

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerileri*

Ömür SADIOĞLU^a

Uludağ Üniversitesi

Sema BATU^c

Anadolu Üniversitesi

Asude BİLGİN^b

Uludağ Üniversitesi

Aynur OKSAL^d

Uludağ Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacını kaynaştırma eğitimi uygulamalarının aksayan yönlerinin belirlenmesinde ve başarının değerlendirilmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine araştırılması oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin 16 fakültilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kaynaştırma eğitimi yapılan ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 23 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan araştırma verileri Nvivo 8 nitel veri analizi programı kullanılarak tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bulgular sınıf öğretmenlerinin ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili genel olarak olumsuz görüşe sahip olduklarını, bu konuda yetersiz olduklarını, uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duyduklarını, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduklarını, görev yaptıkları okulların ve sınıfların fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi için ayrı eğitim ortamlarının olmasını, nitelikli ve etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini, yarı zamanlı kaynaştırmayı ve kendilerine materyal desteğinin sağlanmasını önermektedirler.

Anahtar Kelimeler

Kaynaştırma, Öğretmen Görüşleri, Özel Gereksinimli Öğrenci, Yarı-Yapılandırılmış Görüşme, Nitel Çalışma.

Günümüzde özel gereksinimli çocukların eğitimi için genel eğitimde, temelinde "En Az Sınırlandırılmış Eğitim Ortamı" kavramının yer aldığı bazı özel düzenlemeler yapılmaktadır (Eripek, 2007, s. 5). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde en az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan

bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını

* Bu çalışma Ömür Sadioğlu'nun Prof. Dr. Asude Bilgin'in ve Doç. Dr. Sema Batu'nun danışmanlığında Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

- a **Sorumlu Yazar: Dr. Ömür SADIOĞLU** kaynaştırma eğitimi alanında doktordur. İletişim: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İletişim: İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Görükle, Bursa. Elektronik posta: osadioglu@uludag.edu.tr. Tel: +90 224 294 2183.
- b Dr. Asude BİLGİN Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında profesördür. İletişim: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Görükle, Bursa. Elektronik posta: asudebilgin@uludag.edu.tr.
- c Dr. Sema BATU Özel Eğitim alanında doçenttir. İletişim: Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir. Elektronik posta: esbatu@anadolu.edu.tr.
- d Dr. Aynur OKSAL Eğitimin Psikolojik Temelleri alanında doçenttir. İletişim: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Görükle, Bursa. Elektronik posta: aynuroksal@yahoo.com.tr.

sağlayan en uygun eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Başlangıçta özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri şeklinde uygulanan en az sınırlandırılmış eğitim ortamları günümüzde “kaynaştırma” adlı yeni bir anlayışla ele alınmakta ve özel gereksinimli çocuklar, kendilerine ve öğretmenlerine destek hizmetler sağlanarak genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedirler (Eripek, 2007, s. 5-6). Kırcaali-İftar (1998) tarafından “özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi” şeklinde tanımlanan kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim desteğinin ihmal edilmemesi, yani özel gereksinimli öğrenci için en az sınırlandırılmış eğitim ortamının sağlanması oldukça önemlidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007, s. 7; Sucuoğlu ve Kargın, 2008, s. 29).

İlgili Araştırmalar

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

Ülkemizdeki kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini (Metin ve Çakmak Güleç, 1998; Önder, 2007; Uysal, 2004), tutumlarını (Avcıoğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey, 2004) belirlemeye yönelik yapılan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bunların yanında kaynaştırmaya yönelik bilgilendirme programları sonrasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmalar da (Metin, Güleç ve Şahin, 2009; Türkoğlu, 2007; Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1998b) bulunmaktadır.

Yapılan bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz görüş (Bilen, 2007; Önder,

2007; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Uysal, 2004) ve olumsuz tutuma (Avcıoğlu ve ark., 2004) sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma konusunda kendilerini yeterli görmemekte (Avcıoğlu ve ark., 2004; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Nizamoğlu, 2006) ve özel gereksinimli öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamakta (Avramidis ve Kalyva, 2010; Horne ve Timmons, 2009), zamanı yönetmekte (Horne ve Timmons, 2009) sorunlar yaşamakta ve bu konuda bilgilendirilmeye gereksinim duymaktadırlar (Avcıoğlu ve ark., 2004; Metin ve Çakmak Güleç, 1998; Opdal ve ark., 2001; Rakap ve Kaczmarek, 2010). Bununla beraber sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi sürecinde destek görmemekte (Bilen, 2007; Önder, 2007), desteğe (Horne ve Timmons, 2009; Kwapy, 2004) ve bazı düzenlemelere (Opdal ve ark., 2001) ihtiyaç hissetmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin görüş ve tutumlarının, bilgilendirme çalışmaları (Metin ve ark., 2009; Türkoğlu, 2007), hizmet içi eğitim (Jobe ve ark., 1996) ve destek eğitim hizmeti sağlanarak yapılan kaynaştırma uygulamaları yoluyla (McLeskey ve ark., 2001; McLeskey ve Waldron, 2002) olumlu yönde değiştiği görülmektedir.

Kaynaştırma eğitiminde öğretmen görüşlerinin belirlendiği pek çok çalışma bulunmakla beraber, Türkiye'nin farklı illerinden sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin, sorunlarının ve çözüm önerilerinin derinlemesine incelenmesi açısından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

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

- Sınıf öğretmenlerinin ülkedeki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin genel görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında yoğun olarak yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları sırasında ne tür destekler almaktadır?
- Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfların ve okulların fiziki koşulları nasıldır?
- Sınıf öğretmenlerinin ülkedeki kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmelerine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

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

Nitel araştırma kısaca, ilgilenilen belli bir olay ya da olgunun daha iyi anlaşılması için kapsamlı bir şekilde yazılı ve görsel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2006, s. 399). Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı tarafından önceden belirlenen sorular görüşülen kişiye aynı sırayla sorulur ve görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına fırsat verilir (Gay ve ark., 2006, s. 419).

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

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

Toplam 23 görüşme gerçekleştirilen çalışmada, araştırmacı görüşmelerin dördünü sömestr tatili nedeniyle öğretmenlerin (Gönül, Sevda, Nevin, Hande) tatil için gittikleri şehirlerde gerçekleştirmiştir. Bu nedenle araştırmacının sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı Doğu Anadolu Bölgesi'ne ve Marmara Bölgesi'nin Trakya Bölümü'ne gitmesi gerekmiştir. İki öğretmenle de hem araştırmacının hem de öğretmenlerin görev yeri olan Bursa'da görüşme yapılmıştır. Katılımcı olan diğer on altı öğretmenle ise, araştırmacı, öğretmenlerin görev yaptıkları illere giderek görüşmelerini gerçekleştirmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Araştırmaya 2009-2010 öğretim yılında Türkiye'nin 16 farklı ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kaynaştırma eğitimi yapılan ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan toplam 23 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yerleri, yaşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları bölüm ve hizmet içi eğitim semineri alıp almadıkları, sınıf mevcutları, sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenci sayısı ve bu öğrencilerin özel gereksinim türü yer almaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

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

Hazırlanan sorular alandan iki uzmana gösterilmiş, görüşme sorularına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme sorularını sınamak amacıyla pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşülen kişiden sorulara ve görüşmeye ilişkin dönüt istenmiştir. Görüşme yapılan kişinin önerileri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek son şeklini almıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı 12 Ocak - 27 Mart 2010 tarihleri arasında nitel araştırma ve yarı yapılandırılmış görüşmeler konusunda eğitim alan araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan her bir öğretmene kod isim verilerek yapılan görüşmelerde her öğretmene önceden hazırlanan 20 adet soru sorulmuştur. Her görüşme öncesinde, katılımcılara, araştırmacı tarafından hazırlanan sözleşme verilmiş, katılımcılar sözleşmeyi okuyup imzaladıktan sonra görüşmeler

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

No	Kod	Görev Yeri	Yaş	Kıdem (Yıl)	Sınıf Mevcudu	Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı	Özel Gereksinim Türü
1	Ufuk	Van/ Merkez	20-30	1-5	27	1	Öğrenme güçlüğü olan birey
2	Talat	Bursa/Nilüfer	31-40	11-20	39	1	Otistik birey
3	Seval	Bursa/Nilüfer	31-40	11-20	40	1	Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
4	Gönül	Bitlis/Merkez	20-30	1-5	14	1	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey
5	Serdar	K.Maraş/Afşin	20-30	6-10	36	1	Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
6	Sevda	Van/Özalp	20-30	1-5	34	2	1.Ortopedik yetersizliği olan birey/2.İşitme yetersizliği olan birey
7	Emel	Urfa/ Merkez	31-40	6-10	40	1	Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve serebral palsili birey
8	Emin	Mardin/Merkez	31-40	11-20	36	1	Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
9	Pınar	Isparta/ Merkez/	31-40	6-10	24	2	1.Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey 2.Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
10	Nevin	Tekirdağ/ Çerkezköy	20-30	1-5	42	2	1.İşitme ve görme yetersizliği ile dil ve konuşma güçlüğü olan birey 2. Ortopedik yetersizliği olan birey
11	Hande	Batman Kozluk/Duygulu	20-30	1-5	12	1	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile dil ve konuşma güçlüğü ile zihinsel yetersizliği olan birey
12	Mehmet	Samsun/Terme	41-50	21-üstü	32	1	Yaşlılarından iki yaş geride gelişim gösteren birey
13	Murat	Giresun/ Şebinkarahisar	31-40	6-10	38	1	Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
14	Aysun	Giresun/ Şebinkarahisar	20-30	1-5	34	2	1.Albinizm 2. Ortopedik yetersizliği olan birey
15	Özlem	Ankara/Mamak	31-40	11-20	38	1	Zihinsel yetersizliği olan birey
16	Yeliz	Ankara/Mamak	31-40	6-10	30	1	Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
17	İlknur	İstanbul/Bağcılar	20-30	1-5	46	2	1 Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey 2.İşitme yetersizliği olan birey
18	Aynur	İstanbul/Bağcılar	20-30	1-5	44	2	1. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey 2. Dil ve konuşma güçlüğü olan birey
19	Nihan	Eskişehir/ Merkez	31-40	11-20	35	1	Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
20	Hülya	İzmir/Karşıyaka	51ve üzeri	21-üstü	28	1	Öğrenme güçlüğü olan birey
21	Salih	Muğla/Merkez	41-50	21-üstü	24	1	Zihinsel yetersizliği olan ve yetiştirme yurdu öğrencisi olan birey
22	Şenay	İzmir/Karşıyaka	41-50	21-üstü	26	1	Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey
23	Halim	İzmir/Karşıyaka	41-50	21-üstü	27	1	Öğrenme güçlüğü olan birey

yapılmıştır. Bunların yanı sıra, görüşme sırasında katılımcılardan bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat davranabilecekleri ve görüşme sırasında ses kaydı yapılmak istendiği bir kez daha ifade edilerek, araştırmanın herhangi bir sürecinde çalışmadan ayrılacakları ve bunun için kesinlikle bir yaptırım uygulanmayacağı da belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler 14 ile 64 dakika arasında sürmüş ve görüşmelerden 272 sayfalık veri elde edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde öncelikle görüşme formlarından elde edilen veriler Word belgesi olarak kayıt edildikten sonra NVivo 8 nitel veri analizi programına aktararak "içerik analizi"yle çözümlenmiştir. İçerik analizinde; birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplanarak organize edilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizine sabit bir veri gövdesi olan görüşme formlarıyla başlanmıştır. Her bir görüşme formundaki sorular tek tek taranarak, her soruya

verilen cevaplar “node”lar şeklinde kaydedilmiştir. “Node”lar görüşmecinin soruya verdiği yanıtın içindeki kodlamalardır.

Araştırma verilerini kodlama aşamasında önce genel bir kavramsal yapı oluşturulmuş, kod listesi hazırlanmıştır. Verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan kodlar da, daha önceden ortaya çıkan kod listesine eklenmiştir. Her görüşme sorusuna ilişkin oluşturulan kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmış ve kodlar tema olarak düzenlenmiştir. Araştırmacı ve öğretim üyesinin birlikte yaptıkları sadeleştirme ve birleştirme işlemi sonucunda 6 tema ve 17 kod belirlenmiş, temalar ve kodlar sistemli bir biçimde analiz edilerek düzenlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Bu çalışmada araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiş, doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılığı kontrol edilmiştir. Araştırma süresince elde edilen ham veriler ve kodlamalar, günlük ve araştırmacı notları araştırmacı tarafından saklanmaktadır ve araştırmacıların incelemesine açıktır. İstenmesi durumunda bunlar araştırmacı tarafından isteyen kişilere gönderilecektir.

Bulgular ve Yorum

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

1. Ülkemizdeki Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Düşünceler
2. Fiziki Koşullar
3. İhtiyaç Duyulan Destekler
4. Yapılan Uyarlamalar
5. Yaşanan Sorunlar
6. Öğretmenlerin Önerileri

Öğretmenlerin Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan 21 sınıf öğretmeni ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili olumsuz görüş bildirirken, iki öğretmen aynı konuyla ilgili olumlu görüş bildirmiştir.

Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Hakkında Olumsuz Görüş Bildiren Öğretmenler: Ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin dokuzu sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin yetersiz olduğunu, yedi öğretmen kaynaştırma uygulamalarında aksaklıklar olduğunu, beş öğretmen sınıf mevcudlarının kalabalık olduğunu ve beş öğretmen de özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitim almanın daha yararlı olduğunu düşünmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirmeye gereksinim duyduklarını ifade etmektedirler. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu, kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Avcıoğlu ve arkadaşları (2004) ve Çelik (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da katılımcıların kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve bu konuyla ilgili yoğun bir eğitim almaları gerektiği belirlenmiştir.

Sınıf mevcudlarının kalabalık olmasından yakınan öğretmenlerden ikisi, birden çok kaynaştırma öğrencileri olmasının da bu uygulamaları zorlaştırdığını belirtmektedirler. Öğretmenler hem kalabalık hem de iki özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıflarda kaynaştırma uygulamalarının “yetersiz” olduğunu, özel gereksinimli öğrencilerin “gerekli eğitimi alamadıklarını” ifade etmektedirler. Tekirdağ’da görev yapan sınıf öğretmeni (Nevin) konuyla ilgili görüşünü belirtirken şu ifadelerle de yer vermiştir: “*Kırk iki kişilik sınıftasınız iki tane özel eğitimli, üç tane ya da özel eğitimli öğrenciniz var. Bu sınıf sayısını doksana çıkartmak kadar zor bence...*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bilen (2007) ve Metin ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmaların bulguları da mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların sınıf mevcudlarının fazla olmasının, sınıf öğretmenleri için önemli bir sorun oluşturduğu görülmektedir. Batu ve Kırçali-İftar (2007) kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda sınıf mevcudunun fiziksel ortamın elverdiğinden

ya da öğretmenin ilgilenilebileceğinden fazla sayıda öğrencinin bulunmasının kaynaştırmanın başarısını olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ayrı eğitim ortamlarında eğitilmelerinin kendileri için daha yararlı olacağı düşünülen öğretmen görüşlerine; Avcioğlu ve arkadaşları (2004) ve Bilen (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da rastlanmaktadır. Timuçin'in (1998) kaynaştırma eğitiminin yapıldığı bir okulda gerçekleştirdiği çalışmada ise özel gereksinimli öğrencinin, okul yönetiminin, sınıf öğretmeninin, rehber öğretmenin, kaynaştırma uygulamasından önce bilgilendirilmemeleri ve süreçte destek hizmet alamamaları nedeniyle özel gereksinimli öğrencilerle akademik çalışmalar yapılamadığı, özel gereksinimli öğrencilerin davranış problemleri sergileyen öğrenciler olarak etiketlendiği ve sınıf öğretmenlerinin bu öğrenciyi başka bir sınıfa ya da özel eğitim sınıflarına gönderme çabasına girdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerini dile getirirken bazı öğretmenlerin kullandıkları ifadelerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya bakış açısını yansıttığı düşünülmektedir. Örneğin; "kaynaştırma eğitimi kaynıyormuş gibi geliyo bana" (Özlem), "tamamen sabote ediliyor" (Nevin), "mamma ve tutarsızlık var" (Talat), "Kaynaşma diye bi şey yok sınıf kaynatma var" (Gönül), "kaynaştırma öğrencileri kaynayıp gidiyor" (Yeliz), "dostlar alışverişte görsün" (Halim), "göstermelik olsun" (Nevin) gibi ifadeler dikkat çekicidir.

Ülkemizdeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Hakkında Olumlu Görüş Bildiren Öğretmenler: İki öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Pınar öğretmen kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencinin sınıfta hırpalanması, "kendini ifade edemediği için" hırçınlaşması gibi kötü tarafları olsa da özel gereksinimli öğrencinin "gelişimi açısından olumlu olduğunu" düşündüğünü, ancak özel gereksinimli öğrenciyi "özel olarak", "birebir zaman" ayrılmadığında da kaynaştırma eğitiminin "biraz hayal ürünü" olduğunu ifade etmektedir. Kaynaştırma uygulamaları hakkında olumlu görüş bildiren bir diğer öğretmen olan Şenay öğretmen ise "Sınıf öğretmenin BEP planı hazırlayıp, dört ve beşinci sınıf öğretmenleri birebir çalıştırmasını" desteklediğini belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çeşitli nedenlerle kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları Uysal (2004) ve Çelik (2006) tarafından ya-

pılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Uysal'ın çalışmasında görüş bildiren katılımcıların büyük çoğunluğu kaynaştırmanın yararlı olmadığını, işleri zorlaştırdığını ve tamamlanması gereken pek çok eksikliğinin olduğunu belirtmişlerdir. Çelik yaptığı çalışmada kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma eğitime karşı olduklarını ve kendilerinin bu konuda yetersiz kaldıklarını belirttikleri belirlenmiştir. Akdemir Orta (2008) tarafından yapılan çalışmada ise kaynaştırma eğitime alınan bu çocuklara ve öğretmenlere destek hizmetler sağlanmadığı, hem öğrencilerin hem de sınıf öğretmenlerinin destek özel eğitim hizmetlerine gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Fiziki Koşullar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı fiziki koşullara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin fiziki koşullara ilişkin görüşleri; sınıfın fiziki koşulları (23), okulun fiziki koşulları (23) ve ilin fiziki koşulları (6) olmak üzere 3 grupta toplanmıştır.

Sınıfın Fiziki Koşulları: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü sınıflarının fiziki koşulları ile ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde öğretmenlerinin dokuzunun [Ufuk (Van), Mehmet (Samsun-Terme), Özlem (Ankara-Mamak), Nihan (Eskişehir), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Talat ve Seval (Bursa-Nilüfer), Serdar (Kahramanmaraş-Afşin)] sınıflarının kalabalık olmasından yakındıkları görülmektedir. Yedi öğretmen [Murat (Giresun-Şebinkarahisar), İlknur ve Aynur (İstanbul-Bağcılar), Hülya, Halim ve Şenay (İzmir-Karşıyaka), Talat (Bursa-Nilüfer), Salih (Muğla)] sınıfında bilgisayar ve projeksiyon olduğunu ifade ederken, altı öğretmen [Ufuk (Van), Emel (Şanlıurfa), Sevda (Van-Özalp), Emin (Mardin), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı), Özlem (Ankara-Mamak)], okullarında bilgisayar salonu ya da konferans salonunda projeksiyon makinesi bulunduğunu, gerektiğinde bu salonlarda ders yaptıklarını belirtmektedirler. Okulunda projeksiyon makinesi olduğunu ifade eden bir öğretmen (Sevda) projeksiyon makinesini kuracak kimse olmadığı için projeksiyon makinesini bu nedenle kullanmadıkları belirtirken, Nevin öğretmen ise tekerlekli sandalye kullanan öğrencisini projeksiyon makinesinin bulunduğu kata götüremediği için kullanmadığını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan yedi öğretmen (Nevin, Emel, Özlem, Hande, Pınar, Hülya, Salih) özel gereksinimli öğrencileri için materyalleri kendilerinin temin etmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Hande öğretmen Milli Eğitimin “okullara gönderdiği materyalleri, öğrencisi için alıp, alıp onun “kullanabileceği şekilde” seçtiğini, materyalleri sınıf dolabında bulundurduğunu, bu materyalleri kullanmak isteyen öğretmenlere de bunları kendi sınıfından alabileceklerini söylediğini belirtmektedir. Emel, Pınar ve Özlem öğretmenler özel gereksinimli öğrencileri için kendileri materyal temin etmektedirler. Özlem öğretmen, sınıfın dar olduğunu, “sıra adedi çok fazla” olduğundan, kendisinin bile “yürürken” “zorluk” çektiğini ifade etmektedir

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

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

Okulunda engelli asansörü ve kaynak oda olan Nevin öğretmen (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı), kaynak odanın düzenlemeler yapılmadığı için etkin olarak kullanılmadığını, engelli asansörünün, “çok sık” bozulduğu için okul yönetimi tarafından çalıştırılmadığını, yönetimin çözüm olarak özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıfları birinci kata taşıdığını belirtmektedir. Ancak bu çözüm de yeterli olmamakta Nevin öğretmen öğrencisini “akıllı tahta sınıfı”na, “tiyatro salonu”na, “satranç odasına” ancak “erkek öğretmenlerin kucakta taşınması” ile götürebildiğini belirtmektedir.

Ufuk öğretmen (Van) “taşınmalı eğitim” yapan bir okulda görev yaptığını, okulun “kuruluş aşamasında engelli insan olacağı düşünülmeden” yapıldığını

belirtmektedir. Hande öğretmen (Batman- Kozluk-Duygulu) çalıştığı okulda normal gelişim gösteren öğrencilerin bile “çok uygun olmayan koşullarda öğrenim” gördüklerini “prefabrik” binalarda ders verdiklerini, normal gelişim gösteren öğrenciler için bile tuvaletin su akmadığından “4 ay boyunca kapalı” kaldığını ifade etmektedir. Hande öğretmen bu nedenle “özellikle taşınmalı sistemle gelen” öğrenciler arasında “köy içinde” tuvaletini nereye yapacağını bilemediğinden “altına yapan öğrenciler” olduğunu belirtmektedir. Sobayla ısındıklarını belirten Hande öğretmen “*Bana şu an şey ya prefabrik değil de çatısı akmayan bir sınıfa girsem sanki cennete düşmüş gibi hissedicem heralde kendimi*” sözleriyle yaşadığı güçlükleri dile getirmektedir. Gönül öğretmen ise görev yaptığı okulun “normal bir öğrenciyeye eğitim verecek seviyede” durumda olmadığını ifade etmektedir. Sevda öğretmen de benzer şekilde okulun fiziksel koşullarının uygunsuzluğunu “*Yani onun dışında aslında gerçi dediğim gibi doğunun özel olarak bir u donanıma ihtiyacı var. ...Yani sen sobayla da uğraşmak zorunda kalıyorsun. Benim özel olarak ihtiyaç duyduğum şey ısınma problemi. Benim çocuğum da ısınm ki daha çok dersle ilgilenin.*” şeklinde ifade etmektedir. Isınma problemi yaşadığını belirten Sevda öğretmen, özel gereksinimli öğrencisi için “klozete ihtiyacı” olduğunu ancak, normal gelişim gösteren öğrencilerin bile, okulda su olmadığından tuvalet ihtiyaçlarını “dışarıya gidip” yaptıklarını ifade etmektedir.

Aysun öğretmen (Giresun-Şebinkarahisar) okulun “çok kalabalık” olduğunu, özel gereksinimli öğrencisinin “alt kata ya da üst kata çıkmak” gibi bir “şansı” olmadığını, laboratuara çıkabilmek için, ya öğretmen arkadaşından ya da hizmetlilerden yardım aldığını belirtmektedir. İlknur, Aynur (İstanbul-Bağcılar), Emel (Şanlıurfa) ve Seval (Bursa-Nilüfer) öğretmenler okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin merdivenleri ya ailelerinin ya da hizmetlilerin kucağında çıktıklarını belirtmektedirler. Emin öğretmen (Mardin) özel gereksinimli öğrencisinin okuldaki merdivenleri çıkmakta güçlük çektiğini belirtirken, okulun her katına, “yeni büyük onarımda” “engelli lavabosu” yapıldığını ifade etmektedir.

Otizimli öğrencisi olan Talat öğretmen (Bursa-Nilüfer) çalıştığı okulun küçük ve çok “gürültülü” olduğunu belirterek okulda yaşanan gürültü nedeniyle otizimli öğrencisinin verdiği tepkileri de şu şekilde aktarmaktadır: “*E tabi çocuk gürültüye hassas olduğu için, kulaklarını tutuyor, kafasını tutuyor, u geliyo, ittriyo, strese giriyö.*” Talat öğretmen bu durumu da “fiziki ortamın yetersizliği” olarak değerlendirmektedir.

İlin Fiziki Koşulları: Araştırmaya katılan altı öğretmen [Ufuk (Van), Nevin (Tekirdağ-Çerkezköy-Kapaklı), Aysun (Giresun-Şebinkarahisar), Sevda (Van-Özalp), Gönül (Bitlis), Pınar (Isparta)] yaşadıkları ilin/ilçenin fiziki koşullarının yetersizliğine ilişkin görüş bildirmiştir. Ufuk öğretmen görev yaptığı ili “dünyadan uzak” olarak nitelendirmektedir. Nevin öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin özel eğitim kurumuna gitmesi gerektiğini ancak Tekirdağ’ın Kapaklı beldesinde böyle bir kurumun olmadığını belirtmektedir. Aysun öğretmen de yaşadığı bölgedeki “ulaşım sorunu” nedeniyle “bu tarz öğrencileri uygun okullara göndermekte bile oldukça zorluk” çektiklerini ifade etmektedir.

Gönül öğretmen ise görev yaptığı okulu “*dağın tepesi, kimse oraya gelmek te istemiyö zaten*” ifadeleriyle tanımlayarak, çalıştığı ilde imkânların “çok çok sınırlı” olduğunu belirtmektedir. “*Hem sınıf kalabalık, hem çocuklar anlama problemi yaşıyor aslında doğunun öğrencilerinin hepsi kaynaştırma öğrencisi gibi bir şey oluyor. Çünkü dil problemi var.*” şeklinde görüş belirten Sevda öğretmen öğrencilerinin “doğuda olmanın şanssızlığı” yaşadıklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin fiziki koşullara yönelik görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, üç okulda ısınma problemi yaşandığı, iki okulda su olmaması nedeniyle normal tuvaletlerinin de kullanılmadığı, dört okulun kalabalık olduğu, iki okulda taşınmaz eğitim yapıldığına yönelik bilgilere ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin birkaçı (4 kişi) görev yaptıkları bölgede ulaşım koşullarının güçlüğünden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları da belirlenmiştir. Sevda (Van-Özalp), Hande (Batman-Kozluk-Duygulu) ve Gönül (Bitlis) öğretmenlerin ifade ettikleri fiziki yetersizlikler, normal gelişim gösteren öğrenciler için bile elverişli ve sağlıklı değilken kaynaştırma öğrencileri için yapılacak düzenlemeler açısından düşünüldüğünde oldukça endişe verici bir tablo çizmektedir.

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

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

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

Alan yazında yapılan çalışmalarda okulların fiziki koşullarının kaynaştırma eğitimine uygun olmadığı belirlenmiştir (Avcıoğlu, Demiray ve Eldeniz Çetin, 2004, s. 229; Bilen, 2007; Metin ve ark., 2009, s. 7). Yapılan tüm bu araştırmalar, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin oldukça zorlayıcı koşullarda eğitim gördüklerini ortaya koymakta ve ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarında okulların ve sınıfların fiziki koşullarının düzenlenmesine henüz gereken önemin verilmediğini düşündürmektedir.

İhtiyaç Duyulan Destekler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 21’i ihtiyaç duyulan desteklere yönelik görüş bildirmiştir. Öğretmen görüşleri çeşitlilik göstermekle beraber, bazı öğretmenlerin birden fazla desteğe ihtiyaç hissettiği görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri öncelikle desteğe ihtiyaç duyan (19) ve desteğe ihtiyaç duymayan öğretmenler (3) olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

Desteğe İhtiyaç Duyan Öğretmenler: Desteğe ihtiyaç duyduğunu belirten 19 öğretmenin verdikleri cevaplar farklılık göstermekle beraber, bazı öğretmenlerin birden çok desteğe ihtiyaç duyduğu da görülmektedir. Öğretmenler; uzman desteğine (12), bilgilendirilmeye (9), materyal desteğine (6),

özel eğitim sınıfına (6), aile desteğine (4) ve kaynak odaya (3) ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir.

Uzman desteğine ihtiyaç duyduğunu belirten on iki öğretmen vardır. Örneğin; Yeliz öğretmen özel eğitim öğretmeni ile birlikte öğrencisinde “daha iyi ilerleme” kaydedebileceğini ifade etmektedir. Aynur öğretmen çalıştığı okulda özel eğitim öğretmeni olduğu halde, okulda kendi öğrencisi gibi sırada bekleyen çok öğrenci” olduğunu özel eğitim öğretmenin “yetersiz” ve “zor durumda” kaldığını belirtmektedir. Gönül ve Serdar öğretmen bir “psikolog”, “psikiyatrist” ya da “rehber öğretmen” desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler

Bilgilendirilmeye ihtiyaç duyan dokuz öğretmen konuyla ilgili görüş bildirirken, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin yeterliliği ile ilgili de görüş bildirmişlerdir. Örneğin; Hande öğretmen; “çok acil bir şekilde” özel gereksinimli öğrencisinin öğretiminden çok, özel gereksinimli öğrencisine “nasıl rehberlik” edeceği ve öğrencisini nasıl yönlendireceğine yönelik bilgilendirmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir.

Pınar öğretmen yapılacak bilgilendirme çalışmalarının “yaz tatillerinde, seminer dönemlerinde” “özel eğitim öğretmenlerinden alınabilecek” eğitimler olması gerektiğini, aksi halde “sen bu çocuğu bunu öğret” şeklinde bir yaklaşımın “hayal ürünü” olduğunu belirtmektedir. Hizmet içi eğitimlerin yeterliliğine ilişkin sekiz öğretmen görüş bildirmiştir. Ufuk öğretmen “özel eğitim semineri” adı altında bir seminer aldığını ancak bu seminerin “yetersiz” ve “amacı dışında” olduğunu belirterek, bu tür seminerlerin, “özenle seçilen” uzmanlarla, daha geniş kapsamlı ve mümkünse “uygulama merkezlerine götürerek birebir örnekleri” gösterilerek yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Aysun öğretmen aldığı hizmet içi seminerlerini “kalabalık bir toplumun ‘akşam ne pişircem acaba?’ sohbetlerinin arasında” şeklinde tanımlarken, Emel öğretmenin de benzer şekilde “iş çıkışı” yapılan seminerlerde öğretmenlerin “yapılmamış yemeğini düşünmek zorunda” kaldığını belirtmektedir. Talat öğretmen bu seminerlerin “basmakalıp” olduğunu bu nedenle seminerlerin öğretmenler tarafından “angarya” olarak algılandığını belirtmektedir.

Hizmet öncesi eğitim yeterliliğine ilişkin beş öğretmen görüş bildirmiştir. Serdar öğretmen “kaynaştırma eğitimi” ile ilgili hiç bir eğitim almadığını, öğretmenin “ilk önce bi eğitimden geçmesi” gerektiğini, “kendi planını”, “öğrencinin planını” “kendi değerlendirmelerine göre” yaptığını ve bunun “ne kadar doğru, ne kadar yanlış” olduğunu bilmediği-

ni belirtmektedir. Pınar öğretmenin de kaynaştırma eğitimi için “*Bu farklı bi alan yani benim u bize bu ders okutulmadı. Ben bunu bilmiyorum. Yapabildiğim kadarıyla yap...yapmış...yapıyorum yani*” dediği görülmektedir. Murat öğretmen lisans döneminde özel eğitim dersi aldığını ancak bu dersin tamamen “teorik” ve “yetersiz” bir ders olduğunu, bu konuda öğretmenin “mutlaka” donanımlı bir hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

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

Özel eğitim sınıfına gereksinim duyduğunu belirten altı öğretmen bulunmaktadır. Örneğin; Mehmet ve Murat öğretmenler özel eğitim sınıfından “kaynaştırma sınıfı” olarak bahsetmekte ve bu uygulamanın daha etkili olacağını düşünmektedirler. Hülya öğretmen özel gereksinimli öğrencileri için “farklı bir eğitim ortamı geliştirmek” gerektiğini belirtmekle beraber bu konuda öğrencilerin kendilerini “itilmiş” hissedebileceği endişesiyle çelişki yaşamaktadır.

Aile desteğine gereksinim duyan dört öğretmen-den biri olan Mehmet öğretmen destek anlamında kendisi için “en fazla” ailenin önemli olduğunu belirtmektedir. Aynur öğretmen, “veliden de destek görmeyince” öğretmenin “yalnız” kaldığını ifade etmektedir.

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

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde ihtiyaç duydukları destekler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Batu, Kırcaali İftar ve Uzuner (1998, s. 104) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler çoğunlukla özel eğitim danışmanlığına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin ikinci sırada dile getirdikleri bilgilendirme ihtiyacının da büyük oranda karşılanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin

görüşlerinde önemli görülen bir konu, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin uygulandığındaki aksaklıklara ilişkin görüşleri yapılan hizmet içi eğitimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin genel bakışını yansıttığı düşüncesiyle önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Desteğe İhtiyaç Duymayan Öğretmenler: Öğretmenlerin üçü desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Yeliz öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin “sorun çıkaran bir öğrenci olmadığı için çok fazla desteğe gerek” duymadığını, gereksinim duyduğu desteğin “akademik başarı konusunda” olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Seval öğretmen tarafından da dile getirilirken, Halim öğretmen düşüncelerini “*Ya bizim herhangi bir destek yapmamıza gerek yok yani sadece sistemin bunu kabullenmesi lazım. Sistem bunu göz ardı ediyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Desteğe ihtiyaç duymadığını belirten öğretmenlerden ikisi özel gereksinimli öğrencilerinin sorunlu olmamasından dolayı desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Ancak iki öğretmenin de bu görüşlerini bildirirken “akademik desteğe” ihtiyaç duyduklarını söylemeleri dikkat çekicidir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde ne tür destekler alabilecekleri konusunda ya da “ihtiyaç duyulan destekler” kavramı ile ilgili bilgilerinin olmadığını düşündürmektedir. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, öğretmenlerden hiçbirinin hizmet içi eğitim kurslarına katılmadığı, sınıf öğretmenlerinin aldıkları üniversite eğitiminin eksik olduğunu düşündükleri ve kendilerini kaynaştırma eğitiminde yeterli görmediği belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili kapsamlı bilgiye ihtiyaç duyduklarını (Metin ve ark., 2009, s. 7; Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1998a, s. 164), konuyla ilgili yapılan eğitimlerin de öğretmenlerin tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağladığını (Metin ve ark., 2009, s. 7; Yıkılmış ve ark., 1998b, s. 36) ve yeterliklerini artırdığını (Mrsnik, 2003, p. 218-220) göstermektedir. Timuçin (1998, s. 170) yapılacak hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin; kaynaştırma eğitimi öncesinde özel gereksinimli öğrenciyi ve sınıfı hazırlama, öğrencinin gereksinimlerini ve eğitsel amaçları belirleme, öğrenci için öğretimi uyarlama, uygulama ve öğretim etkinliğini değerlendirebilme becerilerini kazanmalarına sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ihtiyaç duydukları diğer destek türleri materyal desteği ve kaynak oda desteğidir. Timuçin (1998, s. 169) tarafından

yapılan çalışmada, çalışmanın yürütüldüğü okulda kaynaştırma eğitimine tabi tutulan özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek kaynak oda, ek materyaller, eğitim programları gibi destek hizmetlerin bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Diker Coşkun, Tosun ve Macaroğlu (2009, s. 2762) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin okullarında kaynak oda olmadığını, kaynaştırma eğitimine yönelik materyallerin hiç bulunmadığını, bu tür materyallere hiç ulaşamadıklarını ve kaynaştırma eğitimine yönelik materyalleri hiç kullanmadıklarını ve profesyonel bir desteğe ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür. Söz konusu araştırmalar ile bu araştırma bulgularının aradan geçen 12 yıla rağmen örtüşmesi üzücü bir durumdur. Bu bulguların benzerlik göstermesi geçen zamana rağmen ülkemizde kaynaştırma eğitiminde atılan adımların çok yavaş ilerlediğini düşündürmektedir.

Yapılan Uyarlamalar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamının yapılan uyarlamalara ilişkin görüşleri değerlendirilmede yapılan uyarlamalar (19) ve öğretimde yapılan uyarlamalar (23) olarak iki grupta toplanarak değerlendirilmiştir.

Değerlendirmede Yapılan Uyarlamalar: Değerlendirmede yapılan uyarlamalara ilişkin 20 sınıf öğretmeni görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri; bireysel olarak değerlendirme yapma (11), karne notunu belirleme (7), BEP'e göre değerlendirme yapma (5), Sosyal değerlendirme (5) olmak üzere dört grupta değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan 11 öğretmen öğrencilerini bireysel olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir. Örneğin; Aysun öğretmen değerlendirmede yaptığı uyarlamayı şu şekilde anlatmaktadır: “*İşte mesela diğerleri 1'den 100'e kadar sayınca yüksek not alıyodur. Onlar özellikle engel... şey tekerlekli sandalyedeki olanı 1'den 50'ye kadar sayması yeterli benim için. İki ya da üç tanesi 20 cümlelik bir kompozisyon yazdığımda benden yüksek not alıyo, o 5 cümle yazsa yeterli.*” Aysun öğretmen görme engelli öğrencisi için puanıyı büyütürken ayrı bir kâğıt hazırladığını, normal koşullarda 40 dakikalık olan sınavın bazen 80 ya da 90 dakikaya kadar uzadığını belirtmektedir. Aynur öğretmen yaptığı değerlendirmeyi şu şekilde ifade etmektedir: “*Mesela yazılıda, yazılı yaptığım zaman onun yazılı kâğıdı ile diğerinin yazılı kâğıdını aynı kefeye koymuyorum açıkçası.*”

Yedi öğretmen “değerlendirme” ile ilgili görüş belirtirken özel gereksinimli öğrencilerinin karne notlarını nasıl verdiklerine ilişkin de bilgi vermiş-

lerdir. Örneğin; Özlem öğretmen; *"Ya zaten kötü not vermiyoruz. Ama hani böyle çok çok yüksek te 5'ler falan 4'ler vermedim. Hani 3 gibi falan verdim. Matematiğine, ana derslerine işte Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçeye 3 verdim diğerlerine 4-5 verdim"* şeklinde değerlendirme sistemini açıklamaktadır. Emin öğretmen de öğrencisini diğer öğrencileriyle aynı sınava tabi tuttuğunu, öğrencisinin çoğunlukla yetişemediğini fakat "genelgeye" bağlı olarak öğrencisini "sınıf tekrarına" bırakmayacak şekilde değerlendirdiğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan beş öğretmen özel gereksinimli öğrencilerini BEP'e göre değerlendirdiğini ifade etmiştir. Örneğin; Mehmet öğretmen öğrencisinin akademik ve sosyal becerisini "gelen tanıya" göre "istenen beceriler" doğrultusunda değerlendirdiğini belirtirken, Murat öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin değerlendirmesini "BEP'te hazırlanmış olan davranışları alıp almadığına göre" yapmaktadır.

Beş öğretmen öğrencilerini sosyal gelişimlerini gözlem yoluyla değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Hande öğretmen öğrencisine göre kendi oluşturduğu gözlem formlarıyla, "üç, iki, bir şeklinde" belirlediği "değerlendirme ölçütleri" ile öğrencisini değerlendirdiğini belirtirken, Pınar öğretmen "hazırlanmış planın" içindeki gözlem formlarını kullandığını ifade etmektedir.

Değerlendirmede yaptıkları uyarlamaları anlatan öğretmenlerden beşi değerlendirme aşamasında yaşadıkları sorunlara değinmişlerdir. Örneğin; Nevin öğretmen *"Bunları değerlendirme sürecinde de çok zorluk yaşıyorum ben, şimdi konuşma bozukluğu olan çocuğumda ya da bedensel engeli olan çocuğumda değerlendirme aşamasında bakıp neye göre değerlendirecem? Neyi kıstas alacam? Şimdi ben bu bedensel engeli olan öğrencimi beden eğitimi dersine bir mi vereyim beş mi vereyim?"* şeklinde yaşadığı ikilemi dile getirmektedir. Gönül öğretmen özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilmesi konusunda sınıftaki diğer öğrencilerin sorunlar yarattıklarını belirtmektedir. Gönül öğretmen diğer öğrencilerin bu konudaki sıkıntılarını ve bu sıkıntıyı aşmaktaki zorluğunu şöyle ifade etmektedir: *"... Onur ne yaparsa yapsın, nasıl olsa notlar iyi, siz Onur'u daha çok seviyorsunuz' buna bile götürüyorlar yani çünkü çocuk onlar daha... o zaman her şey kopuyor. 'Siz onu seviyorsunuz, bizi sevmiyorsunuz. Bakın onun kartesi, o okumayı bile yeni öğrendiği halde Matematiği 3, Türkçesi 2... ben ondan daha güzel beden eğitiminde hiç hata yapmadım, o ısırığı halde bedeni 3' Orda açıklamayı yani ben akla mantığa yatacak şekilde yapamıyorum. Çünkü bu mantıksız bi şey. Çocuğa orda açıklama çok net yapamıyorum."* Gönül öğretmen

bu sorunun aşılabilmesi için şu şekilde öneri de getirmektedir: *"En azından kartesi de farklı olsun. Ya da 1-2-3 değil de, onun ki A-B-C şeklinde olsun. En azından yani bir farkı görsün çocuk."*

Genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunun değerlendirmelerde uyarlamalar yaptıklarını ifade ettikleri ve bunun için farklı yöntemler uyguladıkları görülmektedir. Bu öğretmenlerden sadece beşi öğrencilerini BEP'e göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin BEP'leri etkin olarak uygulamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin beşinin değerlendirme sürecinde zorluk yaşadıklarını belirtmeleri, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesinde yapılacak uyarlamalar konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Öğretimde Yapılan Uyarlamalar: Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı öğretimde yaptıkları uyarlamalarla ilgili görüş bildirmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri; öğretimde uyarlama yaptığını belirten öğretmenler (22) ve öğretimde uyarlama yapmadığını belirten öğretmenler (1) olmak üzere iki grupta incelenmiştir

Öğretimde Uyarlama Yaptığını Belirten Öğretmenler: Sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencileri için öğretimde ne tür uyarlamalar yaptıkları sorulmuştur. Konuyla ilgili görüş bildiren 22 sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrencileri için öğretimde uyarlamalar yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretimde yaptıkları uyarlamalara ilişkin görüşleri üç grupta toplanmıştır. Bunlar; dersle ilgili uyarlamalar (22), öğrencinin yeri ile ilgili uyarlamalar (9), uyarlamalarda zaman sorunu (8) olarak gruplandırılmıştır.

Dersle İlgili Uyarlamalar: Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencileri için farklı çalışma kâğıdı hazırlama, farklı ödev verme, farklı kitap, farklı materyal kullanma (12), daha fazla/basit etkinlik ve/veya örnek yaptırma (10), birebir çalışmalar (9), katılımı artırma (7), BEP uygulama (5), özel eğitim merkezinde yapılanları yaptırma (5) şeklinde uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı sınıf öğretmenlerinin (5) konuyla ilgili görüş bildirirken özel gereksinimli öğrencilerinin farklı etkinlik istemediklerini belirtmişlerdir.

12 öğretmen özel gereksinimli öğrencilerine farklı çalışma kâğıtları hazırladıklarını ve/veya farklı ödevler verdiklerini, farklı materyal kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Ufuk ve Emin öğretmen ayrıca farklı kitap kullandıklarını da belirtmişlerdir. Seval öğretmen *"Yani onu u elimden geldiği kadar*

işte ın şey farklı fotokopiler çekiyorum ya da defterine yazıyorum şeklinde farklı çalışma kâğıtları verdiği belirtilmektedir. Hande öğretmen, özel gereksinimli öğrencisi için hazırladığı materyal dolabında, “oyuncaklar”, “hafıza kartları”, “küpler”, “sayı blokları” olduğunu, öğrencisinin etkinliğini bitirdiğinde ya da canı sıkıldığında “onları çıkarıp onlarla” oynadığını belirtmiştir. On sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrencileri için daha basit ve/veya fazla etkinlikler ve/veya örnekler yaptıklarını belirtmiştir. Örneğin; Nevin öğretmen özel gereksinimli öğrencisine “daha basite indirgenmiş” uygulamalar yaptığını ifade ederken Aysun öğretmen “etkinlik sayısını” fazlalastırıldığını belirtmektedir. Öğretimde uyarlama yaptığını belirten öğretmenlerin dokuzu özel gereksinimli öğrencisiyle bire bir çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ufuk öğretmen özel gereksinimli öğrencisi ile kimi zaman “bire bir anlatım” yaptığını belirtirken, Nevin öğretmen öğrencisiyle derste ilgilenmesinin dışında “hafta içi her gün” okulda kalıp yardımcı olabildiği kadar olmaya çalıştığını ifade etmektedir. İlkur öğretmen işitme engelli öğrencisi ile “birebir” ilgilendiğini “dudak okuyarak” “seslendirme” çalışması, “ses alıştırmaları” yaptığını belirtmektedir. Gönül öğretmen kendi boş derslerinde “branşçıların dersinden” öğrencisini alıp “öğretmenler odasında”, Emin ve Pınar öğretmenler de öğle aralarında, öğrencileriyle çalıştıklarını ifade etmektedirler. Yedi öğretmen özel gereksinimli öğrencilerinin derse katılmasını sağlayarak uyarlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Aynur öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin katılımını arttırmak için “onlarla daha çok” ilgilendiğini “mesela daha çok soru” sorup “daha fazla söz almalarını” sağladığını, “daha çok görev vererek” “sınıfa katmaya” çalıştığını ifade etmektedir.

Öğretimde yaptıkları uyarlamalara ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin beşi öğrencilerine BEP uyguladıklarını belirtmişlerdir. Emel öğretmen özel gereksinimli öğrencisi için hazırladığı BEP aşamalarını “*BEP planı hazırladıktan sonra da ın performans ın görevlerini, ödevlerini, etkinliklerini buna göre hazırlıyoruz.*” şeklinde yaptığı uyarlamayı ifade etmektedir. Murat öğretmen yaptığı “en önemli” şeyin “BEP planına göre uyarlamalar yapmak” olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri için yaptıklarını belirttikleri bir diğer uyarlama ise özel eğitim merkezinde yapılan etkinlikleri yaptırmak şeklindedir. Bu şekilde uyarlama yaptığını belirten beş öğretmeninden biri olan Özlem öğretmen yaptığı çalışmayı “*Özel eğitimde ne yaptıysa onları tekrar ediyoruz.*” şeklinde ifade etmektedir.

Üç öğretmen özel gereksinimli öğrencileriyle okuma-yazma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Seval öğretmen okuma çalışmalarına büyük önem vermektedir. Bunun nedenini şu şekilde ifade etmiştir; “... *En azından ihtiyaçlarını karşılayabilecek, bi otobüse binebilecek, bir yere gidebilecek, iki yazıyı okuyabilecek. ... Çocuk kendini idame ettirebilecek kadar, belli bilgilere sahip olsun. Yoksa ondan kimse âlim olmasını beklemiyor.*” Yeliz öğretmen öğrencisi için “harf tanıma çalışmaları” yaptığını bu çalışmalarda bile öğrencisinin “çok zorlandığını” belirtiyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi özel gereksinimli öğrencileri için konu tekrarı yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin İlkur öğretmen özel gereksinimli öğrencisine, geride kalmış bir kaç öğrenciyle birlikte “baştan sıfırlayarak”, “kademe kademe” ve “geniş alana yayarak” “tekrar yaptırdığını” ifade etmektedir.

Öğretimde uyarlama yaptığını belirten öğretmenlerden beşi özel gereksinimli öğrencilerinin sınıftaki arkadaşlarından farklı etkinlik yapmak istemediklerini, bunu reddettiklerini ya da üzüldüklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Hande öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin “başka bir etkinlik yapmak” istemediğini “sınıf arkadaşları” ne yapıyorsa o etkinliği yapmak istediğini, belirtmektedir.

Yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri için derslerde en çok soru cevap yönteminde ve kaynaştırma öğrencilerinin uygulama çalışmalarında uyarlama yaptıklarını (Vural, 2008, s. 91), bu öğrencilerine “önceden sınav sorularını vermek”, “öğrenciyi derse katmaya çalışmak”, “araç gereçlerle ders işlemek” “bireysel eğitim yapmak” (Batu, 2000, s. 134) şeklinde uyarlamalar yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların her iki araştırmada da benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak Batu, Kırcaali İftar ve Uzuner’in (1998) de belirttikleri gibi derse katma ve tekrar etme etkinlikleri özel gereksinimli öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırılacak ya da sağlayacak etkinlikler değildir. Bununla beraber sınıf öğretmenlerinin farklı çalışma kâğıdı hazırlama, farklı ödev verme, farklı kitap, farklı materyal kullanma, daha fazla/basit etkinlik ve/veya örnek yaptırmak, birebir çalışma gibi bireysel çabaları ile gerçekleştirdikleri etkinliklerin, destek hizmet aldıkları ve bilgilendirildiklerinde daha sistematik ve etkili bir şekilde uygulanacağını düşündürmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine özel eğitim merkezinde yapılan etkinlikleri yaptırmaları da farklı uyarlama olarak değerlendirilmektedir.

BEP uygulayan öğretmenlerin sayılarının ise oldukça az olduğu dikkat çekici bir bulgudur. Benzer

bir bulguya Vural (2008, s. 91) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Söz konusu çalışmada kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimde amaç uyarlamalarında basitleştirmeler yapma, temel amaçları alma, seviyeye uygun amaçlar ve ek amaçlar belirleme çalışmaları yaptıkları fakat bunlara dair bir planlama yapmadıkları belirlenmiştir. Oysaki Avcıoğlu (2009, s. 63), normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin de gereksinimlerinin karşılanması için bireyselleştirilmiş eğitim programı yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Öğrencinin Yeri İle İlgili Uyarlamalar: Özel gereksinimli öğrencileri için yaptıkları uyarlamalarla ilgili görüş bildiren dokuz öğretmen özel gereksinimli öğrencilerini arkadaşlarının arasında (4), en öne (3) veya en arkaya (3) oturttukları belirlenmiştir.

Murat öğretmen özel gereksinimli öğrencisini arkadaşlarının arasında oturtmakla birlikte “mümkün olduğunca” göz önünde tutmaya çalıştığını belirtirken, Gönül öğretmen özel gereksinimli öğrencisinin yerine ilişkin *“Onun masasıyla benim masam ilk başta saldırganlığını engellemek için yan yana koydum. Ama bir baktım o zaman kaynaştırmanın bir anlamı kalmıyor. Çünkü çocuk sadece benim yanımdaya oturuyor. Ama diğerlerin arasına koyduğum anda da, yani örneğin; bir beden dersinde iki çocuğu ısırdığı için benim sevgili kaynaştırmam, diğerlerinin yanında dururken sürekli başında durmam lazım.”* şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Özel gereksinimli öğrencisini en ön sıraya oturttuğunu belirten üç öğretmen biri olan Özlem öğretmen böylece bir şey olduğunda doğrudan iletişim kurabildiklerini ifade etmektedir. Aynur ve Talat öğretmenler de özel gereksinimli öğrencilerini “öğretmen masasının tam önünde” oturttuklarını belirtmektedirler.

Öğretmenlerin üçü özel gereksinimli öğrencilerini en arka sıraya oturttuklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Seval öğretmen *“Onu öne aldık. ... Yani, ben o beni rahatsız ediyor. Yani benim dikkatimi dağıtıyor, çocuklar bu konuda şikâyet ediyorlar. Önde oturtmayayım dedim, 'arada oturtayım' dedim. Ondan sonra arada oturttum, bu sefer öndeki, arkadaki, yandaki... Hah neptik ondan sonra? Bu seferde öndekini, arkadakini, yandakini rahatsız eder oldu tamam mı?... Bu ülke için yararlı olabilecek çocuklar var. O çocukların heba edilmesini istemiyorum ben açıkçası”* gerekçesiyle öğrencisini arkada oturttuğunu açıklamaya çalışmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içinde oturulacağı yerler elbette öğrencinin gereksinimine göre belirlenmelidir. Ancak özel gereksinimli öğrencinin en arkaya oturtulması, öğrencinin gelişimini kuşkusuz olumsuz etkileyecektir.

Uyarlamalarda Zaman Sorunu: Araştırmaya katılan sekiz öğretmen özel gereksinimli öğrencilerine zaman ayıramadığını belirtmektedir. Ufuk öğretmen; *“Bir ders saati 40 dk bir sınıf mevcudu 30–70 arasında değişiyor. Bu kaynaştırma öğrenci ve öğretmenleri için ciddi bir sıkıntı”* şeklinde görüşünü belirtirken Murat öğretmen de *“Gerçekten de düşündüğünüz zaman, kırk kişilik bir sınıfta, kırk dakikalık derste birer dakika düşmez bile... Ya kaynaştırma öğrencisine nasıl bi zaman ayıralım?”* şeklindeki sözleriyle benzer görüş belirtmektedir.

Birinci sınıf öğretmeni olan ve sınıfında iki özel gereksinimli öğrencisi olan İlknur öğretmen birinci sınıf öğretmeni olduğu için bütün öğrencilerin ilgi beklediğini, kırk altı öğrencinin içinde “iki kaynaştırma öğrencisine” “yeterli vakit ayıramadığını” belirtmektedir. Sevdâ öğretmen özel gereksinimli öğrencilerini için “zaman bulamadığını” bu yüzden “o çocukların gelişiminde çok büyük” “kötülük” yaptığını düşünmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi ile ilgili kaygılarının olduğu görülmektedir. Horne ve Timmons (2009, s. 283) tarafından yapılan çalışmanın bulguları, bu çalışmada elde edilen bu bulguyla örtüşmektedir. Araştırmacılar, yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin temel kaygılarından birinin zamanı planlamak konusunda olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretimde Uyarlama Yapmadığını Belirten Öğretmenler: Görüşme dökümleri incelendiğinde bir öğretmenin (Salih) hiç bir uyarlama yapmadığı belirlenmiştir. Sınıfında yetiştirme yurdundan gelen ve zihinsel yetersizliği olan bir öğrencisi bulunan Salih öğretmen özel gereksinimli öğrencisine yönelik öğretim uyarlamaları sorulduğunda *“Çocuğun ihtiyacı olan olduğu kadar ilgilenmedim”* şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının öğretimde uyarlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Ancak uyarlama yapan sınıf öğretmenlerinin 10'unun yaptıkları uyarlamaları anlatırken, bu uyarlamaları yeterli bulmadıklarını ya da sürekli yapamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu düşünceleri, özel gereksinimli öğrencileri için yaptıkları uyarlamaları planlı bir şekilde yapmadıklarını düşündürmektedir.

Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan 10 öğretmen farklı konularda yaşadıkları bazı sorunlara da görüşme sırasında değinmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri belirttikleri; RAM'la ilgili sorunlar (8), rehabilitasyon merkezinden kaynaklanan sorunlar (6) ve müfettişten kaynaklanan sorunlar (2) olmak üzere üç grupta incelenmiştir.

RAM'la İlgili Sorunlar: Araştırmaya katılan sekiz öğretmen RAM'la ilgili yaşadıkları sorunları dile getirmişlerdir. Altı öğretmen tanılama sürecinde, iki öğretmen de izleme sürecinde sorun yaşadığını belirtmektedir. Örneğin; Gönül öğretmen RAM'a gittiğini ancak oradakilerden “doğru düzgün” “destek” alamadığını belirtirken, Serdar öğretmen de RAM'daki görevlilerin kendisine “yeteri kadar” “yardımcı” olmadıklarını, planlarını kendisinin yaptığını, RAM'larda bir “vurdumduymazlık” olduğunu belirtmektedir.

Hande öğretmen özel gereksinimli öğrencisine RAM'da “sadece yarım saat” görüşülerek tanı koyulduğunu, kendisine verilen planın ise öğrencisinin özelliklerine uygun olmadığını, herkese “standart” bir plan verildiğini, ifade etmektedir. Yeliz öğretmen de özel gereksinimli öğrencisi için konulan tanının “yanlış” olduğunu düşündüğünü, kendisine verilen BEP'in öğrencisinin “biraz üstünde hedefleri” içerdiğini belirtmektedir.

İzleme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin iki öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin; Talat öğretmen aynı konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: “*Takip etmiyor. Napiyor? Raporu veriyor, bizi burada bırakıyor, herkes kendi başına ne yaparsa yapsın. Yükü atıyor üzerinden, uı öğretmene atıyor...*”

Rehabilitasyon Merkezinden Kaynaklanan Sorunlar: Özel gereksinimli öğrencilerinin eğitiminde yaşadıkları sorunlara değinen öğretmenlerin altısı rehabilitasyon merkezlerinin işleyişine ilişkin sorunlarını dile getirirken bu kurumlardan destek alamadıklarını belirtmektedirler. Örneğin; Hande öğretmen “özel rehberlik merkezlerinden birkaç görevli” geldiğini, bu görevlilerin “büyük paralar” aldıkları için “öğrenciyi kapmaya” çalıştıklarını ancak bu görevlilerin kendilerini hiç bilgilendirmediklerini ifade etmektedir. Seval ve Pınar öğretmenler de rehabilitasyon merkezlerinin “yararlı” ya da “verimli” olmadığını düşünmektedirler.

Müfettişten Kaynaklanan Sorunlar: Aysun ve Pınar öğretmen müfettişlerle yaşanan sorunlara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Sınıfında tekerlekli sandalye kullanan fiziksel engelli öğrencisi bulunan Aysun öğretmen sınıfı gelen müfettişin öğrencisini

zorla yürütmeye çalıştığını ve öğrenciyi “*Ben de yürüyemiyodum, bacaklarım ağrıyordu ben egzersiz yaptım yürüdüm sen de yürüyebilirsin.*” şeklinde konuştuğunu ifade etmiştir.

RAM'a ve rehabilitasyon merkezlerine ilişkin öğretmen görüşleri, kaynaştırma uygulamalarının sağlıklı yürümediğini ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yalnız kaldıklarını düşündürmektedir. Diker Coşkun ve arkadaşları (2009, s. 2762) tarafından yapılan çalışmada ve da sınıf öğretmenlerinin RAM'dan yeterli destek alamadıkları belirtilmiştir. Benzer nitelikteki bir diğer bulguya Timuçin'in (1998, s. 170) çalışmasında da rastlanmaktadır. 1998 yılında yapılan Timuçin'in çalışmasının, bu araştırmayı destekler özellikte olması aradan geçen zaman zarfında RAM'la ilgili yaşanan sorunların aşılmasına yönelik çalışmaların yapılmadığını ya da yapılan çalışmaların oldukça yetersiz kaldığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin Önerileri

Özel gereksinimli öğrencisi olan yirmi bir öğretmen kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin önerileri frekanslarına göre değerlendirilerek dört ve üstü frekansa ait öneriler ayrı başlıklar halinde gruplandırılmış, frekansı dörtten az olanlar ise “diğer” başlıklı bir alt grupta değerlendirilmiştir. Yapılan gruplamaya göre öğretmenlerin önerileri; ayrı eğitim ortamlarında eğitim (7), nitelikli ve etkili hizmet içi eğitim (6), yarı zamanlı kaynaştırma (5), nitelikli lisans eğitimi (4), materyal desteğinin sağlanması (4), sınıf mevcutlarının azaltılması (3) diğer şekilde gruplandırılmıştır. Sınıf öğretmenleri ayrıca ailenin bilgilendirilmesine (2), öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciyi sevgiyle yaklaşmasına (2), ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi politikasına düzenlenmesine (2), yardımcı öğretmen/stajer uygulamasına (2), ailelerin gerekirse cezai yaptırımlarla ikna edilmesine (1), ağır düzeyde engellilerin kaynaştırılmamasına (1), erken tanıya (1), öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesine (1), anasınıfının yaygınlaştırılmasına (1), uygulama sürecinde öğretmenin yönlendirilmesine (1), kaynaştırmanın gönüllülük esasına dayalı yapılmasına (1), ülkemizde yapılan uygulamaların incelenmesine (1) yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Yedi öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıfında eğitim görmelerinin daha sağlıklı olacağını ifade etmektedir. Örneğin; Ufuk öğretmen; “... özel eğitim sınıfları oluşturulmalı, bu gereksinimdeki çocuklara öznel bir ortam sağlanıp bu

işin eğitimini almış eğitimci ya da uzmanlarla çalışılmalı yapılan çalışmaların denetimi de gerektiği biçimde sağlanmalı.” şeklinde görüş belirtirken; Emel öğretmen “özel alt sınıfların yayınlaştırılması” gerektiğini, Hande öğretmense “bu çocukları tek sınıfa toplamak” düşüncesini dile getiriyor.

Altı öğretmen öğretmenlerin daha nitelikli ve etkili hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmelerini önermektedir. Örneğin; Murat öğretmen özel eğitim seminerleri için “*Ama bu göstermelikten çıksın. Ben bunu önerebilirim.*” şeklinde görüş belirtmektedir. Emel öğretmen “öğretmenlere daha kapsamlı eğitim ve seminerler düzenlenmesi” gerektiğini ifade etmektedir. Pınar öğretmen de verilen seminerlerin daha uygun zamanlarda verilmesini önermektedir.

Beş öğretmen özel gereksinimli öğrencilerinin bazı derslerde ya da belirli saatlerde genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerini önermektedirler. Örneğin; Hande öğretmen “*Bu çocuğun en azından okula mesela 6 saat gelmesin bu çocuk, 6 saat gelmesin, 1 saat gelsin ve o 1 saati ben sadece onunla geçireyim...*” şeklinde görüş bildirmektedir. Şenay öğretmen bu öğrencilerin “resim, müzik, beden” derslerinde özel eğitime alındığını, “matematik, Türkçe” gibi derslerde normal öğrencilerle eğitim gördüğünü belirtmekte ve bu uygulamanın tam tersi bir uygulamanın daha yararlı olacağını belirtmektedir.

Dört öğretmen sınıf öğretmenlerine verilen lisans eğitimlerinde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili derslerin olmasını önermektedir. Özlem öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmektedir: “*E belki ta üniversitelerden hani sınıf öğretmenliği eğitimi alan üniversitelerde u özel eğitim dersleri konulabilir.*” Aynur öğretmen de; “*Özellikle eğitim fakültelerinde bu konuda öğretmenlere u bi ders açılmasını bu konuda bi dersin olmasını isterim.*” şeklinde görüşlerini belirtmektedir. Van’da öğretmenlik yapan Sevda öğretmen üniversitede verilen eğitimlerin doğudaki problemlerden uzak kaldığını bu nedenle öğretmenlerin sadece kaynaştırma eğitiminde değil, genel eğitimde de çok zorlandıklarını belirtmektedir. Sevda öğretmen; “*İlk beş yıl önce birinci sınıfa girdim, yetmiş üç öğrenci, dil bilmiyor seni anlamıyor, ya ben ne yapacağım konusunda şaşırırım kaldım. Eğer ben bi şeyler öğrenmiş olsaydım, eğer ben üniversitede u doğruya yönelik eğitim almış olsaydım, ben orda o affalamayı yaşamazdım. ... Orda iki öğrencimin kaynaştırma öğrencisi olup olmaması çok ta önemli değil. Ordaki bütün öğrenciler özel eğitime ihtiyacı var.*” şeklinde genel olarak önerilerini nedenleriyle birlikte aktarmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırılmalarına ilişkin

eğitim almalarının, uygulamalarda yaşanacak sorunları önemli ölçüde azaltacağı bilinmektedir. Yıkılmış ve arkadaşları (1998, s. 168) özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, hizmet öncesi eğitimde bu dersleri alanın öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştiğini göstermiştir.

Dört öğretmen öğretmenlere çeşitli materyal desteği sağlanmasını önermektedirler. Aynur öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili “kitaplar”, “dergiler” çıkarılmasını, “makaleler” düzenlenmesini, Şenay öğretmen “renkli ders kitapları”, toplama çıkarma etkinlikleri için “renkli oyuncaklar”, “renkli hikâye kitapları”, “dinlenen hikâye kitapları” gibi kitapların, Pınar öğretmen de, öğreteceği bilgilerin, yapacağı etkinliklerin, “bütün derslerde ayrıntılı”, “basamaklı basamaklı, bölüm bölüm ayrılmış bi halde” elinde olacağı bir kılavuz kitabı hazırlanmasını önermektedir.

Üç öğretmen kaynaştırma eğitiminin verimli olması için sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermektedirler. Örneğin; Seval öğretmen kırk iki- kırk üç kişilik sınıflarda eğitim yaptığını, bu koşullarda normal gelişim gösteren çocuklara bile yetişmediğini belirtmekte sınıf mevcutlarının az tutulmasını önermektedir. Salih öğretmen kaynaştırma uygulamaları sürecinde, öğretmenin “rehber öğretmen” ya da özel eğitim öğretmeni tarafından yönlendirilmesi gerektiğini ve kaynaştırma eğitiminin “bir realite” olduğunu velilere anlatarak, onları psikolojik olarak hazırlamak gerektiğini ifade etmektedir. Pınar öğretmen, özel gereksinimli öğrencilerin “önceden belirlenmesi” gerektiğini, “birinci sınıfa başlarken” öğretmenin çocuğun “algısal, duyuşsal, bilişsel” “bi farklılığı” varsa bundan “haberdar” olması gerektiğini ifade etmektedir.

Hülya ve Gönül öğretmenler yardımcı öğretmen ya da stajyer uygulamasını önermektedirler. Gönül öğretmen de bir “stajyer” olduğunda, bu stajyerin özel gereksinimli öğrenciyi “biraz” durdurabileceğini, böylece kendisinin bu öğrenciyi daha çok vakit ayırabileceğini belirtmektedir. Seval öğretmen ağır düzeydeki engellilerin kaynaştırma eğitimine tabi tutulmamasını önermektedir. Seval öğretmen “*Ya burda var uyum problemi olan çocuklar, başkalarına şiddet uygulayan çocuklar var... Uyum problemi olan çocuk kesinlikle kaynaştırma değil, kaynaştırmadan daha ağır.*” şeklinde görüş bildirmektedir.

Sevda öğretmen, “anasınıfının zorunlu hale” getirilmesinin doğudaki okullarda özellikle “dil prob-

lemlerinin” çözümü için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sevda öğretmen eğitiminde yapılan uygulamaların doğu bölgelerindeki eğitimle ilgili sorunların çözümünde yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Halim öğretmen kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin gönüllülük esasına göre belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aynur öğretmen ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir: “... çok büyük noksanlıklar olduğunu düşünüyorum. Eğitimsiz açıkçası... Bu konuda üniversitelerin u çalışma yapmalarını istiyorum açıkçası. Eksikliklerini olduğunu düşünüyorum.”

Ufuk öğretmen ailelerin “yetkili mercilerle gerekirse ceza yaptırımlarla” ikna edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ufuk öğretmen kaynaştırma eğitimi uygulamalarının “bir devlet politikası” haline getirilmesini, üzerinin örtülülüp geçiştirilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Halim öğretmen “sistemin tamamen yeniden yapılandırılması” gerektiğini kaynaştırma eğitiminin “bu çocukları” “idare” etme anlamına geldiğini fakat “bu çocukların “göz ardı edilmemeleri” gerektiğini dile getirmektedir. Nihan öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sevginin önemini vurgulayarak, sevildiğini hisseden çocuğun “derslere karşı daha ilgili” olduğunu, “öğretmenin gözüne girmek için çaba” sarf ettiğini ve “bu çocukların” eğitiminde “acele edilmemesi”, “sinirlenilmemesi”, “sevgi ve sabır” gösterilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Kendileriyle görüşülen sınıf öğretmenlerinin hemen hepsi ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olumsuz görüş belirtmişlerdir (21 kişi). Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olumsuz görüş bildiren katılımcılar, sınıf öğretmenlerinin bu konuda yetersiz olduklarını (dokuz kişi), kaynaştırma uygulamalarında aksaklıklar olduğunu (yedi kişi), sınıf mevcudlarının kalabalık olduğunu (beş kişi) ve özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitimin daha yararlı olduğunu (beş kişi) düşünmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin yarıya yakın bir kısmı (dokuz kişi) sınıflarının kalabalık olmasından yakınmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı (yedi kişi) sınıflarında bilgisayar ve projeksiyon makinesi olduğunu belirtirken, bir kısmı (altı kişi) okullarının bilgisayar veya konferans salonunda bilgisayar ve projeksiyon makinesi olduğunu, gerektiğinde burada ders yaptıklarını belirtmektedirler. Özel gereksinimli öğrencileri için derste kullanılacak materyalleri öğretmenlerin bir kısmı (altı kişi) kendileri temin etmektedirler.

Öğretmenlerin verdikleri bilgiler doğrultusunda 17 okulun kaynaştırma eğitimine uygun olup olmadığına dair bilgilere ulaşılmıştır. Bu bilgilere göre; sadece altı okulun girişinde rampa, dört okulun engelli tuvaleti, bir okulun özel eğitim sınıfı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üç okulda ısınma problemi yaşandığı, iki okulda su olmaması nedeniyle normal tuvaletlerin de kullanılmadığı, iki okulda taşınmalı eğitim yapıldığına yönelik bilgilere ulaşılmıştır. Neredeyse tamamıyla kaynaştırma eğitimine uygun olarak yapılan bir okulda görev yapan bir öğretmen ise, okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar nedeniyle kaynak odanın ve engelli asansörünün kullanılmadığını belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (19 kişi) kaynaştırma eğitimi ile ilgili çeşitli desteklere ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler, genel olarak birden çok destek türüne ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları desteğin uzman desteği olduğu (12 kişi) görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin (dokuz kişi) ihtiyaç duydukları bir diğer destek türü bilgilendirmedir. Bu destekleri sırasıyla materyal desteği (altı kişi), özel eğitim sınıfı (6 kişi), aile desteği (dört kişi) ve kaynak oda (3 kişi) desteği takip etmektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin uygulandığı saatlerin ve içeriğinin (sekiz kişi), hizmet öncesi eğitimin (beş kişi) yetersiz olduğunu, bu nedenle de güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (19 kişi) özel gereksinimli öğrencileri için değerlendirmede farklı uyarlamalar yapmaktadırlar. Bu uyarlamalar; özel gereksinimli öğrenciyi bireysel olarak değerlendirme (11 kişi), karne notunda uyarlamalar yapma (yedi kişi), BEP'e göre değerlendirme (beş kişi), gözlem yoluyla sosyal değerlendirme (beş kişi) şeklindedir. Değerlendirmede uyarlama yaptığını belirten öğretmenlerin bir bölümü (beş öğretmen) özel gereksinimli öğrencileri değerlendirmede sorun yaşadıklarını belirtmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını (22 kişi) öğretimde uyarlamalar yapmaktadır. Öğretmenlerin öğretimde yaptıkları uyarlamalar; dersle ilgili uyarlamalar (22 kişi) ve öğrencinin yeri ile ilgili uyarlamalar (dokuz kişi) şeklindedir. Konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin bir bölümü (sekiz kişi) uyarlamalarda zamanla ilgili sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Dersle ilgili uyarlama yapan öğretmenlerin yarıya yakını (10 kişi) özel gereksinimli öğrencilerine daha fazla/basit etkinlik ve/veya örnek yaptıklarını, bir bölümü (dokuz kişi) birebir çalışmalar yaptıklarını, bir bölümü (yedi kişi) özel gereksinimli öğrencinin derse katılımı sağlamaya çalıştıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bir bölümü (beş kişi) özel gereksinimli öğrencilerinin farklı etkinlik istemediklerini ifade etmektedirler. Derslerde uyarlama yapan öğretmenlerin

bir bölümü BEP uyguladığını belirtmektedir. Öğretmenlerin birkaçı (dört kişi) özel gereksinimli öğrencisini arkadaşlarının arasına, birkaçı (üç kişi) en öne, bir kaç (üç kişi) ise en arkaya oturtmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bir bölümü (sekiz kişi) RAM'ın işleyişine ilişkin, bir bölümü (altı kişi) özel gereksinimli öğrencilerinin gittiği rehabilitasyon merkeziyle ilgili ve birkaçı da (iki kişi) müfettişlerle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin bir bölümü (altı kişi) özel gereksinimli öğrencilerinin RAM'da sağlıklı bir şekilde tanılanmadığını, bir kaç (iki kişi) izleme sürecinin işlemediğini düşünmektedirler. Rehabilitasyon merkeziyle sorun yaşadıklarını bildiren öğretmenler bu merkezlerin sağlıklı işlemediğini ve bu merkezlerden destek alamadıklarını belirtmektedirler.

Özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin tamamına yakını (21 kişi) kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin bir bölümü (yedi kişi) ayrı eğitim ortamlarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi açısından daha yararlı olacağını, bir bölümü (altı kişi) nitelikli ve etkili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesini, bir bölümü (beş kişi) yarı zamanlı kaynaştırmayı, birkaçı (dört kişi) lisans düzeyinde eğitimin daha nitelikli hale getirilmesini ve birkaçı (dört kişi) da kendilerine materyal desteğinin sağlanmasını önermektedirler. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin diğer önerileri şu şekilde sıralanabilir: Sınıf mevcutlarının azaltılması (üç kişi), ailenin bilgilendirilmesi (iki kişi), yardımcı öğretmen/stajyer uygulaması (iki kişi), öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye sevgiyle yaklaşması (iki kişi), ilköğretimdeki kaynaştırma eğitimi politikasının düzenlenmesi (iki kişi), ailelerin gerekirse cezai yaptırımlarla ikna edilmesi (bir kişi), ağır derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılması (bir kişi), erken tanılama (bir kişi), öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesi (bir kişi), anasınıfının yaygınlaştırılması (bir kişi), uygulama sürecinde öğretmenin yönlendirilmesi (bir kişi), kaynaştırmanın gönüllülük esasına dayalı yapılması (bir kişi), ilköğretimde yapılan uygulamaların incelenmesi (bir kişi).

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin, normal eğitim sınıflarında eğitim-öğretim görmesi ve bu süreçte öğretmen, öğrenci ve ailelere gerekli destek hizmetlerin sağlanması yasalarla güvence altına alınmıştır. Ancak araştırmalar, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında ciddi aksamaların olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar sınıf öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde yaşanan en önemli sorunlardan birinin sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenci ve kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmemeleri olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenleri-

nin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine alınmasına karşı önyargılı olmalarına dolayısıyla olumsuz tutum ve görüşlere sahip olmalarına neden olmaktadır. Bir diğer önemli sorun ise kaynaştırma eğitimi sürecinde ne öğretmene ne de özel gereksinimli öğrenciye destek hizmetlerin sağlanmamasıdır. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde ve öğretiminde özellikle öğretimi uyarılama, öğretimi değerlendirme ve sınıf yönetiminde sorunlar yaşamaktadırlar.

Yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de her yeni uygulama dirençle karşılaşılır. Ancak insanlar bu yeni uygulamanın değerini ve önemini kavradıktan sonra yaşamlarına alacaktır. Bu nedenle alana hazırlanan öğretmen adaylarından başlayarak alanda çalışan öğretmenlere dek tüm öğretmenlere bu konunun ve etkili bir şekilde yaşama geçirilmesinin önemini anlatmak için tüm eğitimcilerin görevleri arasındadır.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı okullarda hem öğretmenlere hem de özel gereksinimli öğrencilere mutlaka kaynak oda, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı gibi destek özel eğitim hizmetleri verilmelidir.
2. Kaynaştırma eğitimi uygulanan her okulda bir özel eğitim uzmanının olması, özel eğitim uzmanı bulunmayan okullar için gezici özel eğitim uzmanı uygulamasının daha planlı ve etkili bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.
3. Sınıf öğretmenleri için kaynaştırma eğitimine yönelik daha etkili ve verimli hizmet içi eğitim seminerleri uygulanmalıdır.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Türkiye genelinde 16 ilde 23 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularının genellenebilirliğini arttırmak için, aynı araştırmalar farklı iller, farklı okullar, farklı öğretmenlerle ve farklı araştırmacılar tarafından yapılabilir.
2. Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullarda öğretmen ve öğrencilere gerekli destek eğitim hizmetleri ve fiziki düzenlemeler sağlandıktan sonra öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerileri belirlenerek uygulamaların etkililiği ve verimliliği incelenebilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve yeterlikleri nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı veya çalışmalar nitel araştırmalarda kullanılan birden çok veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırma desenleriyle belirlenebilir.



Problems, Expectations, and Suggestions of Elementary Teachers Regarding Inclusion*

Ömür SADIOĞLU^a

Uludağ University

Sema BATU^c

Anadolu University

Asude BİLGİN^b

Uludağ University

Aynur OKSAL^d

Uludağ University

Abstract

The purpose of the present study is to display a detailed investigation of the views of the elementary teachers in the specification of defections in the inclusive education applications and in the evaluation of success. In accordance with this aim, in 16 different cities of Turkey, 23 teachers who have been working in schools where inclusive education is applied in relation with Ministry of Education and who have willingly participated to the study are interviewed. In the study, where descriptive method from among the qualitative research methods is used, inductive analysis of the research data gathered with semi-structured interviews is conducted through Nvivo 8 qualitative data analysis program. The findings indicate that elementary teachers generally have a negative opinion regarding the inclusive education applications in our country, that they are inadequate in this subject and need a great deal of sustenance particularly expert support, that they find pre-service and in-service training insufficient and experience problems due to the physical conditions of the classrooms and schools they work at. For the improvement of inclusive education applications, elementary teachers suggest the presence of separate teaching environments and part-time inclusive education, the organization of qualified and effective pre-service and in-service training and providing them material support.

Key Words

Inclusion, Teachers' Opinions, Students with Special Needs, Semi-Structured Interviews, Qualitative Study.

In recent years, inclusive education applications which prove educating individuals with special requirements together with their peers with normal development have taken on a new significance. Inclusive education is an implementation where students with special needs and regular development have their education together (Eripek, 2007, pp. 5-6) and described as “the receiving part time or full time education of the students with

special needs in regular classes which are the least restrictive educational environments for them by providing the necessary support services” by Kırcaali-İftar (1998). Least restrictive environment is a placement that provides the educational needs where most appropriate for the child (Batu & Kırcaali-İftar, 2007, p. 7; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Sucuoğlu & Kargın, 2008, p. 29).

* This study is derived from the PhD. thesis prepared at Uludağ University Educational Sciences Institute by Ömür SADIOĞLU under the supervision of Prof. Asude BİLGİN and Assoc. Prof. Sema BATU.

a Ömür SADIOĞLU, Ph.D. *Correspondence:* Uludağ University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching Program, 16059 Görükle, Bursa, Turkey. Email: sadioglu@uludag.edu.tr Phone: +90 224 294 2280.

b Asude BİLGİN is a professor. Contact: Uludağ University Faculty of Education Department of Primary School Teaching Program, 16059 Görükle, Bursa, Turkey. Email: asudebilgin@uludag.edu.tr.

c Sema BATU is an associate professor. Contact: Anadolu University Research Institute for the Handicapped, 26470, Eskisehir, Turkey. Email: esbatu@anadolu.edu.tr.

d Aynur OKSAL is an associate professor. Contact: Uludağ University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching Program, 16059 Görükle, Bursa, Turkey. Email: aynuroksal@yahoo.com.

Related Studies

In the foreign literature there are a number of studies examining the opinions (Horne & Timmons, 2009; Opdal, Wormnaes, & Habayeb, 2001; Soodak, Podell, & Lehman, 1998), attitudes (Avramidis & Kalyva, 2010; Avramidis & Norwich, 2002; Jobe, Rust, & Brissie, 1996; Kwapy, 2004), both opinions and attitudes (Olson, Chalmers, & Hoover, 1997) and the school programs regarding inclusion (McLeskey & Waldron, 2002; McLeskey, Waldron, So, Swanson, & Loveland, 2001). On the other hand, in the literature in Turkey also the opinions and attitudes of teachers were examined by different researchers (Avcıoğlu, Eldeniz Çetin, & Özbey, 2004; Metin & Çakmak Güleç, 1998; Önder, 2007; Uysal, 2004). Besides, in some studies, an implementation program was applied and the opinions of teachers were collected after the implementation (Metin, Güleç, & Şahin, 2009; Türkoğlu, 2007; Yıkımsı, Şahbaz, & Peker, 1998b).

These studies in general reveal that, teachers have negative opinions and attitudes regarding inclusion (Avcıoğlu et al., 2004; Bilen, 2007; Önder, 2007; Rakap & Kaczmarek, 2010; Uysal, 2004). They think that they do not have sufficient knowledge about the implementation (Avcıoğlu et al., 2004; Babaoğlu, & Yılmaz, 2010; Nizamoğlu, 2006), meeting the needs of children with special needs (Avramidis & Kalyva, 2010; Horne & Timmons, 2009), managing time (Horne & Timmons, 2009) in inclusion implementation. They mentioned that they needed information about these issues (Avcıoğlu et al., 2004; Metin & Çakmak Güleç, 1998; Opdal et al., 2001; Rakap & Kaczmarek, 2010). They also pointed that they do not have any support (Bilen, 2007; Önder, 2007) and needed support during their implementations (Horne & Timmons, 2009; Kwapy, 2004; Opdal et al., 2001). Some studies reveal that opinions and attitudes were changed through informing programs, in-service trainings, and providing support in a positive way (Jobe et al., 1996; McLeskey et al., 2001; McLeskey & Waldron, 2002; Metin et al., 2009; Türkoğlu, 2007). Regarding the findings of the mentioned studies, the purpose of the present study was to display a detailed investigation of the opinions of the elementary teachers in the specification of deflections in the inclusive education applications and in the evaluation of success.

Aim

The general aim of the present study is to determine the views, problems and suggestions of the elementary teachers who have been working in seven different regions of Turkey regarding the

inclusive education applications in the areas that they have been working at. In accordance with this general aim the following research questions have been investigated:

- What are the general views of the elementary teachers regarding the inclusive education applications in the country?
- What are the problems that elementary teachers intensively encounter during the inclusive education applications?
- What kind of support do elementary teachers receive during the inclusive education applications?
- What are the physical conditions of the classrooms and schools that elementary teachers work at?
- What are the suggestions of elementary teachers for the improvement of inclusive education applications in the country?

Method

Research Model

Descriptive method, one of the qualitative research techniques, was used in the present study. Research data which were collected by semi-structured interviews were analyzed by inductive analysis. Briefly, qualitative research is inclusively collecting, analyzing and discussing the written and visual data in order to better comprehend a certain case or concept that the researcher is interested in (Gay, Mills, & Airasian, 2006, p. 399). In semi-structured interviews, the questions determined by the researcher in advance are addressed to the interviewee in the same order and the interviewee is given the opportunity to answer the questions however comprehensively they want (Gay et al., 2006, p. 419).

Qualifications of the Teachers Participating to the Study

A total of 23 teachers (8 males and 15 females) teaching at primary schools where inclusive education is given in relation with Ministry of Education in 16 different cities of Turkey in 2009-2010 school year willingly participated to the present study.

Development of Data Collection Material

Following a review of the related literature (Batu, 2000; Bozeman, 2005; Duman Sever, 2007;

Migyanka, 2006; Özdemir, 2008; Türkoğlu, 2007), open-ended questions which were used as data collection material were formed with the aim of determining the opinions, problems and suggestions of elementary teachers who have students with special requirements in their classrooms regarding inclusive education. Prepared questions were examined by two experts in this field and finalized in accordance with the opinions of these experts.

Data Collection and Analysis

The data were collected through semi-structured interviews. During the interviews, each teacher who participated in the study was given a code name and requested to answer 20 previously prepared interview questions. The interviews lasted 14 to 64 minutes and their transcriptions provided 272 pages of data. The collected data were analyzed with "content analysis" by the help of NVivo 8 qualitative data analysis program.

Validity and Reliability

In this study research process was extensively dealt, direct quotations were used and the results were explained based on these statements. In order to provide the internal validity of the research, a conceptual framework related with the subject was constructed as a result of the review of the related literature for the formation of an interview structure. Additionally, the themes were identified in a frame wide enough to include relevant concepts and narrow enough to exclude the irrelevant concepts in the conducted content analysis. Both the researcher and a professor with experience on qualitative research performed separate coding on the collected data and these two were compared for reliability. Still, raw data collected during the research, codings, diaries and researcher notes are kept by the researcher and are open to the investigation of other researchers. Upon request, these shall be sent to the interested parties.

Results and Discussion

The Views on Inclusive Education Applications

Almost all the teachers (21 participants) who were interviewed expressed negative opinion about inclusive education applications in our country. The participants who stated negative opinions about inclusive education applications thought that elementary teachers were inadequate on this subject

(9 participants), that there were some setbacks in inclusive education applications (7 participants), that classrooms were crowded (5 participants) and that special educations was more beneficial for students with special requirements (5 participants).

The findings of the present study show similarity with the findings of the study conducted by Uysal (2004), Babaoğlu and Yılmaz (2010), Avcioğlu, Demiray, and Eldeniz Çetin (2004), Akdemir Orta (2008), Bilen (2007) & Metin et al. (2009), Timuçin (1998) and Çelik (2006).

Physical Conditions

In the light of the information obtained from the teachers, the fact that whether 17 schools were suitable for inclusive education or not was determined. Based on the information obtained from the teachers, it was seen that only six of the schools had access ramps at the entrance, four had toilet for the disabled and only one had a special education classroom. One teacher who worked at a school built almost exclusively for inclusive education indicated that due to the problems resulting from school administration resource room and disabled elevator were not used.

In the studies examined for literature review it is identified that physical conditions of the schools were not appropriate for inclusive education. All conducted research give rise to the thought that the required importance has not yet been placed to the organization of the physical conditions of the classrooms and schools in the inclusive education applications in our country.

Required Support

The present study displayed that elementary teachers were respectively in need of expert support (12 participants), being informed (9 participants) material support (6 participants), special education classroom (6 participants), family support (4 participants) and resource room support (3 participants). Conducted studies indicated that teachers were in need of detailed information regarding inclusive education applications (Yıkımsı, Şahbaz, & Peker, 1998a, p. 164; Metin et al., 2009, p. 7), and that the related training given increased the proficiency of the teachers (Mrsnik, 2003, pp. 218-220) and provided a positive change in the attitudes of the teachers (Batu, Kircaali İftar, & Uzuner, 1998, p. 104; Metin et al., 2009, p. 7; Yıkımsı et al., 1998b, p. 36).

Conducted Adaptations

Majority of the participants (19 teachers) made different adaptations in the assessment for their students with special requirements. These adaptations were assessing the student with special requirement individually (11 teachers), making adaptations in the pass grade (7 teachers), assessing according to BEP (Individualized Education Program) (5 teachers) and making social assessment by way of observation (5 teachers). A part of the participants (5 teachers) indicated that they had difficulty in assessing their students with special requirements.

Adaptations conducted by the teachers were in the form of adaptations related with the lesson (22 participants) and adaptations related with the position of the student (9 participants). Nearly half of the teachers who made adaptations related with the lesson (10 participants) indicated that they had their students with special requirements make more/simple activities and/or examples, 9 participants stated that they made one-to-one activities and 7 participants expressed that they encouraged the students with special requirements to participate in the lesson. A few of the teachers (5 participants) explained that their students with special requirements did not want any different activities. A part of the teachers who made adaptations in the lessons specified that they exercised BEP (Individualized Educational Program). A few of the teachers (4 participants) made their students with special requirements sit among other students, 3 participants to the front row and 3 participants at the back of the classroom.

Conducted studies indicated that elementary teachers made adaptation in question and answer technique in the lessons and in the practice studies of the students with special requirements the most (Vural, 2008, p. 91) and that the adaptations they made for their students with special requirements were in the form of “giving the exam questions beforehand”, “encouraging the student to participate to the lesson”, “using teaching equipment”, “engaging one-to-one/personal education” (Batu, 2000, p. 134). It is seen that the adaptations made by the teachers showed similarities in both studies.

It is a remarkable finding that there were a few teachers who used BEP (Individualized Educational Program). Avcıoğlu (2009, p. 63), however, indicates that it is necessary to use individualized educational program for meeting the needs of the students with special requirements who are educated along with the students who show normal progress.

Problems Experienced

A part of the elementary teachers who participated in the study (6 teachers) thought that students with special requirements were not identified in RAM (Counseling and Research Center) properly and a few (2 teachers) were of the opinion that observation process was not working. The teachers who expressed that they had experienced problems with the rehabilitation center indicated that these institutions did not work properly and that they were not able to receive support from these institutions. In the study conducted by Diker Coşkun, Tosun, and Macaroğlu (2009, p. 2762), the fact that elementary teachers were unable to receive sufficient support from RAM (Counseling and Research Center) was expressed as well. A similar finding appeared in the study by Timuçin (1998, p. 170). In fact, the people working at RAM should be informed about assessment, the physical conditions of the school in which the student who is decided to be included in the inclusive education is to receive education should be known and the student with special requirement should be placed in classroom with low class size and be regularly observed. Timuçin (1998, p. 170), and Horne and Timmons (2009, p. 283) has also revealed similar findings in their study.

Suggestions of the Teachers

A part of the teachers who have students with special requirements (7 teachers) indicated that separate educational environments might be more effective for the education of students with special requirements; the other suggestions by the teachers were; (6 teachers) constructing qualified and effective in-service training sessions, (5 teachers) part-time inclusion, (4 teachers) making undergraduate education more qualified and (4 teachers) providing material support.

Suggestions

Both the teachers and the students with special requirements should definitely be given support special education services such as resource room, in-class assistance and special education counseling in the schools where inclusive education is applied.

1. It is necessary to have a special education expert in every school where inclusive education is applied and for the schools without an expert mobile special education expert practice should be exercised in a more planned and effective manner.

2. More effective and productive in-service training seminars should be given to elementary teachers regarding inclusive education.
3. The opinions and competence of the elementary teachers may be determined by using both qualitative and quantitative research methods or by the help of research designs in which more than one data collection material is used.

References/Kaynakça

Akdemir Orta, D. (2008). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden İhtime Engeli Olan Öğrencilere ve Sınıf Öğretmenlerine Sağlanan Özel Eğitim Hizmetlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Avcıoğlu, H. (2009). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP). H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim* içinde (s. 59-104). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Avcıoğlu, H., Demiray, Z. ve Eldeniz Çetin, M. (2004). Kaynaştırma sınıfına devam eden ortopedik engelli öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. A. Yıkılmış ve E. Sazak (Haz.), *Özel Eğitimden Yansımalar/ 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri* içinde (s. 226-231). Ankara: Kök Yayıncılık.

Avcıoğlu, H., Eldeniz Çetin, M. ve Özbey, F. (2004). Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. A. Yıkılmış ve E. Sazak (Ed.), *Özel eğitimden yansımalar/ 14. ulusal özel eğitim kongresi bildirileri* içinde (s. 226-231). Ankara: Kök Yayıncılık.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2010). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(2), 345-354.

Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin görüşleri*. Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: KÖK Yayıncılık.

Batu, S., Kırcaali İftar, G., & Uzuner, Y. (1998, Kasım). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, (s. 92-114). Edirne.

Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir.

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.

Çelik, İ. (2006). *Kaynaştırma sınıfı ve özel sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki zihin engelli öğrencilere yönelik ödül ve ceza uygulamalarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Bolu.

Diker Coşkun, Y., Tosun, Ü., & Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2758-2762.

Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Düz.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Horne, P., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.

Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Educator*, 117(1), 148-153.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 17-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1267/unite02.pdf adresinden 1 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.

Kwap, J. E. (2004). *Attitudes toward inclusive education by K-12 regular and special education teachers*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University.

McLeskey, J., & Waldron, N. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.

McLeskey, J., Waldron, N., So, T., Swanson, K., & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 108-115.

Metin, N. ve Çakmak Güleç, H. (1998, Kasım). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin özürli çocuklara normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşünceleri*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Edirne.

Metin, N., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2009, Ocak). *İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Çanakkale.

Migyanka, J. M. (2006). *Teachers' beliefs towards inclusion of students with special needs in regular classrooms: A school district case study*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Indiana University of Pennsylvania.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden Ocak 15 2010 tarihinde edinilmiştir.

Mrsnik, K. O. (2003). *A case study of the effects of the interactive change model for inclusion on the development of teacher efficacy and teachers' willingness to implement inclusive practices*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Cleveland State University.

Nizamoglu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Bolu.

Olson, M., Chalmers, L., & Hoover, J. (1997). Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. *Remedial and Special Education*, 18(1), 28-35.

Opdal, L., Wormnaes, S., & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 30-39.

Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.

Özdemir, N. (2008). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.

Soodak, L., Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.

Sucuoglu, B., & Kargin, T. (2008). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: MorpaYayıncılık.

Timuçin, E. (1998, Kasım). *Türkiye'de kaynaştırma, varolan uygulamaları ve kaynaştırmanın gerçekleştirilebilmesi için yapılması gerekenler*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Edirne.

Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. A. Konrot (Düz.), *Özel eğitimden yansımalar* içinde (s. 121-135). Ankara: Kök Yayıncılık.

Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihinsel Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı, Bolu.

Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü. ve Peker, S. (1998a, Kasım). *Özel eğitim danışmanlığı ve kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Edirne.

Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü. ve Peker, S. (1998b, Kasım). *Hizmetçi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Edirne.