

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitimine İlişkin Deneyimleri

Classroom Teachers' Experiences Towards Inclusive Students' Education¹

Barış ESMER, Eyüp YILMAZ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

A. Melih GÜNEŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara

Kürşat TARIM

Kastamonu Üniversitesi, Orman Fakültesi, Kastamonu

Burak DELİCAN

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas

Makale Geliş Tarihi: 20.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 23.01.2017

Özet

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni benimsenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde ilk aşamada ölçüt örnekleme ikinci aşamada ise kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar 10 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada kaynaştırma eğitiminde öğretmenler ile diğer paydaşlar arasında yeterli düzeyde işbirliğinin olmadığı, öğretmenlerin bu süreçte hem kişisel hem de mesleki olarak çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde akademik başarılarının arttığı ve kişisel gelişimlerinde de olumlu ilerlemeler elde ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencisi, sınıf öğretmeni

Abstract

This study aimed to reveal classroom teachers' experiences about training of inclusive students. Phenomenological design which one of qualitative research design was used in this study. In the first stage criterion sampling and in the second stage snowball sampling method were used to the selection of teachers' surveyed. The participants comprised of 10 classroom teachers. The data was collected through semi-structured interview form which developed by researchers. The data obtained was analyzed with content analysis technique. In the study it is

¹. Bu çalışma XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

seen that there is not enough cooperation through classroom teachers and other stakeholders and teachers appear to have various problems which personal and professional in this process. Also it is concluded that inclusive students' academic achievement increased and they have achieved positive progress about their personal development in this process.

Keywords: *Inclusive education, inclusive student, classroom teacher*

1. Giriş

Eğitim bütün çocukların yetenekleri doğrultusunda tam ve bağımsız hayatlar yaşayabilmelerini ve böylece yaşadıkları topluma katkıda bulunmalarını, diğer insanlarla işbirliği yapabilmelerini, yaşam boyu öğrenmelerini sağlayabilmelidir. Eğitim çocukların hayatın bütün alanlarında (ruhsal, ahlaki, bilişsel, duygusal, estetik, sosyal ve fiziksel) gelişmelerine destek olmaktır (National Council for Special Education [NCSE], 2014). Bireyi toplumun bir parçası olarak hayata hazırlayan formal eğitim ortamı olarak da okulların önemi yadsınamaz. Bireyler birbirlerinden farklı ve benzer özelliklere sahiptirler. Onların değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için bu durumu dikkate alan bir eğitim süreci içerisinde yer almalıdırlar (Ersoy ve Avcı, 2001). Bu kapsamda okullarda söz konusu eğitim sürecini her yönüyle yürüten öğretmenin süreç içerisindeki önemi dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Senemoğlu (2005) öğretmenlerin etkili bir öğretim sağlayabilmeleri için öğrencilerin farklı özelliklerini bilmeleri ve öğretme-öğrenme ortamlarını bu özelliklere uygun şekilde düzenlemeleri gerektiğini belirtmektedir.

Normal eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerin yanında değişik sebeplerle eğitim faaliyetlerini akranları gibi takip edemeyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu durumda özel eğitim veya bireysel eğitim kavramları karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramları genel olarak; ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür şeklinde tanımlamak mümkündür (Kırcaali-İftar, 1998). Stubb' a (2008) göre özel eğitim ihtiyaçları birçok öğrencinin yaşayabileceği çok çeşitli zorlukları tanımlamada kullanılabilecek geniş bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye'de özel eğitim hususu Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) 2006 yılında çıkartılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği çerçevesinde yönlendirilmekte ve yürütülmektedir. Bu konu MEB merkez teşkilatında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, İl Müdürlüklerinde Özel Eğitim Şubesi, Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ve okullarda rehberlik ve sınıf öğretmenleri vasıtası ile koordineli bir şekilde yürütülmektedir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2006) 7. kısım 67. maddesinde; “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı yönet-

meliğin farklı maddelerinde; özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performanslarını dikkate alarak; amaç, içerik ve özel eğitim süreçlerinde uyarlamalar yaparak, yetersizliği olmayan akranları ile eğitilmelerine öncelik verilmesi vurgulanmaktadır. Bu durumda özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin yetersizliği olmayan akranları ile aynı sınıf ortamında eğitim almaları hususu, yani kaynaştırma eğitimi uygulaması söz konusu olmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun günün belirli bir kısmında genel eğitime katılmasını anne ve babanın da dâhil olduğu disiplinler arası bir takım tarafından karar verilmesiyle gerçekleşir (Hocutt, 1996). Liasidou' ya (2012) göre kaynaştırma eğitimi değerleri ve ilkeleri yansıtır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi beceri ve gelişim yönünden sıkıntı yaşayan öğrencilere yöneliktir. Shaddock, Giorcelli ve Smith (2007) kaynaştırma eğitiminin toplumun, okulların ve öğrencilerin anlamlı, bireysel ve grup öğrenme çıktılarını sağlayacak zihniyet değişimini içerdiğini belirtmektedir. Wang (2009) da öğrenme zorluğu çeken çocuklarda toplumun bir parçası olabilmesi için kaynaştırma eğitiminin gerekli olduğuna değinmektedir. Bu tanımlar doğrultusunda kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında hazırlanan programın yanı sıra bu programın uygulayıcısı öğretmenler başta olmak üzere, okul yönetimi, öğrenciler, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci velilerinin işbirliği büyük önem taşır.

Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin literatür incelendiğinde; kaynaştırma eğitimi ile ilgili paydaşlardan sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Önder, 2007; Vural ve Yıkılmış, 2008), sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin tutumları (Anılan ve Kayacan, 2015; Avramidis ve Kalyva, 2007; Bilen, 2007; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Demir ve Açar, 2010; Horne ve Timmons, 2009; Leatherman ve Niemeyer, 2005; Monsen, Ewing ve Kwoka, 2014; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Ross-Hill, 2009; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013), kaynaştırma eğitimi paydaşlarının görüşleri (Camadan, 2012; Gök-dere, 2012; MEB, 2010; Sakız ve Woods, 2014), öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerinin görüşleri (Gül ve Vuran, 2015) üzerinde çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının net olmadığı (hem olumlu hem olumsuz olduğu), sınıflara ilişkin fiziki yetersizlikler yaşadıkları ve bu uygulamanın sınıf yönetimini olumsuz etkilediği görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi gerçek olarak yaşayan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin belirlenmesi kaliteli, öğrenciler için daha anlamlı eğitim ortamlarının hazırlanmasında önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırma, alan yazında yer alan araştırmalara katkı sağlamak ve kaynaştırma eğitiminde ileriye yönelik iyileştirici çalışmalar yapabilmek bakımından önemli ve gerekli olduğu düşünülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen penceresinden kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan güçlükler, öğretmenlerin olumlu/olumsuz deneyimlerine derinlemesine bakılmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde karşılaştıkları zorlukları kendi anlatılarına dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimini nasıl tanımlamaktadır?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin varlığı sınıf iklimini nasıl etkilemektedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde konuya taraf olan paydaşlar ile işbirliği süreci nasıldır?
4. Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencisinin/öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretmen olmayı nasıl algılamaktadır?
5. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir ve sorunların çözümünde hangi yolları izlemektedir?
6. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde hangi yolları izlemektedirler?
7. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf öğretmenleri ile geçirdikleri süre boyunca gelişimleri nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve araştırmaya ilişkin geçerlik-güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin görüşleri nitel yaklaşımla betimlenmeye çalışılmıştır. Nitel yaklaşımın önemli amaçlarından biri araştırmaya dâhil edilen bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri toplama ve yorumlama aşamalarında nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Johnson ve Christensen (2008), olgu bilim çalışmalarında en önemli özelliğinin olguya ilişkin deneyimlerinin kişilerin kendi bakış açısından elde edilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi olgusu ele alınmıştır. Bu olgudan doğrudan etkilenen ve olguyu etkileyen sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve duyguları derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinden en az 1 yıl aynı kaynaştırma öğrenci/öğrencilerine eğitim vermiş olması ölçütü benimsenmiştir. İkinci

ci aşamada ise araştırma amacına ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek durumların saptanmasında etkili olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme “Bu konu hakkında en çok bilgiyi kimden alabilirim? Kiminle görüşmeliyim?” soruları ile başlar (Patton, 2002). Bu amaçla 2015-2016 eğitim-öğretim yılında araştırmacıların da yakından tanıdığı ilkokul 4. sınıf öğretmeni ile veri toplama sürecine başlanmıştır. Sınıf öğretmeninden araştırma amacına uygun, gönüllü bilgi verebilecek bireyler önermesi istenmiş ve ölçütü karşılayan üç öğretmene daha ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin de önerileriyle toplam 10 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı / Kod	Cinsiyet	Kaynaştırma Eğt. İle İlgili Eğitim	Brans	Kıdem	Sınıf Mevcudu	Kay. Öğr. Sayısı	Öğrencinin aldığı tan	Kaynaştırma Sınıfında kaldığı Süre
1/(Ö1K)	Kadın	Özel eğitim kursu	Sınıf Öğrt.	6 yıl	31	1	Hafif düzey öğrenme güçlüğü	1 yıl 8 ay
2/(Ö2K)	Kadın	Yok	Sınıf Öğrt.	10 yıl	32	1	Öğrenme güçlüğü	2 yıl 8 ay
3/(Ö3K)	Kadın	Hizmet içi eğitim	Hemşirelik	5 yıl	35	1	Öğrenme güçlüğü	2 yıl 8 ay
4/(Ö4K)	Kadın	Hizmet içi eğitim	Sınıf Öğrt.	8 yıl	33	2	Öğrenme güçlüğü	3 yıl 8 ay
5/(Ö5E)	Erkek	Yok	Sınıf Öğrt.	16 yıl	33	1	Öğrenme güçlüğü	4 yıl 8 ay
6/(Ö6K)	Kadın	Yok	Sınıf Öğrt.	10 yıl	35	1	Orta düzey zekâ geriliği	2 yıl 8 ay
7/(Ö7K)	Kadın	Hizmet içi Eğitim	Sınıf Öğrt	10 yıl	35	1	İşitme engelli	1 yıl 8 ay
8/(Ö8E)	Erkek	Yok	Sınıf Öğrt	8 yıl	34	1	Bedensel ve zihinsel engelli	1 yıl 8 ay
9/(Ö9K)	Kadın	Yok	İşletme	1 yıl 6 ay	35	1	Zihinsel engelli	1 yıl 5 ay
10/(Ö10K)	Kadın	Yok	Sınıf Öğrt	8 yıl	33	1	Öğrenme güçlüğü	1 yıl 4 ay

Tablo 1.’deki veriler incelendiğinde:

- Öğretmenlerin 8’i kadın, 2’si erkektir.
- Öğretmenlerin mesleki tecrübesi 1 yıl 6 ay ile 16 yıl arasında değişmektedir.
- Öğretmenlerin 4’ü kaynaştırma ile ilgili bir eğitim almış, 6 öğretmen ise herhangi bir eğitim almamıştır. Öğretmenlerden sadece bir tanesi kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli donanıma sahip olduğunu düşünmektedir.
- Öğretmenlerin 8’i eğitim fakültesi mezunu, 2’si ise 4 yıllık diğer fakültelerden

mezun olup sınıf öğretmenliğine geçiş yapmıştır.

- Öğretmenlerden 4'ü ilk kez kaynaştırma öğrencisi okutmaktadır.
- Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfların mevcudu 31 ile 35 arasında değişmekte olup ortalama öğrenci sayısı 33,6'dır.
- Sınıf öğretmenlerinden 7'si Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu raporları ekstra yük, formalite olarak görme, öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi olduğuna inanmama nedenlerine bağlı olarak hazırlamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerden sadece 3'ü BEP ve BÖP hazırladıklarını belirtmişlerdir. Raporların hazırlanmasında RAM'dan gelen taslak raporu aynen kullandıkları, sadece internet ortamından faydalandıkları ve internetten ulaştıkları raporlar üzerinde düzenlemeler yaptıklarını vurgulamışlardır.
- Araştırmaya sürecinde katılımcıların gerçek adları gizlenmiş ve cinsiyetlerine uygun takma isimler verilmiştir. (Ö1K; Ö: Öğretmen, 1: Kaçınıcı öğretmen olduğu, K-E: Cinsiyet/Kadın-Erkek)

Veri Toplama Süreci

Olgu bilim çalışmalarında katılımcıların olguyu nasıl anlamlandırdıkları, değerlendirdikleri, tanımladıkları ve olgu ile ilgili neler hissettikleri önemlidir (Patton, 2002). Bu amaçla bu çalışmanın temel veri toplama aracı, bu olguyu doğrudan yaşayan kişilerle yüz yüze yapılan görüşmeler olarak belirlenmiştir. Rubin ve Rubin (2005), derinlemesine görüşmelerin öğrenmek istenen şeyin basit ve açık bir şekilde cevaplanmadığı, bireylerin deneyimlerine, bireylere sorulan sorulara verilen cevaplara ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan sorular alan uzmanlarına gösterilmiş ve sorulara son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 14 soru yer almaktadır. Sorulara ilişkin bazı örneklere aşağıda yer verilmektedir.

1. Bir sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfta öğretmen olmayı nasıl tanımlarsınız?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin normal eğitim programı uygulanan öğrencilerle iletişimi/etkileşimi nasıl?

Görüşme öncesinde katılımcılar araştırmanın amacından haberdar edilmiş ve kişisel bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Sorular benimsenen görüşme formu yaklaşımı dolayısıyla belli bir sırada sorulmamıştır. Görüşmeler 20-40 dakika arasında tamamlanmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların görüşlerini zenginleştirmelerini sağlamak amacıyla sondaj sorularına (...ile neyi kast ediyorsunuz? Bu konuda daha biraz daha detay verebilir misiniz?) yer verilmiştir. Bu süreçte veri kaybını engellemek adına katılımcıların izni ile görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşme sürecinde araştırmacılar tarafından notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

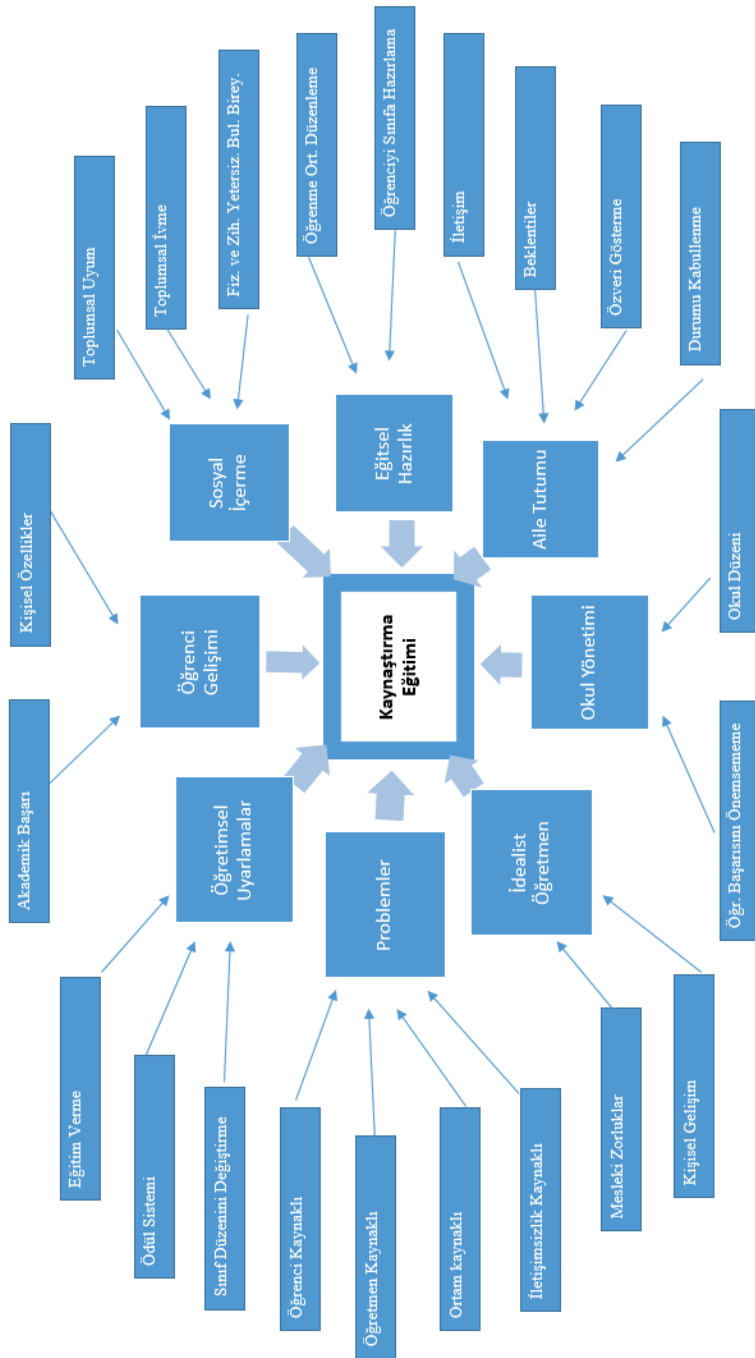
Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz edilmesinde ana tema ve sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Görüşme sırasında yapılan kayıtlar olduğu gibi yazıya dökülmüş ve bu işlem görüme yapılan 10 sınıf öğretmeni için tekrarlanmıştır. Yazıya dökülen görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir soru için ayrı bir dosya açılmış ve her bir araştırmacı katılımcıların cevaplarını defalarca okuyup kodlama yapmışlar ve ana tema, sorunlar ve örüntüleri belirlemeye çalışmışlardır. Belirlenen tema ve örüntüler yazarlar tarafından tartışılmış ve kategoriler, ana temalar ve sorunlara ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma sonucunda 22 kategori ve 8 temaya ulaşılmıştır. Kategoriler ve temalar sistemli bir biçimde düzenlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın taranarak konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğretmen görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmış, çalışma grubu seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçları ve ulaşılan kodları birbiriyle sürekli olarak karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak, araştırmaya katılanların bile açık bir biçimde farkında olmadıkları bazı örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 267). Böylece araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak, tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada cevap aranan sorulara ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerden elde edilen verilerden hareketle ulaşılan kategoriler ve temalar ile bu öğeler arasındaki ilişkiye Şekil 1'de yer verilmiştir. Araştırma bulguları ise araştırma soruları dikkate alınarak, elde edilen tema ve kategoriler sırayla açıklanmıştır.



Şekil 1: Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Deneyimlerine İlişkin Elde Edilen Kategori ve Temalar

1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tanımları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tanımları “sosyal içerme” teması altında yer alan “Fiziksel ve zihinsel yetersizliği bulunan bireyler”, “toplumsal uyum” ve “toplumsal ivme kazanma” kategorileri altında toplandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini; fiziksel ve zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin öncelikle sınıfa ardından topluma uyumunun kazandırılması olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimine ilişkin yapılan tanımlardan bazıları şunlardır:

Ö2K: Öğrencinin sınıfla iletişime geçmesini ve sınıfla etkileşimde bulunmasını sağlamak. En azından mezun olunca topluma yabancılik çekmemesini için gerekli kaynaşmanın sağlanması olarak tanımlarım. (toplumsal uyum)

Ö10K: Kaynaştırma, aslında diğer çocuklardan çok farklı görmeyip, hani belki bilişsel becerisi, fiziksel becerileri diğerlerinden biraz daha düşük olabilir ama özel bir eğitime tabi olmadan, diğer sınıftaki öğrencilerin arasında onu da derse katabilmek, onun anlayacağı dilde onu o sınıf içerisinde aktif hale getirmek. (fiziksel ve zihinsel yetersizliği bulunan bireyler)

2. Kaynaştırma Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıfın İklimi

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kaynaştırma öğrencilerinin yer aldığı sınıfın iklimi “eğitsel hazırlık” teması içinde “öğrenme ortamını düzenleme” ve “öğrenciyi sınıfa hazırlama” kategorileri altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri öğrenme ortamlarını kaynaştırma öğrencilerine göre düzenlerken öğrencilerin olumlu yönlerini ön plana çıkarma, ders işleme sürecini öğrenciye göre ayarlama, öğrenciyi kendine yakın oturtturarak ödüllendirme, kaynaştırma öğrencisinin arkadaşları tarafından kabullenme sürecine yoğunlaştıkları bazen de öğrencinin gerçek durumunu diğer öğrencilerden saklama yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1K: Bu öğrenci her konuda daha pasif kalıyordu. Ben oyunlara dahil etmeye çalışıyordum. Daha çekingen kalıyordu. Arkadaşları tarafından reddedilmezdi. Biliyorlardı durumunu ve oyuna onu dâhil ediyorlardı. Ayın en yardımseveri, en temiz öğrencisi olarak onu seçiyordum. Onun ismini sınıfa astığımda her şeye karşı daha istekli oluyordu. Arkadaşları ile iletişimi geliyordu. (öğrenme ortamını düzenleme)

Ö7K: Öğrencilerim farklı bir eğitim aldığını değil de doktora gidip geldiğini biliyorlar. Annesi ile zaman zaman konuşurken öğrenciler duyuyor. (öğrenme ortamını düzenleme)

Sınıf öğretmenleri öğrenciyi sınıfa hazırlarken onu ödüllendirme, öğrenciye akran desteği sağlayarak eksikliklerin giderilmeye çalışılması ve sınıf dışında kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenerek ona ekstra zaman ayırma gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö3K: Hiçbir şekilde olumsuz etkilemedi. Dedğim gibi 34 kişiyi silip bir kişi üzerinden devam edemiyorsunuz. Program müfredat aynı şekilde devam ediyor. Sadece teneffüslerde onu yanıma alıp yapamadığı işlemleri birlikte yapıyoruz. Ama her soruyu koşarak getiriyor. Yanlış da olsa. Öğretmenim, örtmenim diye koşarak geliyor. “Aaaa! Doğru ama sonunu yanlış yapmışsın”. Aaaaa! Süper diyorum. Bazen yanlış da olsa yıldız atıyorum. Çok mutlu bir şekilde geliyor. (öğrenciyi sınıfa hazırlama)

Ö6K: Bu öğrenciyi de genellikle iyi öğrencilerle yan yana oturtmaya çalışıyorum. Sınıfa geldiğinde yanındaki arkadaşına hadi öğrencinin elini yüzünü bir yıkayın, saçını toplayın diye söylüyorum. Öğrenci çok utangaç bir öğrenci. Bir şey söylediğinizde hemen sıranın altına giriyor. Ama arkadaşlarıyla daha rahat. O yüzden arkadaşlarından yardım alıyorum. (öğrenciyi sınıfa hazırlama)

3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Konuya Taraf Olan Paydaşlar İle İşbirliği Süreci

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde taraf olan paydaşlarla işbirliği yapılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreçte kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, okul yönetimi, rehberlik öğretmenleri, rehberlik araştırma merkezi ve özel eğitim merkezi öğretmenleri ile işbirliği yapmanın önemine vurgu yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerin aile ile işbirliği süreci “ailenin tutumu” teması yer almış ve bu temanın altında da “iletişim”, “beklentiler”, “özveri gösterme” ve “durumu kabullenmeme” kategorileri toplanmıştır. Bazı ailelerin sınıf öğretmeni ile zayıf iletişime (sadece telefon) sahip oldukları bunun yanında büyük bir kısmının ise yüz yüze iletişim yolunu tercih ettikleri belirtilmiştir. Ailelerin sınıf öğretmenlerinden beklentileri, akademik başarı ve davranışsal problemsizlik iken sınıf öğretmenlerinin ailelerden kendileri ile iyi iletişim kurmalarını, öğrenciye ilgi göstermelerini, öğrenciye derslerinde yardımcı olmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Durumu kabullenmeyen ailelerin ise sınıftaki çalışan çocuklara özendikleri, okulu bir mecburiyet olarak gördükleri ve ilgi düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. İşbirliği sürecine ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö8E: Anne de inanılmaz özverili. Her gün gelip gitmesinden belli. Her teneffüs çocuğunun yanında. Hiçbir eksikliğini bırakmıyor. Çocuk okula servisle gelip gidiyor ancak servisten sınıfa kadar annesi getirip götürüyor. Okul süresi boyunca annesi okulda bekliyor. Teneffüsler de kızının yanına giderek ihtiyaçlarını karşılıyor tuvalete götürüyor falan. Engelli tuvaleti var anahtarını kendilerine tahsis ettik. Kızımız tuvalet isteğini tam bilmiyor. O yüzden anne düzenli aralıklarla yardımcı oluyor kızına. (özveri gösterme)

Ö4K: Ailesi bu durumu kabullenmiyor. Velisi şey dedi. Bizim çocuğun öğrenme güçlüğü'nün nedeni süper zekâymış. Süper zekâ olduğu için çok çabuk unutuyormuş. Unuttuğu için böyleymiş şeklinde söylediler. (durumu kabullenmeme)

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde okul yönetimi ile olan işbir-

liğine ilişkin veriler “okul düzeni” ve “öğrenci başarısını önemsememe” kategorileri altında toplanmıştır. Okul yönetiminin; okulun düzenini, disiplinini önemsedikleri ve resmi evrak işleyişinde yardımcı oldukları belirtilmiştir. Bunun yanında okul yönetiminin kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına karşı ilgisiz oldukları ve bu süreçte öğretmenlere akademik destekten ziyade sözel övgülerde bulundukları görülmektedir. Bununla ilgili bir öğretmen görüşü aşağıdadır.

Ö5E: *Okul idaresinden de herhangi bir destek olmadı. Ne yapabilirler bilmiyorum. Hocam Allah yardımcın olsun, kolay gelsin, Allah sabır versin falan... Çözümüne yönelik somut bir şey yok. (öğrenci başarısını önemsememe)*

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde konuya taraf olan diğer paydaşlar ile (RAM, okul rehberlik öğretmeni/öğretmenleri ya da özel eğitim merkezi öğretmenleri) olan işbirlikleri ya hiç iletişim kuramama ya da çok zayıf bir iletişim içerisinde oldukları için ayrı bir kategori/tema oluşturulmamış, elde edilen veriler (kodlar) problemler teması içerisinde yer alan “iletişimsizlik kaynaklı” kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmenleri bu süreçte en fazla desteği ailelerden gördüklerini ve en fazla aileler ile iletişim içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

4. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencisinin / Öğrencilerinin Bulunduğu Bir Sınıfta Öğretmen Olmaya İlişkin Algıları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin/öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretmen olmak ile ilgili düşünceleri “idealist öğretmen” teması içinde yer alan “kişisel gelişim” ve “mesleki zorluklar” kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta öğretmen olmanın daha zor, daha moral bozucu ve iş yükü fazlalığından dolayı daha yorucu olduğuna değinmişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğretmenin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö5E: *Moral bozucu. Şöyle moral bozucu. Hani bir şeyi yapamadım, başaramadım. Bu moral bozukluğu insana dokunuyor. Mesleki doyum diye bir şey var ya onu eksiltiyor. (mesleki zorluklar)*

Bununla beraber sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmasını olumlu olarak değerlendiren öğretmenler, bu durumun tecrübelerini, mesleki doyumlarını, merhamet duygularını ve özgüvenlerini artırdığını, sınıftaki diğer öğrencilerin farklılıklara olan saygısını artırdığını ve bu öğrencilerin sınıfa zenginlik kattığını ön plana çıkarmışlardır. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin düşünceleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1K: *Çok güzel bir zenginlik olarak görüyorum. Öğrencilerin farklılıklara olan saygısını artırmayı sağladığını düşünüyorum. Diğer öğrencilere değer kazandırmada çok faydası olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere farkındalık kazandırmak daha kolay olmaktadır. (kişisel gelişim)*

Ö3K: *Bir kere insanların standart bir yapıda olmadığını anlamak için önemli*

bir faktör. Bireysel farklılıkları öğrenme açısından önemli bir deneyim. Mutlaka her öğretmenin özel eğitim öğrencileri ile çalışması gerektiğini düşünüyorum. Bunun hepimizin başına gelebilecek bir şey olduğunu, hepimizin çocuklarında görülebilecek bir şey olduğunu farkına varılması açısından önemli olduğunu düşünüyorum. (kişisel gelişim)

5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar “problemler” teması içerisinde yer alan “öğrenci kaynaklı”, “öğretmen kaynaklı”, “ortam kaynaklı” ve “iletişimsizlik kaynaklı” kategorileri altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinde; çekingenlik, içe kapanıklık, dışlanma, akran baskısı, hırçınlık, hiperaktivite, yalnız vakit geçirme eğilimi ve sınıfsal etkinlikleri öğrenciye göre uyarlama gibi problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Ö2K: *Ders içerisinde herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Fakat oyun sürecinde öğrencinin diğer arkadaşlarıyla yeterli düzeyde kaynaşmadığı için çeşitli küçük sorunlar yaşadım. Bu sorunlar arkadaşlarıyla oyun kuramadığı için az da olsa hırçınlık göstermesi ya da tek başına vakit geçirmesi gibi sorunlardı. (öğrenci kaynaklı)*

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde; yeterince bilgi sahibi olama, yetersizlik hissi, tükenmişlik hissi müfredatı yetiştiremem, yeterince ilgi göstere-meme gibi problemler yaşadıklarını ve bunların çözümünde tecrübeli meslektaşlarından faydalanma, aile desteği alma, öğrencilere akran desteği sunma gibi yöntemlerle sorunları çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerle kaynaşmama, sürekli başarısızlık duygusu yaşama gibi ortam kaynaklı; RAM, ya da özel eğitim merkezi öğretmenleri ile iletişim kuramama veya okulda rehberlik öğretmenin olmaması, aileden ve okul yönetiminden yeterli desteği alamama gibi iletişimsizlik kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlara yönelik bir öğretmen görüşü verilmektedir.

Ö4K: *Özel eğitim öğrencisinin varlığını ben bu okulda çalışmaya başlayana kadar bilmiyordum. Böyle bir şeyin varlığından bile haberdar değildim. Hem ben psikolojik olarak yıprandım hem de çocuklara yeterli olamadım. Sınıfın bu öğrencileri benimsemesi açısından, o öğrencileri kabullenmeniz, öğrencinin okulu ve belli bir düzeni kabullenmesi aşamasında sorunlar yaşadık. 1. Sınıf dönemi aşıldıktan sonra. Bu sorun aşıldı. Özel eğitimle, ram ile olan iletişimin sağlanmasına sorun yaşamaktayım. Öğretmen olarak o prosedürlerin aşılması çok zor. Bağlantıların kurulması sıkıntılı bir süreç. (ortam, öğrenci, iletişimsizlik kaynaklı sorunlar)*

Ö10K: *RAM’la rapor göndermeleri haricinde herhangi bir iletişimimiz olmadı. Onu da zaten veli ile gönderdiler. Kendileri gelmediler. (iletişimsizlik kaynaklı sorunlar)*

6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin İzledikleri Yollar

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde izledikleri yollar “öğretimsel uyarlama” teması içinde yer alan “sınıf düzenini değiştirme”, “ödül sistemi” ve “eğitim verme” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin problemleri çözmede ödül sisteminden yararlanırken alkışlatma, ödüllendirme, ayın öğrencisi seçme, bilmece cevaplarını onlara söyletme gibi çözümler ürettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bir öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö2K: *Onu tahtaya kaldırıyorum. Basit düzeyde bir soru soruyorum. Yaptığını algılıyor; alkışlatıyorum. O takdiri topladığı zaman ikinci soruyu daha büyük istekle yapıyor ve her defasında benden olumsuz bir şey görmüyor. Biraz daha gayret etmen gerekiyor diyorum. Böyle olunca çocuk hiç üzülüyor. Gidiyor, siliyor tekrar yapıyor.*

Sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunların çözümünde sınıf düzenini değiştirme ve sorunlara yol açan bireylere eğitim vermenin etkili olacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bir kısmı yaşanan sorunların kaynaştırma öğrencilerine ayrı sınıflar oluşturulması, sınıf mevcutlarının az tutulması ve RAM’den gelen uzmanların öğretmenlere eğitim vermesi ile çözülebileceğine düşünmüşlerdir. Çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşü aşağıda verilmektedir.

Ö3K: *Kaynaştırma öğrencileri için özel alt sınıf açılmalı ve insanı, öğrenciyi seven insanların sınıfına verilmeli. Sınıf mevcudunun az olması sayesinde hem diğer öğrencilerin hem de kaynaştırma öğrencilerinin mükemmel bir eğitim alacağını düşünüyorum.*

Ö5K: *Ramdan gelen öğrenci raporu doğrultusunda öğrenci emsalleriyle aynı öğrenme ortamında olmalı. Öğrenci sürekli başarısızlığı tadıyor. Başarıyı tadamıyor. Başarıyı tatması için bir ortam yok. Öğretmen ona ayrı bir zaman ayırır. Onun kendini ifade edebileceği başarılı olabileceği bir yol illaki vardır. Bunu bulmak için bir ortam lazım.*

7. Öğrenci Gelişimi

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde öğrencide gözlemledikleri gelişimlerine yönelik soruya ilişkin bulgular “öğrenci gelişimi” teması içinde yer alan “akademik başarı” ve “kişisel özellikler” kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kaynaştırma öğrencilerin özgüven kazandığı, diğer arkadaşlarıyla iletişim becerilerinin geliştiği, sınıf ve toplum kurallarını benimsediği, kendini mutlu hissettiği ve başarabileceğine olan inancın arttığı, diğer öğrencilere model olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik gelişimleri açısından ise derse katılımlarının arttığı, harfleri tanıma, sesleri telaffuz etme, okuma ve yazma becerilerinin de geliştiği belirtilmiştir. Öğrencilerde gözlemlenen gelişimlere ilişkin

öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö6K: İlerleme kaydediyor. El göz koordinasyonu sağlandı. Kişisel bakıma yönelik çalışmaya başladım. Harflerin hepsini tanıyor. Sesi telaffuz edersem onu tekrar edebiliyor. Tahtadan kitaptan ya da benim verdiğim ödevlendirmeyi yazmaya çalışıyor. Arkadaşlarıyla çok uyumlu. Dersleri takip edebiliyor işte hangi dersteyiz falan. Sınıf içerisinde ne, ne zaman nasıl yapılır bunları biliyor. Bunun farkında. Arkadaşlarıyla bahçede oynuyor. Çocuğun benden arkadaşlarından kabul görmesi gerekiyor. Çocuk çocuktur. Toplumda kabul görmesi itelenmemesi gerekiyor. Benimle konuşamıyordu. Kendine güveni var. Soru sorduğumuzda parmak kaldırıp, söz alıp cevap verebiliyor. Ritmik sayma yapmayı, toplama ve çıkarmayı öğreniyor. (akademik başarı ve kişisel özellikler)

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimleri öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tanımları, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfın iklimi, kaynaştırma eğitime taraf olan paydaşlar ile işbirliği düzeyi, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfta öğretmen olmak ile ilgili algıları, kaynaştırma eğitimi süresinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunların çözümünde izledikleri yollar ve kaynaştırma öğrencilerinin gelişim süreçleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinin topluma kazandırılması gerektiğini ve bu sayede de toplumsal ivme kazanılacağını belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin bazıları öğrenme ortamlarını kaynaştırma öğrencilerine göre düzenleyerek öğrencilerin daha aktif hale getirmeye çalışırken, bazı öğretmenlerin de öğrencileri sınıfa uygun hale getirmeye çalışarak öğrencilerin sınıfa uyum kazanmasını sağladıkları görülmektedir. Katılımcıların RAM' dan gelen taslak raporlar ve kaynaştırma öğrencilerini sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırmaları sonucunda bu tanımlı yaptıkları söylenebilir. Monsen, Ewing ve Kwoka (2014) kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında öğretmenlere sağlanan desteğin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir yaklaşımla bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğu aile, okul yönetimi, rehberlik öğretmeni, RAM gibi konuya taraf olan paydaşlarla işbirliği yapmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile sık sık ve yüz yüze iletişim kurabilen öğretmenlerin yeterince aile desteği aldığı görülürken, ailelerle iletişim problemi yaşayan bazı öğretmenlerin ailelerden bekledikleri ilgiyi göremedikleri ve bu durumdan şikâyetçi oldukları belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar Sadioğlu, Bilgin Batu ve Oksal (2013) ve Leatherman ve Niemeyer (2005) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmacılar öğretmenlerin uzman desteği başta olmak üzere pek çok desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okul yönetiminin kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarından ziyade okulun düzeni ve disiplini kısmı ile ilgilendiklerini ve bu konu-

lar üzerine iletişim kurdukları belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi süreci ilgili öğrenciden (çekingenlik, dışlanma, akran baskısı, hiperaktivite vb.) ve öğretmenden kaynaklanan (yeterince bilgi sahibi olamama, yetersizlik hissi, tükenmişlik hissi müfredatı yetiştirememe) pek çok sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Literatürde de (Anılan ve Kayacan, 2015; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013) kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanan sorunlar önemli olarak görülmektedir. Buna karşılık çözüme yönelik önerilerin sınırlı olduğu bilinmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin birebir eğitim verme, ödüllendirme, alkışlatma gibi çözümler ürettikleri görülmektedir. Bununla beraber sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencileri ile ilk karşılaştığı günden bu güne kadar öğrencilerde özgüven kazanma, iletişim becerilerinin gelişmesi, sınıf ve toplum kurallarını benimseme, derse katılımın artması gibi akademik ve kişisel yönden ilerlemelerinin olduğu belirtilmiştir. Wang (2009) kaynaştırma eğitiminin, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların öğrenme çıktıları, sosyal becerileri, akademik başarı ve kişisel gelişimini iyileştirmeyi hedeflediğini belirtmektedir. Sakiz ve Woods'a (2014) göre de kaynaştırma eğitiminin hem kaynaştırma öğrencilerine hem de diğer öğrencilere olumlu katkıları olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi süresinde yaşanan sorunlara rağmen kaynaştırma öğrencilerinde ve diğer öğrencilerde olumlu gelişimlerin olması öğretmenler tarafından kaynaştırma eğitimi uygulamasının çok önemli olarak görüldüğünün bir kanıtı olabilir. Literatür incelendiğinde (Anılan ve Kayacan, 2015; Avramidis ve Kalyva, 2007; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Monsen, Ewing ve Kwoka, 2014) kaynaştırma uygulamasının gerekli bir uygulama olduğu görülmektedir.

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimlerini n belirlenmesine yardımcı olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yeterli zamanı ayıramadıkları, bireysel olarak öğrencilerle ilgilenemedikleri sonuçlarından hareketle ilkokullarda yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasına geçilmesi önerilmektedir. Bu uygulama ile öğrenciler bazı derslerini akranları ile birlikte özel alt sınıfına alırken, kendilerini başarılı hissedebilecekleri derslerde de normal eğitim sınıflarında yer almaları gelişimlerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. İleride yapılacak olan araştırmalarda kaynaştırma öğrencisine sahip ailelerin, karar alıcıların, okul müdürlerinin, RAM çalışanlarının, okul rehberlik öğretmenlerinin, öğrencilerin dâhil edildiği bütünsel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*, 74-90.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Demir, M. K. ve Seçil, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel eğitim*. İstanbul: Ya-Pa.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: The McGraw Hill Companies.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- Gül, S. O. ve Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *The Future of Children*, 6, 77-102.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitimi. İçinde S. Eripek (Ed), *Özel Eğitim* (ss. 3-11) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Leatherman, J. M. & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184.
- MEB (2006). Özel öğretim hizmetleri yönetmeliği. <<http://mevzuat.meb.gov.tr/html /66.html> > (2016, Haziran 20)
- MEB (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. <www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf> (2016, Haziran 20)
- MEB (2016). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. <http://sgb.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/216_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf> (2016, Haziran 20)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.

- National Council for Special Education (NCSE). (2014). *Children with special educational needs information booklet for parents*. Trim, Co Meath: NCSE.
- Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed). California, Thousand Oaks: Sage.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Sakiz, H. & Woods, C. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.
- Shaddock, A., Giorcelli, L., & Smith, S. (2007). *Students with disabilities in mainstream classrooms: A resource for teachers*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Stubb, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, (2nd ed.). Oslo: Atlas Alliance.
- Vural, M. ve Yıkmaş, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? A critical analysis. *International Education Studies*, 2(4), 154-161.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8.Baskı). Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Purpose: Individuals have similar and different characteristic. They should be involved in an educational process which consider this circumstances to adapt their changing world (Ersoy and Avcı, 2001). There are students who do not follow educational activities for different reasons alongside the students who benefit from regular education services. In this case, special education or individual education concepts confront us. According to Stubb (2008), special needs education has emerged as a broad concept that can be used to identification of variety of challenges that can be lived by many students. Inclusive education is defined as students with need special education should have educate with their regular peers in same class (Special Education Services Regulations, 2006). This case generate inclusive education. This study considered to be important and necessary to contribute the field research and to make further improvement works in inclusive education. It is aimed to detailed research on difficulties in inclusive education and teachers' positive/negative experiences in this study.

Method: Phenomenological design which one of qualitative research design was used in this study. Multi-stage sampling method was used to selection of teachers surveyed. In the

first stage criterion sampling and in the second stage snowball sampling method were used to the selection of teachers' surveyed. Given inclusive education to student/students at least one year criterion was asked from teachers in this study. Within this context, the interviews are performed with 10 fourth grade classroom teachers who study in the district of Ankara Akyurt in 2015-2016 academic year. In the period of face to face interviews with participants, semi-structured questionnaire which developed by researchers were used. During the interviews, with the permission of participants, interviews were recorded with a tape recorder to prevent the loss of data and notes were taken. The raw data obtained was analyzed using content analysis technique and interpreted. In addition, in order to improve the reliability and validity of the research, was cited from teachers' opinions frequently.

Results and Discussion: *According to survey results, classroom teachers indicate that inclusive students should reintegrated into the society and thus social momentum gained. Beside this it is seen that while some of classroom teachers try to arrange the learning environment to make inclusive students more active, some of them try to make adaptation inclusive student to learning environment for orientation. Monsen, Ewing and Kwoka (2014), emphasize the importance of support provided to the teachers for inclusive practices succeed. Similarly, most of teachers who participated in this study, consider that it is important to collaborate with stakeholders such as family, school administration, guidance counselor and RAM. It was determined that while the teachers who capable of communication with inclusive students families frequently and face to face, can receive enough support from them. Some teachers who have communication problems with families can not getting enough interest from families and having complainant in this case. These results emerged have parallels with study of Saidoğlu, Bilgin Batu and Oksal (2013).*

Suggestion: *This study has revealed the experiences of classroom teachers' inclusive education. It is recommended to make holistic study including the families who have inclusive students, decision makers, school principals, RAM employees, guidance counselors and students.*