



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 4, Sayfa No: 643-678

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.335365

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 21.08.17

Kabul Tarihi: 19.07.18

Erken Görünüm: 28.07.18

Serebral Palsili Öğrenciler İçin Düzenlenmiş Bir Okulda Gerçekleştirilen Kaynaştırma Modeline İlişkin Paydaş Görüşleri*

Tansel Yazıcıoğlu **
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Tevhide Kargın ***
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Öz

Çoğunlukla tam zamanlı olarak yapılan kaynaştırma eğitimi ülkemizde 1983 yılından beri uygulanmaktadır. O tarihten günümüze kaynaştırma eğitimi uygulamalarının arttığı ancak kaynaştırma eğitimi modeli girişimlerinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın genel amacı Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrencilerin devam ettiği bir okulda pilot proje olarak geliştirilen kaynaştırma eğitimi modelinin uygulanmasına ilişkin öğretmenler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin aileleri gibi tüm paydaşların görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan okulda görev yapan öğretmenlerin, okulda öğrenim gören öğrencilerin ve bu öğrencilerin ailelerinin görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada veriler görüşmeye dayalı tümevarım analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarını çözebilmek ve modeli daha etkili hale getirebilmek için öğretmen, öğrenci ve ailelerin önerilerinin dikkate alınması gerekmektedir.

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

Önerilen Atıf Şekli

Yazıcıoğlu, T., & Kargın, T. (2018). Serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda gerçekleştirilen kaynaştırma modeline ilişkin paydaş görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 643-678. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.335365

*Bu makale, Tansel Yazıcıoğlu’nun Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Prof. Dr. Tevhide Kargın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

***Sorumlu Yazar:* Dr. Öğretim Üyesi, E-posta: tanselyazicioglu@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-0946-2637>

***Prof. Dr., E-posta: tkargin@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1243-8486>

Kaynaştırma eğitimi, tüm öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını öğrenmelerinin ve birbirlerine saygı göstermelerinin yanı sıra, gereksinimlerini karşılamaya dayalı okullar ve sosyal kurumlar oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Salend, 1998). Bu yaklaşım her ne kadar yetersizliği olan bireylere odaklansa da bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanır (Ferguson, 1996). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kaynaştırmanın tanımı çerçevesinde, özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerini akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi temel ilke olarak benimsenmiştir (Sucuoğlu ve Kargin, 2008).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminin çeşitli şekillerde gerçekleştirildiği görülmektedir. (Halvorsen ve Neary, 2001; Hewitt, 1999; Mercer ve Mercer, 2005; Meyen, 1996; Nowell ve Innes, 1997; Salend, 1998; Vaughn, Bos ve Schumm, 1997). Guralnick (2001) yetersizliği olan ve olmayan çocukların kaynaştırma programlarına katılımlarının planlanma düzeyinde çeşitli farklılıklarının olduğunu ifade etmektedir. Guralnick'e (2001) göre yetersizliği olan ve olmayan çocukların kaynaştırma programlarına katılımları, tam kaynaştırma (full inclusion), küme modeli (cluster model), tersine kaynaştırma (reverse inclusion) ve sosyal kaynaştırma (social inclusion) modeli olmak üzere dört ana kategoriden oluşmaktadır. Guralnick (2001) yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarının tam katılımcıları olduğu kaynaştırma programını tam kaynaştırma, yetersizliği olan küçük bir grup çocuğun normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanan programa yerleştirildikleri kaynaştırma programını ise küme modeli olarak tanımlamaktadır. Guralnick (2001) normal gelişim gösteren küçük bir öğrenci grubunun yetersizliği olan çocuklar için özelleştirilmiş bir programa eklendikleri kaynaştırma programını tersine kaynaştırma modeli ve ayrı sınıflara yerleştirilmiş yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla sosyal etkileşim fırsatlarının planlandığı kaynaştırma programını ise sosyal kaynaştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Lewis ve Doorlag (1999) özellikle özel eğitim sınıfı uygulamalarının kendi içlerinde farklılaştığını, özel gereksinimli öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanlarının büyük bir kısmını özel eğitim sınıfında ve belirli zamanlarda genel eğitim sınıfında; tüm günlerini özel eğitim sınıfında geçirdiklerini ve genel eğitim okulunda yemek saatlerinde, teneffüslerde veya törenlerde akranlarıyla etkileşim fırsatı bulduklarını; aynı zamanda tam zamanlı özel eğitim sınıfı seçeneğinin de olduğunu belirtmektedirler.

Ülkemizde kaynaştırma yoluyla eğitimin, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı modelde uygulandığı görülmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2010]. Alanyazın incelendiğinde ülkemizde kaynaştırmaya ilişkin çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Altun ve Gülben, 2009; Atay, 1995; Batu, 1998; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Baykoç-Dönmez, Aslan ve Avcı, 1997; Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Bilen, 2007; Bozarlan ve Batu, 2014; Cankaya, Korkmaz, 2012; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014; Gök, 2009; Gözün, Yıkılmış, 2004; Güven, Balat, 2006; Kamen Akkoyun, 2007; Kargin, 2005; Kaya, 2005; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Küçükler ve Kanık-Richter, 1992; Öncül ve Batu, 2005; Özaydın, 2011; Özbaba, 2000; Özdemir, 2010; Sadioğlu, Batu, Bilgin ve Oksal, 2013; Uysal, 1995; Varlıer ve Vuran, 2006; Yavuz, 2004; Yıkılmış, 2006). Görüş belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmalarda genel eğitim sınıflarında görev yapan okul öncesi, sınıf ve alan öğretmenlerinin, okul ve eğitim yöneticilerinin, müfettişlerin, hem özel gereksinimli hem de özel gereksinimli olmayan öğrencilerin ailelerinin, özel gereksinimli olmayan öğrencilerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma modeline ve uygulamasına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Diğer taraftan bir grup araştırmacı (Çolak, 2007; Deretarla, 2000; Vuran, 2005) genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma yazma becerileri, dil ve konuşma becerileri ile akademik özelliklerini araştırmışlar, engelli olmayan akranları ile bilişsel ve davranışsal farklılıklarını belirlemiştirler (akt., Sucuoğlu, Akalın, 2010). Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda ise kaynaştırmanın özel gereksinimli çocukların okuduğunu anlama becerileri (Güldenöğlü, 2008), sosyal becerileri ve sosyal statüleri (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Çolak, 2007; Vuran, 2005) ile akran ilişkileri (Batu ve Uysal, 2007) üzerindeki etkileri araştırılmıştır (akt., Sucuoğlu ve Akalın, 2010). Son yıllardaki kaynaklarda, kaynaştırmanın sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil tüm öğrenciler için olması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Friend ve Bursuck, 2006; Wood, 2002). Bir başka deyişle, başlangıçta özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına sadece fiziksel olarak yerleştirilmesi olarak algılanan kaynaştırma, günümüzde tüm öğrencileri kapsayacak şekilde ve tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakılarak gerekli destek hizmetlerin aynı sınıf ortamında sunulması olarak algılanmaktadır (Friend ve Bursuck,

2006; Mcleskey ve Waldron, 2002). Özel eğitim alanında yapılan alanyazın çalışmaları incelendiğinde özel eğitimin alt başlıkları olan zihin engelliler, otizmliler, görme engelliler, işitme engelliler, bedensel engelliler gibi alanlarda çalışmalar yapıldığı, yapılan lisansüstü tez çalışmalarında ise en çok zihin engellilere yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Coşkun, Dündar ve Parlak, 2014). Dolayısıyla bu araştırmanın Serebral Palsili (SP) öğrenciler alanında yapılmasının önemli olduğu ve Serebral Palsili öğrenciler ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara da yol göstereceği düşünülmektedir.

Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin beklenen yararları sağlayabilmesi, gerekli değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılması, sistemin okulların bulunduğu bölgelere göre farklılaştırılabilmesi ya da uyarlanabilmesi için kaynaştırma yapılan okullardaki durumun saptanması gerekmektedir. Ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin varolan sistemin iyileştirilmesi, geliştirilmesi, özel gereksinimli öğrenciler için hangi eğitim ortamlarının daha uygun olacağı konusunda pilot projelerin geliştirilmesi ve hatta kaynaştırma modelleri önerilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003). Alanyazında kaynaştırma ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunları çözmeye yönelik bir model oluşturmaya ya da tam zamanlı kaynaştırma modeli dışındaki modellerin etkililiğini test etmeye yönelik bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Çoğunlukla tam zamanlı kaynaştırma şeklinde yapılan kaynaştırma eğitimi ülkemizde 1983 yılından beri uygulanmaktadır. O tarihten günümüze kaynaştırma eğitimi uygulamalarının arttığı ancak kaynaştırma modeli girişimlerinin sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir.

Ülkemizdeki tam zamanlı kaynaştırma dışında uygulanan farklı kaynaştırma modellerine rastlanmaktadır. Bu modellerden biri Ankara’da Serebral Palsili öğrencilerin eğitimleri için açılan bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelidir. Ancak Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenen bir okulda uygulanan kaynaştırma modeli ile ilgili olarak aradan 11 yıl geçmesine rağmen modelinin çıktılarını ölçen herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ülkemizde pilot uygulama olarak açılan bu okulun uygulama sonuçlarının belirlenmediği, bu uygulamaya devam eden çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin modelden ne şekilde yararlandıkları ya da yararlanamadıkları hatta bu uygulamanın zararlarının olup olmadığı ortaya konulmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın Türkiye’de ilk defa Serebral Palsili öğrencilerin devam ettiği bir okulda pilot proje olarak geliştirilen kaynaştırma modelinin, modelin tüm paydaşlarının görüşlerine dayalı olarak incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda uygulanan kaynaştırma modeline ilişkin görüşlerin belirlenmesidir. Araştırmada okulda görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin, bu okulda öğrenim gören serebral palsili kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin ve bu öğrencilerin anne/babalarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul sekizinci sınıfta derse giren alan öğretmenlerinin, okulun ilkokul ve ortaokul sınıflarında öğrenim gören Serebral Palsili kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren öğrencilerin ve bu öğrencilerin ailelerinin;

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

Yöntem

Araştırma Deseni

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

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

Bu araştırmada, Serebral Palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir ilkokuldaki kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden toplanan veriler tümevarım analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Çankaya İlçesi Milli Eğitim Vakfı (MEV) Gökkuşluğu Özel Eğitim Anaokulu, İlkokulu ve Ortaokulu'nda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul sekizinci sınıf serebral palsili kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve bu sınıflarda görev yapan sınıf ve alan öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında sınıf ve alan öğretmenlerinin bu okulun kaynaştırma sınıflarında çalışmaları ve en az üç yıllık deneyimlerinin olması, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ve öğrenci ailelerinin en az birinci sınıf, ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin ailelerinin ise en az beşinci sınıftan itibaren bu okulun öğrencisi ve velisi olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubuna katılan öğretmen, anne/baba ve öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1, 2 ve 3'de verilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni okuldaki üç yıllık çalışma süresini doldurmadığı için çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Alanı	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi (yıl)	Okuldaki Hizmet Süresi (yıl)
Öğretmen A	Kadın	Sınıf Öğretmeni	21 ve üzeri	10
Öğretmen P	Kadın	Sınıf Öğretmeni	21 ve üzeri	10
Öğretmen B	Kadın	Sınıf Öğretmeni	21 ve üzeri	7
Öğretmen R	Erkek	Matematik	11-20	4
Öğretmen M	Kadın	Fen ve Teknoloji	11-20	4
Öğretmen D	Kadın	Müzik	11-20	9
Öğretmen S	Erkek	Beden Eğitimi	11-20	7
Öğretmen E	Kadın	Sosyal Bilgiler	21 ve üzeri	4
Öğretmen Y	Kadın	İngilizce	11-20	4
Öğretmen N	Kadın	Türkçe	11-20	9
Öğretmen T	Kadın	Teknoloji Tasarım	21 ve üzeri	9
Öğretmen G	Kadın	Görsel Sanatlar	21 ve üzeri	10

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin 10'unun kadın, ikisinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında altı öğretmen 21 ve üzeri, altı öğretmen 11-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine bakıldığında dört öğretmenin 4-7 yıl, sekiz öğretmenin 7 yıl ve üzeri bu okulda görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri en fazla 10, en az dört yıldır.

Tablo 2
Ebeveynlere Ait Demografik Bilgiler

Sıra No	Adı-Soyadı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Meslek	Gelir Düzeyi
1	G.G.	Kadın	31-40	Üniversite	Hemşire	5000 TL ve üzeri
2	E.E.	Kadın	41-50	Üniversite	Memur	2000 TL -3000 TL
3	S.A	Kadın	51 ve üzeri	Lise	Ev Hanımı	5000 TL ve üzeri
4	K.K	Kadın	31-40	Lise	Ev Hanımı	2000 TL -3000 TL
5	N.H.	Kadın	31-40	Lise	Ev Hanımı	2000 TL-3000 TL
6	F.A.	Erkek	31-40	Üniversite	Memur	4000 TL-5000 TL
7	T.F.	Kadın	31-40	Lise	Ev Hanımı	2000 TL-3000 TL
8	D.K	Kadın	41-50	İlkokul	Ev Hanımı	1000 TL- 2000 TL
9	S.H.	Kadın	41-50	Üniversite	Ev Hanımı	2000 TL-3000 TL
10	M.T.	Kadın	31-40	İlkokul	Ev Hanımı	1000 TL-2000 TL
11	Ç.S.	Kadın	41-50	İlkokul	Ev Hanımı	1000 TL-2000 TL
12	H.Ç.	Kadın	41-50	Lise	Ev Hanımı	3000 TL-4000 TL

Tablo 2’de araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri ile Serebral Palsili kaynaştırma öğrencilerin ebeveynlerinden biri erkek, 11’i kadındır. Araştırmaya katılan ebeveynlerden altısının 31-40 yaş, beşinin 41-50 yaş arasında olduğu ve bir ebeveynin de de 51 yaşın üstünde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin üçü ilkokul, beşi lise, dördü üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan ebeveynlerin dokuzunun ev hanımı, ikisinin memur, birinin hemşire olduğu görülmektedir. Ebeveynlerden beşinin gelir düzeyinin 2.000-3.000 TL arasında, birinin 3.000-4.000 TL arasında, üçünün 1.000-2.000 TL arasında, birinin 4.000-5.000 TL arasında olduğu görülmektedir. İki ebeveynin gelir düzeyi ise 5.000 TL ve üzeridir.

Tablo 3
Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

SıraNo	Adı-Soyadı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Kademesi	Sınıf Düzeyi	Okuldaki Öğrenim Süresi (yıl)
1	Öğrenci Ş	Erkek	10	İlkokul	4.Sınıf	4
2	Öğrenci E	Erkek	10	İlkokul	4.Sınıf	5
3	Öğrenci D	Kız	10	İlkokul	4.Sınıf	6
4	Öğrenci A	Kız	14	Ortaokul	8.sınıf	6
5	Öğrenci H	Kız	14	Ortaokul	8.sınıf	10
6	Öğrenci J	Kız	14	Ortaokul	8.sınıf	8
7	Öğrenci K	Erkek	11	İlkokul	4.Sınıf	5
8	Öğrenci F	Erkek	11	İlkokul	4.Sınıf	7
9	Öğrenci Ç	Kız	11	İlkokul	4.Sınıf	5
10	Öğrenci S	Erkek	16	Ortaokul	8. Sınıf	7
11	Öğrenci T	Erkek	15	Ortaokul	8. Sınıf	8
12	Öğrenci C	Erkek	14	Ortaokul	8. Sınıf	8

Tablo 3’de araştırmaya katılan Serebral Palsili kaynaştırma öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yedisinin erkek, beşinin kız olduğu; öğrencilerden üçünün 10 yaşında, üçünün 11 yaşında, dördünün 14 yaşında, birinin 15 yaşında, birinin de 16 yaşında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldaki öğrenim süreleri en az dört, en fazla 10 yıldır.

Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formları, okulun kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenleri, sınıflarda öğrenim gören serebral palsili öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile serebral palsili öğrencilerin ailelerinin bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş, sorun ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Okulda uygulanan

kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş, sorun ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla oluşturulan bu soruların sayısı, öğretmenler için beş, özel gereksinimli öğrenci aileler için beş, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine yönelik dört, öğrencilere yönelik ise üç açık uçlu olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve ailelerin genel bilgilerini elde etmek amacıyla öğretmenler, serebral palsili öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin ailelerine yönelik demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan demografik bilgi formu ve görüşme sorularına ilişkin alanda çalışan üç uzmandan görüş alınmıştır. Öğretmenlere yönelik hazırlanan beş açık uçlu görüşme sorusu uzmanların görüşleri doğrultusunda dört açık uçlu görüşme sorusu şeklinde düzenlenmiş ve “Bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısını arttırmaya ilişkin öneri ve beklentileriniz nelerdir?” sorusu formdan çıkarılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Görüşmeler esnasında öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine sorulan sorular sırasıyla aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlere sorulan sorular;

1. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitiminde yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimini genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma uygulamalarından ayıran özellikler nelerdir?
5. Özel gereksinimli öğrencilere sorulan sorular;
6. Özel gereksinimli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almanla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
7. Özel gereksinimli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almayla ilgili sorunların nelerdir?
8. Yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerilerin nelerdir?

Normal gelişim gösteren öğrencilere sorulan sorular;

1. Özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almanla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almanla ilgili sorunların nelerdir?
3. Yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerilerin nelerdir?

Özel gereksinimli öğrenci ailelerine sorulan sorular;

4. Kaynaştırma eğitimi yapan bir okulu tercih etme nedeniniz veya nedenleriniz nelerdir?
5. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
7. Okulunuzda yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
8. Okuldaki kaynaştırma eğitiminin çocuklarınızın akademik, sosyal ve duygusal gelişimi alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerine sorulan sorular;

1. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Okulunuzda uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
3. Okulunuzda yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Okuldaki kaynaştırma eğitiminin çocuklarınızın akademik, sosyal ve duygusal gelişimi alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Görüşme sorularını sınamak amacıyla, araştırmanın yapıldığı okulun ilköğretim kademesinin üçüncü sınıfında görev yapan iki sınıf öğretmeni ile ortaokul kademesinin yedinci sınıflarında görev yapan matematik ve Türkçe öğretmenleri ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Aynı gün çocuklarının anaokulundan itibaren bu okula devam ettiğini söyleyen iki özel gereksinimli öğrenci ailesi, ertesi gün de iki normal gelişim gösteren öğrenci ailesi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme yapılan öğretmenler ve aileler görüşme sorularının içeriğine ve amacına ilişkin olumlu geri bildirimler vermişlerdir. Aynı gün öğlen yemeğinden sonra ilköğretim kademesinin

dördüncü sınıfına devam eden özel gereksinimli ve ortaokul kademesinin altıncı sınıfına devam eden normal gelişim gösteren birer öğrenci ile pilot görüşmeler tamamlanmıştır. Pilot görüşmeler sonra sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmacı yedi yıllık öğretmenlik ve 13 yıl okul müdürlüğü deneyimine sahiptir. Aynı zamanda özel eğitim bölümü doktora programına devam eden araştırmacı daha önce görev yaptığı bu okulun ilköğretim kademesinin dördüncü sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokul kademesinin sekizinci sınıflarında görev yapan “alan öğretmenleri” ile telefon aracılığıyla görüşerek ders programlarının uygunluk durumuna göre okula gitmiştir. Öğretmenlerin ders programlarındaki uygunluk durumuna göre görüşme günleri kararlaştırılmıştır. Seçilen ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sınıf şube rehber öğretmenleri ile görüşülerek belirlenen normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin planlanan gün ve saatte okula davet edilmeleri istenmiştir. Serebral palsili kaynaştırma öğrencilerin ailelerinin ders saatleri süresince okulda bulunmaları bu ailelere ulaşmayı kolaylaştırmıştır.

Öğretmenlerle birebir yapılan görüşmelerin dokuzu okulun toplantı salonunda, ikisi Fen ve Teknoloji sınıfında, biri ise resim atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ve aileler ile birebir yapılan görüşmelerin tamamı okulun 15 kişilik ve oval oturma düzenine sahip, yaklaşık 30 metre karelik toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Her görüşme öncesinde ailelere araştırmacı tarafından geliştirilen gönüllü onam formları verilmiş ve bu formlar aileler tarafından okunup imzalandıktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile yapılan görüşmeler bu öğrencilerin ailelerinden alınan imzalı onam formlarından sonra gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile yapılan görüşmeler okulun toplantı salonunda teneffüs saatleri içinde, öğlen dinlenme saatlerinde ve son derslerin bitiminde gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin görüşme salonuna gelmelerinde bakıcı ya da aileleri refakat etmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler ile birebir görüşülmüştür. Öğretmen, öğrenci ve öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmeler en az iki, en fazla 14 dakika sürmüştür. Öğretmen, öğrenci ve öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmelerden toplam 77 sayfalık veri elde edilmiştir.

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

Araştırmacı verilerin tümevarım yöntemiyle analizini gerçekleştirmek için, elde edilen verilerden temalar oluşturmuştur. Var olan bilgiler azaltma amaçlı organize edilerek temalara ayrılmış ve kodlanmıştır. Araştırmacı

temaları oluşturma işleminde kodlama dosyalarındaki verileri okuyarak aynı başlık altında toplayabileceği verilere birer başlık vermiş ve bu başlıklara uygun öğretmen, öğrenci ve aile konuşmalarından alıntılar yaparak verileri düzenlemiştir. Bu düzenlemeden sonra elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt temalarını oluşturmuştur.

Araştırmacı tarafından oluşturulan temalar kodlama dosyalarıyla birlikte özel eğitim alanında doktora yapan başka bir araştırmacıya verilmiş ve bu araştırmacı tarafından, rastgele seçilen iki kodlama dosyasıyla ilgili temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı ve diğer araştırmacı tarafından görüş birliğine varılan temalar aynen bırakılmış, görüş ayrılığında olunan temalar üzerinde tartışılmıştır. Daha sonra, yapılan çalışmaların kontrolü için araştırmacı, araştırmacının danışmanı ve özel eğitim alanında doktora çalışmasını yapan diğer bir araştırmacı bir araya gelerek oluşturulan temalar ve bu temaların alt temalarını incelemiştir. Tüm temalar yeniden düzenlenmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, aileler ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar dikkate alınarak sunulmuştur.

Okulda Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli Hakkındaki Düşünceler

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki görüşler üç ana grup altında toplanmış ve Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Modele İlişkin Düşünceleri

Düşünceler	f
Model yararlı	4
Model yararlı değil	1
Modelin avantajları var	2
Modelin hem avantajları hem dezavantajları var	1
Model geliştirilebilir ve uygulanabilir	2

Tablo 4’e bakıldığında modelin amacı ve yararına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin yararlı olduğunu, biri modelin yararlı olmadığını ifade etmiştir. İki öğretmen ise modele ilişkin görüş bildirmemiştir. Örneğin sınıf öğretmeni “P” konuya ilişkin görüşlerini “Okulumuzda uygulanan kaynaştırma eğitimi amaca yönelik, çocukların gelişimi için faydalı ve bunu da biz zaman içinde yaparak yaşayarak öğrendik. Biz bu modeli 10 senedir uyguluyoruz ve başardığımızda inanıyorum” sözleriyle ifade etmiştir. Müzik öğretmeni “D” okulda uygulanan kaynaştırma modeline ilişkin görüşlerini “Buraya gelmeden önce zaten öyle bir tecrübem de yoktu benim ama kaynaştırma bu okulda tam anlamıyla yapılabiliyor mu? Tam anlamıyla yapılamıyor diyorum ben. Çünkü engel grupları farklı farklı birbirinden. Ağır olanlar var, öyle öğrenebilenler var, öğrenemeyenler var. Kaynaştırma olarak, bu okulda fazla bir kaynaştırma yapılamıyor” şeklinde ifade etmiştir. Modelin avantaj ve dezavantajına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden ikisi uygulanan kaynaştırma modelinin avantajları olduğunu ifade ederken, bir öğretmen modelin hem avantaj hem de dezavantajlarının olduğunu ifade etmiştir. Fen ve Teknoloji öğretmeni “M” konuya ilişkin görüşlerini “Böyle bir okulun olmasını SP tanısı konulan öğrencilerimiz için büyük bir fırsat olarak görüyorum. Sınıf mevcutlarının az olması büyük bir avantaj. Yani ben olumlu yönlerinin daha fazla olduğunu görüyorum” şeklinde ifade etmiştir. İngilizce öğretmeni Y konuya ilişkin düşüncelerini “Öğretmen olarak kaynaştırma eğitimine daha önce Eskişehir’de çalıştığım dönemde bir okulda bir öğrencide denk geldim. Orada tabi ki eğitim çok basit seviyede idi. Yani burayla kıyaslanamaz bile.” şeklinde dile getirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi modelin geliştirilebilirliği ve uygulanabilirliğine ilişkin görüş bildirmiştir. Örneğin teknoloji ve tasarım öğretmeni “T” okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli hakkındaki düşüncesini “Bizim okulumuz Türkiye’de tek ama model ile ilgili biraz daha üzerinde çalışılması gerekir diye düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5

Ailelerin Modele İlişkin Düşünceleri

Aileler	Düşünceler	f
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Modeli başarılı buluyorlar	6
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Başarılı bir model	6

Tablo 5'e bakıldığında özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin tamamı okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin özel gereksinimli öğrenci velisi Ç.S. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini "*Uygulanan eğitim çok güzel, çok başarılı. Çok büyük okul olmasına rağmen yani başarılı buldum ben bu okulu*" şeklinde ifade etmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi K.K. ise okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini "*Bu kaynaştırma çocuklara olumlu yönde etki gösteriyor. Yani çocuğum hani dışarıda bir engelli öğrenci, arkadaş gördüğü zaman tepki vermiyor daha merhametli, daha duygusal yaklaşıyor. Eğitimde de engelli arkadaşlarının olması eğitimine olumsuz yönde bir şey sağlamadı. Yani derslerinde. Olumsuz hiçbir etken görmedik on yıl boyunca.*" şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Modele İlişkin Düşünceleri

Öğrenciler	Düşünceler	f
Özel gereksinimli öğrenciler	Özel gereksinimli olmayan akranlarıyla mutlular	6
Normal gelişim gösteren öğrenciler	Olumlu tutum ve duygusal etkilenme	6

Kendileriyle görüşme yapılan öğrencilerin tamamı (12) modele ilişkin düşüncelerini belirtmişlerdir. Tablo 6'ya bakıldığında özel gereksinimli altı öğrencinin okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminden memnun oldukları ve özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte eğitim almaktan mutluluk duydukları görülmektedir. Örneğin özel gereksinimli öğrenci "C" engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasını "*Çok güzel. Yani bu okulu iyi düşünmüşler. Yani kaynaştırma eğitimi çok güzel. Okulumu seviyorum. Arkadaşlarımı seviyorum. Yani her şeyi çok güzel düşünmüşler. İyi arkadaşlar hepsi de. Her birini seviyorum. Yani ayırmıyorum*" sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenci "Ç" ise engelli olmayan arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasına ilişkin düşüncesini "*Engelli olmayan arkadaşlarımla eğitim almamın çok iyi olduğunu düşünüyorum. Çok güzel olduğunu düşünüyorum*" şeklinde ifade ederken, öğrenci "F" "*Burası güzel bir okul. Beni seviyorlar. Muthuyum*" şeklinde dile getirmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerden A özel gereksinimli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almalarıyla ilgili düşüncesini "*Bu okula geldiğim için memnunuz*", şeklinde ifade ederken, öğrenci E "*Engelli arkadaşlarımla eğitim almak bence güzel bir şey. Sonra onlara yardım edebilmek duygusu bana çok güzel hissettiriyor. O yüzden engelli arkadaşlarımla eğitim almak benim hoşuma gidiyor.*" şeklinde ifade etmiştir.

Kaynaştırma Eğitimi Modeli Uygulayan Bir Okulun Tercih Edilme Nedenleri

Araştırmaya katılan ebeveynler kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulu tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Kaynaştırma eğitimi yapan bir okulu tercih etme nedeniniz veya nedenleriniz nelerdir? sorusu sadece özel gereksinimli öğrenci ailelerine sorulmuş olsa da, görüşme süreci içinde normal gelişim gösteren öğrenci aileleri de açıklamalarda bulunmuşlardır. Ailelerin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Bir Okulun Tercih Edilme Nedenleri

Aileler	Tercih Nedenleri	f
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Sosyal Kabul	5
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Fiziki Koşullar	1
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimi	5
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Fiziki Koşullar	2
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Okul yönetimi ve öğretmenler	3
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Okulun proje okulu olması	1

Tablo 7'ye bakıldığında görüş bildiren özel gereksinimli öğrenci ailelerinden beşinin kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenlerinden birisinin "Sosyal Kabul" olduğu görülmektedir. Bir ailenin ise okulu tercih etme nedenlerinden birinin "fiziksel koşullar" olduğu görülmektedir. Örneğin özel gereksinimli öğrenci velisi D.K. okulu tercih etme nedenini "Ben hiçbir okulda bu şekilde tavır, davranış görmemişim. Öğretmenimiz her yönden anlayışlı. Çocukların, çocuklarımıza davranışları da iyi" sözleriyle ifade ederken, öğrenci velisi H.Ç kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenini "Evimin yakınında bir anasınıfına götürdüm ben oğlum, ondan sonra ilkokula da hani yakın diye orayı tercih edecektim ama hani diğer çocukların yanında dışlanır mı? Ondan sonra psikolojisi nasıl olur?" sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 7'de ayrıca normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinden beşi çocuklarının tercih nedenlerinden birinin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri olduğunu ifade ederken, ikisinin okulun fiziki koşulları, üçü okul yönetimi ve öğretmenleri, biri ise okulun proje okulu olmasını tercih etme nedenlerinden biri olarak ifade etmişlerdir. Örneğin normal gelişim gösteren öğrenci velisi G.G. özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi uygulanan bir okulu tercih etme nedenini "Yarın kimlerle karşılaşacağımızı ya da yaptığım meslektan dolayı hepimizin bir engelli adayı olabileceğimizi, beş dakika sonramızı bilmediğimiz için, çocukların bu konularda etrafa daha nazik ve daha naif olmaları gerektiğini düşündüğümüz için burayı tercih ettik." şeklinde ifade etmiştir.

Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Çıktıları

Araştırmaya katılan öğretmenler ve aileler uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki etkilerine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre modelin çıktıları Tablo 8, anne/babalara göre modelin çıktıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8
Öğretmenlere Göre Modelin Çıktıları

Modelin çıktıları	f
Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin artması	9
Mesleki gelişime katkı	1
Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişime etkisi yok	1

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerden dokuzu uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini arttırdığından söz etmiştir. Bir öğretmen uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin mesleki gelişimine sağladığı katkıya ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden biri uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ilişkin herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Örneğin Sosyal Bilgiler Öğretmeni E modelin çıktılara yönelik görüşlerini "Öğrencilerimiz bu okulda gayet mutlu her yönden. Öğrencilerimizin dayanışma, işbirliği ve yardımlaşma duyguları güçleniyor. Her iki tarafta da kaynaştırma öğrencilerimiz de sağlıklı öğrencilerle olmaktan gayet olumlu şekilde etkilenmektedir." şeklinde açıklamıştır. Matematik öğretmeni M konuyla ilgili görüşlerini "Ben kendi verdiğim destek derslerinden de biliyorum. Çok ilerleme kaydediliyor." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 9

Anne/Babalara Göre Modelin Çıktıları

Anne/babalar	Modelin çıktıları	f
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimi	6
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimi	6

Tablo 9’da görüldüğü gibi özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin tamamı uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Örneğin özel gereksinimli öğrenci velisi T.F. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılarına ilişkin görüşünü “*Kızımın sınıfta diğer arkadaşları ile aynı dersi görüyor olması, öğretmenimizin aynı ödevi veriyor olması kendisini daha iyi hissetmesine yol açıyor. Hani onlardan farklı olduğunu hissetmiyor. Sadece bedensel olarak farklı. Bu anlamda kaynaştırma eğitimi gerçekten çok iyi bir eğitim.*” sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenci velisi Ç.S. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılarına ilişkin görüşlerini “*Oğlum çok değişti. Bilmiyom ne anlatıyım, nasıl söyleyeyim, bilemiyorum yani. Özgüvenleri geldi kendilerine, kiminle nasıl konuşacaklarını biliyorlar*” şeklinde dile getirmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi G.G. okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin çıktılarına ilişkin görüşlerini “*Çocuklarda birçok konuda çok büyük gelişmeler yaşandı. Daha vicdan sahibi olmayı öğrendiler. Daha merhametli bakabiliyorlar. Daha anlayışlı olabiliyorlar*” şeklinde ifade etmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailesi F.A. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktıklarına ilişkin görüşlerini “*Çocuklarımız şükretmeyi öğrendiler, yardım etmeyi öğrendiler. Çocukların notları önceki okula nazaran arttı. Daha çok ders çalışmaya başladılar. Eve geldiklerinde hiçbir zorlama olmaksızın ödevlerini yapmaya başladılar. Özellikle de oğlum ilk defa matematiği bu okulda sevmeye başladı. Çünkü aynen şunu söylemişti bana “baba engelli bazı arkadaşlarla bize verilen ödevler farklı onlar yapıp geliyorlarsa biz neden yapıp gitmiyoruz? Ben bunu sorgulamaya başladım demişti.*” şeklinde açıklamıştır.

Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Farklılıkları

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma uygulamalarından farklılıklarına ilişkin görüşler iki grupta toplanmıştır. Okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma eğitimlerinden ayıran özellikler nelerdir? sorusu her ne kadar öğretmenlere sorulsa da süreç içinde aileler de açıklayıcı ifadelerde bulunmuşlardır. Tablo 10’da öğretmenlere göre farklılıklar, Tablo 11’de ailelere göre farklılıklar verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlere Göre Farklılıklar

Farklılıklar	f
Eğitim süreçleri (BEP, destek dersleri)	6
Yetersizliğin özelliği	5
Fiziki koşullar	6

Tablo 10’a bakıldığında öğretmenlerden altısı okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden ayıran özelliğin eğitim süreçleri, beşi yetersizliğin özelliği, altısı ise fiziki koşullara ilişkin farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin müzik öğretmeni D eğitim süreçlerindeki farklılığa ilişkin görüşlerini “*Diğer devlet okullarında açıkçası kaynaştırma yapılmıyor. Ciddi anlamda yapılmıyor. Çalışan arkadaşlarımdan ya da zümre toplantılarında bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) duymayan arkadaşlarımız var. Kaynaştırma tüm okullarda yaygınlaşmış durumda. Biz BEP’i burada yaşayarak öğreniyoruz. Diğer okullarda ben BEP’in uygulandığını düşünmüyorum. Hiçbiri BEP uygulandığını duymamış. Ben toplantılarda soruyorum. Duymayan öğretmenler var. Formaliteden BEP yapıyorlar. Hiçbir çalışma yapılmıyor.*” şeklinde açıklamıştır. Fen ve Teknoloji öğretmeni M yetersizlik türüne ilişkin görüşlerini “*Benim daha önce çalıştığım okullarda otizmliler öğrenciler oluyordu. O öğrencilerin belli bir özelliği var. Ama burda SP tanısı olmasına rağmen engel düzeyi çok farklı çocukların. Mental olan var, mental*

olmayan ama sadece bedensel engeli olan çok zeki çocuk öğrencilerimiz de var. Özellikle yedinci ve sekizinci sınıflarda. Onlara yeterli düzeyde yetebilmek, eğitim verebilmek çok zaman isteyen bir olay. Yani normal okullarda öyle değil. İşte down sendromlu veya otistik olan çocuklar var. Onların belirli özellikleri var.” sözleriyle ifade etmiştir. Fen ve teknoloji öğretmeni M fiziksel koşullara ilişkin görüşlerini “Bir kere bu okulda sınıf mevcudunun diğer okullardan az olması en büyük farklılık” şeklinde ifade ederken, Teknoloji ve tasarım öğretmeni T okulun fiziksel koşulları ile ilgili görüşlerini “Okulumuz donanımlı, yani diğer okullara göre donanımlı. Asansörü var. Sınıflar dışarıya açılan kapılarıyla, görüntüsüyle ve diğer özellikleriyle kaynaştırma öğrencilerine uygun” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 11

Ailelere Göre Farklılıklar

Aileler	Farklılıklar	f
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Fiziki koşullar	3
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Fiziki koşullar	2
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	Sosyal kabul	2
Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri	Sosyal kabul ve sosyal etkinlikler	3

Tablo 11’de görüldüğü gibi ailelerden üçü özel gereksinimli, ikisi normal gelişim gösteren öğrenci ailesi olmak üzere okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin farklılığının fiziki koşullar, beşi (ikisi özel gereksinimli, üçü normal gelişim gösteren öğrenci ailesi) sosyal kabul ve sosyal etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin özel gereksinimli öğrenci velisi T.F. okulun fiziki koşullarına ilişkin görüşlerini “Bu okuldan önce başka bir okulda okuduk biz. Okulun şartları bize uygun değildi. Asansör yoktu. Merdiven olduğu için kızım yürüteçle yürürken çok zorluk çekiyordu. Bir sene geçtikten sonra bu okulu bulduk. Bu okula başladık.” şeklinde ifade ederken, özel gereksinimli öğrenci velisi M.T. fiziki koşullara ilişkin görüşlerini “Buranın eğitimi güzel. Sınıf mevcudlarının az olması bu okulun en önemli yönü. Sınıfların mevcudunun az olması çocukların daha iyi ders almasını sağlıyor.” sözleriyle açıklamıştır. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi E.E. bütün okulların bu okulun “fiziki koşullarına” sahip olması gerektiğini, bu okula benzer başka bir okul örneği görmediğini belirtmiştir. Özel gereksinimli öğrenci velisi D.K. “Ben hiçbir okulda burada gördüğüm olumlu tavır, davranışı, böyle iyi şeyleri görmemişim.” sözleriyle okuldaki sosyal kabule vurgu yapmıştır. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi E.E. sosyal kabul ve sosyal etkinliklerin farklılığına ilişkin görüşlerini “Bu okulda sosyal anlamda gerçekten etkinlikler yapılıyor. Engelli bir öğrenci dans edemez, engelli bir öğrenci şiir okuyamaz gibi birtakım düşünceler olabilir. Ama onların buradaki eğitimle kırıldığını düşünüyorum. Bütün milli ve anma törenlerinde engelli öğrencilere ayırım yapılmaksızın fırsat verilmekte ve çocuklar işin içine katılmaktadırlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlar beş grupta toplanmış ve Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlere Göre Sorunlar

Sorunlar	f
Eğitim ve öğretim süreçleri	8
Kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimi	6
Özel gereksinimli öğrenci aileleri	5

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı (12) uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini belirtmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin 11’i uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunları ifade ederken, bir öğretmen (İngilizce öğretmeni Y) modele ilişkin herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Tablo 12’ye bakıldığında öğretmenlerin sekizinin uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim ve öğretim süreçlerini, altısının kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimini, beşinin özel gereksinimli öğrenci ailelerini sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmen

A eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunlar ile ilgili görüşlerini “*Öğrencilerin bir kısmının bakıma ihtiyaçlarının olması ve ders arasında ihtiyaçlarının karşılanması dersin bozulmasına sebep olabiliyor.*” şeklinde belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmeni S eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunları kendi alanına yönelik olarak belirtmiş, sorun olarak da materyal bulmakta zorlandığını, çocuklara uygun materyal ve alanlar olmadığını, yapılan etkinlikler, eğitsel oyunlar ya da sportif faaliyetlerde istenilen seviyeye ulaşamadığını dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni E kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimi ile ilgili görüşlerini “*Özel eğitim bölümünden kaynaştırma bölümüne geçen öğrencilerin diğer öğrencilerle uyum sağlayabilecek şekilde seçilmeleri gerekiyor. Uyum sağlayamayan öğrenciler sıkılıyorlar. Bazen ders işlerken sesler çıkarabiliyorlar, doğal olarak bu durum dersin işlenişini engelliyor*” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni B özel gereksinimli öğrenci aileleri ile ilgili görüşlerini “*Bir defa bizim en büyük problemimiz veli. Veli belki okulda olmasa ya da her şeyin içinde olmasa biz daha rahat çalışma yapacağız diye düşünüyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Müzik öğretmeni D özel gereksinimli öğrenci aileleri ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini “*Kaynaştırma olarak bu okulda fazla bir kaynaştırma yapılamıyor. Veliler buna çok dâhil oluyor. Öğretmenler rahat olamıyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Müzik öğretmeni D eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan bir diğer sorunun da okulda yapılan “teftiş” sorunu olduğunu belirtmektedir. Öğretmen D teftiş sorunu ile ilgili görüşlerini “*Müfettişlerimiz bile hiçbir şey bilmiyor. Yıllarca diğer okullarda yaptıkları teftişlerin aynısını yaptılar bizlere. Branşlarımızı ve yaptığımız şeyleri notla değerlendiriyorlar. Özel eğitimi bilen müfettiş sayısı çok az*” şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 13

Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerine Göre Sorunlar

Sorunlar	f
Okul servisleri	1
Öğretmen değişikliği	1
Sorun yaşamıyor	4
Sorunlar	f

Tablo 13’e bakıldığında kendileriyle görüşülen altı özel gereksinimli öğrenci ailesinden birinin okul servislerini, birinin öğretmen değişikliğini sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Ailelerden dördü ise uygulanan kaynaştırma eğitim modeline ilişkin sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci velisi M.T. okulda yaşadığı sorunu “*Servislerin donanımlarıyla ilgili sorunumuz var. Servislere binmede sorun yaşıyoruz. Çocuk zaten ayağını kaldıramıyor. Servislerin çıkışı çok yüksek.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci velisi Ç.S. ise “*Çocuklar başka bir öğretmen girdiği için bocaladılar. Bildiklerini de unuttular, yapamadılar. Öğretmenle de küçük bir sorun yaşadığım için onu çocuklarıma yansıttı*” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Tablo 14

Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerine Göre Sorunlar

Sorunlar	f
Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tutum ve davranışları	1
Öğretmen ve yönetici değişikliği	1
Sorun yaşanmıyor	4

Tablo 14’e bakıldığında kendileriyle görüşülen altı normal gelişim gösteren öğrenci ailesinden birinin özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tutum ve davranışlarını, birinin ise öğretmen ve yönetici değişikliğini sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Ailelerden dördü ise uygulanan kaynaştırma eğitim modeline ilişkin sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci velisi K.K. okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili görüşlerini “*Sorun genelde öğrencilerle değil de engelli çocukların aileleriyle oluyor. Kendilerine daha toleranslı davranılmasını istiyorlar*” şeklinde aktarmıştır. Öğrenci velisi F.A. konu ile ilgili görüşlerini “*İdari yönetimin değişmesinden dolayı aksaklıklar oldu. Okuldaki sorunlar bence öğretmen ve yönetim kadrosunun değişmesiyle alakalı. Alışın olmadıkları öğretmenler verildi bu sene çocuklara. Tanınması gerektiği söylendi. Diğer öğretmenler başka sınıflara verildi.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 15
Özel Gereksinimli Öğrencilere Göre Sorunlar

Sorunlar	f
Akran davranışları	2

Kendileriyle görüşülen özel gereksinimli öğrencilerden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin sorun yaşamadıklarını ifade ederken, iki öğrenci yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Tablo 15’de iki özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarının davranışlarını sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci T okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşadığı sorunları “*Bazı arkadaşlarımız biz sınıftayken dikkatsiz davranıyorlar. Bizim oturduğumuz yerlere top atabiliyorlar. Toplar kafamıza gelebiliyor. Bu konuda onları daha duyarlı olmaya çağırıyorum*” şeklinde ifade ederken, öğrenci S okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile çok büyük bir sorun yaşamadığını sadece yeni gelen birkaç engelli olmayan arkadaşının kendilerine ters davranabildiğini ama zaman içinde onların da alıştıklarını belirtmiştir.

Tablo 16
Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Göre Sorunlar

Sorunlar	f
Derslere ve bazı oyun etkinliklerine katılım	2
Derslere geç gelme	1

Tablo 16’da normal gelişim gösteren öğrencilerden ikisinin derslere ve bazı oyun etkinliklere katılımı, birinin derslere geç kalmayı sorun olarak ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin normal gelişim gösteren öğrenci D okulda yaşadığı sorunlara ilişkin düşüncelerini “*Engelli arkadaşlarımız bazen derslere geç kalıyorlar. Dersi bölüyorlar*” sözleriyle aktarmıştır. Öğrenci E engelli arkadaşlarıyla birlikte aldığı eğitime ilişkin yaşadığı sorunları “*Bazen etkinliklere katılmaları zor olabiliyor yani zor oluyor. Mesela nasıl söyleyeyim. Bazı oyunlara giremiyorlar. Uzaktan izlemeleri gerekiyor. Ben o duruma üzülüyorum. Bir de çoğu arkadaşımız kendi başına oynuyor*” sözleriyle ifade etmiştir.

Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri dört grupta toplanmış ve Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 17
Öğretmenlerin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	f
Eğitim öğretim süreçleri	7
Fiziki koşullar	8
Uygulanan kaynaştırma modeli	9

Tablo 17’ye bakıldığında öğretmenlerin yedisi uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim ve öğretim süreçlerinin sorunlarına, sekizi fiziki koşullara, dokuzu modele ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Örneğin Türkçe öğretmeni N, kaynaştırma öğrencilerinin tekrar Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilerek, eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yeniden yapılmasını önermiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni E, kaynaştırma sınıflarına okuma yazma bilen, okuduğunu anlayabilen ve uyum sorunu yaşamayan öğrencilerin yerleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Fen ve teknoloji öğretmeni M eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerilerini “*Destek saatleri yeter düzeyde olmalı. Şu an her çocuk destek dersi alıyor fen dersinden alıyor ama birer saat alabiliyor. Bu bir saat artırılabilir. Bizim haftada dört ders saatimiz var. Yeterli olmayabiliyor. Bir ders saati daha artırılabilir diye düşünüyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Matematik öğretmeni R ise eğitim öğretim süreçlerine ilişkin önerilerini “*Okul ortamımızın engelli öğrencilerimizin kendilerini ayrıcalıklı hissettikleri bir ortam olduğunu düşünüyorum. Fakat yeterli olamadığımızı da görüyoruz. Öğrencilerin bire bir destek derslerine alanında uzman öğretmenlerin girmesi gerekiyor. Bu okuldaki öğretmenlerin uzman yani bu okulun yapısına uygun bilgi ve deneyime sahip olması gerekiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni A okulun fiziki

koşullarına ilişkin görüşlerini “Sınıflarımız biraz küçük. Daha büyük sınıflar, çocuklara daha farklı ortamlar hazırlanması gerekir” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni B fiziki koşullara ilişkin görüşlerini “Sınıflarda en fazla iki ya da üç kaynaştırma öğrencisi olmalı. Diğer öğrencilerimizi de düşünmemiz gerekiyor. Kaynaştırma öğrenci sayısını aza indirirsek daha iyi olur diye düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni P modele ilişkin önerisini “Öğrencinin anlayamadığı yerde ikinci öğretmenin ya da yardımcı öğretmen dediğimiz arkadaşın öğrenciyi alıp orada o konuyu anında verebilmesi gerekiyor.” şeklinde dile getirmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmeni E kaynaştırma eğitiminin sabır, özveri ve hoşgörü gerektirdiğini, o yüzden de bu tür okullarda ya da model uygulamalarda görev alan öğretmenlerin daha nitelikli olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 18

Özel Gereksinimli Öğrenci Ailelerinin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	f
Destek eğitim saatlerinin artırılması	1
Öğretmenlerin izlenmesi	1
Fiziki koşullar	1
Modele uygun öğretmen ve yönetici atama	1

Kendileriyle görüşme yapılan altı özel gereksinimli öğrenci ailesinden dördü uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerini belirtmişlerdir. Tablo 18’de bir özel gereksinimli öğrenci ailesi destek eğitim saatlerinin artırılmasını, bir aile öğretmenlerin izlenmesini, bir aile fiziki koşulların değiştirilmesini, bir aile ise modele uygun öğretmen ve yönetici atanmasını çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir. Örneğin öğrenci velisi S.H. velilerin ve kendisinin önerilerini “Kendi adıma bir şey yapamam ama destek eğitimlerin artırılmasını isteyen veliler var. Destek sürelerinin sınırlı olduğunu söyleyenler var. Bana göre de çocuklarımız daha aktif rol oynamalıdır. Ben bunun sıkıntısını yaşamadım ama destek eğitim saatleri artırılabilir.” sözleriyle aktarmıştır. Özel gereksinimli öğrenci velisi Ç.S. görüşlerini “Sınıflarda denetleme yapılsın. Yani normal öğrencilere nasıl davranılıyor? Engelli öğrencilere nasıl davranılıyor? Ya da sınıf içinde nasıl bir öğretmen? Çünkü sınıf içinde çok şeyler oluyor. Öğretmenler gözetlenmeli” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 19

Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ailelerinin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	f
Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin psikolojik destek almaları ve ailelere eğitim verilmesi	1
Modele uygun öğretmen ve yönetici atama	1

Kendileriyle görüşme yapılan altı normal gelişim gösteren öğrenci ailesinden ikisi uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerini belirtmişlerdir. Tablo 19’da normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinden biri özel gereksinimli öğrenci ailelerinin psikolojik destek almalarını ve ailelere eğitim verilmesini, bir aile de ise modele uygun öğretmen ve yönetici atanmasını çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir. Örneğin Öğrenci velisi F.A konu ile ilgili görüşlerini “Bence Milli Eğitim Bakanlığı bu tür okulların idareci kadrolarını normal okulların idareci kadroları gibi tutmaması gerekir. Buradaki müdür, müdür yardımcıları ve severek işini yapan öğretmenlerin bu okullarda uzun süre kalmaları gerekir. Değiştirilmemesi lazım” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci velisi G.G. konuyla ilgili görüşlerini “Annelerin psikolojik destek almaları gerektiğini düşünüyorum. Yani önce anneler eğitilmeli. Anneleri eğittikten sonra çocukları eğitmek daha kolay.” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 20

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm önerileri	f
Özel eğitim sınıflardaki öğrencilerin merkezi sınavlardan muafiyeti	1
Kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan üst öğrenim kurumu	1

Tablo 20'ye bakıldığında öğrencilerin birisi özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin merkezi sınavlardan muaf tutulmalarını, birisi okulda uygulanan modele benzer bir kaynaştırma modelinin üst öğrenim kurumunda da uygulanmasını öneri olarak belirtmişlerdir. Örneğin öğrenci T konuyla ilgili görüşlerini "*Bizim okulda biliyorsunuz özel eğitim tarafında öğrenciler var. Keşke onlara bu TEOG uygulanmasa çünkü onlar bizim işlediğimiz bu dersleri göremedikleri için notları etkileniyor. Bizim tarafa uygulansın ama onlara uygulanmasın*" şeklinde ifade etmiştir. Özel gereksinimli öğrenci F "*Başka bir okula mecburiyetten dolayı gideceğim. Normalde gitmek istemezdim. Ancak buranın lisesi yok. Liseye gelince mecburen ayrılmak zorunda kalacağım. Bizler için bir lise yapılmalı*" şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin, bu okulda öğrenim gören serebral palsili kaynaştırma öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin ve bu öğrencilerin anne/babalarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırma bulguları tema başlıkları altında sırasıyla öğretmen, aile ve öğrenci görüşleri doğrultusunda alanyazın ve uygulamalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Öğretmenlerin Modele İlişkin Düşünceleri

Öğretmenlerin serebral palsili öğrenciler için düzenlenen bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin düşünceleri değerlendirildiğinde, modele ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları, Türkiye'de öğretmenlerin yetersizliği olan çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik düşüncelerinin (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2004, Uysal, 2003) araştırıldığı çalışmanın sonuçları ile uyusmaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre öğretmenler özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırmanın yararlı ve gerekli olduğunu düşünmektedirler (Batu, 1997). Diğer yandan alanyazında yapılan bazı araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genellikle olumsuz olduğunu ortaya koymuştur (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Metin ve Çakmak, 1998; Uysal, 2003). Ayrıca birçok araştırmada kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar sergilemelerinin önemi vurgulanmış (Kırcaali-İftar, 1992), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, kendilerini kaynaştırma konusunda yeterli hissedip hissetmediklerine göre değişebildiği saptanmıştır (Aydın ve Şahin, 2002). Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarında yaşanan olumsuz tutum ve yaklaşımlara rağmen öğretmenlerin uygulanan kaynaştırma modelini olumlu bulmaları umut vericidir.

Anne/Babaların Modele İlişkin Düşünceleri

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin okulda uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri benzerlik göstermektedir. Uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri sorulan özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tamamı okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelini başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri ayrıca, öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilere olan tutum ve yaklaşımlarının oldukça olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Oysaki alanyazında yapılan birçok araştırmanın sonucu özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin kaynaştırma hakkında olumlu görüşlerinin olduğunu ancak var olan kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili endişelerinin olduğunu ortaya koymuştur (Baykoç-Dönmez, ve diğ., 1997; Kargin ve diğ., 2005; Küçükler ve Kamık-Richter, 1994; Metin, 1997, 1999; Öncül ve Batu, 2004). Bu endişenin

bu çalışmada gözlenmeme nedeninin okul ortamının öncelikle özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmesi ve uygulanan kaynaştırma modeliyle öğrenci ve ailelerin gereksinimlerinin karşılanması olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin Modele İlişkin Düşünceleri

Görüşmeye katılan özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin tamamı, birlikte eğitim almaktan mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenciler okuldaki normal gelişim gösteren akranlarının kendilerine karşı olumlu tutum içinde olduklarını dile getirmişlerdir. Aynı şekilde normal gelişim gösteren öğrenciler de özel gereksinimli akranlarına karşı kabul edici bir tutum sergilediklerini ve özel gereksinimli akranları için düzenlenen bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimini benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli akranlarının sosyal ve duygusal yönden bütünleştiklerini göstermektedir. Alanyazında yapılan bazı araştırma sonuçları araştırmanın bu bulgusu ile farklılık göstermektedir. Akçamete ve Ceber'in (1999) olumlu akran tercihi ve akran derecelendirme yöntemlerini kullandıkları çalışmalarında işitme engelli öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmedikleri sonucuna varılmıştır. Şahbaz'ın (2004) kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini araştırdığı çalışmanın sonuçları ise zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabullerinin akranlarından düşük olduğunu, akranları tarafından daha az kabul edildikleri ortaya koymuştur. Bu yönüyle bakıldığında, öğrenciler arasındaki kabul edici hava ve olumlu tutumun okulda uygulanan kaynaştırma modelinin önemli bir çıktısı olduğu söylenebilir. Bu farklı sonuçlar, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin ne denli yararlı, olumlu ve isabetli bir model olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma Eğitimi Modeli Uygulayan Bir Okulun Tercih Edilme Nedenleri

Görüşme yapılan özel gereksinimli öğrenci aileleri kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulu tercih etme nedenlerinin sosyal kabul ve fiziki koşullar olduğunu ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin bu düşünceleri, bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline benzer modellerle ülkemizdeki kaynaştırma eğitiminin önemli sorunlarından biri olan sosyal kabul sorununun çözülebileceğini göstermektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin genel eğitim okulları yerine kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih ediyor olmalarının, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin sosyal kabule ilişkin endişelerini ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin fiziki koşullara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, sadece bir özel gereksinimli öğrenci ailesinin fiziki koşullar nedeniyle bu okulu tercih ettiği görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci velisi T.F.'nin kaynaştırma uygulamaları yapan bir okulu tercih etme nedenini, genel eğitim okullarındaki öğrenci sayısının fazlalığı, bu okulun kaynaştırma sınıflarındaki öğrenci sayısının azlığı şeklinde belirtmesi, sınıfların fiziki koşullarının genel eğitim okullarının fiziki koşullarına göre daha uygun olduğunu göstermektedir. Türkiye'de kaynaştırmanın uygulanışıyla ilgili karşılaşılan sorunların başında sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortam niteliği taşımadığı (Batu, Kırcaali-İftar, Uzuner, 2004; Kargın ve diğ., 2005; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013) görülmektedir. Ancak özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çoğu kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu tercih etme nedenlerinin okuldaki sosyal kabul olduğunu belirtse de, bu okulun fiziki koşullarının kaynaştırma eğitimine uygun olarak düzenlenmesi, karşılaşılan sorunun çözümü açısından atılan önemli bir adım olarak görülmektedir.

Görüşme yapılan normal gelişim gösteren öğrenci aileleri kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okulu tercih etme nedenlerini çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimi, okulun fiziki koşulları, okul yönetimi ve öğretmenler ile okulun proje okulu olması olarak belirtmişlerdir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bu tercih ve beklentileri ailelerin, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin özel gereksinimli olmayan öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine inandıklarını göstermektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ayrıca okulun fiziki koşullarının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerinin bu görüşleri, kaynaştırma eğitimi yapılan bir okulun normal gelişim gösteren öğrenci aileleri tarafından da tercih edilebileceğini göstermektedir. Bu durumun, benzer kaynaştırma eğitimi modellerinin, farklı yetersizlikleri olan özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü diğer okullarda uygulanabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ve okul yönetiminin, ailelerin kaynaştırma eğitimi

modeli uygulanan bir okulu tercih etmelerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmının bu bulgusu, özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş ve kaynaştırma eğitimi modeli uygulayan bir okuldaki öğretmen ve yönetici yaklaşımlarının, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin tercih nedenlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrenci velisi E.E. uygulanan kaynaştırma modelinin örneğini görmediğini, çocuğunun anasınıfından itibaren bu okula devam ettiğini ve özel gereksinimli arkadaşlarıyla bizzat aynı ortamda eğitim almasını kendisinin istediğini belirtmiştir. Bu durum, özellikle kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin geliştirilen pilot okul projelerinin, normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bu okulları tercihlerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlere Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Çıktıları

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

Anne/Babalara Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Çıktıları

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

Normal gelişim gösteren öğrencilerin anne/babaları uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin çıktılarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, modelin normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci velisi F.A'nın çocuklarının notlarının önceki okullarına göre arttığını ve oğlunun ilk defa matematiği bu okulda sevdiğini söylemesi, yine öğrenci velisi K.K.'nin çocuğunun engelli arkadaşlarıyla birlikte eğitim almasının eğitimini olumsuz etkilemediğini belirtmesi, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz etkilemediği söylenebilir. Ailelerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile çocuklarının özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, bireysel farklılıklara saygı duyduklarını, daha duyarlı, daha işbirlikçi, yardımsever ve hoşgörülü olduklarını, özel gereksinimli arkadaşlarını anlamayı ve kendilerini onların yerine koymayı öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile normal gelişim gösteren öğrencilerin arkadaşlık kurma davranışları kazandıkları ve arkadaşlarıyla iletişim problemleri yaşamadıkları görülmektedir. Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının başarısına ilişkin gerçekleştirilen birçok çalışmada (Sucuoğlu ve Kargin, 2008; Yıkılmış ve Vural, 2008) kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin akademik başarısına ve

sosyal beceri gelişimlerine ilişkin olumlu yönlerinin olduğu ortaya konulmuştur. Batu ve Öncül (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada, kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren çocukların daha insancıl olmalarını sağlayan bir uygulama olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlere Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Farklılıkları

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

Öğretmenlerin eğitim süreçlerine ilişkin belirtmiş oldukları farklılıklardan birisi de okulda uygulanan destek dersleridir. Öğretmenler genel eğitim okulları ya da diğer okullarda destek derslerinin yeterince yapılmadığını, bu okulda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin ise birebir destek eğitiminden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları, kaynaştırma uygulamalarında tüm yasal düzenlemelere rağmen özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanamaması gibi ciddi sorunların olduğunu göstermektedir (Akdemir-Okta, 2008; Gürgür, 2008; Gürgür ve Uzuner, 2010; Kargin ve diğ., 2005). Cankaya ve Korkmaz (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, okulların %78'inde destek eğitim odasının bulunmadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin genel eğitim okullarındaki ya da diğer okullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarından destek dersleri açısından farklı olduğunu göstermiştir. Destek derslerinde görülen bu farklılık Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullardaki destek eğitim sınıflarındaki uygulamaların eksikliği ya da hiçbir destek hizmetinin olmaması göz önüne alındığında, bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeli ile bu eksikliklerin giderildiği söylenebilir.

Öğretmenler serebral palsinin diğer engel gruplarına göre ağır bir engel türü olduğunu, genel eğitim okullarında ya da diğer okullarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin genellikle tek bir yetersizliğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yetersizliğin özelliğine ilişkin bu farklılıkları kaynaştırma eğitiminin uygulanabilirliği açısından dezavantaj olarak görmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu Cankaya ve Korkmaz (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Cankaya ve Korkmaz'ın (2012) okullarında görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan birinci kademedeki 200 sınıf öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmanın sonuçları kaynaştırma eğitimi uygulamalarını zorlayan etkenlerden birinin öğrencilerin özür durumlarının farklılık göstermesi ve en zorlayıcı olanının ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları ayrıca öğretmenlerin sınıflarında bulunan 258 kaynaştırma öğrencisinin büyük bölümünün (%71,7) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden, %3,9'unun ise hem zihinsel hem de bedensel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinden oluştuğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin serebral palsili kaynaştırma öğrencilerinin eğitimlerinde zorlandıklarını, yetersizliğin özelliğine göre farklılığın kaynaştırma eğitimi uygulamalarını etkilediğini göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, okulun fiziki koşullarının kaynaştırma eğitimi uygulanan genel eğitim okulları ya da diğer okullardaki fiziki koşullardan farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler sınıf

mevcutları ve sınıflardaki kaynaştırma öğrencisi sayılarının genel eğitim okulları ya da diğer okullardan farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca okulun uygun fiziksel ortam niteliği taşıdığını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma eğitiminin başarısını arttıran en temel unsurlardan birisi okulun ya da sınıfın fiziksel koşullarının uygun olmasıdır (Kırcaali-İftar, 1998). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okulların fiziki koşullarının kaynaştırma eğitimine uygun olmadığı belirlenmiştir (Avcıoğlu, Demiray ve Eldeniz Çetin, 2004; Bilen, 2007; Kargin ve diğ., 2005; Metin ve diğ., 2009). Yapılan tüm bu araştırmalar, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin oldukça zorlayıcı koşullarda eğitim gördüklerini ortaya koymaktadır (Sadioğlu ve diğ., 2013). Bu araştırmanın sonuçları okulun fiziksel koşullarının uygun olduğunu ve özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin bu okulu tercih etmelerinde fiziksel koşulların etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Anne/Babalara Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modelinin Farklılıkları

Araştırmanın elde edilen bulguları, okulda uygulanan kaynaştırma eğitiminin genel eğitim okulları ya da diğer okullarda uygulanan kaynaştırma eğitimlerinden farklılığının sosyal kabul ve sosyal etkinlikler olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, ailelerin okuldaki sosyal kabul ve sosyal etkinliklere ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulguları ayrıca okuldaki sosyal kabulün özel gereksinimli öğrenci ailelerinin bu okulu tercih etmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguların aksine, Şahbaz (2004) tarafından kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin sosyal statüleri ile sosyal kabul düzeylerinin araştırıldığı çalışmanın sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında akranları tarafından daha az kabul edildiklerini ortaya koymuştur. Civelek'in (1992) zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal kabul görmelerinde bütünleştirmenin etkilerini incelediği çalışmanın sonuçları, akademik olmayan derslerde özel gereksinimli akranlarla birlikte olmanın özel gereksinimli olmayan öğrencilerin sosyal kabullerini arttırdığını göstermiştir. Okulun özellikle özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş olmasının, özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin üç yaşından itibaren birlikte eğitim almaya başlamalarının ve ailelerin kaynaştırma eğitimi uygulayan bir okulu isteyerek tercih etmelerinin sosyal kabul düzeyinin yüksek olmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Ayrıca uygulanan kaynaştırma modelinin, tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma modellerini bir arada uygulayan model olma özelliğinin özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile daha uzun süre birlikte olmalarını sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla, ülkemizde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sosyal kabule ilişkin yaşanan tüm sorunlara rağmen bu araştırmanın bu bulguları umut vericidir.

Öğretmenlere Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Görüşme yapılan öğretmenler uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin yaşadıkları sorunların eğitim ve öğretim süreçleri, kaynaştırmaya uygun öğrenci seçimi ve özel gereksinimli öğrenci aileleri olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle alan öğretmenlerinin görüşleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavların, kaynaştırma öğrencilerinin BEP'lerine göre yapılan sınavlarla tutarlılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezi sistem sınavlarını özel gereksinimli öğrenciler için yeniden düzenlemesi, hatta alternatif ölçme değerlendirme sistemleri geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Müzik öğretmeni D tarafından dile getirilen teftiş sorunu, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunundan daha çok, Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel sorunu olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunu, Gözün ve Yıkılmış'ın (2004) ilköğretim müfettişlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmanın sonuçları desteklemektedir. Gözün ve Yıkılmış'ın (2004) yaptıkları çalışmanın sonuçları ilköğretim müfettişlerinin genel olarak engelli öğrencilere ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ancak eğitim-öğretim süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde teftiş sisteminin önemli bir rol oynadığı düşünüldüğünde, kaynaştırma eğitimi modeli uygulanan bir okuldaki öğretmenin teftiş sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenler ayrıca, kaynaştırmaya uygun olmayan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde zorlandıklarından ve kendilerini yetersiz hissettiklerinden bahsetmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, kaynaştırma sınıflarına yerleştirilen ağır derecede serebral palsili öğrencilerin, öğretmenleri ve öğrenme ortamını olumsuz olarak etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan aileler, öğretmenlerle ilgili olumsuz bir düşünce belirtmemiş olmalarına rağmen, öğretmenlerin çoğu özel gereksinimli öğrenci ailelerinden şikâyetçi olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci aileleri ile yaşadıkları sorunların çözümünde aile eğitimlerine önem ve öncelik vermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin başta özel gereksinimli öğrenci aileleri olmak üzere normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ile de kurula dayalı işbirliği yapmalarını gerektirmektedir. Aksi takdirde bu durum, uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarısını olumsuz yönde etkileyecektir.

Anne/Babalara Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Özel gereksinimli öğrencilerin anne/babalarının çoğu uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Bozarslan ve Batu (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Bozarslan ve Batu (2014) yaptıkları çalışmada özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kaynaştırmaya duyarlı ve ilgili olduklarını ve bu ailelerin kaynaştırmadan mutlu olduklarını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla kaynaştırmaya duyarlı ve ilgili olan özel gereksinimli öğrenci ailelerinin, çocuklarının öğrenim gördüğü okulda sorun yaşamamalarının sebebinin uygulanan kaynaştırma modelinden kaynaklandığı söylenebilir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri genel olarak öğretmen değişikliği, okul servislerinin donanımındaki eksiklikler gibi sorunlardan bahsetmişlerdir. Belirtilen bu sorunların genellikle tüm okulların ortak sorunları olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin anne/babaları hem normal gelişim gösteren öğrenci aileleri hem de kaynaştırma modelini yürüten öğretmenler tarafından ortak sorun olarak görülmektedir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin kendilerine ve eğitim süreçlerine sıkça müdahale etmelerini sorun olarak görürken, normal gelişim gösteren öğrenci aileleri özel gereksinimli öğrenci ailelerinin tutum ve davranışlarını sorun olarak görmüşlerdir. Bu durum uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin başarılı ve sürdürülebilir olması açısından mutlaka dikkate alınmasını ve özel gereksinimli öğrenci ailelerinin uygulanan kaynaştırma modeline ilişkin görüş, tutum ve bilgi düzeylerini arttıracak aile eğitimlerinin yapılmasını gerektirmektedir.

Öğrencilere Göre Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Özel gereksinimli öğrenciler, bazı normal gelişim gösteren öğrencilerin kendileriyle oynamak istemediklerini, tenefüslerde dikkatsiz davrandıklarını ve özel gereksinimli öğrencilere olumsuz davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu durumu sorun olarak belirten öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, belirtilen sorunların süreklilik göstermediği hatta akran ilişkilerinde karşılaşılabilecek doğal sorunlar olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel gereksinimli öğrenciler özel gereksinimli olmayan akranlarıyla eğitim almaktan mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, beden eğitimi derslerine ve bazı oyun etkinliklerine katılımın kaynaştırma öğrencileri açısından sorun olduğu görülmektedir. Bu sorunun serebral palsi engelinin özelliğinden kaynaklandığı düşünülse de, normal gelişim gösteren öğrencilerin duygularının olumsuz etkilendiği görülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren bazı öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarının zaman zaman derslere geç girmelerini ve derslerin bölünmesini sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu konuda yaşanan sorunun giderilmesi okul yönetimi, özel gereksinimli öğrenci aileleri ile normal gelişim gösteren öğrenci aileleri ve okul servis işletmesinin birlikte yapacakları düzenlemeler ile mümkün görülmektedir.

Öğretmenlerin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmen ve aileler uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin eğitim ve öğretim süreçlerinde yaşanan sorunlar, fiziki koşullar ve modele ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin yaşanan sorunları çözmek için farklı öneriler getirdikleri görülmektedir. Örneğin Türkçe öğretmeni N, kaynaştırma öğrencilerinin tekrar Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilerek, eğitsel değerlendirme ve tanılamalarının yeniden yapılmasını önermektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni E, kaynaştırma

sınıflarına okuma yazma bilen, okuduğunu anlayabilen ve uyum sorunu yaşamayan öğrencilerin yerleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin bu önerileri değerlendirildiğinde, serebral palsili öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına yerleştirme kararlarının öğretmenler tarafından doğru bulunmadığı, kaynaştırma sınıflarında ağır serebral palsili öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerileri incelenen öğretmenlerden birkaçının destek derslerine ilişkin önerilerinin olduğu görülmektedir. Örneğin Fen ve Teknoloji öğretmeni M, destek saatlerinin birer saat daha artırılmasının uygun olacağını, matematik öğretmeni R ise destek derslerine mutlaka alan uzmanı öğretmenlerin girmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bu görüşleri, destek derslerine alan dışı öğretmenlerin girdiğini ve destek dersleri saatlerinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Destek eğitim odasındaki eğitimin süresine yönelik bazı araştırmacılar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bir okul gününün en az yüzde 21'lik en fazla yüzde 60'lık zamanı (Ysseldyke, Algozzine ve Thurlow, 2000) bazıları haftada en az 3 saatlik zamanı (Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998) bazıları ise matematik, okuma, dil öğretimi çalışmalarının günlük olarak 30 ila 150 dakikalık zamanı genel eğitim sınıfı dışında, destek eğitim odasında geçirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar (Affleck, Adams ve Lowenbraun, 1988). Ayrıca destek eğitim odasındaki eğitimin, özel eğitim uzmanı tarafından yürütülmesi ve bir destek eğitim öğretmenin öğretimi yaptığı öğrenci sayısının haftada 20'yi geçmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Batu ve Topsakal, 2003; Tiegerman-Farber ve Radziewicz, 1998).

Araştırma bulguları uygun fiziksel ortam niteliği taşıdığı düşünülen ve kaynaştırma eğitimi modeli uygulanan bir okulun sınıflarının küçük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu sınıflarda öğrenim gören serebral palsili kaynaştırma öğrencisi sayılarının fazla olduğu araştırmanın diğer bir bulgusudur. Öğretmenlerin araştırmanın bu bulgularına ilişkin önerileri incelendiğinde, sınıfların daha büyük olması gerektiğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ayrıca kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören serebral palsili öğrenci sayısının ikiyi geçmemesini önerdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu önerileri uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin fiziki koşullarının yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

Öğretmenler tarafından getirilen önerilerin başında yardımcı öğretmenlik gelmektedir. Yardımcı öğretmen, bir öğretmenin ya da başka bir okul uzmanının yönlendirmesi ile görev yapan ve yetersizliği olan öğrencilere hizmetlerin sunulmasında sınıftaki öğretmene yardımcı olan eğitimcilerdir (Ghere ve York-Barr, 2007). Pickett ve arkadaşları (2002) yardımcı öğretmenleri, gereksinim duyulan programları geliştiren, bu programları uygulayan, öğrencilerin performansını değerlendiren, eğitim programları ve eğitim hizmetlerinin etkililiğini değerlendiren ve sınıftaki öğretmenlerin ya da lisanslı veya sertifikalı çalışan uzmanların gözetim ve denetimi altında sorumluluk üstlenen okul personeli olarak tanımlamaktadır. Ancak ülkemizde yardımcı öğretmenlik uygulamasının olmadığı görülmektedir. Bu modelin bulgularından hareketle, ülkemizdeki kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artırılması, özel gereksinimli öğrencilerin alacakları eğitim hizmeti ve desteğinin yeterli sayıda öğretmen ve uygun personelle sağlanabilmesi için, yardımcı öğretmenlik uygulamasının hayata geçirilmesi gerekmektedir. Yardımcı öğretmenlik uygulamasının başta serebral palsili kaynaştırma öğrencileri olmak üzere tüm öğrencilerin eğitimlerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Anne/babaların Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Anne/babaların eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerileri incelendiğinde, dört farklı önerinin olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim saatlerinin artırılmasını ve kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin izlenmesini önermektedirler. Özel gereksinimli öğrenci ailesinin destek derslerinin saatlerinin artırılmasına ilişkin önerisi bazı öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin önerileriyle aynıdır. Diğer özel gereksinimli öğrenci ailesinin önerisi olan kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin denetlenmesi ya da izlenmesi önerisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öneride her ne kadar izleme ve denetleme işinin kimin tarafından yapılacağı belirtilmese de, bu işin yapılmasında okul

müdürünün kastedildiği anlaşılmaktadır. Okul müdürü tarafından yapılacak sınıf içi gözlemler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi ve öğretmenlere öğretimsel performansları hakkında geribildirim verilmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin bu önerilerinin dikkate alınmasının uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline katkı sunacağı düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrenci ailesinin önerisi incelendiğinde, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin psikolojik destek almaları ve ailelere eğitim verilmesi olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları, her ne kadar okulun fiziki koşullarının ailelerin tercih nedenlerinden biri olduğunu ortaya koysa da ailelerin okulun fiziki koşullarına ilişkin önerilerinin olduğunu da ortaya koymuştur. Aileler daha çok sınıflar ve destek hizmetleri ortamlarına ilişkin öneriler getirmişlerdir. Aileler sınıfların daha büyük olmasını ve özel gereksinimli öğrenciler için fizik salonunun yapılmasını önermişlerdir. Ailelerin sınıfların daha büyük olmasına ilişkin önerisi öğretmenler tarafından da ifade edilmiştir. Serebral palsili öğrencilerin özellikleri ve sınıflardaki sayıları dikkate alındığında sınıfların büyüklüğünün yetersiz olduğu görülmektedir. Fizik salonuna ilişkin önerinin ise okulun serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş olması göz önünde bulundurulduğunda önemli bir öneri olduğu düşünülmektedir. Ancak, serebral palsili öğrenci ailelerinin, çocukları için düzenlenmiş bir okulda dil konuşma terapisi odasına ilişkin önerilerinin olmaması şaşırtıcıdır. Benzer öneri öğretmenler tarafından da getirilmemiştir. Özellikle serebral palsili öğrenciler için önemli olan bu destek hizmet türünün eksikliği aileler tarafından sorun olarak ifade edilmemiştir.

Ailelerin uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline ilişkin önerilerinin öğretmen ve yönetici kadrolarına yönelik olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenci ailesi H.Ç'nin beden eğitimi derslerinde ikinci bir öğretmenin görevlendirilmesi önerisi, öğretmenlerin yardımcı öğretmenlik önerisiyle örtüşmektedir. Bu durum, yardımcı öğretmenlik ya da bazı derslerde ikinci bir öğretmenin görevlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenci velisi F.A'nın önerisi incelendiğinde okulun model okul olma özelliğinin göz önünde bulundurularak yönetim kadrolarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarının mevcut yönetici kadrolarından farklı bir statüsünün olmasını önerdiği görülmektedir. Ailenin bu önerisi pilot uygulama yapılan okullara atanacak yöneticilerin seçiminde uygulanan modele ilişkin özel şartların belirlenmesi ve yöneticilerin görev sürelerinin daha uzun olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi Modeli İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin sorunlarına ilişkin çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Özel gereksinimli öğrenciler ayrıca Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarından, okulun özel eğitim sınıflarında öğrenim gören akranlarının muaf tutulmaları gerektiğini belirtmektedirler. Öğrenciler ayrıca ortaokuldan sonra öğrenimlerini devam ettirebilecekleri ve bu okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modeline benzer bir üst öğrenim kurumu istemektedirler. Ülkemizde 12 yıl olan zorunlu eğitim ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavları birlikte göz önüne alındığında özel gereksinimli öğrencilerin bu önerilerinin Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

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

Kaynaklar

- Affleck, J. Q., Adams, S. M. A., & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54(4), 339-348.
- Akçamete, G., & Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflarındaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi [An investigation of the sociometric status of hearing loss and hearing students in inclusive classrooms]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74.
- Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2004). *Okul dışı ortamlarda özel gereksinimli öğrencilere verilen destek hizmetlere ilişkin gönüllü özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri* [Opinions of voluntary special education teachers on support services provided to special needs students in non-school settings]. Paper presented at 14th National Special Education Congress, Bolu, Turkey.
- Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi* [Identification of special education services provided to the hearing-impaired students and classroom teachers continuing into inclusion classes] (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir) [Unpublished master's thesis, Anadolu University Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 220921)
- Akkoyun, A. K. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* [Guidance research center staff's views on mainstreaming education] (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal University Institute of Social Sciences, Bolu, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 211309)
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi [Evaluation of practices and problems in education of pre-school children with special education needs through the views of teachers]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Atay, M. (1995). *Özürü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme* [A review of teacher attitudes towards integration programs in which disabled children are educated with their normal peers] (Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye) [Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 40143)
- Aydın, B., & Şahin, R. (2002). *Kaynaştırma programının uygulandığı okullardaki uygulamalarla özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin karşılaştırılması* [Comparison of the implementation of special education services with the practices in the schools where the inclusion program is applied]. Paper presented at 11th National Special Education Congress, Konya, Turkey.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz Çetin, M., & Özbey, E. (2004). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. A. Yıkılmış., & E. Sazak (Ed.), *Özel Eğitimden Yansımalar/14. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri içinde* [Reflections on special education/ in the 14th national education congress reports] (pp. 226-231). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırılmaya ilişkin görüş ve önerileri* [Opinion and recommendation of the integration of teachers in a girl's vocational school where special needs students are integrated] (Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir Türkiye) [Unpublished doctoral dissertation,

- Anadolu University Institute of Social Sciences, Eskişehir, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 73344)
- Batu, S., & Öncül, N. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri [Opinions of the normally developing child mothers about the inclusion practice]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54.
- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği [Special education consulting process and a consulting example]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri [Opinion and recommendation of the inclusion of teachers in a girl's vocational school where special needs students are integrated]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler [Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 9(2), 401-447.
- Baykoç-Dönmez., N., Avcı, N., & Aslan, N. (1997). *Entegrasyona katılan ve katılmayan bireylerin entegrasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Examination of the opinions of the individuals who participate in the integration and those who do not participate in the integration]. 7. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı [7th Special Education Days Paper Book].
- Bek, H., Gülveren, H., & Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi [The analysis of prospective primary education teachers attitudes towards inclusive education]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Biklen, D., Corrigan, C., & Quick, D. (1989). Beyond obligation: Students' relations with each other in integrated classes. D. K. Lipsky, A. Gartner (Eds.), *Beyond separate education: Quality education for all* (pp. 207-221). Baltimore: Brookes.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri* [Classroom teachers' opinions on the problems they encountered in the inclusion practice and suggestions for solutions] (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye) [Published master's thesis, Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 211466)
- Bozarıslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri [Opinion and recommendation of educators working in private kindergartens about preschool integration]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim birinci kademe kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of first grade primary inclusion practices according to the opinions of class teachers]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-16.
- Civelek, A. (1992) *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde bütünleştirmenin etkileri* [Effects of integration in social acceptance of educated mentally handicapped children]. Paper presented at 1st National Special Education Congress, Ankara, Turkey.

- Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013) [The analysis of the postgraduate thesis written on special education in terms of various criteria in Turkey (2008-2013)]. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(15), 375-396.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları [Studies on defining and improving social competence characteristics in an elementary school inclusive classroom]* (Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye) [Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 211694)
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. Sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi [Examination of understanding skills of normal hearing and hearing impaired students attending to the 3rd grade of the primary schools which are integrating practice]* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye) [Published master's thesis, Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Ankara, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 88689)
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması [Comparing of attitudes of classroom teachers with and without intellectual disabilities in their class to the inclusion of mentally handicapped children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 26-34.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars örneği) [The evaluation of manners and point of views related to mainstreaming education having responsibilities of students who are in needs of special education for primary education (Example of Kars)]. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27-44.
- Ferguson, D. L. (1996). Is it inclusion yet? Bursting the bubbles. In M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Knoblock., Woods, C. (Eds), *Creating tomorrow's schools today: Stories of inclusion, change and renewal* (pp. 16-37). New York: Teachers College Press.
- Friend, M., & Bursuck, W. D., (2006). *Including students with special needs, a practical guide for classroom teachers*. Boston: Pearson.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Ghere, G., & York-Barr, J. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs: Hidden costs and promising practices. *Remedial and Special Education*, 28 (1), 21-32.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri ve önerileri [Early childhood teacher's opinions about and suggestions for inclusion programs]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri) [Unpublished master's thesis, Erciyes University Institute of Educational Sciences, Kayseri, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 240800)
- Gözün, Ö., & Yıkmış, N. (2004). *İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi [Determination of opinions of primary education inspectors for inclusion]*. Paper presented at 14th Special Education Congress, İzzet Baysal University Institute of Educational Sciences, Bolu, Turkey.

- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Eds.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi [Supporting the reading comprehension skills of students with intellectual disabilities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi [Investigation of cooperative teaching approach in primary education class where mainstreaming is done]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311-331.
- Güven, Y., & Balat, G.U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri [School counselors' and counseling and research centers specialists' views about integration]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 95-108.
- Halvorsen, A.T., & Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Heights: Ally and Bacon.
- Hewitt, M. (1999). Inclusion from a general educator's perspective. *Preventing School Failure*, 43(3), 133-134.
- Kargın, T. (2005). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri [Inclusion: Definition, development and principles]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Determination of opinions of teachers, administrators and parents about inclusion practices]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi [Assessment of proficiency levels in kindergarten teachers' inclusion education practices]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 161742)
- Kayhan, N., Şengül, A., & Piştav Akmeşe, P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi [First and second stage of primary teachers candidates investigation on the opinions of mainstreaming]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 268-278.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz değerlendirme aracı [Inclusion skills self assessment tool] *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri [Inclusion and supportive special education services]. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde [In Special education]* (pp. 17-25). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Küçükler, S., & Kanık-Richter, N. (1994). Normal çocuğa sahip anne babaların özürsüz çocuklara yönelik tutumları [Attitudes of parents with normal children towards disabled children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 13-19.
- Lewis, R. B., & Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.

- McLeskey, J., & Waldron, N.L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Metin, N., & Çakmak, H. (1998). *İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürli çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerin incelenmesi [Examination of the thoughts about the programs in which the educators in primary education schools are merged with the children with]*. Paper presented at 8th National Special Education Congress, Edirne, Turkey.
- Metin, N., Güleç, H., & Şahin, Ç. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmetiçi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi [Determination of competence of elementary school teachers after the in-service training they have taken for the integration of mentally handicapped children]*. Paper presented at 1th International Turkey Education Searches Congress, Çanakkale, Turkey.
- Meyen, L., E. (1996). *Exceptional children in today's school*. New York: Love Publishing Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *3N 1K Kaynaştırma, yönetici, öğretmen, aile kılavuzu [3N 1K Inclusion, manager, teacher, family guide]*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nowell, R., & Innes, J. (1997). *Education children who are deaf or hard of hearing: Inclusion*. Research Report. (ERIC Document Reproduction Service No ED. 557).
- Öncül, N., & Batu, S. (2005). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim okunda normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri [The views of normal child mothers about the mainstreaming in an elementary school where the mainstreaming application was made in the province of Eskişehir]*. Paper presented at 14th Special Education Congress, İzzet Baysal University Institute of Educational Sciences, Bolu, Turkey.
- Özaydın, L. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programı"na ilişkin görüşleri [The views of preschool education teachers over mainstreaming education and over in-service education program of mainstreaming education at preschool education]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocukları ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumlar [Attitudes towards the integration of pre-school educators and their families with special education children and normal children]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Marmara University, Institute of Educational Sciences, İstanbul, Turkey]. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 102378)
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Analysis of the opinions of preschool teachers about the application of integration]*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Unpublished master's thesis]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. [Trakya University, Institute of Social Sciences, Edirne, Turkey].
- Pickett, A.L., Likins, M., & Wallace, T. (2002). *A state of the art report on paraeducators in education and related services*. Logan, UT: National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Services.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.

- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C., & Pierard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children, 64*, 239-253.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri [Problems, expectations, and suggestions of classroom teachers about inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1743-1765.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi [Eco-behavioral assessment: An alternative method for assessing mainstreamed classrooms in Turkey]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 19-37.
- Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2013). *Okul öncesinde kaynaştırma [The inclusion in pre-school]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler [Inclusion applications in primary education. Approaches, methods, techniques]*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerin belirlenmesi [Determination of social acceptance levels of students with mental retardation continuing to inclusion classes]. In A. Konrot (Ed.), *Özel eğitimden yansımalar/13. Özel Eğitim kongresi bildirileri [Reflections on Special Education: Reports from the 13th National Special Education Congress]* (pp. 82-92). Ankara: Kök Yayınevi.
- Tiegerman-Farber, E., & Radziewicz, C. (1998). *Collaborative decision making*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri [Teacher and school administrators' views on problems encountered in the inclusion of mentally handicapped children]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Anadolu University, Institute of Social Sciences, Eskişehir, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 43073)
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [Teachers' mainstreaming ideas about inclusion]. In A. Konrot (Ed.), *Özel eğitimden yansımalar/13. Özel Eğitim kongresi bildirileri [Reflections on Special Education: Reports from the 13th National Special Education Congress]* (pp.121-135). Ankara: Kök Yayınevi.
- Varlıer, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice, 6*(2), 578-585.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse and at risk students in the general education classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi [A determination of the studies made on instructional adaptation by inclusive classroom teachers]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 2, 12.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi [Evaluation of inclusion practices in pre-school education]* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi,

- Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis number 159147)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıkılmış, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [Views and recommendations of integration education administrators of provincial national education administrations]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye) [Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu, Turkey]. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis Number 189613)
- Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, No: 4, Page No: 643-678

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.335365

RESEARCH

Received Date: 21.08.17

Accepted Date: 19.07.18

OnlineFirst: 28.07.18

The Opinions of Shareholders about Inclusive Education Model which is being Practiced in a School for Students with Cerebral Palsy*

Tansel Yazıcıoğlu  **

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Tevhide Kargın  ***

Hasan Kalyoncu University

Abstract

Inclusive education, which is mostly implemented as a full-day co-teaching, has been provided in our country since 1983. Since that time it is remarkable that the practices of inclusive education have increased, but the attempts for inclusion models have been limited. The general objective of this research is to determine the views of all shareholders for the first time in Turkey regarding the implementation of the inclusion model, which was developed as a pilot project in a school where students with cerebral palsy attended. The findings of this research show that there are some problems in practice. In order to solve the problems of the inclusive education model and to make the model more effective, the suggestions of shareholders should be taken into consideration. As a matter of fact, the results of the research show that there are suggestions for solutions related to educational processes, physical conditions, and models.

Keywords: Inclusive education model, Cerebral Palsy, families of students with special needs, social acceptance, project school.

Recommended Citation

Yazıcıoğlu, T., & Kargın, T. (2018). The opinions of shareholders about inclusive education model which is being practiced in a school for students with cerebral palsy. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 643-678. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.335365

*This study was produced from the doctoral dissertation of the first author by the consultancy of Prof. Tevhide Kargın.

****Corresponding Author:** Assist. Prof., E-mail: tanselyazicioğlu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0946-2637>

***Prof., E-mail: tkargin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1243-8486>

The inclusion practices for children with special needs are the meeting points of general and special education practices. It has been adopted as the basic principle that the education of children with special needs should be continued in the same classrooms and schools where their peers are educated, as it is in the whole world and in the definition of inclusion in our country (Sucuoğlu and Kargin, 2008). When inclusive practices are examined, it can be seen that inclusive practices are performed in various forms (Halvorsen and Neary, 2001, Hewitt, 1999, Mercer and Mercer, 2005; Meyen, 1996, Nowell and Innes, 1997, Salend, 1998, Vaughn, Bos and Schumm, 1997).

In our country, it is seen that education by inclusion is applied in three different models as full-time inclusion, half-time inclusion, and reverse inclusion. In the full-time inclusion model, students with special needs continue their education with their typically developing peers while in the half-time inclusion model, students with special needs continue their education together with their typically developing peers in the same class or during extracurricular activities. On the other hand, in the case of the unification model, a separate class is opened in the special education schools and institutions in the same class for students with special needs who continue special education schools and institutions.

Inclusive education, which is mostly implemented as the full-time inclusion, has been implemented in our country since 1983. It is noteworthy that the practices of day-to-day inclusive education have increased, but the attempts of inclusion model have been limited. There are two different inclusion models applied in our country except for full-time inclusion. These models are the reverse inclusion model in Ankara, where hearing impairments are included in the kindergarten of a primary school, and the second is the inclusive education model which is being practiced in a school for the education of students with cerebral palsy.

Regarding the inclusive model applied in a school for the first time in Turkey for the students with cerebral palsy, 11 years have elapsed, but no study has been done to measure the output of the model. The general aim of this research is to determine the opinions of the classroom and field teachers in a school for students with cerebral palsy about the inclusive education in this school.

Method

Research Design

This is a descriptive study using a qualitative research design. Qualitative research is an integrated and realistic data collection method and a qualitative process that are used to produce the perceptions and events in natural environment, data collection methods such as observation, interview, and document analysis (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this study, semi-structured interviews were conducted to identify teacher, parent and student views of inclusive practices in a primary school for cerebral palsy students. Data collected from interviews were analyzed through the “content analysis” technique.

Study Group

The study group in this research includes teachers, students with cerebral palsy who continue their education with their typically developing peers, typically developing students, and their families. All of the fourth-grade teachers who worked in primary classes and eighth-grade teachers who worked in the secondary classes were included in the study group. Religious culture and morality knowledge teacher was not included in the study group because she had not worked for three years at this school. Students and families participating in the study were randomly selected from a list of students. Eleven of the families participating in the research group were mothers. Only one father participated in the research group. Two of the typically developing students who were randomly selected were males and four of them were females, five of the students with cerebral palsy were males and one of them was a female.

Data Collection Tools

This study used a “Demographic Information Form” and “Open-Ended Interview Form” developed by researchers as the data collection tools. To determine the opinions, problems and solutions of inclusive education in this school, teachers and families were asked four questions. Typically developing students and students with cerebral palsy were asked three questions.

Collection and Analysis of Data

The data were collected through face-to-face interviews. Nine of the interviews which were made with teachers were conducted in the meeting room of the school, two in the Science and Technology class and one in the painting workshop. All interviews with students and parents were conducted in a meeting hall of approximately 30 square meters, with a seating capacity of 15 for the school and an oval seating arrangement. The respondents' responses to the interview questions were recorded by the first researcher on a voice recorder.

The meetings with the students with special needs and typically developing students were conducted in the meeting room during the break hours, during lunch breaks and at the end of the last lessons. The caregivers and families of students with special needs accompanied them in the meeting room. The interviews with teachers, students and students' families lasted at least two and a maximum of 14 minutes. A total of 77 pages of data were collected from interviews with teachers, students, and students' families. After the completion of data collection, the audio recordings of each interview were stored in a computer file under names. The voice recordings were then transcribed in the interview forms without any changes. After all the interviews were transcribed, the data of nine (25% of the interviews) chosen by random (unbiased) assignment were verified by a research assistant who was working on a doctoral study in the field of special education. Once the transcription process was completed, the researchers coded and thematized the data independently of each other. The researchers later examined their codes and themes together and reached a consensus by discussing their differing views. Once the consensus was reached, the codes and themes were arranged, and the results were defined and interpreted.

Results

In this study, based on the data obtained from interviews with the participating teachers, families and students, the findings of this study were presented by considering the results of the analysis of the data. When the findings were evaluated, it was observed that there were positive results and differences of the inclusive education model which is being practiced in a school for students with cerebral palsy.

Opinions on the Inclusive Education Model which is being Practiced in the School

The teachers who participated in the research were divided into four groups. Five of them reported opinions on the purpose and the benefits of the practices. Four of the teachers who commented on those of the practices stated that inclusive educational practice was beneficial. Three of them conveyed their ideas about the advantages and disadvantages of the practice. Two of them gave their opinion on how this practice could be improved and made more practical. All of the families of cerebral palsy students expressed, who were asked their opinions about the inclusive education model, that the model was successful applied in the school. All of the students with cerebral palsy and the students with typical development who were interviewed mentioned that they were happy to study together.

Reasons for Preference of a School with the Inclusive Education Model which is being Practiced

The families of pupils with special needs were consulted and five of them stated that one of the reasons why they chose a school which practised inclusive education was “social acceptance.” Only one of them mentioned that their choice of school depended on “physical conditions.” Two families said that they chose the school which was arranged for students with special needs and inclusive education was to promote “their children's social and emotional development.” In addition, a couple of them explained that “the physical conditions of the school” affected their choice. Three of them expressed that they preferred the school as they trusted “the school

administration and teachers.” Only one family said that they preferred their school because it was stated as a project school.

Outcomes of the Inclusive Education Model which is being Practiced

In the study; nine of the teachers, all of the families of students with special needs, and the families of typically developing children mentioned that the inclusive educational practice improves academic, social, and emotional development of the students. The results of this research revealed that students with cerebral palsy did not feel their differences with the inclusive education model which is being practiced in this school. Further, they found opportunities to interact with their typically developing peers and developed friendships skills, also they increased self-confidence.

Differences of the Inclusive Education Model which is being Practiced

Six of the teachers stated that the feature that distinguished inclusive education in their school from those in other schools was the educational process. Besides, five of them stated that there were differences in the characteristics of disability; six of them thought that there were differences in the physical conditions. Families stated that the diversities of inclusive education which was practised at the school were the physical conditions, social acceptance, and social activities. In contrast, the results of the current study revealed that Individualized Education Programs (IEPs) were carefully planned and practised on each student in the school. The results of this research revealed that the inclusive education model which is being practiced at the school was different in terms of support courses from general education schools or inclusive education which is being practiced in other schools.

The Problems of the Inclusive Education Model which is being Practiced

The teachers pointed out the problems of the inclusive education model which is being practiced at the school. Eleven of the teachers expressed their problems with the inclusive educational practices whereas a teacher expressed that she did not have any problems with it. The teachers who were interviewed expressed that the problems they had experienced with the inclusive education model was education and training processes, student selection for inclusive and families with special needs students. Most families of students with special needs stated that they had no problems related to inclusive education model which is being practiced at the school.

Solution Suggestions for the Problems of the Inclusive Education Model which is being Practiced

Seven of the teachers offered solutions about the troubles of the education and teaching processes of the inclusive education. On the other hand, eight of them made suggestions on physical conditions and nine of them, on practices. Four of the six special needs student families offered solutions to the problems of the inclusive education model which is being practiced at the school. The family of a student with special needs stated that weekly course hours of supportive education might be increased. A family said that teachers could be monitored, another suggested that physical conditions could be changed, and a family suggested that appropriate teachers and managers could be appointed.

The students who participated in the research suggested solutions to the problems of the inclusive education model which is being practiced at the school. The students with special needs also stated that the peers who continued to special education classes of the school should be exempted from the Basic Education to Secondary Transition Examinations. Students also wanted a higher education institution similar to the inclusive education model that they could continue their education after secondary school.

Discussion

When the teachers' thoughts and views on the inclusive educational practises in a school for students with cerebral palsy were evaluated, the assessments mostly turned out positive. The findings of this study corresponds with the results of the studies in which the teachers' views on children with disabilities and inclusion in Turkey were examined (Akçamete, Gürgür and Kış, 2004, Uysal, 2003). According to the results of the studies, teachers

believe that inclusive education is useful and necessary for students with special needs (Batu, 1998). On the other hand, it is seen that some research studies have revealed that the attitudes of the class teachers towards the inclusive education are generally negative (Diken and Sucuoğlu, 1999, Metin and Çakmak, 1998, Uysal, 2003). In spite of the negative attitudes and approaches about inclusive education which is being practiced in Turkey, the positive attitudes and approaches of the teachers are promising in this study.

All of the families of students with special needs who were asked their thoughts regarding the inclusive education stated that the inclusive educational programs in the school were effective. They also stated that teachers' attitudes towards students and themselves were pretty positive. However, the results of many studies have shown that families of students with special needs and typically developing children have positive views on the inclusion, but these studies have revealed that the families are concerned about the existing inclusive practices and their children with special needs (Baykoç-Dönmez, Avcı and Aslan, 1997; Kargın, Acarlar and Sucuoğlu, 2003; Küçükler and Kanık-Richter, 1994; Öncül and Batu, 2005). This concern is not observed in this study because it is thought that the school environment has been primarily arranged according to students with special needs and the inclusive practices are shaped based on the needs of the students and families.

All of the students with special needs and typically developing stated that they were happy to study together. The students with special needs expressed that the peers with typical development had a positive attitude towards themselves at the school. In the same way, the students with typical development also stated that they had an acceptable attitude towards their special needs peers and that they had adopted the inclusive education which was being practiced at the school. These findings indicate that students with typical development and students with special needs peers are integrated into the social and emotional aspects. In literature, some research results differ from this finding. In a study, Akçamete and Ceber (1999) used positive peer preference and peer grading methods and they revealed that the students with hearing impairments were not being accepted by their peers. The results of a study of Şahbaz (2004) on social acceptance levels of students with mental retardation who are continuing into the inclusive education classes revealed that their social acceptance is lower than their peers, and their peers are less likely to accept them. From this point of view, it can be said that the acceptance of students with special needs and the positive attitude of students with typical development are an important output of the inclusive education model which is being practiced in this school. These different results indicate that the inclusive education model which is being practiced in this school is a useful, positive, and accurate model.

In Turkey, the fact that classes and schools lack appropriate physical environment for inclusive education comes first among the problems which are faced while practising the inclusion (Batu, Kırcaali-Iftar, Uzuner, 2004; Kargın et al., 2003; Sadioğlu, Bilgin, Batu and Oksal, 2013). Although most of the families of the students with special needs indicate that the reasons for choosing a school providing inclusive education are social acceptance in the school, that the arrangement of the physical conditions of the school in accordance with inclusive education is seen as an important step taken in terms of solving the problem which is encountered.

Teachers stated that an organised and functional IEP is planned for each student with special needs but these IEPs are on paper in general education schools or other schools. Studies show that IEPs are not planned in accordance with the purpose of inclusive educational practices in our country or no IEPs for the students with special needs are found. The results of a research conducted by Kargın et al. (2003) in order to determine the views of teachers, managers, and parents on inclusion practices revealed that 80% of teachers do not plan IEPs and they practise the classroom curriculum to students with special needs with no modifications. In contrast, the results of the current study revealed that IEPs were carefully planned and practised on each student in the school.

One of the differences stated by the teachers regarding the educational process was the supportive education practises at the school. Teachers pointed out that supportive education was not practised enough in general-education schools or in others, but the students educated in this school benefited from individualised education. Results of the studies conducted in Turkey show that despite all legal regulations there are serious problems in inclusive practices such as lack of special education support services (Akdemir-Okta, 2008; Gürgür,

2008; Gürgür and Uzuner, 2010; Kargin et al., 2003). In a study conducted by Cankaya and Korkmaz (2012), revealed that 78% of schools have no supportive education classes. The results of this research has shown that the model of the inclusive education practices in general education schools or others are different from supportive education courses.

Most of the parents of students with special needs stated that they did not have any problems with practices of inclusive education. The finding of the research corresponded closely with the research by Bozarslan and Batu (2014). In their research, Bozarslan and Batu (2014) revealed that the families of students with special needs are sensitive to and interested in inclusion and that they are satisfied with it. Therefore, it can be said that the families whose pupils are educated in these schools do not face with any problems in the school due to inclusive educational practices.

Research findings revealed that a school which is thought to have appropriate physical environment and inclusive education practices have small classes. In addition, another finding of the study is that the number of students with cerebral palsy who are studying in these classes is high. When the teachers' suggestions for these findings of the research are examined, it is understood that the classes are supposed to be larger. Teachers also suggest that the number of students with cerebral palsy who study in inclusive classes should be no more than two. The first suggestion of the teachers is that there should be a teaching assistant in the classroom. However, it is observed that there are no assistant teacher implementations in our country. Based on the findings of this model, the implementation of the teaching assistant is required in order to increase the quality of inclusive education in our country, to provide education to students with special needs, and to support the education by means of sufficient number of teachers and effective staff.

Conclusion

As a result, the findings of this study should be interpreted on the basis of problems in inclusive educational practices and legal regulations in Turkey. Based on the results of this research, alternative inclusion models can be developed with disabled groups except students with cerebral palsy. Finally, it should be aimed to provide equal opportunities in education to each child and to disseminate a model in which special education schools or special education classes that cause discrimination of individuals with special needs integrate with the general education classes that give inclusive education.