirtilen bu sorunların genellikle tüm okulların ortak sorunları olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan aileler, öğretmenlerle ilgili olumsuz bir düşünce belirtmemiş olmalarına rağmen, öğretmenlerin çoğu özel gereksinimli öğrenci ailelerinden şikâyetçi olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci aileleri ile yaşadıkları sorunların çözümünde aile eğitimlerine önem ve öncelik vermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin başta özel gereksinimli öğrenci aileleri olmak üzere normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ile de kurula dayalı işbirliği yapmalarını gerektirmektedir. Aksi takdirde bu durum, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarısını olumsuz yönde etkileyecektir.

### 3.5.2.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerine Göre Sorunlar

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi K.K. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili görüşlerini şu şekilde dile aktarmaktadır: “*Sorun genelde öğrencilerle değil de engelli çocukların aileleriyle oluyor. Kendilerine daha toleranslı davranılmasını istiyorlar. Daha duygusal oldukları için söylediğimiz bazı şeyleri yanlış algılayabiliyorlar. Mesela öğretmen sınıfa girdiği zaman velilerin sınıfta olmasını istemediği halde SP’li çocuklarımızın anneleri sınıftan çıkmıyorlar. Bu da çocukların derse geç başlamasına etken oluyor. Bu bizler için biraz sorun yaratabiliyor.*”

Öğrenci velisi K.K. uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili görüşlerini “*Her sene öğretmen değişikliği olabiliyor. Mesela bir önceki seneki öğretmenimizi istiyoruz. Mesela bu seneyi örnek vereyim. Öğretmen değişikliği istedik.*

*Müdür Beyle de konuştuk ama buna bir şey yapamadık. Çözüm üretemedik. Dersin adını vermeyeyim. Hani çocuklar bu sene TEOG öğrencisi. Biz geçen seneki öğretmenimizden memnunduk. Bu sene öğretmen değişti. Bazı öğretmenlerin ders anlatım açısından verimli olmadığını düşünüyorum.” şeklinde dile getirmektedir.*

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi F.A. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşanan sorunlar ile ilgili görüşlerini şu ifadelerle dile getirmektedir: *“Aslında pek bir sorun yaşamadık biz. Okuldaki eğitimle ve kişilerle ilgili sorun yaşamadık. Sadece bazı veliler çocuklarının engellerinden dolayı her konuda örneğin sırada, geçişlerde, park yerinde, kendilerine artı bir tolerans tanınmasını istiyor. Tabi ki onların bu hassas davranışlarını genelde tolere etmeye çalışıyoruz. Bazı veliler ise gereksiz yere başkaları ile tartışıyorlar.” Öğrenci velisi F.A sözlerini “Bunun haricinde büyük sorunlar yok ama idari yönetimin değişmesinden dolayı aksaklıklar oldu. Oğlumuzu mezun edeceğiz inşallah bu sene. Kızımızı da yılsonunda büyük bir ihtimalle almayı düşünüyoruz. Çünkü kızım oraya çok mutlu bir şekilde giderken baba ben artık bu okula gelmek istemiyorum demeye başladı. Yılsonunda değerlendireceğiz. Bu bence öğretmen ve yönetim kadrosunun değişmesiyle alakalı. Çünkü daha önceki yönetimde böyle bir sıkıntımız yoktu. Alışkın olmadıkları öğretmenler verildi bu sene çocuklara. Tanınması gerektiği söylendi. Diğer öğretmenler başka sınıflara verildi. İşte erken çıkış olduğu zaman okulda tutulmaya başlandı öğrenciler. İşte dışardan telaffuzlar bulunmuş. Bunlar çocukları yıpratmaya başladı. Bence bunlar eğitimle alakalı değil kişilerle ilgili alakalı bir sorun. Yani yönetimle alakalı bir sorun.” sözleriyle ifade etmektedir.*

Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri daha çok özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tutum ve davranışlarını sorun olarak görmektedirler. Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kendilerine ayrıcalık tanınmasını istediklerini ve bu nedenle de gereksiz tartışmalar yaşayabildiklerini belirtmektedirler. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin ayrıca öğretmen ve yönetici değişikliği gibi genel sorunlardan bahsettikleri görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tutum ve davranışları ile öğretmen ve yönetim değişikliğini sorun olarak belirttikleri görülmektedir.

Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşanan sorunlar değerlendirildiğinde özel gereksinimli öğrenci aileleri, hem normal gelişim gösteren öğrenci aileleri hem de kaynaştırma modelini yürüten öğretmenler tarafından ortak sorun olarak görülmektedir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kendilerine ve eğitim süreçlerine sıkça müdahale etmelerini sorun olarak görürken, normal gelişim gösteren öğrenci aileleri özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tutum ve davranışlarını sorun olarak görmüşlerdir. Bu durum uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarılı ve sürdürülebilir olması açısından mutlaka dikkate alınmasını ve özel gereksinimli öğrenci ailelerinin uygulanan kaynaştırma modeline ilişkin görüş, tutum ve bilgi düzeylerini arttıracak aile eğitimlerinin yapılmasını gerektirmektedir.

### 3.5.3. Öğrencilere Göre Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (12) uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin öğrencilerin görüşleri iki grupta toplanmaktadır:

#### 3.5.3.1. Özel Gereksinimli Öğrencilere Göre Sorunlar

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilere (6) okullarında uygulanan kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin sorun yaşamadıklarını ifade ederken, iki öğrenci yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Özel gereksinimli öğrenci T okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşadığı sorunları “Bazı arkadaşlarımız biz sınıftayken dikkatsiz davranıyorlar. Bizim oturduğumuz yerlere top atabiliyorlar. Toplar kafamıza gelebiliyor. Bu konuda onları daha duyarlı olmaya çağırıyorum. Bir de normal arkadaşlarım beni oyunlarına katmıyorlar. Yani engellilere uyum sağlasınlar oyun oynarken. Yani böyle sorunlar da var.” sözleriyle ifade etmektedir.

Öğrenci S okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile çok büyük bir sorun yaşamadığını sadece yeni gelen birkaç engelli olmayan arkadaşının kendilerine ters davranabildiğini ama zaman içinde onların da alıştıklarını belirtmektedir.

Öğrenci Ç okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşadığı sorunları “*Sorunum yok. Sorun yaşıyorum. Çok güzel bir okul.*” sözleriyle ifade ederken, öğrenci F “*Birazcık okulun yemeklerini sevmiyorum. Onun dışında mutluyum. Sorun yaşıyorum.*” şeklinde ifade etmektedir. Öğrenci K ise konuyla ilgili olarak görüşlerini “*Sorunum yok. Öğretmenlerimiz, arkadaşlarım, destek öğretmenim iyi. Dersleri seviyorum.*” sözleriyle aktarmaktadır. Öğrenci C okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşadığı sorunlar ile ilgili görüşlerini “*Sorunum yok açıkçası*” şeklinde ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile belirttikleri sorunlar değerlendirildiğinde, bazı normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarıyla oynamak istemedikleri, teneffüslerde dikkatsiz davrandıkları ve özel gereksinimli öğrencilere olumsuz davranışlarda buldukları görülmektedir. Ancak bu durumu sorun olarak belirten öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, belirtilen sorunların süreklilik göstermediği hatta akran ilişkilerinde karşılaşılabilecek doğal sorunlar olduğu düşünülmektedir. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin tamamının uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin sorun yaşanmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranlarıyla eğitim almaktan mutluluk duydukları görülmektedir.

### 3.5.3.2. Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Göre Sorunlar

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilere (6) okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Görüş bildiren öğrencilerden üçü yaşadıkları sorunları ifade etmiştir. Üç öğrenci ise sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Normal gelişim gösteren öğrenci D okulda yaşadığı sorunlara ilişkin düşüncelerini şu sözlerle aktarmaktadır: “*Engelli arkadaşlarımız bazen derslere geç kalıyorlar. Dersi bölüyorlar. Ayrıca öğretmen soru sorduğunda tahta da cevaplar ken biraz düşünmeleri gerekiyor. Bazen onların oynayabileceği oyunları seçmek gerekiyor. Biz mesela yerden yüksek oynamak istiyoruz. Ama onlar oynayamayacağı için onlara da bir oyun seçmek gerekiyor. Bazen arkadaşlarımız kitaplarını, kalemlerini düşürüyor. Biz de almak zorunda kalıyoruz.*”

Öğrenci Ş engelli arkadaşlarıyla birlikte aldığı eğitime ilişkin yaşadığı sorunlarla ilgili olarak *“Engelli arkadaşlarım çok fazla alınıyorlar. Bir tane engelli arkadaşım var. Kız. Böyle üstüne çok alınıyor. Biz ona bir şey söyleyemiyoruz. O kendisine söylendiğini zannediyor ve ağlamaya başlıyor. Bir de sorun olarak engelli arkadaşlarımız fazla sesten korkuyorlar.”* şeklinde açıklamalarda bulunmaktadır.

Öğrenci E engelli arkadaşlarıyla birlikte aldığı eğitime ilişkin yaşadığı sorunları *“Bazen etkinliklere katılmaları zor olabiliyor yani zor oluyor. Mesela nasıl söyleyeyim. Bazı oyunlara giremiyorlar. Uzaktan izlemeleri gerekiyor. Ben o duruma üzüliyorum. Bir de çoğu arkadaşımız kendi başına oynuyor. Bazı yani bir iki arkadaşımız, engelli arkadaşlarımızla bağ kurmaya çalışıyor. Öyle olduğundan engelli arkadaşlarımız galiba diğer arkadaşlarımıza göre biraz daha az arkadaş yani arkadaşları var ama samimi arkadaşları biraz daha az galiba. Böyle, buna benzer sıkıntılar, sorunlar yaşayabiliyoruz.”* sözleriyle aktarmaktadır.

Öğrenci A engelli arkadaşlarıyla birlikte aldığı eğitim konusunda yaşadığı sorunu *“Engelli arkadaşlarımla hiç sorun yaşamıyorum. Bazen doğal tartışmalarımız olabiliyor her arkadaşta olduğu gibi ama o tartışma da ders konusunda değil. Bazen sekiz yıl boyunca arkadaşlık yaptığım engelsiz arkadaşlarımla yaptığım kavgayı onlarla da yapabiliyorum, bunun dışında başka bir sorun yok”* sözleriyle aktarmaktadır.

Öğrenci H özel gereksinimli arkadaşlarının Beden Eğitimi derslerinde oynayamamalarını sorun olarak gördüğünü ifade etmektedir. Öğrenci H konuyla ilgili görüşlerini *“Eğitimde, mesela Beden Eğitimi dersinde onların oynamaması biraz benim zoruma gidiyor yani biz engelliyiz oynamayacağız gibi sanki kenara çekiliyorlar. Ama bazen de çok heves ediyorlar. Bu konuda eşit olmalıyız.”* sözleriyle ifade etmektedir.

Öğrenci J engelli arkadaşlarıyla birlikte aldığı eğitime ilişkin yaşadığı sorunlar ile ilgili görüşlerini *“Hiçbir sorun yaşamıyoruz ki. Bazı engelli arkadaşlarımız her şeyi karıştırıyor. Başka hiçbir sorunumuz yok.”* şeklinde dile getirmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, beden eğitimi derslerine ve bazı oyun etkinliklerine katılımın kaynaştırma öğrencileri açısından sorun olduğu görülmektedir. Bu sorunun serebral palsi engelinin özelliğinden kaynaklandığı düşünülse de, normal gelişim gösteren öğrencilerin duygularının olumsuz etkilendiği görülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren bazı öğrencilerin, özel

gereksinimli akranlarının zaman zaman derslere geç girmelerini ve derslerin bölünmesini sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu konuda yaşanan sorunun giderilmesi okul yönetimi, özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ve okul servis işletmesinin birlikte yapacakları düzenlemeler ile mümkün görülmektedir.

### **3.6. Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri**

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerine, ortaokul sekizinci sınıflarda derslere giren alan öğretmenlerine, ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerine, okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri üç başlık altında gruplandırılmıştır:

#### *3.6.1. Öğretmenlerin Önerileri*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (12) uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerilerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerileri üç alt temada toplanmaktadır:

##### *3.6.1.1. Eğitim-Öğretim Süreçlerine İlişkin Öneriler*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim ve öğretim süreçlerinin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Sınıf öğretmeni A eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerilerini “*Her iki öğrenci grubunu da bütünleşmeye yönelik hazırlamamız gerekiyor. Yani sağlıklı ve sağlıklı olarak ayırmak yerine birlikte hareket edebilecekleri etkinliklerin planlanması gerekir diye düşünüyorum. Müfredatımızın özellikle bir, iki ve üçüncü sınıflarda bilgiden ziyade etkinliklere dayalı olması paylaşmayı olumlu yönde etkileyecektir.*” şeklinde ifade etmektedir.

Fen ve Teknoloji öğretmeni M eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerilerini şu şekilde açıklamaktadır: “*Destek saatleri yeter düzeyde olmalı. Şu an her çocuk destek dersi alıyor fen dersinden alıyor ama birer saat alabiliyor. Bu bir saat artırılabilir. Bizim*



*haftada dört ders saatimiz var. Yeterli olmayabiliyor. Bir ders saati daha artırılabilir diye düşünüyorum.”*

Öğretmen M rehber öğretmenler tarafından özellikle normal gelişim gösteren öğrencilere rehberlik yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen M konuyla ilgili gerekçesini *“Bazı öğrenciler o arkadaşlarının durumunu kabullenemiyor. Yani onlara bizden farklı gibi davranabiliyorlar. Normal gelişim gösteren öğrencilerin bu okulun özelliğinin farkında olmaları gerekiyor.”* şeklinde ifade etmektedir.

Türkçe öğretmeni N yerleştirmelerinin uygun olarak yapılmadığını düşündüğü kaynaştırma öğrencilerine ilişkin önerisini şu şekilde dile getirmektedir: *“Eğer veliler ikna edilirse, okulumuzdaki rehberlik öğretmenlerinin de desteğiyle çocuklar tekrar Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilebilirler. Böylece o çocuklara daha uygun sınıflar bulunabilir...”*

Sosyal Bilgiler öğretmeni E *“Özel eğitim bölümünden kaynaştırma bölümüne öğrenciler başarı seviyelerine göre geçmelidirler. Yani en azından okuma-yazma bilen, okuduğunu anlayabilen, dinleyebilen, sınıfa uyum sağlayabilecek öğrencilerin seçilmesi daha uygun olacaktır.”* sözleriyle eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili yaşanan soruna ilişkin önerisini dile getirmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmeni E akademik sorun yaşayan kaynaştırma öğrencilerinin *“daha çok destek eğitimiyle”* takviye edilmesinin uygun olacağını ifade etmektedir.

Müzik öğretmeni D özellikle görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, beden eğitimi gibi uygulamalı derslerde öğretmenlerin daha aktif ders işlemleri gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen D bu gerekliliğini *“Çünkü normal gelişim gösteren çocuklar çok hareketli ve enerjikler. Bizler derste biraz aktif olmak zorundayız”* şeklinde dile getirmektedir. Öğretmen D eğitim-öğretim süreçlerinin izlenmesinde ve değerlendirilmesinde *“teftiş”* mekanizmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle kaynaştırma okullarını teftişe gidecek müfettişlerin kaynaştırma eğitimi konusunda deneyimli ve özel eğitim bilgisine sahip müfettişlerden seçilmesinin uygun olacağını belirtmektedir.

Matematik öğretmeni R eğitim öğretim süreçlerine ilişkin önerilerini *“Okul ortamımızın engelli öğrencilerimizin kendilerini ayrıcalıklı hissettikleri bir ortam olduğunu düşünüyorum. Fakat yeterli olmadığımızı da görüyoruz. Öğrencilerin bire bir*

*destek derslerine alanında uzman öğretmenlerin girmesi gerekiyor. Bu okuldaki öğretmenlerin uzman yani bu okulun yapısına uygun bilgi ve deneyime sahip olması gerekiyor.” şeklinde ifade etmektedir.*

Öğretmen R eğitim öğretim süreçlerinde ailelerin önemli rol oynadığını vurgulamakta ve şu öneriyi getirmektedir: *“Özellikle özel gereksinimi öğrencileri ailelerine haftalık düzenli eğitimler verilebilir. Bu eğitimler sayesinde ailelerin moral ve motivasyonlarını arttırabiliriz. Onların haftalık motivasyona ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Aileler evde çocuklarının sorunları ile nasıl başa çıkabileceklerini, sorunlarla nasıl mücadele edebileceklerini çok iyi bilmiyorlar. Bu yüzden ailelere profesyonel destek verilmeli...”*

Beden Eğitimi öğretmeni S eğitim öğretim süreçlerine ilişkin önerisini şu sözlerle açıklamaktadır. *“Spor ile müziğin birleştirilerek eğitimim içine alınması gerekir. Spor ile birlikte çocuklarımızın kulak birikimleri de gelişir.”*

Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin ifade ettikleri önerilerin, uygulanan kaynaştırma modelinin başarısı ve yaygınlaştırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunları çözmek için farklı öneriler getirdikleri görülmektedir. Örneğin Türkçe öğretmeni N, kaynaştırma öğrencilerinin tekrar Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilerek, eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yeniden yapılmasını önermektedir. Sosyal Bilgiler öğretmeni E, kaynaştırma sınıflarına okuma yazma bilen, okuduğunu anlayabilen ve uyum sorunu yaşamayan öğrencilerin yerleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin bu önerileri değerlendirildiğinde, serebral palsili öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına yerleştirme kararlarının öğretmenler tarafından doğru bulunmadığı, kaynaştırma sınıflarında ağır serebral palsili öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu önerilerinin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarısı açısından dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerileri incelenen öğretmenlerden birkaçının destek derslerine ilişkin önerilerinin olduğu görülmektedir. Örneğin Fen ve Teknoloji öğretmeni M, destek saatlerinin birer saat daha artırılmasının uygun olacağını, matematik öğretmeni R ise destek derslerine mutlaka alan uzmanı öğretmenlerin girmesi gerektiğini

belirtmektedir. Öğretmenlerin bu görüşleri, destek derslerine alan dışı öğretmenlerin girdiğini ve destek dersleri saatlerinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Destek eğitim odasındaki eğitimin süresine yönelik bazı araştırmacılar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bir okul gününün en az yüzde 21’lik en fazla yüzde 60’lık zamanı (Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000) bazıları haftada en az 3 saatlik zamanı (Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998) bazıları ise matematik, okuma, dil öğretimi çalışmalarının günlük olarak 30 ila 150 dakikalık zamanı genel eğitim sınıfı dışında, destek eğitim odasında geçirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar (Affleck, Adams ve Lowenbraun,1988). Ayrıca destek eğitim odasındaki eğitimin, özel eğitim uzmanı tarafından yürütülmesi ve bir destek eğitim öğretmenin öğretim yaptığı öğrenci sayısının haftada 20’yi geçmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Batu ve Topsakal, 2003; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998).

Sınıf öğretmeni A okuldaki tüm öğrencilerin etkinliklere aktif katılımlarını sağlayacak etkinliklerin planlanmasını, beden eğitimi öğretmeni S ise, spor ile müziğin birleştirildiği eğitim programlarının hazırlanmasını öneri olarak sunmaktadırlar. Öğretmenlerin bu önerileri, kaynaştırma eğitimi programları ve etkinlikleri konusunda ihtiyaçların yeniden belirlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### 3.6.1.2. Fiziki Koşullara İlişkin Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sekizi fiziki koşullara ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Sınıf öğretmeni A okulun fiziki koşullarına ilişkin olarak *“Sınıflarımız biraz küçük. Daha büyük sınıflar, çocuklara daha farklı ortamlar hazırlanması gerekir. Bu da öğrencinin yapabilirliğine göre değerlendirilmesini sağlayacaktır diye düşünüyorum. Büyük sınıflar öğrencilerin bölüm bölüm çalışmalarını sağlayabilecektir, bu nedenle önemli.”* şeklinde öneri getirmektedir. Öğretmen A sözlerini *“Her okulda kaynaştırma öğrencisi bulunması gerekir. Kaynaştırma öğrencilerinin bulunması bizim kültürel olarak engelli öğrencilere bakımımızı biraz daha arttıracaktır diyorum. Yani farklı görmek yerine, biz bu öğrencilerimizi bizden biri olarak görmeyi başarmak durumundayız sonuçta. Bu nedenle sadece bu okulda değil her okulda kaynaştırma öğrencisi bulunması gerekiyor diye düşünülmesi bence. Ama sayının mutlaka az olması gerekiyor.”* şeklinde tamamlamaktadır.

Sınıf öğretmeni P okulun fiziki koşullarına ilişkin olarak, sınıflarda özel gereksinimli çocuklar için küçük bir çalışma odası gerektiğini önermektedir. Sınıf öğretmeni B ise genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisi sayısının mutlaka azaltılmasının ve bu sayının en fazla iki ya da üç kaynaştırma öğrencisi ile sınırlanmasının uygun olacağını ifade etmektedir.

Sınıf öğretmeni B *“Sınıflarda en fazla iki ya da üç kaynaştırma öğrencisi olmalı. Diğer öğrencilerimizi de düşünmemiz gerekiyor. Kaynaştırma öğrenci sayısını aza indirirsek daha iyi olur diye düşünüyorum. Şu an sınıfta üç tane kaynaştırma öğrencisi var. Dört öğrenci ile başlamıştık. Bir öğrenci ayrıldı. Üçe düştü. Üçe düşünce bile rahatladım.”* sözleriyle okulun fiziki koşullarına ilişkin görüşlerini dile getirmektedir.

Görsel Sanatlar öğretmeni G okulun fiziki koşullarına ilişkin önerilerini *“Öğrenci sayısı kesinlikle çok önemli. Kaynaştırma sınıflarında İki öğrencinin ideal olduğunu düşünüyorum. Çünkü zaten fiziksel ortamımız da ona göre yapılmış, iki öğrenci olsa çok daha yeterli olacak. Hem normal öğrencilerin engelli öğrencilerimize hem engelli öğrencilerimizin normal öğrencilere kaynaştırılması açısından çok daha iyi olacak. Biz bu okula başladığımızda her sınıfta iki tane engelli öğrenci olacağı söylenmişti.”* sözleriyle dile getirmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmeni E ve Türkçe öğretmeni N konuyla ilgili görüşlerini *“Kaynaştırma öğrencilerinin sayıları azaltılabilir”* şeklindeki sözleriyle ifade etmektedirler.

Teknoloji ve Tasarım öğretmeni T fiziki koşullara ilişkin *“Benim dersime beş kaynaştırma öğrencisi kalıyor. On beş normal gelişim gösteren öğrenci ile beş kaynaştırma öğrencisi birlikte zorluk çekiyorum. Benim önerim sınıflarda on beş normal gelişim gösteren öğrenci ile birlikte en fazla iki kaynaştırma öğrencisinin bulunması”* şeklinde öneri getirmektedir. Öğretmen T fiziki koşullara ilişkin önerilerini *“Sınıflarımızın da büyük olması gerekir, çünkü çocuklar tekerlekli sandalyelerle sınıfa girdiklerinde dönüş olmuyor, gerçekten zorlanıyorlar.”* sözleriyle tamamlamaktadır.

Beden Eğitimi Öğretmeni S fiziki koşullara ilişkin önerilerini şu şekilde aktarmaktadır: *“Okulun fiziksel şartları tekrar gözden geçirilmeli. Çocukların zevk alacağı ve onların yapabileceği spor dalları olmalı. Örneğin Bocce alanı. Basit bir spor*

*dalıdır, engelli çocukların da yapabileceği bir alandır. Bowling spor dalını kullanabilirsiniz bu çocuklarda. Ancak bu sporlar pahalı gibi gözükebilir. Bunun minyatürleştirilmiş ya da basitleştirilmiş şeklini kullanabilirsiniz. Tabi ki bunlar alan itibarıyla hazırlanırsa daha faydalı olacağını düşünüyorum.”*

Öğretmenlerin fiziki koşullara ilişkin önerileri değerlendirildiğinde, okulun fiziki koşullarının yeniden düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. Araştırma bulguları uygun fiziksel ortam niteliği taşıdığı düşünülen ve kaynaştırma eğitimi modeli uygulanan bir okulun sınıflarının küçük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu sınıflarda öğrenim gören serebral palsili kaynaştırma öğrencisi sayılarının fazla olduğu araştırmanın diğer bir bulgusudur. Öğretmenlerin araştırmanın bu bulgularına ilişkin önerileri incelendiğinde, sınıfların daha büyük olması gerektiğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ayrıca kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören serebral palsili öğrenci sayısının ikiye geçmemesini önerdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu önerileri uygulanan kaynaştırma eğitimi modelin fiziki koşullarının yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Öğretmenlerin fiziki koşulların iyileştirilmesine ilişkin önerilerinin dikkate alınmasının öğretmenlerin öğretimsel performanslarını arttıracak ve sınıfta öğrenim gören tüm öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

### *3.6.1.3. Modele İlişkin Öneriler*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuzu modele ilişkin çözüm önerisinde bulunmuştur. Üç öğretmenin ise modele ilişkin herhangi bir önerisi olmamıştır. Sınıf öğretmeni A modele ilişkin önerilerini *“Okula aileden ziyade bir bakıcı sisteminin olması gerekir. Sınıflara bir yardımcı öğretmen bulunması bizim işimizi daha kolaylaştıracak. Çocuğun da kendi başına hareket etmesini sağlamış olacaktır, bu önemli. Ayrıca ağır çocukların, kaynaştırma sınıflarında yer almalarından ziyade özel eğitim bölümünde yer almalarının her iki tarafın gelişimi açısından daha iyi olacağını düşünüyorum. Bazı öğrencilerin özel eğitim tarafında daha fazla öğrenebileceklerini düşünüyorum.”* sözleriyle ifade etmektedir.

Sınıf öğretmeni P kaynaştırma eğitiminin uygulandığı genel eğitim sınıflarında biri *“yardımcı öğretmen”* olmak üzere iki öğretmenin” olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen P modele ilişkin önerisini *“Öğrencinin anlayamadığı yerde*

*ikinci öğretmenin ya da yardımcı öğretmen dediğimiz arkadaşın öğrenciyi alıp orada o konuyu anında verebilmesi gerekiyor.” şeklinde tamamlamaktadır. Türkçe öğretmeni N ise yardımcı öğretmen konusu ile ilgili önerisini “Zorlandığımız ya da sıkıştığımız anda sınıfa bir yardımcı öğretmen gönderilirse seviniriz” sözleriyle dile getirmektedir.*

Sosyal Bilgiler öğretmeni E kaynaştırma eğitiminin sabır, özveri ve hoşgörü gerektirdiğini, o yüzden de bu tür okullarda ya da model uygulamalarda görev alan öğretmenlerin daha nitelikli olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen E bu tür okul ya da model olan uygulamalarında görevlendirilecek öğretmenlerin özel olarak seçilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen E sözlerini “*Bu tür okulların yaygınlaştırılmasını istiyorum. Temennim bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin ülkemizde ilk ve tek model olarak kalması değil 81 ilde yaygınlaştırılması*” şeklinde tamamlamaktadır.

Teknoloji ve Tasarım öğretmeni T “*Bizim okullarımız gibi okullara öğretmenler seçilerek verilmeli. Sevmeyen öğretmenleri bu okula verirsiniz bu okulda başarısız olurlar diye düşünüyorum*” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir. Müzik öğretmeni D okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin önerilerini şu şekilde dile getirmektedir “*Kaynaştırma okulu olarak SP tanısı olan öğrencilere böyle bir şey başlatılmış. Bunu tabi ki değiştiremeyiz. Ancak benim önerim şu: Sistemde SP tanısının kaynaştırma olmaması gerekiyor. Yani ben okuduğum kaynaklara göre öğrenebilen, mental retardasyonu hafif olanlar kaynaştırma olabilir diyebiliyorum. Bedensel engeli en az olan, çünkü bedensel engeli arttıkça özel eğitim ihtiyacı daha fazla artıyor. Sınıflarda beş tane engelli çocuk var. Mesela el kasları çalışmayan çocukların yanına bir yardımcı olarak sorun çözülebilir. Kimi kasılıyor, elinden aleti düşürüyor, birisinin yerden eğilip onu alması gerekiyor. Nasıl özel eğitimde beraber giriyorsak kaynaştırma sınıflarına da yardımcı öğretmen ile beraber girmemiz.*”

Beden Eğitimi Öğretmeni S uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin önerisini “*Ben buraya manevi duygularla ve isteyerek geldim. Ama tabi ki özel eğitimi bilerek gelmedim. Bizim olmamız gereken yer sağlıklı ve normal öğrencilerimizin olduğu okullar aslında. Ama birşeyler aktarabiliyorsak ne mutlu bize. Mesela teknik spor dalında çocuklarımıza basketbol göstermemiz gerekiyor. Ancak basketbol için kollarının güçlü olması gerektiğinden, istediğimiz gibi bu dalı gösteremiyoruz. Bizlerin de eksikliği var; çünkü biz bu tip bir eğitim almadık. Spor eğitimi aldık. O yüzden bu tip okullara bu*

alanları bilen bu konuda uzmanlaşmış öğretmenlerin atanması gerekir. Bu okullara atanacak öğretmen ya da kişilerin kesinlikle özel eğitim tecrübesi olanların arasından seçilmesi gerekir.” şeklinde dile getirmektedir.

Öğretmen S okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamasında beden eğitimi derslerinin farklı olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen S bu farklılıkla ilgili olarak görüşlerini “Benim dersimde bir grubu bırakıp başka bir kişiyle ilgilenmek olmuyor. Yani tek bir öğretmenin bunu yapacağı alan olmuyor. Mesela sınıflar yirmi kişiye ve beş tane engelli varsa bu öğretmen için bir yardımcının olması gerekiyor. Öğretmen sağlıklı çocuklar ile spor yaparken yardımcı da diğerlerini birleştirip hangi sporu yapacaksa sağlıklı çocuklarla kaynaştırması gerekiyor. Hani burada tersine kaynaştırma var ama aslında burada tersine kaynaştırma olacak bir şey yok. Normal kaynaştırma var. Bu kaynaştırmayı bizim, bir şekilde, çocukların seveceği alanlarla birlikte uzman kişilerle birlikte desteklememiz gerekiyor.” şeklinde aktarmaktadır. Öğretmen S beden eğitimi derslerinin dışında mutlaka fizyoterapistin gireceği bir ders ya da etkinliğin olması gerektiğini belirtmektedir.

İngilizce öğretmen Y uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin toplumsal anlamda çok iyi bir uygulama olduğunu ve bu tür modellerin mutlaka yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen Y uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin olarak görüşlerini “Bu okulların Türkiye’nin bir kere her büyük ilinde mutlaka olması lazım. Onun dışında diğer illerinde de yaygınlaşması lazım. Çünkü toplumdaki bilincin artması, engelliye engelli gibi bakılmaması çok önemli. Engelliye kendisinin farklı hissettirilmemesi çok önemli. Bence eğitimden önce temelde önemli olan bu.” şeklinde ifade etmektedir. Matematik öğretmeni R öğretmen adaylarının bu tür okullarda çalışabilecekleri ya da bu tür öğrencilerle karşılaşabilecekleri düşünülerek üniversite eğitimleri süresince özel eğitim alanına yönelik eğitim almaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin önerileri genel olarak değerlendirildiğinde, modelin öğretmenlerin tamamına yakını tarafından benimsendiği ve desteklendiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından getirilen önerilerin başında yardımcı öğretmenlik gelmektedir. Yardımcı öğretmen, bir öğretmenin ya da başka bir okul uzmanının yönlendirmesi ile görev yapan ve yetersizliği olan öğrencilere hizmetlerin sunulmasında sınıftaki öğretmene yardımcı olan eğitimcilerdir (Ghere ve

York-Barr, 2007). Pickett ve arkadaşları (2002) yardımcı öğretmenleri, gereksinim duyulan programları geliştiren, bu programları uygulayan, öğrencilerin performansını değerlendiren, eğitim programları ve eğitim hizmetlerinin etkililiğini değerlendiren ve sınıftaki öğretmenlerin ya da lisanslı veya sertifikalı çalışan uzmanların gözetim ve denetimi altında sorumluluk üstlenen okul personeli olarak tanımlamaktadır. Ancak ülkemizde yardımcı öğretmenlik uygulamasının olmadığı görülmektedir. Bu modelin bulgularından hareketle, ülkemizdeki kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artırılması, özel gereksinimli öğrencilerin alacakları eğitim hizmeti ve desteğinin yeterli sayıda öğretmen ve uygun personelle sağlanabilmesi için, yardımcı öğretmenlik uygulamasının hayata geçirilmesi gerekmektedir. Yardımcı öğretmenlik uygulamasının başta serebral palsili kaynaştırma öğrencileri olmak üzere tüm öğrencilerin eğitimlerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin modele ilişkin önerileri incelendiğinde, bu tür pilot okullarda görev yapacak öğretmenlerin atanmalarına ilişkin önerilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler önerilerinde, bu tür okullarda görev yapacak öğretmenlerin özel eğitimi bilen ve bu alanda deneyim kazanmış öğretmenler arasından seçilmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öneri bildiren öğretmenlerin çoğunun uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başta büyük iller olmak üzere tüm illerde yaygınlaştırılmasını istedikleri görülmektedir.

### *3.6.2. Ailelerin Önerileri*

Araştırmaya katılan 12 aileden altısı uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerini belirtmişlerdir. Altı aile ise yaşanan sorunlara ilişkin herhangi bir çözüm önerisinde bulunmamıştır. Ailelerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri üç alt temada toplanmaktadır:

#### *3.6.2.1. Eğitim-Öğretim Süreçlerine İlişkin Öneriler*

Araştırmaya katılan ailelerden üçü uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim ve öğretim süreçlerinin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Özel gereksinimli öğrenci velisi S.H. okulda çok verimli bir dört yıl geçirdiklerini belirtirken her velinin kendine göre görüşünün olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci velisi S.H. velilerin ve kendisinin önerilerini “*Kendi adıma bir şey yapamam ama destek eğitimlerin artırılmasını isteyen veliler var. Destek sürelerinin sınırlı olduğunu*



*söyleyenler var. Bana göre de çocuklarımız daha aktif rol oynamalıdır. Ben bunun sıkıntısını yaşamadım ama destek eğitim saatleri arttırılabilir.”* sözleriyle aktarmaktadır.

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi G.G. özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çocuklarını kabullenmede yaşadıkları sorunun aile eğitimiyle çözülebileceğini ifade etmektedir. Öğrenci velisi G.G. çocukları eğitmenin en kolay yolunun, annelerin eğitilmesi olduğunu belirtmektedir. Öğrenci velisi G.G. konuyla ilgili görüşlerini *“Annelerin psikolojik destek almaları gerektiğini düşünüyorum. Yani önce anneler eğitilmeli. Anneleri eğittikten sonra çocukları eğitmek daha kolay.”* sözleriyle ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrenci velisi Ç.S. eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunlarla ilgili çözüm önerilerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Sınıflarda denetleme yapılsın. Yani normal öğrencilere nasıl davranılıyor? Engelli öğrencilere nasıl davranılıyor? Ya da sınıf içinde nasıl bir öğretmen? Çünkü sınıf içinde çok şeyler oluyor. Öğretmenler gözetlenmeli”* ...

Ailelerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerileri incelendiğinde, üç farklı önerinin olduğu görülmektedir. Bu önerilerin ikisi özel gereksinimli öğrenci ailesi, biri normal gelişim gösteren öğrenci ailesi tarafından getirilmiştir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim saatlerinin arttırılmasını ve kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin izlenmesini önermektedirler. Özel gereksinimli öğrenci ailesinin destek derslerinin saatlerinin arttırılmasına ilişkin önerisi bazı öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerileriyle aynıdır. Diğer özel gereksinimli öğrenci ailesinin önerisi olan kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin denetlenmesi ya da izlenmesi önerisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öneride her ne kadar izleme ve denetleme işinin kimin tarafından yapılacağı belirtilmese de, bu işin yapılmasında okul müdürünün kastedildiği anlaşılmaktadır. Okul müdürü tarafından yapılacak sınıf içi gözlemler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi ve öğretmenlere öğretimsel performansları hakkında geribildirim verilmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin bu önerilerinin dikkate alınmasının uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline katkı sunacağı düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailesinin önerisi incelendiğinde, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin psikolojik destek almaları ve ailelere eğitim verilmesi olduğu görülmektedir.

### 3.6.2.2. Fiziki Koşullara İlişkin Öneriler

Araştırmaya katılan ailelerden ikisi okulun fiziki koşullarına ilişkin önerilerde bulunmuştur. Önerilerde bulunan ailelerden biri normal gelişim gösteren öğrenci ailesi, diğeri ise özel gereksinimli öğrenci ailesidir.

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi E.E. okulun fiziki koşullarına ilişkin olarak *“Sınıflarımız belki biraz daha büyük olabilir. Çünkü engelli öğrencilerimiz giriş çıkışlarda problem yaşayabiliyorlar.”* şeklinde bir öneri getirmektedir.

Özel gereksinimli öğrenci velisi H.Ç. ise okulun fiziki koşullarına ilişkin önerisini *“Okulda engelli öğrencilerimizin çalışabilecekleri bir fizik salonu olmalı.”* sözleriyle dile getirmektedir. Özel gereksinimli öğrenci velisi H.Ç. konuyla ilgili sözlerini *“Hani her çocuğa yaklaşım aynı olmayabilir ama mesela ben kendi çocuğumu biliyorum. Sağ elini kullanamıyor. En azından kolunu çalıştırma, elini çalıştırma, ayakta durma egzersizleri yaptırılmalı hani her çocuğa yönelik aileden de yardım isteyebilir. Benden de isteyebilir yardım. Bende çocuğuma yardımcı olabilirim. Çünkü onun için buradayım ben.”* şeklinde tamamlamaktadır.

Ailelerin okulun fiziki koşullarına ilişkin önerilerinin sınıflar ve destek hizmetleri ortamlarına ilişkin olduğu görülmektedir. Öneriler incelendiğinde aileler, sınıfların daha büyük olmasını ve özel gereksinimli öğrenciler için fizik salonunun yapılmasını önermektedirler. Ailelerin sınıfların daha büyük olmasına ilişkin önerisi öğretmenler tarafından da ifade edilmiştir. Serebral palsili öğrencilerin özellikleri ve sınıflardaki sayıları dikkate alındığında sınıfların büyüklüğünün yetersiz olduğu görülmektedir. Fizik salonuna ilişkin önerinin ise okulun serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş olması göz önünde bulundurulduğunda önemli bir öneri olduğu düşünülmektedir. Ancak serebral palsili öğrenci ailelerinin çocukları için düzenlenmiş bir okulda dil konuşma terapisi odasına ilişkin önerilerinin olmaması şaşırtıcıdır. Benzer öneri öğretmenler tarafından da getirilmemiştir. Özellikle serebral palsili öğrenciler için önemli olan bu destek hizmet türünün eksikliği aileler tarafından sorun olarak ifade edilmemiştir.

Kaynaştırma eğitimi uygulayan okulun her ne kadar uygun fiziksel ortam niteliği taşıdığı görülse de, araştırma bulguları sınıfların daha büyük olması gerektiğini, serebral palsili öğrencilere fizik tedavi desteğinin sağlanabileceği bir fizik tedavi salonuna gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Serebral palsili öğrencilerin çoğunun yürüteç

ve tekerlekli sandalye kullandıkları ve fizik tedavi desteğine ihtiyaç duydukları göz önüne alındığında fiziksel koşullara ilişkin düzenlemelerin yapılması kaçınılmazdır. Özellikle bu okulda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin konuşma ve dil becerilerini geliştirecek ortamların oluşturulması gerekmektedir.

### 3.6.2.3. Modele İlişkin Öneriler

Araştırmaya katılan ailelerden ikisi uygulanan modele ilişkin önerilerde bulunmuştur. Modele ilişkin öneri bildiren ailelerden biri özel gereksinimli öğrenci ailesi, diğeri normal gelişim gösteren öğrenci ailesi olmuştur.

Özel gereksinimli öğrenci velisi H.Ç. beden eğitimi derslerinde engelli öğrencilerle özel olarak ilgilenebilecek ikinci bir beden eğitimi öğretmenin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenci velisi H.Ç önerisini şu şekilde dile getirmektedir: *“Beden eğitimi derslerinde bu çocuklar farklı bir faaliyet göremiyorlar. Beden eğitimi derslerinde engelli öğrencilerle ilgilenecek ve onlarla çalışabilecek ayrı bir beden eğitimi öğretmenin olması gerek.”* ...

Normal gelişim gösteren öğrenci velisi F.A uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinde okulun yönetim kadrosuna vurgu yapmaktadır. Öğrenci velisi F.A konu ile ilgili görüşlerini *“Bence Milli Eğitim Bakanlığı bu tür okulların idareci kadrolarını normal okulların idareci kadroları gibi tutmaması gerekir. Buradaki müdür, müdür yardımcıları ve severek işini yapan öğretmenlerin bu okullarda uzun süre kalmaları gerekir. Değiştirilmemesi lazım. Gerekiyorsa daha fazla imkanların sağlanması lazım. Ama normal bir milli eğitim okulundan kesinlikle ayrı tutulması lazım. Yani sadece bir sınavı geçerek yapılacak bir iş değil. Sadece puanlamayla olacak bir iş değil bence. Bence bu okulda bir önceki dönemde görev yapan müdür ve müdür yardımcıları bu işi severek ve gönülden yapıyorlardı. Bence bu tür okullarda atanmış kişilerin değil de, orayı seçmiş kişilerin görevlendirilmesi gerekir. Bu okulları milli Eğitim Bakanlığı Okulu gibi görmemek gerekir. Tabi ki bakanlığa bağlı olacaktır. Ancak çalışanların uzun yıllar buraya hizmet etmeleri gerekir.”* şeklinde ifade etmektedir.

Ailelerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin önerilerinin öğretmen ve yönetici kadrolarına yönelik olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci ailesi H.Ç'nin beden eğitimi derslerinde ikinci bir öğretmenin görevlendirilmesi önerisi, öğretmenlerin yardımcı öğretmenlik önerisiyle örtüşmektedir. Bu durum, yardımcı

öğretmenlik ya da bazı derslerde ikinci bir öğretmenin görevlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi F.A'nın önerisi incelendiğinde okulun model okul olma özelliğinin göz önünde bulundurularak yönetim kadrolarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarının mevcut yönetici kadrolarından farklı bir statüsünün olmasını önerdiği görülmektedir. Ailenin bu önerisi pilot uygulama yapılan okullara atanacak yöneticilerin seçiminde uygulanan modele ilişkin özel şartların belirlenmesi ve yöneticilerin görev sürelerinin daha uzun olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın, yardımcı öğretmenlik ve özel statüde yönetici atanması önerisine ilişkin bulgularının uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin önemli bir eksikliğini gidereceği düşünülmektedir.

### 3.6.3.Öğrencilerin Önerileri

Araştırmaya katılan 12 öğrenciden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarına ilişkin çözüm önerisinde bulunmuşlardır. Çözüm önerisinde bulunan öğrencilerden ikisi normal gelişim gösteren öğrenci, ikisi ise özel gereksinimli öğrencidir. Sekiz öğrenci ise uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarına ilişkin çözüm önerisinde bulunmamıştır.

Normal gelişim gösteren öğrenci D okul servislerinin daha erken gelerek derslerin bölünmesinin engellenebileceğini ifade etmektedir. Öğrenci D özel gereksinimli arkadaşları için daha teknolojik araç ve gereçlerin kullanılabilmesini belirtmektedir. Öğrenci D teknolojik araç ve gereçlerin kullanımına ilişkin önerisini şu şekilde dile getirmektedir: *“Elektronik tekerlekli sandalyeler var. Elektronik yürüteçler olabilir. Oyun oynarken arkadaşlarımız da bizim gibi koşabilir. Onlar sadece yürüteçle geziyorlar. Yürüyemeyen SP'liler için öyle şeyler yapılabilir. Onun dışında kalemlerini düşürdüklerini söylemiştim. Masalarının yanına böyle küçük sepet gibi birşeyler konulabilir. Ya da kitapları, kalemleri düştüğü zaman kendisinin tutabileceği bir sepet. Kendi eğilebileceği yani kendi boyunda bir sepet. Öyle şeyler yapılabilir.”*

Normal gelişim gösteren öğrenci E, normal gelişim gösteren akranlarının özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik arkadaşlık kurma isteğinin daha fazla olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenci E ayrıca, oyun seçiminde, özel gereksinimli akranlarına yönelik oyunların seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenci E oyun seçimleri ile ilgili olarak *“Engelli arkadaşlarımız kartopu oyununu pek iyi*

oynayamıyorlar. Ama onlara göre oyunlar seçersek daha mutlu olacaklarını düşünüyorum. Bunun gibi çözümler üreterek bu sıkıntıları geçebiliriz bence.” şeklinde görüş bildirmektedir. Öğrenci E “duyarlılık” konusuna da vurgu yapmakta ve görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: “Bazı arkadaşlarımızın biraz daha duyarlı olması gerekiyor. Mesela ben yürüyorum yolda bazı veliler önüne bile bakmadan çok hızlı geçiyor ve ayaklarımızı eziyorlar. Birbirlerine çarpıyorlar ve özür dilemeden gidiyorlar. Bu bizi üzüyor ve kızdırıyor. Bu da engellenirse çok mutlu olacağım.”

Özel gereksinimli öğrenci S “bilinçlendirilme” konusu ile ilgili önerisini şu şekilde dile getirmektedir: “Bence engelli olmayan arkadaşlarımızın okula geldiklerinde bilinçlendirilmesi lazım. Bir öğretmen ya da rehber öğretmen tarafından bilinçlendirilebilirler. Ya da hani bir slayt, bir şey eşliğinde işte bilinçlendirme çalışması yapabilirler.”

Özel gereksinimli öğrenci T Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavlara ilişkin önerilerde bulunmaktadır. Öğrenci T konuyla ilgili görüşlerini “Yalnız benim aklıma bir şey geldi. Bizim okulda biliyorsunuz özel eğitim tarafında öğrenciler var. Keşke onlara bu TEOG uygulanmasa çünkü onlar bizim işlediğimiz bu dersleri göremedikleri için notları etkileniyor. Bizim tarafa uygulansın ama onlara uygulanmasın. Özel eğitim tarafındakilerden benim tanıdıklarım var. Ya diyorum ki siz naptınız işte? TEOG’nuz nasıl geçti? diyorum. Çok kötü geçti diyorlar. Oradaki çocuklar bizim gördüğümüz dersleri görmüyorlar. Benim bir sorunum yok çünkü ben uyum sağlıyorum da o taraflardakiler uyum sağlayamıyorlar. Milli Eğitimden ricam özel eğitim kısmından TEOG’u kaldırsınlar.” şeklinde ifade etmektedir. Özel gereksinimli öğrenci T sözlerini “Ben bedenem beden derslerinde aktif olarak oynayamıyorum. Beden Eğitimi normalde çok güzel bir ders. Bazen engelli olmayan arkadaşlarım beni oyuna katmıyorlar. Onlar oyun oynarken bizleri de katsınlar. Normal arkadaşlarımıza empati duygusunu aşılamamız gerekiyor.” şeklinde tamamlamaktadır.

Öğrencilerin önerileri genel olarak değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin farklı önerilerde buldukları görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin daha çok kendi yetersizlikleri ve gereksinimlerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından bilinmesini istedikleri görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilere okula başladıkları andan itibaren öğretmenler tarafından yapılacak bilgilendirme çalışmalarının, bu öğrencilerin bireysel

farklılıklar konusundaki duyarlılıklarını arttıracığı ve uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler ayrıca Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarından, okulun özel eğitim sınıflarında öğrenim gören akranlarının muaf tutulmaları gerektiğini belirtmektedirler. Öğrenciler ayrıca ortaokuldan sonra öğrenimlerini devam ettirebilecekleri ve bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline benzer bir üst öğrenim kurumu istemektedirler.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin önerileri incelendiğinde, önerilerinin özel gereksinimli akranlarının fiziksel yetersizliklerine ve kabulüne ilişkin olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci D'nin özel gereksinimli akranlarının eğitim hayatını kolaylaştıracak teknolojik cihazların kullanımı ve sınıf içi materyallerin erişilebilirliğinin artırılması önerisinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci E'nin özel gereksinimli akranlarıyla oynadıkları oyunların, özel gereksinimli akranlarının yetersizliklerine göre seçilmesi önerisinin kabul edici ve destekleyici bir öneri olduğu söylenebilir.

### **3.7. Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeline İlişkin Beklentiler**

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğretmenleri, ortaokul sekizinci sınıflarda derslere giren alan öğretmenleri, ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerinin uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentileri üç grupta toplanmaktadır:

#### *3.7.1. Öğretmenlerin Beklentileri*

Araştırmaya katılan 12 öğretmenden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentilerini ifade etmişlerdir. Sekiz öğretmen ise uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinden beklentilerine ilişkin görüş bildirmemiştir.

Sınıf öğretmeni A okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentisini “*Öğrencilerimizi farklı görmek yerine bizden biri olarak görmeyi başarmak zorundayız. Bizim okulumuzda Serebral Palsili öğrenciler mevcut. Her okulda dağılımın olması gerektiğini düşünüyorum. Her okulda kaynaştırma öğrencisinin bulunması bizim kültürel olarak engelli öğrencilere bakışımızı biraz daha arttıracaktır diyorum.*” sözleriyle dile getirmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmeni E beklentisini “*Temennim bu tür okulların yurdumuzda tek ve ilk olmasından ziyade yaygınlaştırılması.*” sözleriyle ifade etmektedir. Teknoloji ve tasarım öğretmeni T ise okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentisini “*Okulumuz Türkiye’de tek ama uygulanan kaynaştırma eğitimi üzerinde biraz daha çalışılması gerek. Bu okulda sevgi çok önemli. Bu tür okullara öğretmenler seçilerek verilmeli. Sevmeyen öğretmeni bu tür okullara verirseniz okul başarısız olur diye düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmektedir.

Müzik öğretmeni D “*Bu okulda bütün öğretmenler ellerinden geleni yapıyorlar. Türkiye’de tekiz. Uyguladığımız eğitimin diğer okullara örnek olmasını istiyorum.*” sözleriyle uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentisini ifade etmektedir. Türkçe öğretmeni N ise modele ilişkin beklentisini şu sözlerle dile getirmektedir: “*Bu çocukların engelli olmaları onların suçu değil. Mutlaka hayatın içinde yer almaları gerekiyor. Bu çocukların hem sosyal hayatın içine dahil edilmeleri hem de okullardan mezun olduktan sonra iş hayatının içinde yer bulmaları gerekiyor. Bu nedenle bizim gibi okulların ülke çapında yaygınlaştırılması gerekiyor.*”

Öğretmenlerin genel olarak, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin yaygınlaştırılması beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu beklentisi uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin benimsendiğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu her ne kadar uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentilerini belirtmemiş olsalar da, beklentilerini belirten dört öğretmenin görüşlerinin, modelin uygulanabilirliği ve sonuçları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### 3.7.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Beklentileri

Araştırmaya katılan özel gereksinimli altı öğrenciden üçü uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentisini ifade etmiştir. Üç öğrenci ise uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinden beklentilerine ilişkin görüş bildirmemiştir.

Özel gereksinimli öğrenci T okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentisini şu sözlerle ifade etmektedir: “*Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı TEOG sınavı özel eğitim öğrencilerine uygulanmasın, Milli Eğitim Bakanlığı’ndan rica ediyorum.*” Öğrenci T ayrıca, özel gereksinimli arkadaşlarının bireysel oyunlarda başarılı olduklarını ancak takım oyunlarında başarısız olduklarını belirtmektedir. Konuyla ilgili beklentisini “*Bizim sınıf hep birbirini suçlayıcı tavır sergiliyor. Yapıcı tavırların olması gerek. Bizim*

*arkadaşlar bireysel oyunlarda başarı gösteriyorlar ama takım oyunlarında daha başarılı olabilirler. Takım oyunlarına öncelik verilmesini istiyorum.*” şeklinde ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrenci F *“Başka bir okula mecburiyetten dolayı gideceğim. Normalde gitmek istemezdim. Ancak buranın lisesi yok. Liseye gelince mecburen ayrılmak zorunda kalacağım. Bizler için bir lise yapılmalı”* şeklindeki ifadeleriyle uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin üst öğrenim kurumunda da devam ettirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin beklentilerinin daha çok Milli Eğitim Bakanlığı’ndan olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu MEB’in kaynaştırma eğitimi modellerini üst öğrenim kurumlarında da geliştirmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin merkezi sınavlara girmeleri ile ilgili çalışma ve düzenlemeler yapması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin okul türlerine göre yaygınlaştırılması ve farklı kaynaştırma modelleri uygulanabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenci T’nin takım oyunlarına ilişkin beklentisinin ise okul içi spor etkinliklerinin beden eğitimi öğretmenleri ve okul yönetimi tarafından işbirliği ve planlama ile karşılanabileceği değerlendirilmektedir.

### *3.7.3. Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Beklentileri*

Araştırmaya katılan altı normal gelişim gösteren öğrenci ailesinden üçü uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentisini ifade etmiştir. Üç normal gelişim gösteren öğrenci ailesi ise uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinden beklentilerine ilişkin görüş bildirmemiştir.

Öğrenci velisi S.A. uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentisini *“Ben çocuğumu bu okula verdiğimden dolayı çok memnunum. Ama Ankara civarında daha da çoğaltılmasını isterdim böyle okulların”* sözleriyle dile getirmektedir. Öğrenci velisi F.A. uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentisini *“Bizim için kaynaştırma okulu da, kaynaştırma eğitimi de çok faydalı oldu. Beklentim bu tür uygulamaların arttırılması”* sözleriyle ifade etmektedir.

Öğrenci velisi E.E. uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentisi ile ilgili görüşlerini *“Oğlumun anasınıfından itibaren bu okula gelip engelli arkadaşlarıyla beraber aynı eğitim ortamında olmasını bizzat istedim. Buradaki uygulamanın toplumun*



*her kesimine yansıtılması gerektiğini düşünüyorum. Toplumumuz bu konuda bilinçli değil çünkü. Ayrıca bu okulun fiziksel yapısının tüm okullarda olması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde aktarmaktadır.

Normal gelişim gösteren ailelerinin beklentileri değerlendirildiğinde, ailelerin uygulanan kaynaştırma eğitimini yararlı buldukları ve modelin yaygınlaştırılmasını istedikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin aileler tarafından desteklendiğini ortaya koymaktadır. Modelin normal gelişim gösteren öğrenci aileleri tarafından desteklenmesinin önemli olduğu ve benzer modellerin yaygınlaştırılabilme olasılığını arttıracakı düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bir kısmı okulun yönetici kadrolarına ilişkin görüş ve beklentilerini dile getirmişlerdir. Aileler pilot uygulama yapan ya da proje okulu olarak açılan okulların yöneticilerinin özel bir statü ile atanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin bu görüş ve beklentisinin yerinde olduğu söylenebilir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmeliğinin 27. Maddesinde “Yöneticiler dört yıllığına görevlendirilir” hükmünün yer aldığı görülmektedir. Ayrıca aynı yönetmelikte anaokulları, fen liseleri, güzel sanatlar liseleri, ilkokullar, imam hatip liseleri, sosyal bilimler liseleri, mesleki ve teknik okullar ile spor liselerine yönetici görevlendirmede esas alınacak hususlar belirtilmiş, ancak özel eğitim kurumları ya da özel eğitim okullarına ilişkin bir düzenlemeye yer verilmemiştir. Aynı şekilde 1 Eylül 2016 tarihinde resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği” Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul ya da kurumların proje okulu olarak belirlenebilmesi için gerekli şartları düzenlemiştir. Yönetmeliğin 6. Maddesinde düzenlenen bu şartlardan en az iki şartı taşıyan okul ya da kurumların proje okulu olabileceği belirtilmiştir. Yönetmelikte belirtilen bu şartlardan birisi de “Okulun ya da kurumun bakanlıkça ulusal veya uluslararası düzeyde yeni ya da farklı bir program veya projeyi uygulaması veya uygulanması planlanan okul olması” şartıdır. Ancak söz konusu yönetmeliğin yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel ve özel şartları arasında özel eğitim okul ve kurumlarına ilişkin düzenlemelere yer verilmediği ve görevlendirilme sürelerinin yine dört yıl olduğu görülmektedir. Halbuki Türkiye’de ilk defa özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanmaya başlanan bir kaynaştırma modeli, bu yönetmeliğin yayım tarihinden yaklaşık 10 yıl önce uygulanmaya başlanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin uygulanan kaynaştırma modelinden beklentilerini ortaya koysa da, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin modele ilişkin beklentilerinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu araştırmanın en çarpıcı bulgularından birisidir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kendi çocukları için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma modeline ilişkin beklentilerinin olmaması şaşırtıcıdır. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çoğunun okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin ciddi sorunlar yaşamamalarından ya da yaşanan sorunların genel eğitim okulları ya da diğer okullarda yaşanan genel sorunlar olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.



## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara, uygulamaya ve ileriye dönük araştırmalara yer verilmiştir.

#### 4.1. Sonuç

Bu araştırmada serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir ilkokulda görev yapan ilkokul dördüncü sınıf öğretmenleri ile ortaokul sekizinci sınıflarda derse giren alan öğretmenleri, bu sınıflarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerine uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin sorular sorulmuştur. Beş grubun görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili çarpıcı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen, öğrenci ve aile görüşlerine dayalı olarak aşağıda sunulmaktadır.

##### *4.1.1. Öğretmenlerin Uygulanan Kaynaştırma Modeli Hakkındaki Görüşleri*

Serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile görüşleri alınan öğretmenlerin düşünceleri farklılıklar göstermektedir. Görüşleri alınan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini yararlı ve başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin geliştirilmesini ve yaygınlaştırılmasını istemişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin avantajları ve dezavantajları olduğunu belirtirken, modelin bazı eksikliklerini de dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin serebral palsili öğrenciler için düzenlenen bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin düşünceleri değerlendirildiğinde, modele ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulguları, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarından

farklılıklarının olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin çoğu BEP'lerin öğrencilerin gereksinimlerinin esas alınarak planlandığını ve her bir öğrenci için özenle hazırlandığını belirtmişlerdir. Ülkemizde kaynaştırma eğitiminin yapıldığı genel eğitim okulları ya da diğer okullardaki BEP'lerin amacına uygun olarak yapılmadığı göz önüne alındığında araştırmanın bu bulgusu umut vericidir.

Araştırmanın sonuçları, bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin genel eğitim okulları ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitim uygulamalarından yetersizliğin özelliğine göre farklılıkları olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, genel eğitim okulları ya da diğer okullarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin genellikle tek bir yetersizliklerinin olduğunu, serebral palsinin ağır bir engel grubu olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerine ilişkin belirtmiş oldukları sorunların modelden ve eğitim sisteminden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Eğitim ve öğretim süreçlerinin MEB'den kaynaklanan temel sorununun özel gereksinimli öğrencilerine uygulanan merkezi sistem sınavları olduğu görülmektedir. MEB tarafından ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan ortak sınavlarda özel gereksinimli öğrenciler için tedbirler alınmaktadır. Bu tedbirler görme, işitme, ruhsal ve duygusal bozukluğu olan öğrenciler, yaygın gelişimsel bozukluğu olan öğrenciler, bedensel engelli öğrenciler, zihinsel engelli öğrenciler, süregen hastalığı olan öğrenciler ve evde eğitim hizmetinden yararlanması yönünde özel eğitim hizmetleri kurulu kararı bulunan öğrenciler için alınmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin okuldaki öğrenim yaşantılarının BEP esaslı olduğu göz önüne alındığında MEB tarafından yapılan ortak sınavlarda BEP'leri temel alan değerlendirme sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Araştırmanın bulguları, eğitim ve öğretim süreçlerinin MEB'den kaynaklanan diğer bir sorununun kaynaştırma eğitimi uygulamalarını denetleyen müfettişlerin yeterliliklerine ilişkin olduğunu göstermiştir.

Bu araştırmanın bulguları, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin kendisinden kaynaklanan sorunların olduğunu göstermektedir. Bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitim modeline esas teşkil eden MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, bu sınıfların özel gereksinimli öğrenci sayısını beş olarak öngörmektedir. Ancak öğretmenler, modelde öngörülen kaynaştırma öğrenci sayısının düşürülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ısrarla üzerinde durdukları bu konunun serebral palsinin

özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim öğretmenler, serebral palsinin ağır bir yetersizlik türü olduğunu belirtmişler ve kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimini sorun olarak ifade etmişlerdir. Bu durumda MEB'in modele esas teşkil eden yönetmeliği, özel gereksinimli öğrenci sayılarını bu öğrencilerin yetersizliklerini de göz önünde bulundurarak yeniden düzenlemelidir.

Araştırmanın çarpıcı bulgusu özel gereksinimli öğrenci ailelerinin öğretmenler tarafından sorun olarak görülmesidir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin öğretmenlere ve okuldaki eğitim süreçlerine sıkça müdahale etmeleri öğretmenleri rahatsız etmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin bakım ihtiyaçları nedeniyle derslerin sıkça bölünmesi, beden eğitimi ve müzik derslerine kaynaştırma öğrencilerinin aktif olarak katılamamaları araştırmanın diğer bulgularıdır. Özellikle kendileriyle görüşme yapılan müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar öğretmenleri bazı serebral palsili öğrenciler ile aktif ders işleyemediklerini ve mevcut müfredat programını uygulamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Alan öğretmenlerinin bu görüşlerinin son derece doğru ve yerinde olduğu söylenebilir. O halde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü en kısa zamanda ortak bir çalışma yaparak bu sorunun çözümüne yönelik çalışmalar başlatması gerekmektedir. Kendileriyle görüşülen öğretmenler ayrıca, bazı kaynaştırma öğrencilerinin yeniden eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yapılmasını ve yerleştirme kararlarının gözden geçirilmesini önermişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular ışığında, modelin kaynaştırma sınıflarındaki serebral palsili öğrenci sayıları yeniden düzenlenebilir. Ayrıca, kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmesi düşünülen özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırmaya uygun olması gerekmektedir.

Araştırmanın bulguları, kaynaştırma sınıflarına yerleştirilen bazı serebral palsili öğrencilerin yerleştirilme kararlarının gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Özellikle öğretmenler, kaynaştırma sınıflarına yerleştirilecek serebral palsili öğrencilerin kaynaştırmaya uygun öğrenciler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren serebral palsili öğrenciler için okulda özel eğitim sınıfları olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin bu önerisi dikkate alınmalıdır. Çünkü özel eğitim sınıflarına yerleştirilen serebral palsili öğrenciler yemek saatlerinde, teneffüslerde, uygun olan bazı derslerde ve okul etkinliklerinde akranlarıyla birlikte olabilmektedirler.

#### 4.1.2. Öğrencilerin Uygulanan Kaynaştırma Modeli Hakkındaki Görüşleri

Görüşmeye katılan özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin tamamı, birlikte eğitim almaktan mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın bulguları, her ne kadar okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin olumlu çıktılarını ve farklılıklarını ortaya koysa da uygulamada bazı sorunların yaşandığını da göstermiştir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları sorunlar daha çok akran sorunlarıdır.

Araştırmanın çözüm önerilerine ilişkin çarpıcı bulgusu özel gereksinimli öğrencilerden gelmiştir. Öğrenciler bu okuldan mezun olduktan sonra gidebilecekleri benzer bir kaynaştırma lisesi istemişlerdir. Bu bulgu Türkiye’de ilk defa özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir ilköğretim okulunda uygulanan kaynaştırma modelinin ortaöğretim düzeyinde de uygulanabileceğinin işaretini vermektedir. Bu durum, başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere, diğer kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum örgütleri tarafından göz önüne alınmalıdır.

Görüşmeye katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin modele ilişkin beklentileri olmamıştır.

#### 4.1.3. Ailelerin Uygulanan Kaynaştırma Modeli Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenlerinin sosyal kabul ve okulun fiziki şartları olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçların özel gereksinimli öğrenci ailelerinin ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşadıkları zorlayıcı koşullar düşünüldüğünde önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bu bulgu, kaynaştırma eğitiminde yerleştirme yapılırken öğrencilerin gereksinimlerinin tam olarak karşılanabileceği okula yönlendirilmesinin önemli bir etken olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır.

Araştırmanın önemli bulgularından birisi de normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş olan bir okulu tercih etme nedenleridir. Ülkemizde okul öncesi ve ilköğretim kurumlarına öğrenci kayıtlarının ulusal adres veri tabanındaki adres bilgileri esas alınarak yapıldığı göz önüne alındığında, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin okul tercihlerinin genel eğitim okulları ya da özel okullar olduğu bilinmektedir. Ancak özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanmaya başlanan kaynaştırma eğitimi modeli normal gelişim gösteren öğrenci ailelerin okul tercihlerine alternatif bir tercih olmuştur. Araştırmanın sonuçları normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş olan bu alternatif okulu tercih etme nedenlerinin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri, okulun fiziki koşulları, okul yönetimi ve öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca okulun proje okul olma özelliği normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin tercih nedenlerinden birisi olmuştur. Bu nedenle Türkiye’de, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarıyla aynı ortamda eğitim almalarını sağlayacak uygun eğitim ortamlarının geliştirilmesi ve uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline benzer modellemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci aileleri uygulanan kaynaştırma eğitiminin çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin çoğu, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ilişkin olumlu yönleri belirtmişlerdir. Bazı normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ise modelin, çocuklarının akademik gelişimleri üzerinde etkisini vurgulamışlardır. Özellikle normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çocuklarının akademik gelişimlerine olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamaları model açısından önemli bir sonuçtur.

Araştırma bulguları ayrıca, okulun fiziksel koşullarına ilişkin mevcut modelde bazı düzenlemeler ve iyileştirilmeler yapılması gerektiğini de ortaya koymuştur. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin fiziksel koşullarına ilişkin ortaya çıkan sonuçları doğrultusunda

iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Özetle bu araştırmanın fiziksel koşullara ilişkin bulgularının, Türkiye'deki genel eğitim okulları ya da diğer okullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bu bulgular ışığında, gelecekte yapılacak kaynaştırma eğitimi modellerine temel oluşturabilir.

Bazı normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ile öğretmenlerin çoğu, okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunları vurgulamışlardır. Araştırmanın bulguları normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bazılarının özel gereksinimli öğrenci ailelerini sorun olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Özel gereksinimli öğrenci aileleri öğretmenler tarafından da sorun olarak görülmüştür. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bazıları okuldaki yönetim değişikliğini sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarını çözebilmek ve modeli daha etkili hale getirebilmek için öğretmen, öğrenci ve ailelerin önerilerinin dikkate alınması gerekmektedir. Nitekim araştırmanın sonuçları eğitim-öğretim süreçleri, fiziksel koşullar ve modele ilişkin çözüm önerilerinin olduğunu göstermektedir. Özellikle yardımcı öğretmenlik ve kaynaştırma sınıflarındaki serebral palsili öğrenci sayılarına ilişkin getirilen öneriler araştırmanın önemli bulguları arasındadır.

Kaynaştırma eğitimi uygulayan okulun her ne kadar uygun fiziksel ortam niteliği taşıdığı görülsede, araştırma bulguları sınıfların daha büyük olması gerektiğini, serebral palsili öğrencilere fizik tedavi desteğinin sağlanabileceği bir fizik tedavi salonuna gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Serebral palsili öğrencilerin çoğunun yürüteç ve tekerlekli sandalye kullandıkları ve fizik tedavi desteğine ihtiyaç duydukları göz önüne alındığında fiziksel koşullara ilişkin düzenlemelerin yapılması kaçınılmazdır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrenci ailelerinin modele ilişkin beklentileri olmamıştır. Öğretmenler ve normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin beklentileri modelin yaygınlaştırılması yönündedir. Bu beklenti, Türkiye'de 1983 yılından itibaren uygulanan kaynaştırma eğitiminin yaşanan güçlükleri dikkate alınarak yorumlanmalıdır. Türkiye'de



Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kaynaştırma eğitiminin yaygınlaştırılmasına yönelik adımlar atılsa da, kaynaştırma uygulamalarının yeterli ve etkili olduğu söylenemez. Dolayısıyla bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili eksikliklerinin giderilerek modelin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, Türkiye'deki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşanan sorunlar ve yasal mevzuat temel alınarak yorumlanmalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak serebral palsili öğrenciler dışındaki engel grupları ile alternatif kaynaştırma modelleri geliştirilebilir. Son olarak, özel gereksinimli bireylerin ayrışmasına neden olan özel eğitim okulları ya da özel eğitim sınıflarının kaynaştırma eğitimi verilen genel eğitim sınıfları ile bütünleştiği bir modelin yaygınlaştırılması ve her çocuğa eşit koşullarda eğitim verilmesi amaçlanmalıdır.

## 4.2. Öneriler

Aşağıda araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda okulda uygulanan mevcut modele ilişkin öneriler, modelin yaygınlaştırılmasına ilişkin öneriler ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 4.2.1. Okulda Uygulanan Mevcut Modele İlişkin Öneriler

1. Kaynaştırma sınıflarındaki kaynaştırma öğrenci sayısı ikiyi geçmemelidir.
2. Müzik, beden eğitimi ve görsel sanatlar gibi beceri derslerinin program ve uygulama koşullarının serebral palsili öğrencilere göre düzenlenmesi gerekmektedir.
3. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile alan öğretmenlerine yardımcı öğretmen desteği sağlanmalıdır.
4. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavlarda özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planlarını temel alan değerlendirmeler yapılmalıdır.
5. Sınıfların tekerlekli sandalye ve yürüteç kullanan öğrencilerin kolayca hareket etmelerini sağlayacak büyüklükte olması gerekmektedir.
6. Kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören serebral palsili bazı öğrencilerin yerleştirme kararlarının yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

7. Kaynaştırma sınıflarına alınması düşünülen normal gelişim gösteren öğrenciler, bu sınıflara alınmadan önce, özel eğitim ve rehberlik öğretmenlerinden oluşan bir ekip tarafından mutlaka değerlendirilmelidir.

8. Kaynaştırma öğrencilerinin akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla destek eğitim sınıflarında verilen destek ders saatlerinin öğrencilerin gereksinimlerine göre artırılması gerekmektedir.

9. Destek dersleri mutlaka o dersin alan uzmanı öğretmenleri tarafından verilmelidir.

10. Destek eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencilerine verilen eğitim, okulun kaynaştırma sınıflarında verilen eğitimiyle paralel yürütülmelidir.

11. Destek eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerle, kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf ya da alan öğretmenleri işbirliği içinde hareket etmelidirler.

12. Destek eğitim sınıflarında yardımcı öğretmenlerden yararlanılabilir.

13. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hayatını kolaylaştıracak teknolojik donanımlar geliştirilmelidir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin erişilebilirliğini artırıcı sınıf içi uyarlamalar yapılmalıdır.

14. Kaynaştırma öğrencilerinin okula ulaşım koşulları ile ilgili uyarlamaların yapılmalıdır. Bu öğrencilerin derslere normal gelişim gösteren akranları ile aynı anda başlamaları sağlanmalıdır.

15. Okulun fiziki koşullarının geliştirilmesi gerekmektedir. Okulda mutlaka fizik salonu olmalıdır.

16. Özel gereksinimli öğrenci ailelerine okul içi eğitimler verilmelidir. Bu konuda üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve derneklerle işbirliği yapılmalıdır.

17. Özel gereksinimli öğrenci ailelerine psikolojik destek sağlanmalıdır. Ayrıca bu ailelere mutlaka destek hizmetleri ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

18. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline özgün yönetici atama kriterleri belirlenmelidir.

#### 4.2.2. Modelin Yaygınlaştırılmasına İlişkin Öneriler

1. Modelin uygulama süreci Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından izlenmeli ve sürece yönelik değerlendirmeler yapılmalıdır.
2. Araştırmanın yapıldığı okulda görev yapan öğretmenler kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgi ve deneyimlerini, kaynaştırma öğrencisi olan genel eğitim okulları ya da diğer okullarda görev yapan öğretmenlerle paylaşıp danışmanlık yardımı yapabilirler.
3. İleride pilot ya da model kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılacak okullara atanacak yönetici ve öğretmenlerin seçiminde uygulanan modele ilişkin özel şartlar belirlenebilir. Bu tür okullarda görev yapacak yöneticilerin görev süreleri daha uzun olabilir.
4. Kaynaştırma eğitimi modelinin uygulandığı bu tür okullara atanacak öğretmenlerin özel eğitimi bilen ve bu alanda deneyim kazanmış öğretmenler arasından seçilmelerine ilişkin yasal düzenlemeler yapılabilir.
5. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline benzer model ya da pilot çalışmalar yaygınlaştırılabilir.
6. Benzer kaynaştırma eğitimi modelleri meslek liselerinde de uygulanabilir.
7. Özel eğitim okullarının ya da kaynaştırma eğitimi uygulayan okulların denetimleri mutlaka alan uzmanı müfettişler tarafından yapılmalıdır.

#### 4.2.3. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın yapıldığı okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamasının görüşmeden farklı veri toplama teknikleri kullanılarak değerlendirilebilir.
2. Araştırmanın yapıldığı okulda akademik başarıya ilişkin ayrıntılı olarak veri toplanabilir.
3. Araştırmanın yapıldığı okuldan mezun olan öğrencilerin okul sonrası durumları izlenebilir.

## KAYNAKLAR

- Affleck, J., Q., Adams, S. M. A., & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54(4), 339-348.
- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflarındaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 2(3), 64-74.
- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2004). *Okul dışı ortamlarda özel gereksinimli öğrencilere verilen destek hizmetlere ilişkin gönüllü özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri*. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Bolu.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H.S., Bayraklı ve H.E., Sardohan. (2012). Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel ve Özel Eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(22), 191-208.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akkoyun, A.K. (2007). *Rehberlik araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Allen, K.E. ve Cowdery, G.E. (2009). The exceptional child: Inclusion in early childhood education. Belmont, CA (Ed.). Delmar Cengage Learning.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.

- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz Çetin, M. ve Özbey, E. (2004). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. A.Yıkılmış ve E.Sazak (Ed.), *Özel Eğitimden Yansımalar/14. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri içinde* (s. 226-231). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, B., Şahin, R. (2002). *Kaynaştırma Programının uygulandığı okullardaki uygulamalarla özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin karşılaştırılması*. 11. Özel Eğitim Kongresinde Sunulmuş Bildiri, Konya.
- Aydın, R. (2012). *Serebral Palsili Çocukların Aileleri İçin Aile Odaklı Tedavi Programı*. İstanbul: Kağıthane Belediyesi.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 2, 345-354.
- Babbie, E. (1995). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth.
- Banerji, M., Dailey, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 511-522. among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 38, 4, 503-17.
- Baker, J. M. ve Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163 – 180.
- Batshaw, M.L., Shapiro, B.K. (1997). Mental Retardation. Batshaw, M.L (Ed.). *Children With Disabilities* (s. 335-360). Baltimore: Brookes.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırılmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(24), 35-45.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Batu, S., ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N., & Aslan, N. (1997). *Entegrasyona katılan ve katılmayan bireylerin entegrasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. 7. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı.
- Baydık, B., Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 9 (2).
- Bek, H., Gülveren, H. Ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bigge, J.L., Best, S.J., Heller, K.W. (2001). *Teaching Individuals with Physical, Health or Multiple Disabilities*. NJ: Prentice Hall.
- Biklen, D., Corrigan, C., Quick, D. (1989). Beyond obligation: Students' relations with each other in integrated classes. Lipsky, D., Gardner, A. (Ed). *Beyond Separate education: Quality education for all*, 207-221. Baltimore: Brookes.

- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bozarslan, B., Batu, E.S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Bozeman, L. E. (2005). Children Left Behind: A Study Of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Capella University
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H. ve Reid, D. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 44(3), 194-202.
- Brookfield, S. (1992). *Ethnographic research methods course notes*. Teacher College, Columbia University.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B. ve Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Buyse, V., Golman, B. D., Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation.
- Cankaya, Ö., Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim birinci kademe kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-16.
- Civelek, A.H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ve beden eğitimi derslerinde bütünleştirmenin etkileri*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Civelek, A. (1992) *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde bütünleştirmenin etkileri*. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara.
- Cook, L., Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological*, 20, 1-8.

- Coşkun, İ., DüNDAR, Ş., Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış Lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 2(15), 375-396.
- Çaha, H. (2016). Engellilerin toplumsal hayata katılmasına yönelik politikalar: Türkiye, ABD ve Japonya örnekleri. *İnsan ve Toplum Dergisi*, 5(10).
- Çavuşoğlu, H. (2002). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği*. Ankara: Sistem Ofset Basım Yayın.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayımlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Department for Education (2011). Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability. A consultation. 03.04.2011, [http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/g/green\\_paper%20presentation.pdf](http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/g/green_paper%20presentation.pdf) %20
- Deniz, E. (2005). Cerebral palsy'de ayırıcı tanı ve genel tedavi yaklaşımları. Özcan, H (Ed.). *Cerebral Palsy* (s. 47-57). İstanbul: Boyut Yayınevi.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. Sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Diken, İ.H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 26-34.



- Doğan, H., Bitlis, D., Özen, K. (2005). Cerebral palsyli çocukların eğitimleri. Özcan, H (Ed.). *Cerebral Palsy* (s. 183-225). İstanbul: Boyut Yayınevi.
- Doorlag, D. H. ve Lewis, R.B. (2003). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Downing, J. E., Eichinger, J., Williams, L. J. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. *Remedial and Special Education*, 18, 133-142, 165.
- Duman, Ö., İmad, F.M., Kızılay, F., Yücel, İ. (2005). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48, 130-135.
- Duman Sever, F. (2007). Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Destek Programının Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ege, P. (2006). Baş Makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1-23.
- Engin, A.O., Tösten, R., Kaya, M.D., Köselioğlu, Y.S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13,27-44.
- Eraksoy, M. (2005). Cerebral palsy'nin tanımı. Özcan, H (Ed.) *Cerebral Palsy* (s. 27-34). İstanbul: Boyut Yayınevi.
- Eripek, S. (2005). *Zeka Geriliği*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Erdoğanoğlu, Y. (2006). *Serebral parazili çocuklar ve ailelerinde sağlıkla ilgili yaşam kalitesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ferguson, D. L. (1996). Is it inclusion yet? Bursting the bubbles. In M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Knoblock., Woods, C. (Ed). *Creating tomorrow's schools today: Stories of inclusion, change and renewal* 16-37. New York: Teachers College Press.
- Fisher, M. ve Meyer, L.H. (2002). Development and social competence after two years for students in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165-174.
- Friend, M. (2005). Students with physical and health disabilities. Friend. M. (Ed.). *Special Education: Comtemporary perspectives for school professionals* (pp. 486-527). Boston: A Pearson Company.
- Fitzgerald, J.D. ve Cox, S.M. (1987). *Research methots in criminal justice*. Chicago: Nelson Hall.
- Friend, M. ve Bursuck, W.D., (2006). *Including Students with Special Needs, A Practical Guide for Classroom Teachers*. Boston: Pearson.
- Fontana, A. ve Frey, J.H. (1994). *Interviewing: The art of science*, Thousand Oaks: Sage.
- Fryxell, D., Kennedy, C. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on stodents' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 259-269.
- Gately, F. J. ve Gately, S. E. (1993). Developing positive co-teaching environments: Meeting the needs of an increasingly diverse students population. *Annual Conference of the Concil for Exceptional Children, (71st) San Antonio, Texas*. (ERIC Document Reproduction Service No ED 358 604).
- Gay, L. R. (1987). *Educational research*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Gay, L., Mills, G., ve Airasian, P. (2006). *Educational Research Competenciesfor Analysis and Applications (8. b.)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Gorden, R. L. (1998). *Interviewing*. Chicago: Dorsey Press.

- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gök, G., Erbaş, D., (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Ghere, Gail, and Jennifer York-Barr. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs: Hidden costs and promising practices. *Remedial and Special Education*, 28,1 21-32.
- Gorden, R.L. (1987). *Qualitative research metots fort he social scienses*. Interviewing, Chicago: Dorsey Press.
- Gözün, Ö., Yıkmış, N. (2004). *İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. 14. Özel Eğitim Kongresinde Sunulmuş Bildiri, Bolu.
- Guralnick, M. J. (2001a). A framework for change in early childhood inclusion. *Early childhood inclusion*, 3-35.
- Guralnick, M. J. (2006). Peer relationships and mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practise in Intellectual Disabilities*, 3, 49-56.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Gürgür, H., and Uzuner, Y. (2010). A Phenomenological Analysis of the Views on Co-Teaching Applications in the Inclusion Classroom." *Educational Sciences: Theory and Practice* 10.1 (2010): 311-331.
- Gürgür, H., Kış, A., Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 11(3), 689-701.
- Güven, Y. ve 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.
- Halvorsen, A.T., Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Hieghts: Ally and Bacon.
- Hardin, B. Hardin, M. (2002). Into the mainstream: Practical strategies for teaching in inclusive environments. *The Clearin House*, 175-178.
- Halinen, I., Jarvinen, R. (2008). Towards inclusive education: *The case of Finland. Prospect*, 38(1), 77-97.
- Hallahan, D.P., Kauffmann, J.M. (2003). Learner with physical disabilities. Hallahan, D.P (Ed.). *Exceptional learners: Introduction to special education* (pp. 420-449). United States of America: Allyn and Bacon.
- Halvorsen, A.T. ve Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Hieghts: Allyn and Bacon.
- Hewitt, M. (1999). Inclusion from a general educator's perspective. *Preventing School Failure*, 43(3), 133 – 134.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M., Goetz, L. (1994). Achievement by all students with in the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21, 53-71.
- Inos, R. H. ve Quigley, M. A. (1995). *Research review for inclusive practice*. Office of Educational Research and Improvement, Washington (ERIC Document Reproduction Service No ED 392 219).

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karagiannis, A.; Stainback, W. ve Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. Stainback, S (Ed.). *Inclusion: A guide for educators* (55 – 70). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2006). Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe ve İlkeler. (İçinde). A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayhan, N., Şengül, A., Piştav Akmeşe, P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 268-278.
- Kennedy, C. H., Shukla, S., Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64, 31-47.
- Kırcaali-İftar, G. (1992b). Kaynaştırma becerileri öz değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Eripek, S. (Ed.). *Özel eğitim* (17-25). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G.ve Batu, S. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Kış, A. (2007). *Eğitimci alışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf ğretmenlerinin mesleki gelişimlere etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Uzmanlık Tezi. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17.
- Küçükler, S., Kanık-Richter, N. (1994). Normal ocuğa sahip anne babaların özürlü çocuklara yönelik tutumları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 13-19.
- Kwon, K. A., Elicker, J., Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool setting. *Early childhood inclusion Journal*, 1-11.
- Leedy, P. (1993). *Practical research: Planing and design*. New York, Macmillan.
- Lapka, C. (2008). What can you move forward by traveling in reverse? *Illinois Music Educator*, 68(3), 73.
- Lenkowsky, R. S. (2001). İntegrated preschool classrooms: Learning together and from one another. *Exceptional Parent Magazine*, 38-42.
- Lewis, R.,B. ve Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Livanelioğlu, A., Günel, M.K. (2009). *Serebral palside fizyoterapi*. Ankara: Pelikan Yayınevi.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, E. T. (2004). *The inclusive calssroom: Strategies for Effective instruction*. Ohio: Merrill Publishing Company.

- McConachie, H., Smyth, D., Bax, M. (1995). Services For Children With Disabilities İn European Countries Workshop. [aktaran: Tayyar Kuz, (2001;50, 53, 48) Kaynaştırma: Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 17].
- McCoy, K. M. (1995). *Teaching special learners in the general education classroom*. Denver: Love Publishing.
- Mcleskey, J., Waldron, N.L. (2002). Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the The Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(1), 41-54.
- Mallee, M. T. (1997). *Using reverse mainstreaming between two schools as a strategy to promote social communication skills among students attending a special education public school(dissertation)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. ( UMI No. 9820415)
- Mercer, C. D. ve Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mesibov G. ve Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337-346.
- Metin, N. (1997). Anaokuluna devam eden 4-6 yaş grubundaki çocukların anne babalarının normal ve özürlü çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. 5. Mithat Enç Günleri. Ankara: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları.
- Metin, N. (1999). Engelli çocuğa sahip ailelerin kaynaştırma programlarına yaklaşımı ve katılımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 28-33.
- Metin, N., Çakmak, H. (1998). *İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerin incelenmesi*. 8. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri (ss.128-139). Edirne.

- Metin, N. (1997). Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları. ÖZEV: *Türkiye Özürlüler Eğitim ve Dayanışma Vakfı Yayın Organı*, 2, 10-11.
- Metin, N., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmetiçi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Çanakkale.
- Mesibov, G., Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 26(3), 337-346.
- Meyen, L., E. (1996). *Exceptional children in today's school*. New York: Love Publishing Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *2013-2014 Milli Eğitim İstatistikleri*. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Nisewiadomy, R.M. (1993). *Foundations of nursing research*. Norwalk, CT: Appleton and Lange.
- Nowell, R. ve Innes, J. (1997). *Education children who are deaf or hard of hearing: Inclusion*. Research Report. (ERIC Document Reproduction Service No ED. 557).
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where do we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S.L., Zercher, C., Li, S., Marguart, J. M., Sandall, S. (2006). Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive classes. *Journal of Educational Psychology*, 98, 4, 807-23.



- OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD Publications.
- Osborne, A., G. ve Dimattia, P. (1994). The least restrictive environment mandate: Legal implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6 – 14.
- Öncül, N., & Batu, S. (2005). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim okunda normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Bolu.
- Özaras, N., Yalçın, S. (2001). *Serebral palsi ile yaşamak. Pediatrik Ortopedi ve Rehabilitasyon Dizisi 4. Kitap*, 1-36. İstanbul.
- Özaydın, L. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2011, 1 (1), 189 – 226.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocukları ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumlar*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Patton, M.Q. (1987). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pickett, A.L., Likins, M., Wallace, T. (2002). A state of the art report on paraeducators in education and related services. Logan, UT: National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Services.

- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58.
- Poorman, C. (1980). Mainstreaming in reverse with a special friend. *Teaching Exceptional Children*, 136-142.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for pre-schoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 3, 303-320.
- Rudd, F. (2002). Grasping the promise of inclusion. 26, ERIC database ED471855
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C., Pierard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64, 239-253.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., Oksal, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(3), 1743-1765.
- Salend (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Salend, S. J. (2005). *Effective Mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey, Macmillan Publishing Company.
- Salend, S.J. ve Garrick-Duhaney, L.M. (1999). The Impact of Inclusion on Students with Learning Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Salend, S. J., L. M. N., Duhaney. (1999). The Impact of Inclusion on Students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 2.

- Salisbury, C. L. (1990). *The least restrictive environment: Understanding the options. Policy and practice in early childhood special education series.* Washington, DC: Department of Education.
- Sapir, S.G. (1990). Facilitating mainstreaming: A case study. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(4), 413-418.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8.1.
- Schoger, K. D., (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6) 1-10.
- Sharpe, M. N., York, J. L., Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 281-287.
- Shinn, M. R., Powell-Smith, K. A., Baker, S. (1997). The effects of reintegration into general education reading instruction for students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 31, 480-497.
- Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child.* New York: Oxford University Press.
- Smith, M.B., Ittenbach, R.F., Patton, J.R. (2002). *Mental Retardation.* US: Prentice-Hall, Inc.
- Staub, D., Schwartz, I. S., Gallucci, C., Peck, C. A. (1994). Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 315-325.
- Stewart, C.J. ve Cash, W.B. (1985). *Interviewing: Principles and practices.* Dubuque, IQ: Wm. C. Brown Pub.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.

- Sucuoğlu, B., Akalın, S., E.P. Sazak (2008). *Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Sınıfların Öğretim Özellikleri ile Öğretmenin Sınıf Yönetiminin Değerlendirilmesi*. Proje No: 106K/ 127-105. Ankara
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2013). *Okul öncesinde kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2008). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayınevi.
- şahbaz, Ü. (2004). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerin belirlenmesi*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi.
- şura Raporu (1996). 15. Milli Eğitim şurası. Aralık, 18, 2015 tarihinde [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113559\\_15\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113559_15_sura.pdf) adresinden alındı.
- şura Raporu (2006). 17. Milli Eğitim şurası. Aralık, 18, 2015 tarihinde [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113559\\_15\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113559_15_sura.pdf) adresinden alındı.
- Tiegerman-Farber, E., & Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Tuş, Ö., Tekinarslan, İ.Ç. (2013). Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli Çocukların Karşılaştıkları Güçlüklerin Annelerin Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

- Udvari-Solner, A., & Thousand, J.S., (1996). Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial an Special Education*, 17(3).
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Varlıer, G., Vuran, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*, 6, 578-585.
- Vaughn, S., Bos, C.S ve Schumm, J.S. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse and at risk students in the general education classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vaughn, S.; Schumm, J. S. ve Arguelles, M. E. (1997). The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 1 – 10.
- Voltz, D.L, Brazil, N., & Ford, A., (2001). What matters most in inclusive education: a practical guide for moving forward. *Intervention in School an Clinic*, 37(1) 23-30.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eğitim Araştırmaları. Eurasian Journal of Educational Research*, (18), 217-235.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yapıcı, Z. (2005). Cerebral palsy’de nöropatoloji. Özcan, H (Ed.) *Cerebral Palsy* (s. 35-45). İstanbul: Boyut Yayınevi

- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaycı, L. (2003). Spastik çocukların özellikleri ve gelişimi. Kulaksızoğlu, A. (Ed.). *Farklı gelişen çocuklar* (s. 131-142). İstanbul: Epsilon yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıkımsı, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Waldron, N.L., McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395-407.
- Weinstein, G. (1968). Nursery school with a difference. *Parents Magazine*, 4, 68-70.
- Wood, J. W. (2002). *Adapting Instruction to Accommodate Students in Inclusive Settings*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Wooten, M., Mesibov, G. B. (1986). Social skills training for elementary school autistic children with normal peers. Schopler, E., Mesibov, B. (Ed). *Social behavior in autism* (305-319). New York: Plenum.



**Ek A****ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU****Bölüm 1****Görüşme Bilgileri**

Okul:

Görüşme tarihi:

Görüşmeye başlama saati:

Görüşmenin bitiş saati:

Görüşmeci:

**Bölüm 2****Demografik Bilgi**

Cinsiyet : ( ) Kadın ( ) Erkek

Kaç yaşındasınız? ( ) 20-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri

Öğretmenlikteki hizmet süreniz : ( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-20 ( ) 21 ve üzeri

Üniversitede mezun olduğunuz bölüm :

Bu okuldaki görev süreniz : ( ) 1-3 ( ) 4-7 ( ) 7 ve üzeri

Bu sınıfta kaçınıcı yılınız?

Kaynaştırma eğitimi ya da özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )

**Bölüm 3 Sınıftaki öğrencilerin özellikleri**

Şu anki sınıf mevcudunuz :

Sınıfınızda kaç tane kaynaştırma öğrencisi var ?

Kaynaştırma öğrencinizin/öğrencilerinizin tanısı nedir?

Kaynaştırma öğrencinizin/öğrencilerinizin destek eğitimi alıyorlar mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Alıyorlarsa;

Nerede ? Ne zaman ? ve Kimden?



**Ek B****ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

(Serebral Palsili Öğrenci)

**Bölüm 1****Görüşme Bilgileri**

Okul:

Görüşme tarihi:

Görüşmeye başlama saati:

Görüşmenin bitiş saati:

Görüşmeci:

**Bölüm 2****Demografik Bilgiler**

Cinsiyet : ( ) Kadın ( ) Erkek

Kaç yaşındasın? ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11

Kaç yıldır bu okuldasın?

Kaç kardeşsiniz? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ve üzeri

Engelli kardeşin var mı? ( ) Var ( ) Yok

**Bölüm 3****Sınıftaki öğrencilerin özellikleri**

Şu anki sınıf mevcudunuz:

Sınıfınızda kaç arkadaşın var?

Sınıfınızdaki Serebral Palsili arkadaşının/arkadaşlarının cinsiyeti : ( ) Kız ( ) Erkek

Sınıfınızda kaç tane Serebral Palsili olmayan arkadaşınız var?

Sınıfınızda Serebral Palsili olmayan arkadaşlarınızın cinsiyeti : ( ) Kız ( ) Erkek

Bu okulda anaokulu eğitimi aldın mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Eğer cevabın "Evet" ise kaç yıl?

**Ek B.1****ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

(Normal Gelişim Gösteren Öğrenci)

**Bölüm 1****Görüşme Bilgileri**

Okul:

Görüşme tarihi:

Görüşmeye başlama saati:

Görüşmenin bitiş saati:

Görüşmeci:

**Bölüm 2****Demografik Bilgiler**

Cinsiyet : ( ) Kadın ( ) Erkek

Kaç yaşındasın? ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11

Kaç yıldır bu okuldasın?

Kaç kardeşsiniz? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ve üzeri

Engelli kardeşin var mı? ( ) Var ( ) Yok

**Bölüm 3****Sınıftaki öğrencilerin özellikleri**

Şu anki sınıf mevcudunuz:

Sınıfınızda kaç arkadaşın var?

Sınıfınızdaki Serebral Palsili arkadaşının/arkadaşlarının cinsiyeti : ( ) Kız ( ) Erkek

Sınıfınızda kaç tane Serebral Palsili olmayan arkadaşınız var?

Sınıfınızda Serebral Palsili olmayan arkadaşlarınızın cinsiyeti : ( ) Kız ( ) Erkek

Bu okulda anaokulu eğitimi aldın mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Eğer cevabın "Evet" ise kaç yıl?

**Ek C****VELİ GÖRÜŞME FORMU**

( Serebral Palsili Öğrenci Velisi)

**Bölüm 1****Görüşme Bilgileri**

Okul:

Görüşme tarihi:

Görüşmeye başlama saati:

Görüşmenin bitiş saati:

Görüşmeci:

**Bölüm 2****Demografik Bilgiler**

Cinsiyet : ( ) Kadın ( ) Erkek

Kaç yaşındasınız? ( ) 20-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri

Eğitim durumunuz : ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

Mesleğiniz :

İkamet ettiğiniz ilçe :

Çocuğunuzun engel türü:

Çocuğunuz devam ettiği sınıf ve şube:

Ailenizdeki diğer çocuk sayısı :

Diğer Çocukların cinsiyeti : ( ) Kız ( ) Erkek

Diğer çocukların yaşları : ( ) 0-5 ( ) 6-11 ( ) 12-17 ( ) 18-23 ( ) 23 ve üstü

Ailenizde başka engelli çocuk var mı ?

Gelir düzeyiniz nedir ? ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek

**Ek C.1****VELİ GÖRÜŞME FORMU**

( Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Velisi)

**Bölüm 1****Görüşme Bilgileri**

Okul:

Görüşme tarihi:

Görüşmeye başlama saati:

Görüşmenin bitiş saati:

Görüşmeci:

**Bölüm 2****Demografik Bilgiler**

Cinsiyet : ( ) Kadın ( ) Erkek

Kaç yaşındasınız? ( ) 20-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri

Eğitim durumunuz : ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

Mesleğiniz:

Gelir düzeyiniz: ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek

İkamet ettiğiniz ilçe :

Çocuğunuz devam ettiği sınıf ve şube:

Ailenizdeki diğer çocuk sayısı :

Diğer Çocukların cinsiyeti : ( ) Kız ( ) Erkek

Diğer çocukların yaşları : ( ) 0-5 ( ) 6-11 ( ) 12-17 ( ) 18-23 ( ) 23 ve üstü

**Ek D****GÖNÜLLÜ ONAM FORMU**

Velisi olduğunuz okulda “Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenen Bir İlkokulda Uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen, Aile ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” başlıklı bir araştırma yapılacaktır. Araştırma yöntemi olarak görüşmeye dayalı tümevarım analiz modeli kullanılacak ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir. Bu görüşmede amacım, Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenen Bu Okulda Uygulanan Kaynaştırma Uygulamaları ile ilgili Öğretmen, Aile ve Öğrencilerin ne düşündüklerini ortaya koymaktır. Öğrencilerle görüşme yapmak istiyorum, çünkü öğrencilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerini çok önemsiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların kaynaştırma uygulamalarına katkı sunacağını düşünüyorum..

Lütfen velisi olduğunuz öğrencinizin görüşme izni ile ilgili aşağıda belirtilen bölümü doldurunuz. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Tansel YAZICIOĞLU

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi

Eposta: tanselyazicioglu@gmail.com

Görüşmeci Tansel YAZICIOĞLU tarafından MEV Gökkuşığı Özel Eğitim Anaokulu, İlkokulu ve Ortaokulu’nda ...../...../2016 tarihinde, saat.....de/da yapılacak velisi olduğum .....sınıfı öğrencisi..... görüşme yapmasına izin veriyorum.

İmza :

Velinin Adı-Soyadı:

**Ek D.1****GÖNÜLLÜ ONAM FORMU**

Görev yaptığınız okulda “Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenen Bir İlkokulda Uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen, Aile ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” başlıklı bir araştırma yapılacaktır. Araştırma yöntemi olarak görüşmeye dayalı tümevarım analiz modeli kullanılacak ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir. Bu görüşmede amacım, Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenen Bu Okulda Uygulanan Kaynaştırma Uygulamaları ile ilgili Öğretmen, Aile ve Öğrencilerin ne düşündüklerini ortaya koymaktır. Öğretmenlerle görüşme yapıyorum, çünkü öğretmenleri kaynaştırma modelini uygulayan bireyler olarak önemli ve etkili görüyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların kaynaştırma uygulamalarına katkı sunacağını düşünüyorum. Bu nedenle okulunuzda uygulanan kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşlerinizi önemsiyorum.

Lütfen görüşme izni ile ilgili aşağıda belirtilen bölümü doldurunuz. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Tansel YAZICIOĞLU

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi

E-posta: tanselyazicioglu@gmail.com

Görüşmeci Tansel YAZICIOĞLU tarafından MEV Gökkuşığı Özel Eğitim Anaokulu, İlkokulu ve Ortaokulu’nda ...../...../2016 tarihinde, saat.....de/da yapılacak görüşmeyi kabul ediyorum.

İmza:

Adı- Soyadı :

Alanı:

**Ek D.2****GÖNÜLLÜ ONAM FORMU**

Velisi olduğunuz okulda “Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenen Bir İlkokulda Uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen, Aile ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” başlıklı bir araştırma yapılacaktır. Araştırma yöntemi olarak görüşmeye dayalı tümevarım analiz modeli kullanılacak ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir. Bu görüşmede amacım, Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenen Bu Okulda Uygulanan Kaynaştırma Uygulamaları ile ilgili Öğretmen, Aile ve Öğrencilerin ne düşündüklerini ortaya koymaktır. Ailelerle görüşme yapıyorum, çünkü aileleri kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında önemli ve etkili görüyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların kaynaştırma uygulamalarına katkı sunacağını düşünüyorum. Bu nedenle okulunuzda uygulanan kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşlerinizi önemsiyorum.

Lütfen görüşme izni ile ilgili aşağıda belirtilen bölümü doldurunuz. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Tansel YAZICIOĞLU

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi

E posta: tanselyazicioglu@gmail.com

Görüşmeci Tansel YAZICIOĞLU tarafından MEV Gökkuşığı Özel Eğitim Anaokulu, İlkokulu ve Ortaokulu’nda ...../...../2016 tarihinde, saat.....de/da yapılacak görüşmeyi kabul ediyorum.

İmza:

Adı- Soyadı :

Velisi Olduğu Öğrencinin Sınıfı:

## Ek E

DÜŞÜNCELER		SAYFA	SIRA
<b>Öğretmenlerin Düşünceleri</b>			
Amaca yönelik olduğunu düşünenler		4	104
Yararlı olduğunu düşünenler		4	105
Sonuçlarının iyi olacağını düşünenler		3	91
Modelin başarılı olduğunu düşünene öğretmenler		4	113
		7	189
Modelin avantajlarının ve dezavantajlarının olduğunu düşünenler		10	288
Normal gelişim gösteren öğrencilerin ezildiğini düşünenler		12	332
SP’li öğrenciler için fırsat olduğunu düşünenler		12	33
Normal gelişim gösteren öğrenciler açısından avantaj olduğunu düşünenler		12	351
Modelin olumlu yönlerinin daha fazla olduğunu düşünenler		12	359
Modelin olumsuz yönlerinin olduğunu düşünenler		13	372
Modelin olumsuz yönlerinin olduğunu düşünenler		13	462
Modelin yapılacak bazı düzenlemelerle daha başarılı olacağını düşünenler		16	528
Modelin faydalı olduğunu düşünenler		18	688
Modelin biraz daha üzerinde çalışılması gerektiğini düşünenler		24	711
Kaynaştırma eğitimi modelinin kısmen uygulanabildiğini düşünenler		26	802
Modelin başarılı olduğunu düşünenler		29	1064-65
Modelin olumlu olduğunu düşünenler		37	1111
Modelin olumlu olduğunu düşünenler		39	



<b>Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerinin Düşünceleri</b>			
Modelin çok başarılı olduğunu düşünenler		7	195-248
Modelin çok yararlı olduğunu düşünenler		11	305-306
Modelin çok olumlu olduğunu düşünenler		56	323-324
Modelin çok başarılı olduğunu düşünenler		59	325
			1477
			1577
<b>YORUM</b>	Uygulanan modele ilişkin düşünceler öğrenci aileleri açısından farklılık gösteriyor		
<b>Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Düşünceleri</b>			
Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin olumlu olduğunu düşünenler		15	448-451
Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin olumlu olduğunu düşünenler		17	509-520
Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin olumlu olduğunu düşünenler		20	604-613
Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin olumlu olduğunu düşünenler		68	1819-1823
Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunsuz olduğunu düşünenler		71	1899
Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin yararlı olduğunu düşünenler		72	1930
		74	1991
<b>Özel Gereksinimli Öğrencilerin Düşünceleri</b>			
İyi düşünülmüş		47	1248
Uyum sağladığımı		44	1177
<b>YORUM :</b>	Öğretmen, öğrenci ve ailelerin düşünceleri ile sınıflama		

		Sayfa	Sıra
<b>Engel Durumu</b>	Bedensel Engel	1	14
	Bedensel Engele Karşı Olma	1	24
	Kendi Gibiler	55	1450
	İçine Kapanıktı	59	1572
	Sıkılıyordu	59	1572
	Sebepsiz ağlamalar	59	1573
	Psikolojisi daha rahat olur	63	1681-82
<b>Dışlanma</b>	Kimse Kabul Etmedi	1	14
	Okul Kabul Etmedi	59	1563
<b>Fiziki Koşullar</b>	Oturma Yeri	11	315
	Bekleme Yeri	11	315
<b>Yönlendirilme</b>	Rehberlik Araştırma Merkezi	1	22
	Giden Arkadaşlar	1	23
	Destek Öğretmen Tavsiyesi	6	168
	Okulun Müdür Yardımcısı Aradı	10	288
	Bireysel Eğitim Veren Öğretmen	55	1445
<b>Genel Eğitim Okullarının Yetersizliği</b>	Merdiven Çıkma	1	15
	Asansör yoktu	1	15
	Bedensel Engele Karşı Olma	1	25
	Çok fazla sınıf mevcudu	1	26
	Öğretmen ilgilenmiyor	1	26
	Tavır	6	174
	Davranış	6	174
	Yürüteç	1	16
	Veliler	1	19
<b>Sosyal Kabul</b>	Kabullenme	1	29
<b>Sınıf Mevcutları</b>	Az sayıda sınıflar	1	25

<b>Dışlanma Korkusu</b>	Hani diğer çocukların yanında dışlanır mı?	<b>63</b>	<b>1679</b>
<b>YORUM: Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Kaynaştırma Uygulamaları Yapan Bir Okulu Tercih Etme Nedenleri</b>		<b>Sayfa</b>	<b>Sıra</b>
<b>Sosyal Gelişim</b>	Nazik ve Naif Olma Düşüncesi	<b>15</b>	<b>445</b>
	Birlikte yaşamayı	<b>20</b>	<b>605</b>
<b>Duygusal Gelişim</b>	Vicdan sahibi	<b>15</b>	<b>449</b>
	Anlayışlı	<b>15</b>	<b>449</b>
	Daha merhametli	<b>15</b>	<b>449</b>
	Farklı insanların olacağı	<b>15</b>	<b>450</b>
<b>Proje Okulu Olması</b>	Okulun bir proje okulu olması çok güzel başlatılmış	<b>19</b>	<b>576</b>
<b>Fiziksel Yapı</b>	Fiziki şartlarının iyi olması	<b>76</b>	<b>2052</b>
<b>Okul Yönetimi</b>	Öğretmenler ve yönetim	<b>74</b>	<b>1983</b>
	Yönetimin ilgisi	<b>74</b>	<b>1983-84</b>
<b>Öğretmenler</b>	Öğretmenlerin hissiyatları	<b>74</b>	<b>1984</b>
<b>YORUM</b>	<b>Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerinin Kaynaştırma Uygulamaları Yapan Bir Okulu Tercih Etme Nedenleri</b>		

<b>Akademik Gelişim</b>	Akademik performanslarını ileriye taşıyor	<b>39</b>	<b>1113</b>
<b>Sosyal ve Duygusal Gelişim</b>	Değer görme	<b>36</b>	<b>1037</b>
	Sosyalleşme	<b>39</b>	<b>1114</b>
	Duygusal performans	<b>39</b>	<b>1112</b>
	Sevilme	<b>36</b>	<b>2037</b>
	Kabul görme	<b>36</b>	<b>1036-37</b>

	İyi hissetme	37	1045
<b>YORUM</b>	Modelin çıktıkları (Yararları ve kazanımlar) Olumsuz çıktılar		

<b>Sosyal ve Duygusal Gelişim</b>	Gösterilere katılım	3	67
	Görev	3	73
	Sorumluluk Alma	3	73
	23 Nisan Çalışmaları	3	93
	Aynı Hak	4	128
	Paylaşımçı	4	107
	Paylaşımçı	14	421
	Sohbet Etme	13	384
	Çocuklarla Diyalog	13	383
	Çaba Gösterme	13	381
	Muhabbet Etmeyi Seviyor	14	424
	Kendini Kabulleniyor	57	1524-25
	Severek Geliyor	58	1539
	İsteyerek Geliyor	58	1541
<b>Sosyal ve Duygusal Gelişim</b>	İçe Kapanıktı	8	259
	Selam Vermezdi	9	260
	Dışarıya Çıkmayı Sevmiyordu	8	242
	Şimdi Umursamıyor	8	246
	Suskundu	14	424
	Büyüklerle Nasıl Konuşulacağını	61	1632
	Küçüklerle Nasıl Konuşulacağını	61	1633
	Arkadaşlarıyla Konuşma	61	1634

	Öğretmene Nasıl Saygı Duyulacağını	61	1632-33
	Özgüvenleri Kendi Kendilerine	61	1627
	Özgüveni Geliyor	57	1525
<b>Akademik Gelişim</b>	Aynı Ödev	2	39

<b>Sosyal ve Duygusal Gelişim</b>	Sosyal İletişim	16	480
	Farklı İnsanların Olması	16	485
	Farklı Bakış Açıları	16	491
	Duygusal Olarak Daha Sağlam	16	487
	Kaynaştırma Öğrencileri Tekrar Ederken	18	543-44
	Biz Olma Duygusu	18	546
	Güçlü Yönlerini Ortaya Koyma	18	548-49
	Yardım Alabilme Gücü Gelişiyor	18	549-550
	Daha Merhametli	69	1875-76
	Daha Duyarlı	70	1877
	İnsanlığa Karşı Duyarlı	70	1879
	Daha Merhametli	72	1936
	Hor Gözle Bakmıyorlar	72	1936-37
	Derslerine Çalışma	77	2063
	Karar Alma	77	2065
Kendilerine Yol Çizme	77	2065	
<b>Akademik Gelişme</b>	Başarı Yükseldi	76	2060

<b>Sosyal ve Duygusal Gelişim</b>	Merhamet	23	709
	Mutlu Ediyor	26	689
	Enerji Veriyor	26	689
	Yardım Ediyor	26	685
	Engelli Kişilere Yardım	24	730-31
	Birlikte Oynama	27	705
	Farklılıkları Öğreniyorum	27	704
	Yardım Edebilme Duygusu	27	704
	Anlayışlı Bir İnsan Oldum	49	1297
	Çok Mutlu Ediyor	49	1297
	Yardım Etmek	49	1297
<b>Öğretmenlerin Tutumları</b>	Ayrımcılık Yapmıyorlar	51	1332
	Öğretmenler Çocukları Aynı Görüyor	25	671

<b>Sosyal ve Duygusal Gelişim</b>	Yemeklerde Beraber	29	768
	Beraber Oynama	30	779
	Beraber Koşma	30	781
	Destek Odalarını Seviyorum	31	810
	İyi Geçiniyorum	32	858
	Teneffüste Oynuyoruz	33	882
	Yardımlaşıyoruz	34	911
	Birlikte Okuya Okuya	34	933
	Mutluluk	38	1030
	Heyecan	38	1032
	Özgüven	44	1174

	İçine Kapanık	44	1175
	Sosyal	44	1175
	Uyum Sağladığımı	44	1176-77
	Beni Benimsediğini	44	1177
<b>Akranlarının Sosyal ve Duygusal Gelişimi</b>	Yardıms severler	45	1193
	Empati Yapma Duygusu	45	1193
	Farkında	42	1114
	Oyunlarını Bize Göre Ayarlıyorlar	42	1113
	Yardıma Geliyorlar	42	1124
	Bana Yardım Ediyorlar	29	757
	Tekerlekli Sandalyeme Oturmama Yardım	29	759
	Etkinliklerde Yardım	29	764
	Çantamdan Defterimi Verme	29	774
	Kalemimi Açmaya Yardım	29	771
	Defterlerini Bana Veriyorlar	33	876
	Mantomu ya da Ceketimi Çıkarma	42	1127
	Sırama Oturtma	42	1128
<b>YORUM</b>	Modelin çıktıkları		

<b>Yetersizlik Türü</b>	Hiperaktivite ve öğrenme güçlüğü	<b>3</b>	<b>79</b>
	Hareketli öğrenciler	<b>3</b>	<b>80</b>
	Ağır öğrenciler	<b>10</b>	<b>298</b>
	Öğrenme Güçlüğü	<b>10</b>	<b>299</b>
	Bedensel Olarak	<b>10</b>	<b>299</b>

	Ağır öğrenme	10	300
	Algılamada zorluk	10	300
	Zihinsel ve bedensel yetersizlik	10	302
	Konuşma problemleri	10	303
	Birkaç tane engel	10	304
	Normal okullarda ağır öğrenci yok	10	310
	SP tanısı	14	415
	Otizm	14	415
	Down Sendromu	14	420
	Konuşamama	15	431
	Birden fazla engel	15	434
	Fiziksel engeller	24	679
	Ağır öğrenciler	31	858
	Tekerlekli Sandalye Kullanımı	24	680-681
<b>Sınıf Mevcudu</b>	Sayının az olması	3	88
	Okul ve sınıf mevcudu az	21	606



	Beş tane engelli	31	868
	Tek tük öğrenci	35	993
	Kaynaştırma öğrencisinin fazlalığı	38	1100
	Bir iki kaynaştırma öğrencisi	28	773
<b>Özverili ve Deneyimli Öğretmenler</b>	Daha özverili çalışma	5	152
	Özverili çalışan öğretmen	21	610
	Tecrübe	35	992
	Özel eğitim bölümü mezunları	35	990
	Planlı çalışma	18	529
	Dayanışma ve yardımlaşma duyguları	21	613
	İşbirliği	21	613
	Etik değerler	22	615
	Sevgi	25	700-701
	Uzman kişiler	31	873
<b>İlgi</b>	İlgi gösterilmediğini	18	529
<b>Rehberlik Servisi</b>			
<b>Destek Hizmetler</b>	Destek dersleri	15	444

<b>Eğitsel Uyarlamalar</b>	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	<b>15</b>	<b>423</b>
	Uygun Materyal	<b>18</b>	<b>538</b>
<b>Fiziki Koşullar</b>		<b>22</b>	<b>619</b>
<b>İşbirliği</b>	Dayanışma ve yardımlaşma duyguları	<b>21</b>	<b>613</b>
	Özel Eğitim Bölümü	<b>35</b>	<b>989</b>
	Özel Eğitim Bölümü Mezunları	<b>35</b>	<b>990</b>
<b>Mevzuata Uygunluk</b>	Kapsamlı	<b>38</b>	<b>1093</b>
	Kuralına Uygun	<b>38</b>	<b>1094</b>
	Yönetmeliklere Uygun	<b>38</b>	<b>1094</b>
	Göz ardı edilmiyor	<b>38</b>	<b>1095-96</b>
	Yılda iki defa BEP	<b>38</b>	<b>1096</b>
	Detaylı	<b>38</b>	<b>1097</b>
	Kağıt Üstünde	<b>38</b>	<b>1099</b>
<b>Veli Baskısı</b>		<b>28</b>	<b>773</b>
<b>Bilinçli Tercih</b>	Diğer sınıflarda çok fazla mevcut	<b>1</b>	<b>25</b>
	Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin İsteyerek Gelmeleri		

<b>YORUM</b>		<b>Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okul için tercih ediliyor: Tercih nedenleri</b>	
		<b>Sayfa</b>	<b>Sıra</b>
<b>Özel Gereksinimli Öğrenci Aileleri</b>	Velilerin Okulda Bulunması	1	23
	Engelli Çocukların velileri	4	118
	Veli	7	204
	Velinin ön planda olma isteği	8	217
	Velilerin Beklentileri	8	235
	Velilerin Geçimsizliği	8	237
	Sözel şiddet	8	241
	Velinin teneffüste sınıfta oturması	9	249
	Veli	9	261
	Velilerin koridorda gezmesi	10	282
	Veliler	17	502
	Veli müdahalesi	17	507
	Beklenti	7	209
	<b>Destek Eğitim Hizmetleri</b>	Yardımcı Personel	1
Yardımcı öğretmen		4	106
İki öğretmen		13	368
Tek öğretmen		17	493
İki öğretmen		21	585
Yardımcı öğretmen		23	654
Yardımcı		27	758
Yardımcı öğretmen		27	763
Yardımcı		39	1127
Yardımcı bir öğretmen		6	170
İki öğretmen		6	172
Yedek öğretmen		6	173
Destek dersleri		13	364
Destek		26	728
Daha çok destek eğitim		39	1128
Görevlendirme öğretmen		13	366
Tek öğretmen	16	471	

	Destek Eğitimi	12	343
	Konuşma Terapisti	16	466
	Bakıcı	17	503
	Fizyoterapist	30	826
<b>Öğretim Süreci</b>	Dersin bozulması	1	22
	Akademik başarıda öğrenme güçlüğü yaşıyor	1	28
	Sınav kaygısı	2	47
	Derslerin bölünmesi	13	373
	İlk derse geç girme	13	375
	Derse aktif katılım	13	380
	Ders bölünüyor	17	503-504
	Normal öğrencilerin dikkati dağılıyor	17	504
	Akademik başarı	20	575-576
	Akademik derslerde destek	23	655
	Derse katılım	26	735
	Beş dakika zaman ayırma	7	195
	Deneyler ve etkinliklerde izler durumda olma	13	381
	Bilgisayar Kullanımı	13	386
	Akıllı Tahta Kullanımı	13	386-387
	Kırk dakika beş öğrenci	16	474
	Normal Öğrencilere Az Zaman	17	485
<b>Uygulama Dersleri</b>	Beden Eğitiminde, Müzikte, Görsel Sanatlarda dadılık yapıyoruz	31	875-876-877
	Uygulama Dersi	16	478
	El Kasları	17	483
	Ellerini Tutma	17	484
<b>Kaynaştırma Öğrenci Sayısı</b>	Kaynaştırma öğrenci sayısı	10	280
	Engelli öğrenci sayısı	17	493
	Kaynaştırma öğrenci sayısı	21	584
	Sınıf başına iki öğrenci	23	563
	Beş kaynaştırma öğrencisi fazla	24	660

	Beşer engelli	27	741
	SP'li sayısı çok	39	1122
	Öğrenci sayısı	16	461
	İki öğrenci	16	467
	Beş öğrenci	16	468
<b>Merkezi Sınavlar</b>	TEOG Sınavı	12	352
	Normal çocuklarla aynı sınav	13	354
	Soruları anlayamıyorlar	13	356
	Farklı sınav	13	358
	TEOG sınavları	20	567
	TEOG Sistemi	26	715
	BEP ile TEOG farklı	26	716
	TEOG sınavları ve BEP	21	590
<b>Engel Türü</b>	Konuşma güçlüğü	12	336
	Bedensel Engel	12	337
	Mental	12	337
	Ayrı ayrı engel düzeyleri	12	339
	Bedensel Faaliyetler	13	370
	Konuşamayan Öğrenci	13	377
	Engel grupları farklı	26	712
	Ağır Engel	26	712
<b>Kaynaştırmaya Uygun Öğrenci Seçimi</b>	Kaynaştırmaya Uygun Öğrenci Seçimi	2	65
	Ağır öğrenciler	16	481
	Öğrenci geçişi	17	495
	RAM'a gönderilen raporlar	17	496
	RAM'dan gelen raporlar	17	497
	Kaynaştırmaya uyum sağlayacak öğrenci seçimi	20	579
	Uyum sağlayamayan öğrenciler	21	580
	Ses çıkarma	21	583

<b>Müfredat</b>	Yetiştirmemiz gereken müfredat	<b>7</b>	<b>190</b>
	Yoğun müfredat	<b>1</b>	<b>30</b>
	Uygulama dersi	<b>16</b>	<b>478</b>
	Müfredat takibi yapılamıyor bu okulda	<b>26</b>	<b>723</b>
	Faaliyetler	<b>29</b>	<b>814</b>
	Eğitsel oyunlar	<b>29</b>	<b>814</b>

<b>Servis Araçlarının Donanımı</b>	Servisler	<b>56</b>	<b>1497</b>
	Servislerin Donanımı	<b>56</b>	<b>1499</b>
	Servisin Çıkışı Çok Yüksek	<b>56</b>	<b>1501</b>
<b>Yeni Atanan Öğretmenler</b>	Yeni Gelen Öğretmenler	<b>60</b>	<b>1594</b>
<b>Merkezi Sınavlar</b>	TEOG	<b>64</b>	<b>1725</b>
<b>Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Görüşleri</b>			
<b>Özel Gereksinimli Çocukların Aileleri</b>	Velilerle oluyor	<b>68</b>	<b>1826</b>
	Toleranslı davranılmasını istiyorlar	<b>68</b>	<b>1826-27</b>
	Daha duygusal oldukları için	<b>68</b>	<b>1827</b>
	Velilerin sınıfta olması	<b>68</b>	<b>1829</b>
	SP'li çocukların anneleri sınıftan çıkmıyor	<b>68</b>	<b>1830</b>
	Artı bir tolerans	<b>75</b>	<b>2003</b>
	Başkaları ile tartışma	<b>75</b>	<b>2007</b>
	<b>Yönetim Değişikliği</b>	İdari yönetim değişikliği	<b>75</b>
Yönetimden dolayı etkilendiler		<b>75</b>	<b>2013-14</b>
Öğretmen ve yönetim kadrosu değişmesiyle		<b>75</b>	<b>2014-15</b>
Yönetimle alakalı		<b>75</b>	<b>2025</b>
Yönetim değişikliği		<b>75</b>	<b>2029</b>
Yönetim değiştiği için		<b>76</b>	<b>2029</b>
Yönetimsel bir sıkın		<b>76</b>	<b>2036</b>

<b>Öğretmen Değişikliği</b>	Her sene öğretmen değişikliği	<b>68</b>	<b>1835</b>
	Bazı öğretmenler verimli değil	<b>68</b>	<b>1839</b>
	Öğretmenler değiştiği için	<b>76</b>	<b>2031</b>
	Yeni öğretmenler	<b>76</b>	<b>2036</b>

<b>Yeni Gelen Öğrenciler</b>	Yeni gelenler	<b>43</b>	<b>1127</b>
	Bilinçsizlik		
<b>Duyarsızlık</b>	Dikkatsiz davranıyorlar	<b>45</b>	<b>1212</b>
	Duyarlı olma	<b>45</b>	<b>1213</b>
<b>YORUM</b>	<b>Uygulanan modelde yaşanan sorunlar, öğretmenler açısından, aileler açısından</b>		

<b>Öğretim Süreci</b>	Geç geliyorlar	<b>22</b>	<b>679-</b>
	Dersler bölünüyor	<b>22</b>	<b>80</b>
<b>Engel Durumu</b>			<b>680</b>
	Aniden kapı açıldığında korkuyorlar	<b>23</b>	<b>701-</b>
	Fazla sestten korkma	<b>24</b>	<b>702</b>
	Çok fazla alıngan	<b>24</b>	<b>743</b>
	Etkinliklere katılım zor olabiliyor	<b>27</b>	<b>739</b>
	Bazı oyunları oynayamama	<b>27</b>	<b>713</b>
	Uzaktan izleme	<b>27</b>	<b>714</b>
	Biraz daha az arkadaş	<b>27</b>	<b>714</b>
	Beden Eğitimi Dersi	<b>27</b>	<b>714</b>
	Oynamama	<b>27</b>	<b>717</b>
<b>YORUM</b>	Kenara çekiliyorlar	<b>51</b>	<b>1348</b>
			<b>1369</b>
<b>YORUM</b>	<b>Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Göre Sorunlar</b>		

<b>YORUM: Öğretmenlerin Önerileri</b>		<b>Sayfa</b>	<b>Sıra</b>
<b>Destek Hizmetleri</b>	Bakıcı Sistemi	2	56
	Yardımcı Öğretmen	2	58
	Özel Eğitim Öğretmeni	14	393
	İki Öğretmen	24	667
	Yardımcı öğretmen	27	763
	Yardımcı	27	758
	Destek Saatleri	14	395
	Daha çok destek eğitim	21	599
	Özel eğitim öğretmenlerinden yardım	26	721-722
<b>Ailelerin Eğitimi</b>	Annelerin Eğitimi	5	129
	Aile Eğitimi	5	132
	Aileye Psikolojik Destek	5	134
	Babalar Sıkıntıya Gelemiyor	5	134-135
	Velinin sınıfla irtibatını kesme	10	283
	Velilere Eğitim	34	973
	Veli	34	972
<b>Farkındalık ve Rehberlik çalışmaları</b>	Rehberlik	14	399
	Normal Öğrencilere Rehberlik	14	407
	Farkındalık	14	401
	Evde çalışma	34	979
	Profesyonel yardım	35	982
<b>Kaynaştırma Öğrenci Sayısı</b>	Öğrenci Sayısı	18	512
	İki Öğrenci	18	512
	Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	21	598
	İki Kaynaştırma Öğrencisi	24	667
	En fazla 2-3 kaynaştırma öğrencisi	10	288



<b>Sınıfların Fiziksel Yapısı</b>	Büyük sınıflar	2	58
	Fiziksel Ortam	18	514
	Tekerlekli sandalyeler sınıfta dönemiyor	24	674
	Sınıfların Büyük Olması	24	667
<b>Fiziksel</b>	Ayrı Bölüm	3	73
<b>Düzenlemeler</b>	Fiziki Şartlar	30	831
	Farklı Ortamlar	2	58
	Küçük oda	6	172
	Küçük bir oda	4	107
	Çalışma odası	4	108
<b>Kaynaştırma Eğitimine Uygun Öğrenci Seçimi</b>	Başarı seviyelerine göre geçiş	21	595
	Okuma yazma bilen, okuduğunu anlayan	21	596
	Uyumlu, dinleyebilen öğrenci	21	597
	Özel eğitim tarafı	2-3	68-69
	Sosyal Uyumluluk	2	66-67
	Sosyal Uyum eksikliği	1	26
	SP tanısının kaynaştırma olmaması	27	754
<b>Müfredat</b>	Bütünleştirmeye Yönelik hazırlık	2	61
	Etkinliklere dayalı müfredat	2	64
	Uygulamalı dersler	27	761
	Spor dalları	30	832
	Eşsiz oyunlar	30	840
	Yoğun Müfredat	1	30
<b>Uzman Öğretmen Seçimi</b>	Nitelikli öğretmen	21	600
	Seçilmiş öğretmenler	21	602
	Alanı bilen öğretmen	30	848-849
	Alana hakim olan öğretmen	34	959

	Uzman öğretmen	34	964
	Destek eğitimine eğitim almış branş öğretmeni	34	970
	Özel eğitim almış öğretmenler olma	26	719
	Eğitim almadan geliyoruz	26	720
<b>Gelişimsel Değerlendirme</b>	Kaynaştırma öğrencilerinin notla değil	2	48-49
<b>Modelin Yaygınlaştırılması</b>	Yaygınlaştırma	22	621
	81 İlde yaygınlaştırma	22	618
	Yaygınlaşma	37	1050
<b>Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Önerileri</b>			
<b>Profesyonel Yardım</b>	Kendi çocuklarını kabullenme	16	468-469
	Annelerin Psikolojik Destek Almaları	16	469
<b>Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerinin Eğitimi</b>	Annelerin Eğitimi	16	469
	Sınıfta veli görmek istemiyoruz	68	
	Daha duyarlı veliler	69	
<b>Büyük sınıflar</b>	Sınıflar daha büyük olabilir	19	584
<b>Personel Görevlendirme</b>	Koridorlarda görevli	68	1852
<b>Seçilmiş ve kalıcı yönetim kadrosu</b>	İdareci kadrosu gibi tutulmaması	76	2042
	Uzun süre kalması	76	2044
	Değiştirilmemesi lazım	76	2044-45
	Extra imkanlar	76	2045
	Normal bir Milli Eğitimden ayrı tutulması	76	2046
	Atanmış değil	76	2050
	Seçilmiş insanlar	76	2050

<b>Yaygınlaştırma</b>	Okulların çoğaltılması	<b>20</b>	<b>613</b>
	Uygulamaların arttırılması	<b>74</b>	<b>1991</b>
<b>Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerinin Önerileri</b>			
<b>Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Tutumlarının Değişmesi</b>	Kendileri gibi görmelerini	<b>57</b>	<b>1510</b>
	Bedensel Engelleri var	<b>57</b>	<b>1511</b>
	Kıyaslamamaları	<b>57</b>	<b>1511</b>
	Saygı duymalarını	<b>57</b>	<b>1513</b>
<b>Sınıf Denetimleri</b>	Sınıflarda denetleme	<b>60</b>	<b>1613</b>
	Öğretmen gözlensin	<b>60</b>	<b>1613</b>
	Denetlensin	<b>62</b>	<b>1659</b>
	Gözlemlensin	<b>62</b>	<b>1659</b>
<b>Bilgilendirme</b>	Diğer çocukların Bilgilendirilmesi	<b>4</b>	<b>118</b>
<b>Fiziksel Yapıda Düzenlemeler</b>	Fizik salonu	<b>65</b>	<b>1735</b>
<b>Destek Eğitim</b>	Ayrı ilgilenen bir beden eğitimi öğretmeni	<b>65</b>	<b>1733-34</b>
	Ayakta durma egzersizleri	<b>65</b>	<b>1739</b>
<b>Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Önerileri</b>			
	Uygun bir oyun seçmek	<b>23</b>	<b>686</b>
	Daha teknolojik şeyler	<b>23</b>	<b>693</b>
	Elektronik tekerlekli sandalye	<b>23</b>	<b>695</b>
	Masaların yanına küçük sepet	<b>23</b>	<b>697-698</b>

	Yere küçük sepet	23	698
	Teknolojik ürünler	25	763
	Paylaşabilme	23	709
	Onları katmamız gerekiyor	23	713
	Daha sakin olmaları	23	703
	Arkadaşlık kurma isteği	27	723
	Onlara yönelik oyunlar	27	724
	Daha duyarlı	28	724
<b>Özel Gereksinimli Öğrencilerin Önerileri</b>			
	Yemekler özenle hazırlanmalı	36	973
<b>Bilinçlendirme</b>	Bilinçlendirilmeleri lazım	43	1156
	Empati duygusu aşılama	46	1225
	Özel durumuna saygı	46	1227
<b>Merkezi Sınavların Uygulanmaması</b>	TEOG uygulanmasa	44	1185
	TEOG'u kaldırsınlar	45	1206
<b>YORUM</b>	<b>Öğrencilerim uygulamada yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri</b>		

		Sayfa	Sıra
<b>Yaygınlaştırma</b>	Yaygınlaşmasını temenni ediyorum	22	621
<b>Destek Eğitimin Arttırılması</b>	Daha çok destek eğitim	39	1128
<b>Modelin Çıktılarının Paylaşılması</b>	Yaptığımız şeylerin diğer okullara örnek teşkil etmesi	28	784

<b>Alan Uzmanı Müfettiş Ve Öğretmenler</b>	Bilgisiz Müfettişler	<b>28</b>	<b>785</b>
	Özel Eğitim Almış Müfettiş	<b>28</b>	<b>787</b>
	Uzmanlaşmış Öğretmen Atanmalı	<b>30</b>	<b>848-849</b>
<b>Fiziki Koşulların Gözden Geçirilmesi</b>	Havuz	<b>29</b>	<b>821</b>
	Jimnastik Salonu	<b>29</b>	<b>822</b>
	Fizik Tedavi Merkezi	<b>29</b>	<b>823</b>
<b>Üst Öğrenim Modeli</b>	Keşke Lisesi de olsaydı	<b>36</b>	<b>979</b>
<b>Merkezi Sınavlar</b>	TEOG'u kaldırınsınlar	<b>45</b>	<b>1206</b>
	İnsanlık vazifesi	<b>77</b>	<b>2070</b>
	Gönül İşi	<b>77</b>	<b>2082</b>
	MEB okulu görmemek lazım	<b>77</b>	<b>2083-84</b>
	Uzun yıllar hizmet	<b>77</b>	<b>2084</b>
<b>YORUM</b>	<b>Öğretmenlerin Beklentileri, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerini Beklentileri Özel Gereksinimli Öğrencilerin Beklentileri</b>		

**Ek F****Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi**

T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 98761816-302.08.01/E.99

13.01.2016

Konu : Tansel YAZICIOĞLU'nun Uygulama İzni  
Hk.

**ANKARA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**

Enstitümüz Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Tansel YAZICIOĞLU Prof.Dr.Tevhide KARGIN danışmanlığında yürüttüğü "Serebral Pasili Öğrenciler İçin Düzenlenen Bir İlkokulda Uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen, Aile ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Çankaya İlçesindeki MEV Göküşağı Özel Eğitim, Anaokulu, İlkokul ve Ortaokulunda4. ve 8.sınıfa devam eden normal gelişim gösteren öğrenciler ile Serebral Pasili Öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenlerle görüşmeye dayalı tümevarım analiz modeli kullanmak ve görüşmelerde ses kaydı yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye yapacağı tez çalışması için gereken izinin verilmesi hususunda gereğini saygılarımla arz ederim.



e-İmzalıdır

Prof. Dr. İsmail GÜVEN  
Enstitü Müdürü

Ek :

- 1 - Dilekçe (1 Sayfa) Görüşme Formu (10 Sayfa) Onam Formu (4 Sayfa) Etik Kurul (2 Sayfa)
- 2 - Tez Önerisi (45 Sayfa)

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR  
13.01.2016  
Süreyya ŞARIKAYA  
Müdür

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : PGHXTGWTEVHKVHGZMAYC Belge Takip Adresi: <http://belgedogrulama.ankara.edu.tr/>  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Cebeci Yerleşkesi 06590; Cebeci/Ankara /ANKARA  
Telefon No: 0312 362 99 05 / 5322 Belge Geçer No: 0312 362 73 97  
e-posta: ebens@education.ankara.edu.tr internet adresi: -

Bilgi için:Emel SÜKÜN  
Bilgisayar İşletmeni  
Telefon No:(312) 362 99 06-5310

## Ek G

## Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1015768  
Konu : Araştırma İzni

28.01.2016

## ÇANKAYA İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) Ankara Üniversitesi'nin 13/01/2016 tarihli ve 99 Sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Tansel YAZICIOĞLU'nun "**Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenen Bir İlkokulda Uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen, Aile ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama yapma talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup; ilçenize bağlı MEV Gökkuşluğu Özel Eğitimde çalışmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Görüşme formunun (9 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmacının ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:

1-Görüşme formu (9 sayfa)

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 47/135



## Ek H

## Ankara Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

T.C.  
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :78520003/605.99/1292508  
Konu :Araştırma İzni -

04.02.2016

## MEV GÖKKUŞAĞI ÖZEL EĞİTİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi :a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) Ankara Üniversitesi'nin 13/01/2016 tarihli ve 99 Sayılı yazısı.  
c) İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 28/01/2016 tarihli ve 14588481/605.99/E. 1015768 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Tansel YAZICIOĞLU'nun "Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenen Bir İlkokulda Uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen, Aile ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" konulu tez kapsamında okulunuzda anket uygulaması İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi(c) yazıyla ile uygun görülmüştür.

Anket formunun(9 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi(a) Genelge çerçevesinde, okul müdürlüğü'nün sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Hasan Hüseyin ÖZİPEK  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:

- 1-Görüşme formu (9 sayfa)  
2-İlgi (c) yazı (1 sayfa)

Namık Kemal Mah. 95.Cad: No:7/B Kızılay/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: çankaya06\_strateji@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: SİBEL AKYOL YILDIRIM  
Tel:(0 312) 4186875/144  
Faks:(0 312) 4193784-85



## ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Tansel YAZICIOĞLU  
 Doğum Tarihi: 19/06/1971  
 İletişim Bilgileri: Ahimesut Mah. 2207. Sk Safir Residence B Blok 3/7  
 Etimesgut/Ankara  
 E-Posta Adresi: tanselyazicioglu@gmail.com  
 Öğrenim Durumu: Doktora

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
66.50	Sınıf Öğretmenliği/Lisans	Trakya Üniversitesi	1994
90.73	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve	Ankara Üniversitesi	2005
89.18	Özel Eğitim/Doktora	Ankara Üniversitesi	2017

İş Deneyimi: 23 Yıl

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen (Okul Müdürü)	Ayten Şaban Diri İlkokulu ve Ortaokulu Ankara/Çankaya	2014-2017
Öğretmen (Okul Müdürü)	MEV Gökkuşluğu Özel Eğitim Aaokulu, İlkokulu ve Ortaokulu /Ankara/Çankaya	2010-2014
Öğretmen (Okul Müdürü)	Orhan Gazi İlköğretim Okulu Ankara/Yenimahalle	2009-2010
Öğretmen	İnönü İlköğretim Okulu/ Ankara/Altındağ	2007-2009
Öğretmen	Sakalar İlköğretim Okulu/ Ankara/Altındağ	2003-2007
Öğretmen (Müdür Yardımcısı)	Yeni Turan İlköğretim Okulu /Ankara/Altındağ	1999-2003
Öğretmen	Merkez Çocuk Sevenler İlköğretim Okulu Ankara/Altındağ	1997-1999
Öğretmen	Harçlı Köyü İlkokulu/Erzurum/Horasan	1994-1997