



## Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar

Seray Olçay Gül <sup>1</sup>, Sezgin Vuran <sup>2</sup>

### Öz

Özel gereksinimli öğrencilerin toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak var olabilmeleri; bu öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının ve hizmetlerinin sunulmasıyla mümkündür. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için farklı eğitim ortamları bulunmaktadır. Bu ortamların belli başlıları özel eğitim okulları, normal okullardaki özel sınıflar ve normal sınıflardır. Özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfta eğitilmesi, başka bir ifadeyle kaynaştırma, bu uygulamalar arasında en fazla kabul gören ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Kaynaştırma uygulamasının başarısı, kaynaştırma uygulamalarının vazgeçilmez üyeleri olan öğretmenler, yöneticiler, anne-babalar, normal gelişen akranlar ve özel gereksinimli öğrencilerin bu sürece etkin katılımlarıyla; toplumsal kabul, öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi, öğretimin düzenlenmesi, etkili yönetim ve öğretim sunulması, davranış ve sınıf kontrolü, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gibi öğelerin kaynaştırma sınıfında bulunmasıyla mümkün olabilir. Alanyazın incelendiğinde araştırmaların büyük bir kısmının öğretmenler, yöneticiler, normal gelişen ya da özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babalar, normal gelişen akranlar gibi kaynaştırmanın başarısında önemli rol oynayan kişilerin kaynaştırmaya ilişkin görüş, öneri ve tutumları üzerine odaklandığı; kaynaştırma eğitiminden bizzat yararlanan özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen herhangi bir çalışmanın ise bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmada kaynaştırma eğitiminden yoğun olarak yararlanan tanı grupları arasında yer alan zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü tanı bulunan öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin, karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktalara ilişkin açıklamalarda bulunulması amaçlanmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme kullanılarak kendini iyi ifade edebilen ve kaynaştırma eğitimine devam eden 14 ilkokul, orta okul ve lise öğrencisine ulaşılmıştır. Nitel bir durum çalışması olan araştırmanın verileri yapılandırılmış

### Anahtar Kelimeler

Zihin yetersizliği  
Öğrenme güçlüğü  
Kaynaştırma  
Nitel araştırma

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.11.2014

Kabul Tarihi: 24.07.2015

Elektronik Yayın Tarihi: 04.08.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.4205

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, [serayolcaygul@hacettepe.edu.tr](mailto:serayolcaygul@hacettepe.edu.tr)

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, [svuran@anadolu.edu.tr](mailto:svuran@anadolu.edu.tr)

görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler tümevarım analizi yoluyla çözümlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları kaynaştırma sınıfında eğitim alan zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrenciler için içerik, süreç ve ürün boyutlarını içerecek şekilde öğretimde farklılaştırmalara ve uyarlamalara yeterince yer verilmediğini, sınıflarda öğrencilerin uygun davranışlarından daha çok uygun olmayan davranışlarına odaklanıldığını, uygun olmayan davranışların azaltılmasında pekiştirmeye dayalı uygulamalardan ziyade cezaya dayalı uygulamalara yer verildiğini, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmaları için çoğu zaman teşvik edilmediğini ve kaynaştırma uygulamalarında normal gelişen akranların desteğinin alınmadığını göstermiştir. Ek olarak beklenenin aksine öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin iyi olduğu, öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin beklentilerinin olmadığı, etkinliklere katılımlarının sınırlı olduğu, zorlandıkları konularda genellikle aile üyelerinden destek aldıkları görülmüştür.

## Giriş

Özel gereksinimli öğrencilerin toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak var olabilmeleri; bu bireylerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının ve hizmetlerinin onlara sunulmasıyla mümkündür (Kırcaali-İftar, 1998; Şahbaz ve Kalay, 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için farklı eğitim ortamları bulunmaktadır. Bu ortamların belli başlıları özel eğitim okulları, normal okullardaki özel sınıflar ve normal sınıflardır (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004). Bu uygulamalar arasında özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfta eğitilmesi temeline dayanan kaynaştırma uygulamaları en fazla kabul gören ve son yıllarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1992). Günümüzde kaynaştırma teriminin yerini bütünleştirme teriminin aldığı, bütünleştirmenin ise belli noktalarda kaynaştırmadan ayrıldığı unutulmamalıdır. Kaynaştırma özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini destek eğitim hizmetleri de sağlanarak normal gelişen akranları ile birlikte tam ya da yarı zamanlı olarak sürdürebilmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamasıdır (MEB, 2006) ve kaynaştırmayı bütünleştirmeden ayıran temel nokta bütünleştirmede özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına tam zamanlı olarak yerleştirilmesinin ve destek hizmetlerin sınıf içinde sunulmasının amaçlanmasıdır (Gürgür, 2005).

Kaynaştırmanın yaygınlaşmasında, bu uygulamanın yasalarla (ABD'de P.L..94-142 Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası, Türkiye'de 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği) zorunlu hale getirilmesinin ve yapılan araştırmalarla etkililiğinin ortaya konulmasının rolü büyüktür (Salend, 1998; Sucuoğlu, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Turnbull, Turnbull, Shank ve Smith, 2004). Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi kaynaştırma uygulamalarının vazgeçilmez üyeleri olan kişilerin sürece etkin katılımları ve bazı öğelerin kaynaştırma sınıfında bulunmasıyla mümkün olabilir. Öğretmenler, yöneticiler, anne-babalar, normal gelişen akranlar ve özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma uygulamalarının vazgeçilmez üyeleridir (Batu, 2000). Toplumsal kabul ve sosyal kabul, öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi, öğrencinin programa dayalı gereksinimlerinin belirlenmesi, etkili yönetim ve öğretim sunulması, personel-veli desteği ve işbirliği, destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ise bir kaynaştırma sınıfında bulunması gereken en önemli öğeler olarak sıralanabilir (Batu, 2008; Özokçu, 2013). Bu öğeler Smith, Polloway, Patton ve Dowdy (2006) tarafından öğrencinin gereksinimlerini karşılamaya yönelik programlar hazırlanması ya da var olan programların öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlanması, etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, etkili sınıf yönetimi ve gerekli destek hizmetlerin sağlanması olarak sıralanmıştır. Öğretimin düzenlenmesi, davranış ve sınıf kontrolü ile sosyalleşmenin ve sosyal kabulün sağlanması bu öğeler arasından en fazla ön plana çıkanlardır.

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamasıyla ilgili pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmaların büyük bir kısmında öğretmenler, yöneticiler, normal gelişen ya da özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babalar, normal gelişen akranlar gibi kaynaştırmanın başarısında önemli rol oynayan kişilerin kaynaştırmaya ilişkin görüş, öneri ve tutumları üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerle yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırmayı genelde önemli ve yararlı buldukları, özel gereksinimli öğrencilerin bu uygulamadan yararlanmasının güç olduğunu düşündükleri, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının ise ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz olduğu (Avramidis ve Norwich, 2002; Batu, 1998; Blecker ve Boakes, 2010; Center ve Ward, 1987; Diken, 1998; Kaya, 2003; Leyser, Kappermann ve Keller, 1994; Myles ve Simpson, 1989; Uysal, 1995; Varlıer ve Vuran, 2006) görülmüştür. Ek olarak öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda bilgilerinin eksik olduğu, yeterli deneyimlerinin olmadığı (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Berry, 2011; Demir ve Açar, 2011), kaynaştırma eğitimine yeterli zaman ayıramadıkları (Blecker ve Boakes, 2010; Horne ve Timmons, 2009; Saraç ve Çolak, 2012; Ünal, 2010), materyal ve fiziki ortamı yetersiz buldukları (Balo, 2015; Erişkin, Kırac ve Ertuğrul, 2012; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Shevlin, Winter ve Flynn, 2013), bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve BEP'i tam olarak uygulayamadıkları (Avcıoğlu, 2011; Çuhadar, 2006; Kargın ve diğerleri, 2003), aileler ile etkili ve yeterli işbirliği kuramadıkları (Demir ve Açar, 2011; Slavica, 2010); yöneticilerin ise kaynaştırma kavramı, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için kaynaştırma öncesi ve esnasında neler yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Pınar-Sazak ve Yıkılmış, 2004). Sıralanan noktalarla birlikte özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma bulguları ise öğretmenler ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimine uygun öğrencilerin seçilememesini (Lalvani, 2012; Saraç ve Çolak, 2012; Thorpe ve Azam, 2010), kendilerine danışmanlık ve rehberlik yapılmamasını (Güzel, 2014; MEB, 2010; Sadioğlu, 2011; Slavica, 2010; Uysal, 1995; Vural ve Yıkılmış, 2008), öğretim uyarlamaları (Lalvani, 2012; Nizamoğlu, 2006; Önder, 2007; Sadioğlu, 2011) ve sınıf yönetimine (Ceylan, 2015; Güner, 2010) ilişkin bilgi ve beceri eksikliğine sahip olmalarını sorun olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Kaynaştırma eğitimine uygun öğrencilerin seçilememesinin sorun olarak ortaya konulduğu araştırmalardan birinde, öğretmenler ve yöneticiler ağır düzeyde zihin yetersizliği ve çoklu yetersizliği olan (Thorpe ve Azam, 2010), bir diğerinde ise sınıf düzeyinin çok altında performans sergileyen ve davranış problemleri olan öğrencilerin (Saraç ve Çolak, 2012) normal sınıflara yerleştirilmesini kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasına engel olarak görmüşlerdir. Yeterli danışmanlık ve rehberlik yapılamamasının neden olduğu sorunların ortaya konulduğu araştırmalar ise öğretmenlerin ve yöneticilerin ülkemizde Milli Eğitim Müdürlüğünden, Rehberlik Araştırma Merkezlerinden (RAM), okul rehber öğretmenlerinden yeterli danışmanlık ve rehberlik; ailelerden ise yeterli desteği alamamaları nedeniyle sorunlar yaşadıklarını göstermiştir (Güzel, 2014; MEB, 2010). Benzer bir bulguya Slavica (2010) tarafından Bosna Hersek'te yapılan bir araştırmada da ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin bakanlıktan, yasalardan ve ilgili birimlerden yeterince destek ve danışmanlık alamamaları nedeniyle kaynaştırma uygulamalarında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. İngiltere'de yapılan bir çalışmada ise okul yöneticilerinin yasa ve yönetmelikler tarafından yeterince yönlendirilmediklerini düşündükleri, yasa ve yönetmelikler hazırlanırken okulların mevcut durumlarının ve sorunlarının dikkate alınmaması ve konuyla ilgili pilot çalışmaların yapılmamasının kaynaştırma uygulamalarında sorunlar yaşanmasının nedeni olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Thorpe ve Azam, 2010). Öğretmenlerin öğretim uyarlamaları ve sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin bilgi veren araştırmalar öğretmenlerin farklı materyal kullanma, ödev verme, daha basit etkinlikler ve alıştırmalar yaptırma gibi derslerle ilgili uyarlamalar yaptıklarını; ancak öğretim uyarlamalarına ilişkin bilgilendirmeye gereksinimleri olduğunu ortaya koymuştur (Sadioğlu, 2011). Ek olarak araştırmalar öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamalarının da kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerde karşılaşılan problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin bu problem davranışların önlenmesine ve/veya davranışlara müdahaleye yönelik olarak, farklı pekiştirme tür ve tarifelerinden yararlandıkları; fakat bilimsel dayanaklara dayanan, sistematik bir şekilde uyguladıkları herhangi bir

stratejiden yararlanmadıkları (Ceylan, 2015); bir diğer araştırmada ise öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili bilgi düzeylerinin kısıtlı olduğu (Güner, 2010) görülmüştür.

Öğretmen ve yöneticilerle yürütülen araştırmalarda ayrıca öğretmen ve yönetici tutumları üzerinde etkili olan değişkenler de incelenmiştir. Bu araştırmalarda öğretmenle ilgili değişkenlerin (cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, eğitim düzeyi, deneyim, bilgilendirme, yönetsel destek), öğrenciyle ilgili değişkenlerin (engel türü ve derecesi, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet), eğitim ortamları ve destek hizmetlere ulaşma gibi değişkenlerin tutumlar üzerindeki etkisi incelenmiş (Avramidis ve Norwich, 2002; Batu ve diğerleri., 2004; Bochner ve Pieterse, 1989; Çinko, 2004; Ekşi, 2010; İmrak, 2009; Sünbül ve Sargın, 2002); araştırma bulguları eğitim düzeyinin, branşın (Çinko, 2004), meslekteki kıdemin, sınıfta yardımcı personel bulunması durumunun (İmrak, 2009), öğrencinin engel türünün (Sünbül ve Sargın, 2002) tutumlar üzerinde etkili olduğunu; yönetsel destek ve hizmet içi eğitimin ise öğretmen ve yönetici tutumlarını etkilediği en çok vurgulanan değişkenler olduğunu göstermiştir (Olçay-Gül, 2012).

Normal gelişen ve özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş, öneri ve tutumlarını inceleyen araştırmaların bulguları anne-babaların genel olarak kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu, mevcut uygulamalarla ilgili endişelerinin ve bilgi eksikliklerinin bulunduğunu göstermiştir (Baykoç-Dönmez, Aslan ve Avcı, 1998; Gottlieb ve Leyser, 1996; Öncü, 2003; Özbaba, 2000; Temir, 2002). Ayrıca anne-babaların özel gereksinimli öğrencilerin özel sınıf ve okullarda eğitim almasını daha uygun bulduklarını gösteren araştırmalar (Baykoç-Dönmez ve diğerleri., 1998; Özbaba, 2000; Sucuoğlu, 2004) olduğu gibi, anne-babaların kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrenciler için daha olumlu sonuçlara yol açtığını düşündüğünü gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Kumar ve Chahal, 2012). Normal gelişen ve özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının karşılaştırıldığı araştırma bulguları ise tutumlar arasında bir fark olmadığını göstermiştir (Küçükler ve Kanık-Richter, 1994). Anne-baba tutumları üzerinde etkili olan değişkenler üzerine odaklanan araştırma bulguları tutarsızlık göstermekle birlikte ailesinde özel gereksinimli birey bulunan anne-babaların bulunmayanlara göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu, ailede özel gereksinimli bireyin varlığının tutumların farklılaşmasında önemli bir değişken olduğu görülmüştür (Gottlieb ve Leyser, 1996).

Normal gelişen akranların kaynaştırmaya ilişkin görüş, öneri ve tutumlarına odaklanan araştırmalar incelendiğinde ise akranların görüş ve tutumlarının yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeye (Ercan ve Haktanır, 2001; Graffi ve Minnes, 1988; Griffin, Summer, McMillan, Day ve Hodapp, 2012; Ünal, 2010), engelin türüne (Nowicki ve Sandiesan, 2002) göre farklılaştığı; akranların kaynaştırma uygulamasına olumlu bakmadıkları ve kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin genel eğitim sınıflarında bilgi ve becerileri tam olarak edinemeyecekleri görüşünde oldukları (Turhan, 2007) bulgularına ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin normal gelişen akranları tarafından sosyal kabul düzeyini inceleyen araştırmalar ise özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından dışlandığını ortaya koymuştur (Akçamete ve Ceber, 1999; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Göl, 2014; Manetti, Schneider ve Siperstein, 2001; Smoot, 2004; Şahbaz, 2004; Vuran, 2005). Bu araştırmalardan birinde kaynaştırma uygulamasına devam eden ve kaynaştırmaya aday gösterilen öğrencilerin sosyometrik konumları incelenmiş ve öğrencilerin yarısından fazlasının akranları tarafından reddedildiği, düşük sosyal tercih puanları aldıkları görülmüştür (Vuran, 2005). Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabul düzeyini belirlemek için yapılan bir diğer araştırmada ise zihin yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişen akranları tarafından tercih edilmediği ve dışlandığı; tembel, ders dinlemeyen ve derste arkadaşlarını rahatsız eden öğrenciler olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Şahbaz, 2004). Ayrıca, normal gelişen akranlarla yürütülen bir çalışmada da akranlar kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin dikkat çekmek için derslerin akışını bozduklarını, dikkatlerini dağıttıklarını; bu problem davranışların çözümüne yönelik olarak da, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmek istemediklerini, onların ayrı sınıf veya okullarda eğitim almalarının daha uygun olacağını ifade etmişlerdir (Turhan, 2007). Kaynaştırmayla ilgili araştırmaların bir kısmında da bilgilendirmenin öğretmen ve akranların kaynaştırmaya yönelik görüş, öneri ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bilgilendirmenin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların bulguları, bilgilendirmenin öğretmenlerin

kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Gözün ve Yıkın, 2004; Jobe, Rust ve Brissie, 1996; Kargın, 1997; Kayaoğlu, 1999; Larrivee ve Cook, 1979; Leyser, Cumbland ve Strickman, 1986; Türkoğlu, 2007; Umesh, 2012). Normal gelişen akranlarla yapılan bilgilendirme çalışmalarının da akranların kaynaştırmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabulünü arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Civelek, 1990; Çiftçi, 1997; Krahe ve Altwasser, 2006; Şahbaz, 1997; Tekin, 1994).

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırmada önemli rol oynayan kişiler arasında yer alan öğretmen, yönetici, normal gelişen ve özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babalar ve normal gelişen akranlarla yürütülmüş araştırmalara rastlanırken; kaynaştırma uygulamasından bizzat yararlanan özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Oysaki kaynaştırma uygulamalarının ana ögesi özel gereksinimli öğrencidir. Bilinenin aksine, her yetersizlik grubunda kendileri ve aldıkları eğitim hakkında görüşlerini ifade edebilen öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler arasında hafif derecede zihin yetersizliği olan ve özel öğrenme güçlüğü yaşayanlar ilk sıralarda yer almaktadır. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin % 90'ı hafif derecede yetersizlik göstermekte ve kendileri ile ilgili konularda sorulan soruları yanıtlayabilmekte (MEB, 2007); öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler ise genel olarak matematik ve/veya okuma-yazmada güçlükler yaşamakta ve kendilerini ifade edebilmektedir (Akçin, 2013). Bu araştırmada kaynaştırma sınıfında eğitim alan zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin, karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktalara ilişkin açıklamalarda bulunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla da kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında önemli rol oynadığı belirtilen öğeler temel alınarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Kaynaştırma sınıfında eğitim alan zihin yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin sınıflarındaki öğretim etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kaynaştırma sınıfında eğitim alan zihin yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin öğretmenleri tarafından başvuru davranış yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kaynaştırma sınıfında eğitim alan zihin yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerin okuldaki sosyal etkinliklere ve akran ilişkilerine (sosyal kabul) ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırmada kaynaştırma eğitiminden bizzat yararlanan özel gereksinimli öğrenciler kendilerine sunulan eğitimle ilgili en doğru bilgiyi verebilecek bireyler olarak görülmüştür. Bu noktadan yola çıkılarak bu öğrencilerin aldıkları kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılacak görüşmeler sırasında bu bireylerin soruları anlama ve yanıtlamada güçlükler yaşayabilme olasılıklarının bulunmasının araştırma için bir sınırlılık oluşturabileceği; ancak soruları anlama-yanıtlama ve kendini ifade edebilme becerilerine sahip öğrencilerle çalışıldığında bu sınırlılığın en aza indirgenebileceği düşünülmüştür. Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin aldıkları eğitim ve hizmete ilişkin görüşlerinin ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin mevcut işleyişin ortaya konulması, kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrenciler tarafından nasıl algılandığının incelenmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin beklenti ve önerilerinin dikkate alınarak bazı düzenlemelerin yapılması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca edinilen bilgilerin kaynaştırmanın başarıya ulaşması için öğretmenleri dikkat etmeleri gereken noktalara ilişkin yönlendirebileceği ve elde edilecek bulguların sıralanan noktalar göz önünde bulundurulduğunda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## Yöntem

### *Katılımcılar*

Bu araştırmada örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişilerden oluşturulmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme için katılımcıların (a) ilkokul, ortaokul, liseye devam etmesi; (b) kaynaştırma eğitiminden yararlanması; (c) gönüllü olması olmak üzere üç ölçüt belirlenmiştir. Ek olarak araştırmaya alınan katılımcılardan (a) sorulan soruları anlama ve (b) kendini ifade etme olmak üzere iki önkoşul özelliğe sahip olmaları beklenmiştir. Bu önkoşul özelliklere sahip olan öğrencileri belirlemek için çeşitli rehabilitasyon merkezleri (3), okullarla (2) görüşülmüş; bu merkez ve okullarda görev yapan öğretmenler tarafından 20 öğrencinin önkoşul özellikleri karşıladığı belirtilmiştir. Öğretmenleri tarafından önerilen öğrencilerin önkoşul özellikleri taşıyıp taşımadıklarını değerlendirmek için kendileriyle evdeki yaşamlarıyla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere beş soru sorulmuş ve onların bu soruların tamamını yanıtlayıp yanıtlamadıkları değerlendirilmiştir. Öğretmenler tarafından önerilen öğrencilerin tümünün soruları yanıtlayabildiği, dolayısıyla önkoşul özellikleri taşıdıkları görülmüştür. 20 katılımcı da araştırma kapsamında görüşmeye alınmış ancak belirlenen altı katılımcının görüşmeler sırasında farklı konularda konuşmak istemeleri ve sıkıldıklarını belirtmeleri üzerine görüşmeler tamamlanamamıştır. Araştırma kaynaştırma eğitimine devam eden yaşları 7-17 arasında değişen 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yedisi ilköğretime (dördü ilkokul, üçü orta okul), yedisi ise liseye devam etmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 14 katılımcı ile görüşmeler sorunsuz bir şekilde sürdürülmüştür. Katılımcıların özelliklerine tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri**

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Okul	Aldığı tanı	Kaynaştırma sınıflarında kaldığı süre
1. katılımcı	17	Erkek	Lise	Zihin yetersizliği	2. sınıftan itibaren
2. katılımcı	15	Erkek	Lise	Zihin yetersizliği	1. sınıftan itibaren
3. katılımcı	16	Kız	Lise	Öğrenme güçlüğü	3. sınıftan itibaren
4. katılımcı	16	Kız	Lise	Öğrenme güçlüğü	3. sınıftan itibaren
5. katılımcı	9	Erkek	İlkokul	Öğrenme güçlüğü	1. sınıftan itibaren
6. katılımcı	15	Kız	Lise	Zihin yetersizliği, Fiziksel yetersizlik	1. sınıftan itibaren
7. katılımcı	17	Erkek	Lise	Zihin yetersizliği, Görme yetersizliği	1. sınıftan itibaren
8. katılımcı	12	Erkek	Ortaokul	Öğrenme güçlüğü	2. sınıftan itibaren
9. katılımcı	8	Kız	İlkokul	Zihin yetersizliği	1. sınıftan itibaren
10. katılımcı	10	Kız	İlkokul	Öğrenme güçlüğü	1. sınıftan itibaren
11. katılımcı	12	Kız	Ortaokul	Öğrenme güçlüğü	2. sınıftan itibaren
12. katılımcı	14	Kız	Ortaokul	Zihin yetersizliği	2. sınıftan itibaren
13. katılımcı	15	Erkek	Lise	Zihin yetersizliği	1. sınıftan itibaren
14. katılımcı	7	Kız	İlkokul	Öğrenme güçlüğü	Anasınıfından itibaren

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve veri tümevarım yoluyla analiz edilmiştir. Nitel araştırma süreci, çalışmanın çeşitli boyutları arasındaki içsel bağlantıların araştırmacı tarafından yönetilmesiyle ortaya çıkan veriler ve analizlerin yer aldığı diyalektik bir süreçtir (Miller ve Dingwall, 1997). Nitel araştırmada aslolan çalışılan durumdur ve durumla ilgili gerçeğe ulaşmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması**

**Görüşmeler için hazırlık:** Araştırmada öncelikle alanyazın taraması yapılarak araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulmuş ve amaç belirlenmiştir. Araştırma amacına yönelik olarak yazarlar kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci grubuna ne tür sorular sorabileceklerini tartışmışlardır. Birinci yazar, dokuz yıl süresince farklı yetersizliklere sahip farklı yaşlarda bireylerle ve bu bireylerin aileleri ile çalışmıştır. Ayrıca bu bireylerin devam ettiği genel eğitim okullarındaki öğretmenlere de danışmanlık yapmıştır. Son bir yıldır ise öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim, ilköğretimde kaynaştırma ve öğrenme güçlükleri derslerini yürütmektedir. İkinci yazar yaklaşık 30 yıldan bu yana zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere öğretmenlik yapmakta ve öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı davranış analizi, bireyselleştirilmiş eğitim programları, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi derslerini yürütmektedir.

Alanyazında doğrudan özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen araştırmalar olmadığı için yazarlar soruları kaynaştırmadaki üç temel ögeyi gözönüne alarak ve deneyimlerine dayanarak hazırlamışlardır. Hazırladıkları görüşme sorularını özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere, alanda çalışan öğretmenlere ve özel eğitim alanındaki iki uzmana göstermiş; onların görüş ve önerileri doğrultusunda sorulara son şeklini vermişlerdir. Böylece araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun içerik geçerliliği saptanmış ve toplam on soru belirlenmiştir. Sorular olabildiğince basit ve öğrencilerin anlayabileceği biçimde hazırlanmıştır. Aşağıda görüşme soruları yer almaktadır:

1. Okulda neler öğreniyorsun?
2. Okulda işlediğiniz konuları öğrenmekte ne tür zorluklar çekiyorsun?
3. Ödevlerini nasıl yapıyorsun?
4. Okulda sınavlar nasıl yapılıyor?
5. Uyman gereken sınıf kuralları neler?
6. Sınıf kurallarına uymadığında neler oluyor?
7. Sınıfta kullanılan ödül ve cezalar neler?
8. Okuldaki hangi etkinliklere katılıyorsun?
9. Okuldaki arkadaşlarınla ilişkilerin nasıl?
10. Sınıfta söz hakkı almak istediğinde ne yapıyorsun?

Görüşmelerin yapılması için katılımcılardan ve ailelerinden izin alınmıştır. Görüşmelere katılmada gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Görüşmeler için bir sözleşme hazırlanmış, sözleşmede araştırmanın amacı ve çalışmanın nasıl gerçekleştirileceği açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce yazarlar tarafından, soruların hangi sırayla sorulacağı ve soruların sorulması sırasında ne kadar detaya inilebileceği gibi ilkelerin yer aldığı (Yıldırım ve Şimşek, 2005) yazılı bir görüşme kılavuzu hazırlanmıştır.

**Görüşmelerin yapılması:** Görüşmeler 17 Mart-22 Mayıs 2014 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşmeler sırasında *görüşme soruları ve dijital ses kayıt cihazı* kullanılmıştır. Görüşmeler 7- 15 dk. arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeleri birinci yazar gerçekleştirmiştir. Yazar ayrıca görüşmeler sırasında, araştırma açısından önem taşıyan gözlemlerini not ettiği bir günlük tutmuştur. Birinci yazar görüşme sorularına geçmeden önce katılımcılara kendisiyle görüşmeyi kabul ettikleri için teşekkür etmiş; onlara devam ettikleri okul, okuldaki dersler, ödevler, öğretmenler ve arkadaşlarına ilişkin sorular soracağını belirtmiştir. Katılımcıların kendilerini sınavda hissetmemeleri ve daha rahat yanıtlar verebilmeleri için kendilerine soruların doğru ya da yanlış yanıtlarının olmadığı, soruların anlaşılmasında sorunun tekrar edilebileceği ve kendilerine açıklama yapılabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca birinci yazar katılımcılara görüşme sırasında izinleri olursa ses kaydı almak istediğini, bu bilgileri kimseyle paylaşmayacağını, verdikleri bilgileri yazarken isimlerini kesinlikle kullanmayacağını da belirtmiştir. Bu bilgilendirmenin ardından katılımcılara "Hazırsan başlayalım." denilmiş ve katılımcılar hazır olduklarını belirttiklerinde görüşmeye başlanmıştır. 11 katılımcı görüşme öncesinde çok heyecanlı olduklarını belirtmiş, bunun üzerine bu katılımcıların görüşme öncesinde soruları okumasına izin verilmiştir.

### *Veri Dökümü ve Analizi*

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan ve görüşmelerin yapılış sırası ile görüşme numarası verilerek rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında yüksek lisans yapan bir öğrenci tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya geçirilen görüşmelere, her görüşme için birden başlanarak satır numarası verilmiştir. Yazılı dökümler incelenerek, içerik maddeler halinde özetlenmiştir. Bu içerik özeti yazarlar tarafından incelenerek bazı maddeler birleştirilmiş, bazıları ayrıştırılmıştır. Alanyazına dayalı belirlenen üç ana tema altında 13 kategori ve 34 alt kategori oluşmuştur. Kategoriler görüşme sorularına paraleldir. Ayrıca katılımcılar görüşmenin doğal sürecinde aşağıda yıldızla belirtilen soruların yanıtlarını da vermişlerdir. Tema ve kategoriler aşağıdaki gibidir:

#### 1. Tema: Öğretim

Okulda neler öğreniyorsun?

Okulda işlediğiniz konuları öğrenmekte ne tür zorluklar çekiyorsun?

Okulda neler öğrenmek istersin?\*

Öğretmenlerin dersleri nasıl anlatıyorlar?\*

Ödevlerini nasıl yapıyorsun?

Öğretmenlerin ne tür ödevler veriyorlar?\*

Okulda sınavlar nasıl yapılıyor?

#### 2. Tema: Sınıf Kontrolü

Okulda uyman gereken kurallar var mı?

Sınıfta kullanılan ödüller neler?

Kurallara uymadığında neler oluyor?

#### 3. Tema: Sosyalleşme

Okulda hangi etkinliklere katılıyorsun?

Arkadaşlarıyla ilişkilerin nasıl?

Söz hakkı almak için neler yapıyorsun? (Nasıl ve ne sıklıkla?)

Bu kategorilerin her birinin yanıtları iki yazar tarafından görüşme kayıtlarında ayrı ayrı aranmıştır. Herbir kategori için Word dosyası açılmıştır. Görüşmeler sırayla incelenerek içerik maddesi ile ilgili yanıtlar görüşme dosyası üzerinden kopyala-yapıştır yapılarak ilgili kategori dosyasına (Word dosyası) aktarılmıştır. Kopyalanan ve kategori dosyasına eklenen her cümle ya da paragrafın sonuna görüşme, sayfa ve satır numaraları eklenmiştir. Daha sonra her bir kategorinin altına alınan ifadeler yazarlar tarafından üç hafta ara ile iki kez incelenerek, katılımcıların özellikleri göz önünde bulundurularak ve birinci yazarın görüşmeler sırasındaki gözlemleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Katılımcıların yanıtlarının nasıl anlamlandırılacağı ve yorumlanabileceği tartışılarak bu araştırmanın bulguları oluşturulmuştur.

Araştırmada geçerlik görüşmeler sırasında toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bu alıntılardan yola çıkarak bulguların açıklanmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca iç geçerliği sağlamak amacıyla görüşme soruları oluşturulurken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda ön plana çıkan kaynaştırma öğeleri dikkate alınmış, belirlenen görüşme sorularına ilişkin uzman görüşüne başvurulmuş ve yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada dış geçerliği sağlamak amacıyla ise araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar (katılımcıların belirlenmesi, görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin yapılması, görüşmelerle elde edilen verilerin analizi, çözümlenmesi) ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada görüşme dökümlerinin doğruluğu ve iki yazar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamaların tutarlılığı değerlendirilerek iç güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme dökümlerinin doğruluğunu değerlendirmek için birinci yazar tarafından tüm görüşmelerin ses kaydı dinlenmiş, dökümlerin eksiksiz olduğuna karar



verildikten sonra analiz aşamasına geçilmiştir. Kodlamaların tutarlılığını değerlendirmek için her temadan yansız olarak belirlenen 2 kategori olmak üzere tüm kategorilerin % 46'sı için güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Kategoriler için yazarlar tarafından yapılan kodlamaların birbirleriyle örtüşüp örtüşmediği "görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100 " formülü kullanılarak kontrol edilmiştir. Öğretim temasından "Okulda işlediğiniz konuları öğrenmekte ne tür zorluklar çekiyorsunuz? Ve Okulda sınavlar nasıl yapılıyor?", sınıf kontrolü temasından "Sınıfınızda kullanılan ödüller nelerdir? Ve Sınıf kurallarına uymadığında neler oluyor?", sosyalleşme temasından ise "Okulda ne tür etkinliklere katılıyorsunuz? Ve Okulda arkadaşlarıyla ilişkilerin nasıl?" kategorileri yansız olarak belirlenmiştir. Sözü edilen kategoriler için güvenilirlik ortalaması % 90,3 (ranj: 75-100) olarak bulunmuştur.

## Bulgular ve Tartışma

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ilgili alanyazın bağlamında tartışılmış; bu bulgulara izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

### Tema 1: Öğretim

Öğretim temasına ilişkin kategoriler ve alt kategorilere Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Öğretim temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

### "Okulda neler öğreniyorsun?"

Okulda neler öğrendikleri sorulduğunda katılımcıların tümünün bu soruyu yanıtladıkları görülmüştür. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar iki alt kategoride toplanarak analiz edilmiştir. Bu kategoriler ders adlarını sayma ve ders sırasında yaptıkları etkinlikleri sıralamadır. Katılımcıların hepsi okulda ne öğreniyorsun sorusuna okuldaki dersleri sayarak yanıt vermişlerdir. Matematik ve Türkçe dersi tüm katılımcılar tarafından belirtilen ortak derslerdir. İlkokula devam eden katılımcılar Türkçe ve matematiğe ek olarak *hayat bilgisi ve İngilizce*; orta okula devam eden katılımcılar *müzik, beden, resim, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi*; liseye devam eden katılımcılar ise *dil anlatım, coğrafya, kimya, fizik, sağlık* derslerini sıralamışlardır. Katılımcıların ikisi ders adlarıyla birlikte ders sırasında yaptıkları etkinlikleri de belirtmiştir. Bu etkinlikler arasında *yazı yazma, kitap okuma, şiir okuma, şarkı söyleme, test çözme* yer almaktadır. Katılımcılardan biri hariç diğerleri aldıkları dersler ve öğrendikleri konuların akranlarıyla aynı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrendikleri konuların farklılaştığını söyleyen katılımcı ise önce okulda hangi derslerin olduğunu sıralamış; ardından her zaman arkadaşlarıyla aynı konuları öğrenmediğini, bazen öğrendiklerinin onlardan farklılık gösterdiğini aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir.

S: Hıhı. Peki sen arkadaşlarıyla aynı konuları mı öğreniyorsun?

E: Nasıl?

S: Aynı derslerimi öğretiyorlar?

E: Hocam şey arkadaşlarının yaptıklarını yapamadığım için farklı ödev veriyorlar ama arkadaşlarının şeylerini yazabiliyorum.

S: Hmmm. Sana farklı ödevler mi veriyorlar?

E: Evet.

S: *Ama aynı konuları mı öğreniyorsun?*

E: *Farklı yani.*

S: *Mesela sen neler öğreniyorsun?*

E: *Ben mi? Toplama, çıkarma.*

S: *Hıhı.*

E: *Bölme gibi (g 6, s 1, ss 24-36).*

Bu katılımcı lise öğrencisidir ve kendisine dört temel işlemin öğretildiğini ifade etmektedir. Oysa Lise 1. sınıf matematik dersleri daha karmaşık matematik konularını içermektedir. Bu öğrenci için matematik dersinde ayrı bir içerik oluşturularak öğretimsel uyarlamalara/düzenlemelere gidildiği görülmektedir.

İçerik, sınıfta nelerin öğretileceğidir. Nelerin öğretileceğine karar verilirken ortak müfredatın içeriği nicelik ya da nitelik olarak farklılaştırılabilir ya da alternatif bir müfredat oluşturulabilir. Nicel farklılaşmada, içeriğin miktarında (Rock, Gregg, Ellis ve Gable, 2008), nitel farklılaşmada ise içeriğin zorluk düzeyinde değişiklikler yapılabilir (Levy, 2008). Ayrıca öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda alternatif bir müfredat da oluşturulabilir. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden maksimum düzeyde yarar sağlayabilmesi açısından bu tür uyarlamalara özel gereksinimli tüm öğrenciler için yer verilmesi istendik bir durumdur (Olçay-Gül, 2014). Ancak yalnızca bir katılımcı bu tür uyarlamalara gidildiğini belirtmiştir. Diğer katılımcılar ise kendileri için bu tür bir uyarlamaya gidilmediğini belirtmiştir.

#### **"Okulda işlediğiniz konuları öğrenmekte ne tür zorluklar çekiyorsun?"**

Katılımcılara okulda işlediğiniz konuları öğrenmekte ne tür zorluklar yaşıyorsunuz diye sorulduğunda; tamamı okulda işledikleri konuları öğrenmekte zorluklar yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar üç alt kategoride incelenmiştir: Katılımcılardan dördü genel olarak yaşadıkları zorlukları, on ikisi hangi derslerde zorluklar yaşadıklarını, üçü ise derslerde neden zorlandıklarını ifade etmiştir. Yaşadıkları zorlukları dile getiren katılımcılar bu zorlukları *konuların zor olması, anlatılanları anlayamama ve konuya yetişememe* olarak sıralamışlardır. Bu katılımcılardan biri yaşadığı zorluğu şu ifadelerle dile getirmiştir: *"Geride kalıyorum, hocaların ne dediğini anlamıyorum, dinleyemiyorum. Not alamıyorum, hoca soru soruyor ben yazdığım yerde kalıyorum başka bir cümle yazıyorum (g 13, s 1, ss 6-10)."* Zorlandıkları dersleri sıralayan katılımcıların üçü hariç hepsi en zorlandıkları ders olarak *matematiği* söylemişlerdir. Matematik dersini *Türkçe, İngilizce, hayat bilgisi, biyoloji ve tarih* dersleri izlemektedir. Matematik dersinin daha soyut olması ve daha yoğun zihinsel çaba gerektirmesi, öğrenme güçlüğü tanısı bulunan ve zihin yetersizliği gösteren öğrencilerin dikkatlerinin kısa ve dağınık olması, kısa ve uzun süreli bellek görevlerini yerine getirmede sınırlılıklar göstermeleri, soyut kavramları geç öğrenmeleri gibi öğrenme özelliklerine sahip olmaları katılımcıların matematik dersinde zorlanmasının nedenleri olarak düşünülebilir (Merril, 2005; Senemoğlu, 2007; Sucuoğlu, 2010). Diğer üç katılımcı ise okumakta ve yazmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu katılımcılar ilkokul 1 ve 2. sınıfa devam ettiği için okuma ve yazmada zorlandıklarını dile getirmeleri beklendik bir durumdur. Derslerde zorlanmalarının nedenlerinden söz eden katılımcılar ise bu nedenleri *dersi dinlememe, stres olma, rahatsızlanma ve okula devamsızlık yapma* olarak sıralamışlardır. Bu katılımcılar yukarıda sıralanan nedenler ortadan kalktığında derslerde zorlanmadıklarını da belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan biri yaşadığı zorlukların nedenini *"Bazen başım ağrıdığımda dinleyemiyorum dersi, sonra hasta olunca, okula gelmeyince öğrenemiyorum (g 8, s 1, ss 11-13)."* şeklinde dile getirmiştir.

#### **"Okulda neler öğrenmek istersin?"**

Katılımcıların bazıları okulda neler öğrenmek istediklerini sorulmaksızın söylemiş; diğerlerine de bu soru ek olarak sorulmuştur. Altısı bu konuda görüş bildirmiştir. Sekizinin ise ne öğrenebilecekleri hakkında yeterince fikirlerinin olmadığı görülmüştür. Görüş belirten katılımcılardan ikisi okulda öğrendikleri konulardan memnun olduklarını, ek bir şeyler öğrenmek istemediklerini dile getirmiştir. Görüş belirten diğer katılımcılar ise *beden eğitimi, tarih, toplama ve çıkarma* öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan birinin bu soruya verdiği yanıt ilginç olmakla birlikte televizyonun çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koyması açısından da anlamlıdır.

S: *Sen neler öğrenmek istiyorsun?*

Y: *Tarih.*

S: *Tarihte neler öğrenmek istersin?*

Y: *Osmanlı Devleti, savaşlar, padişahlar ve taht kavgalarını (g 7, s 1, ss 22-25).*

Yapılan görüşmede bu katılımcının annesi, oğlunun "Muhteşem Yüzyıl" dizisini çok sevdiğini ve bu diziyi birlikte tarihe olan merakının arttığını dile getirmiştir. Sorumuza verdiği yanıt medyanın çocuklar üzerindeki etkilerinin bir örneğidir.

### "Öğretmenleriniz dersi nasıl anlatıyor?"

Katılımcılardan dokuzu okulda ne tür zorluklar yaşadıklarını anlatırken, öğretmenlerinin dersi nasıl anlattıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu katılımcıların tamamı öğretmenlerinin genelde tahtada ders anlattıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılara ders sırasında kullanılacak farklı ders anlatma şekilleri (doğrudan öğretim, işbirliğine dayalı öğrenme, keşif yoluyla öğrenme, akran öğretimi) ve bu süreçte kullanılacak farklı görsel materyallere (projeksiyon, tepegöz, film, çalışma kağıtları vb) ilişkin ipuçları verilerek sorular sorulduğunda; katılımcıların tamamı öğretmenlerinin tahtada ya da masada oturarak ders anlattıklarını, katılımcıların üçü öğretmenlerinin bazı derslerde kendilerine *filmler izlettiklerini*, bir katılımcı öğretmenlerinden birinin *projeksiyon* kullandığını belirtmiştir. Bir sınıfta eğitim alan her bir öğrencinin eğitim ortamına gelirken beraberinde getirdiği ön bilgi, ilgi, öğrenme öncelikleri, tercihleri ve stilleri, sosyo-ekonomik ve gelişim özellikleri farklılıklar gösterir; bu nedenle farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin kendilerine sunulan tek tip öğretimden aynı düzeyde yararlanmalarını beklemek gerçekçi değildir. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler söz konusu olduğunda bu durum daha da önem kazanır ve öğretim sürecinde uyarlamalar yapılmadıkça özel gereksinimli öğrencilerin başarılı olma olasılıkları azalır (Olçay-Gül, 2014). Oysaki özel gereksinimli öğrenciler için kullanılacak öğretimsel uyarlamaların olası çeşitleri neredeyse sınırsızdır. Öğretim sürecinde nasıl öğretim sunulacağı (girdi), öğrenciye ne kadar ve ne tür destek sağlanacağı (destek düzeyi), öğrenciden ne tür tepkiler bekleneceği (tepki), öğretim için ne kadar süreye gereksinim duyulacağı (süre), öğrencilerin etkinliklere katılımlarıyla ilgili beklentilerin neler olacağı (katılım) gibi soruların yanıtlarına odaklanılarak öğretim sunma şekli, öğretimde kullanılacak materyaller ve öğrencilere sunulacak destek kategorilerinde uyarlamalara gidilebilir (Levy, 2008; Prater, 2006). Ancak görüşülen katılımcılardan alınan bilgiler sınıflarında bu tür uyarlamalara yeterince yer verilmediği yönündedir.

### "Ödevlerini nasıl yapıyorsun?"

Katılımcıların kendilerine verilen ödevleri nasıl yaptıkları sorusuna verdikleri yanıtlar yardıma ihtiyaç duyma ve yardım istenen kişiler olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Katılımcıların yanıtları yardıma ihtiyaç duyma kategorisi açısından incelendiğinde ödev yapmadığını ifade eden iki katılımcı hariç diğerleri verilen ödevleri *kendi başlarına* yapmaya çalıştıklarını, zorlandıkları zaman da *yardım aldıklarını* belirtmişlerdir.

Katılımcılara ödevleri için yardıma ihtiyaç duymaları durumunda kimlerden yardım aldıkları ek sorusu yöneltildiğinde ödev için yardıma ihtiyaç duyan on iki katılımcının dördü öğretmenlerinden, altısı aile üyelerinden (anne-baba-kardeş), biri devam ettiği özel eğitim merkezindeki öğretmenlerinden, biri ise arkadaşlarından yardım istediğini; ayrıca katılımcıların üçü performans ödevleri için interneti kullandıklarını belirtmiştir. Ödevlerin öğrencinin gelişimine katkıda bulunmanın yanı sıra okul, öğrenci ve aile üyeleri arasındaki iletişimin ve işbirliğinin kurulmasında bir köprü görevi görmek ve anne-babaların çocuklarının eğitimlerine katılmalarını ve sürecin bir parçası olmalarını sağlamak gibi önemli işlevleri bulunmaktadır. Öğrencilerin ödevlerini yaparken zorlandıklarında ya da çeşitli sorunlar yaşadıklarında en yakınlarında bulunan kişilerden yardım istemeleri ise süreç açısından oldukça doğal ve istendik bir durumdur (Ilgar, 2005). Yalnızca bir katılımcı ödevleri için akranlarından ya da arkadaşlarından yardım aldığını belirtmiştir. Oysa akranlar iyi öğreticilerdir ve akran öğretimi kaynaştırma uygulamalarında başarı ile kullanılabilir (Fuchs ve Fuchs, 2005). Ayrıca öğrenciler ödevi veren öğretmenlerinden de kullanabilecekleri kaynaklar ve izleyebilecekleri yollar hakkında yardım alabilmelidir.

### "Öğretmenlerin sana ne tür ödevler veriyor?"

Ödevlerini nasıl yaptıkları sorusu içerisinde, on katılımcı öğretmenlerinin ne tür ödevler verdiklerinden söz etmişlerdir. Yanıtlar arkadaşlarıyla aynı ödevleri yapma ve farklı ödevler yapma olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. İki katılımcı hariç diğerleri öğretmenlerinin sınıfta işledikleri konularla ilgili olarak tüm sınıfa aynı ödevleri verdiklerini ve bu ödevleri yaparken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri yaşadığı zorluğu "*Rahatça yapabileceğim ödevler vermediklerinde stres oluyorum ve yapamıyorum (g 6, s 3, ss 139-140).*" ifadesiyle dile getirmiştir. İki katılımcı ise bazı öğretmenlerinin kendilerine diğer arkadaşlarından farklı ödevler verdiklerini ve bu ödevleri "*daha rahat*" yaptıklarını belirtmiş ve bu dersleri fizik ve İngilizce olarak sıralamıştır. Sınıfta işlenen konuları akranları ile aynı düzeyde öğrenmek zorunda kalan zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüklerine sahip öğrencilerin verilen ödevleri yapmakta da zorluk çekmeleri doğaldır. Özel gereksinimli bu öğrencilerin eğitim ortamlarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için öğrencilerin düzeyine ve ilerleme hızına göre işleyişe ilişkin düzenlemelere yer verilmelidir. İşleyişe ilişkin düzenlemeler okul genelinde öğretmen ve yöneticilerin sorumluluklarının belirlenmesi, sınavların ve ev ödevlerinin uyarlanması konusunda neler yapılacağına belirlenmesi şeklinde sıralanabilir. Müfredatın gerisinde kalan bir öğrencinin arkadaşlarıyla aynı ödevi yapmasının mümkün olmadığı göz önünde bulundurularak ev ödevlerinde öğrencilerin kendi hızlarına ve gereksinimlerine uygun şekilde uyarlamalar yapılması gerekmektedir (Kargın, 2008).

### "Okulda sınavlar nasıl yapılıyor?"

Görüşmeyi yapan yazarın gözlemleri, bu sorunun katılımcıların tamamı tarafından kaygılı, utanarak ve çekinerek yanıtladığı, öğrencilerin kendilerini başarısız hissettiği yönündedir. Yanıtlar, katılımcıların sınav türü (test, klasik, quiz vb.) ve süreci hakkında bilgi sahibi olduklarını; sınavların yapıldığı şekli betimlediklerini göstermiş ve üç alt kategoride incelenmiştir: Yaşanan zorluklar, sınav uyarlamaları ve not verme uyarlamaları. Biri hariç katılımcıların hepsi okulda yapılan sınavlarda zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Ne tür zorluklar yaşadıkları sorulduğunda *soruları yapamadıklarını, arkadaşlarıyla aynı sorular sorulduğunda başarısız olduklarını, soruların zor geldiğini ve süreci yetiştiremediklerini* belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri yaşadığı zorluğu şu ifadelerle dile getirmiştir:

S: Peki okulda yapılan sınavlarda zorlanıyor musun?

C: Evet.

S: Zorlanıyor musun? Ne tür zorluklar yaşıyorsun?

C: Bazılarını yapamıyorum.

S: Zor mu geliyor sorular?

C: Evet (g 4, s 7, ss 216-221).

Katılımcılar zorlandıkları dersleri ise *matematik, Türkçe ve fen* (bilgisi) olarak sıralamışlardır. En çok zorlandıkları derslerin başında matematik ve Türkçe dersini belirten katılımcılar için bu derslerin sınavlarında da zorlanmaları oldukça doğaldır. Yanıtlar sınav uyarlamaları kategorisinde incelendiğinde katılımcıların sekizi sınavlarda kendileri için bir değişiklik yapılmadığını ve arkadaşları ile aynı sorulara yanıt verdiklerini, altısı ise öğretmenlerinin kendileri için ayrı sorular hazırladığını belirtmişlerdir. Bu ifadeler öğretmenlerin sınav sorularında öğrenci performansına uygun uyarlamalara gittiklerini göstermektedir. Farklı sorulara yanıt veren, dolayısıyla kendisi ile ilgili içerik ve sınav uyarlamaları yapıldığını düşündüğümüz öğrencilerden biri bu uyarlamalara ek olarak öğretmenlerinin kendisine sınava hazırlanması için *çalışma kağıtları* verdiğini de ifade etmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının kendileri için sınavlarda herhangi bir uyarlama yapılmadığını belirtmesi yasalarla vurgulanan bu durumun uygulamada işlemediğini göstermesi açısından önemlidir. Üstelik öğrenciler kendileri için bir şey yapıp yapılmadığının farkındadır. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde sınav uyarlamalarıyla ilgili olarak "Kaynaştırma yoluyla eğitim ve öğretimlerini sürdüren öğrenciler devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre değerlendirilirler. Ancak bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, sınavlarda gerekli önlemler

alınır ve düzenlemeler yapılır." maddesi yer almaktadır. Bu madde ile kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için değerlendirme sürecinde çeşitli uyarlamalar yapılması yasal olarak zorunlu kılınmıştır. Ek olarak, katılımcılar kendilerine farklı sorular sorulmasını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu tercihinin "Ayrı sorular sorulması daha iyi çünkü ben yapamıyorum bugün mesela fonksiyonlar sordu hocamız ben yapamadım. Yapıyordum arkadaşlar güldürdü, dikkatim dağıldı yapamadım (g 13, s, 3, ss 106-108)" ifadesiyle dile getirmiştir

Katılımcılardan üçü ise notlarında uyarlamalar yapıldığına dair ifadeler kullanmıştır. Bu katılımcılar ilginç bir şekilde tüm sınavlardan 50 aldıklarını, bu notun da sınıflarını geçmek için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeyi yapan yazar, katılımcıların sınıfı geçebildikleri için bu durumdan çok memnun olduklarını gözlemlemiştir. Oysa bu katılımcılar sınavlarının nasıl yapılıyor sorusuna kaygılı ve tedirgin yanıtlar vermişlerdir. Ayrıca katılımcılar bu durumun nedeninin *kaynaştırma raporu* olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir:

S: *Hu peki zorlanıyor musun sınavlarda?*

E: *Yok hocam 50 aldığım için.*

S: *Hepsinden 50 mi alıyorsun?*

E: *Evet hocam.*

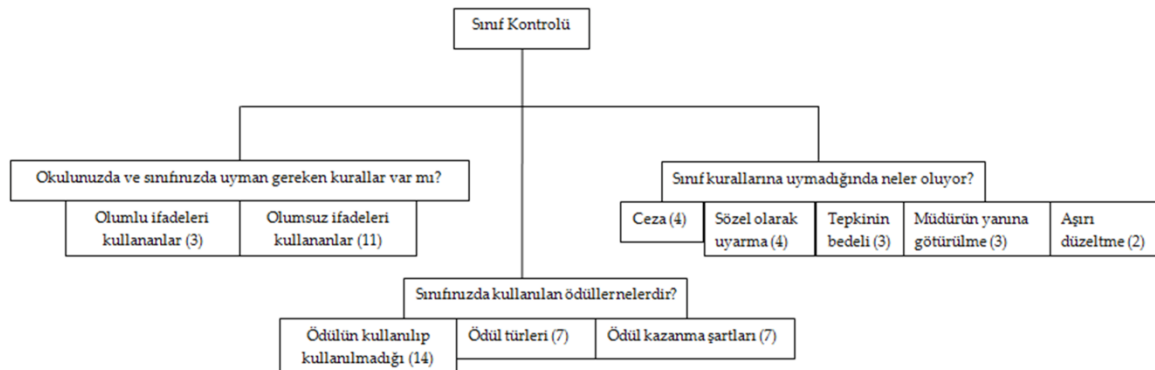
S: *Nasıl oluyor o?*

E: *Hocam benim okulda kaynaştırma raporum olduğu için (g 2, s 4, ss 145-150).*

Özel gereksinimli öğrenciler için not; öğrencinin müfredattaki düzeyini özetleme, çabalarını ve çalışma alışkanlıklarını yansıtmaya, güçlü ve zayıf yönlerini gösterme, çocuğunun durumuyla ilgili olarak aileyi bilgilendirme amacıyla kullanılması beklenen bir ölçüttür (Munk ve Bursuck, 2001). Türkiye'deki yönetmeliklerde de özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının dört ayrı not (2-3-4-5) ile değerlendirilebileceği, başarısızlıklarının ise notla değerlendirilemeyeceği ve bu öğrencilere başarısızlıklarından dolayı sınıf tekrarı yaptırılmayacağı belirtilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Bu durum ülkemizde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenciler için hiçbir uyarlamaya gidilmeyip yalnızca geçer not verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanarak bazı hatalı uygulamalara neden olmaktadır. Oysaki alanyazında özel gereksinimli öğrenciler için not verme uyarlamalarının çok farklı şekillerde gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. Notun ağırlıklı etkisini düzenleme, öğrenme amaçlarında değişiklikler yapma, giderek iyileşen performansa not verme, nota eşlik eden yorumlar yazma, ürün ve performansa not verme, geçme ve kalma notlarını belirleme ve kontrol listesi kullanma bu uyarlamalar arasında sayılabilir (Munk ve Bursuck, 1998).

## Tema 2 : Sınıf Kontrolü

Sınıf kontrolü temasına ilişkin kategoriler ve alt kategorilere Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Sınıf kontrolü temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler



### "Okulunuzda ve sınıfınızda uyman gereken kurallar var mı?"

Katılımcıların tamamının okulda uymaları gereken okul/sınıf kuralları konusunda bilgi sahibi oldukları ve uymaları gereken kuralları sıraladıkları görülmüştür. Katılımcılar bu kuralları *telefonla oynamamak, dolaşmamak, sıralara vurmamak, şarkı söylememek, başkalarının sözünü kesmemek, yere çöp atmamak, ayaklarıyla duvara vurmamak, tahta ve sıraları kırmamak, karalamamak, lakap takmamak, kavga etmemek, yerlerde sürünmemek, kapıları çarpmamak, sınıfta futbol oynamamak, ip atlamamak, tahta kalemlerini kullanmamak, tahtaya yazı yazmamak, şırmarmamak* şeklinde sıralamışlardır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde üç katılımcı dışında diğerlerinin olumsuz ifadeleri kullanarak, üç katılımcının ise olumlu ifadeler kullanarak kuralları sıraladıkları görülmüştür. Bu katılımcılar uymaları gereken kuralları *sınıfımızı temiz tutmalıyız, öğretmenimizi dinlemeliyiz, akıllı durmalıyız* şeklinde belirtmişlerdir. Kurallar, öğrencilerin öğrenme yaşantısına etkin bir şekilde katılmaları için sergilemesi gereken davranışların betimidir (Özyürek, 1997; Vuran, 2010). Kurallar dendiğinde öğrencilerin yapmaması gereken davranışları sıralamak, yapması gereken davranışlara ilişkin ipuçlarının sunulmasının önüne geçer. Bu nedenle öğrenciler, özellikle de özel gereksinimli öğrenciler, ne yapmaları gerektiğini açık bir şekilde söyleyen kurallara ihtiyaç duyarlar (Timuçin, 2013; Vuran, 2010). Ancak kimi zaman bu öğrenciler için sadece nelerin beklendiğini belirlemek davranış üzerinde çok küçük bir etkiye sahip olabilir, bu gibi durumlarda öğrencilere kurallara uymaları da öğretilmelidir (Alberto ve Troutman, 2013). Görüşülen katılımcılardan alınan bilgiler okullarda kuralların belirlenmesine ilişkin sorunlar yaşandığının bir işaretidir. Ek olarak yalnızca üç katılımcının kişiler arası ilişkileri düzenlemeye yönelik kurallardan söz ettiği görülmüştür. Bu kurallar *lakap takmamak, başkalarının sözünü kesmemek ve kavga etmemektir*. Diğer katılımcılar genellikle sınıfı ve okulu temiz tutma, sınıftaki eşyaları düzenli kullanma, ders ve okulun işleyişine uygun davranmayla ilgili kurallardan söz etmişlerdir. Sosyal beceriler, kendini yönetme becerileri, uyum ve oyun becerilerinde sınırlılıklar gösteren özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla uygun bir şekilde iletişim kurabilmeleri için kişiler arası becerileri düzenleyen kurallara daha fazla ihtiyacı olabilir (Akkök, 1999; Caldarella ve Merrel, 1997).

### "Sınıfınızda kullanılan ödüller nelerdir?"

Katılımcıların bu soruya yanıtları ödül kullanılıp kullanılmadığı, ödül türleri ve ödül kazanma şartları olmak üzere üç alt kategoride incelenmiştir. Ödülün kullanılıp kullanılmadığına ilişkin yapılan analizde katılımcıların yedisi sınıflarında hiçbir ödül kullanılmadığını, yedisi ise ödüllendirildiklerini belirtmiştir. Ödül kullanıldığını belirten katılımcıların üçü öğretmenlerinin kendilerine *şeker, çikolata* gibi yiyecekler verdiğini, ikisi *aferin* dediğini, biri *kalem, defter* gibi okul araç-gereçleri hediye ettiğini, biri de *artı* vererek notunu yükselttiğini belirtmiştir. Kendilerine ödül verilen katılımcılara bu ödüllerini kazanmak için neler yaptıkları sorulduğunda; katılımcılar *uslu durma, soruya yanıt verme ve kitap okuma* koşullarında ödül kazandıklarını belirtmişlerdir. Kendileri için ödül kullanıldığını belirten öğrenciler ilköğretime devam edenlerdir. Bu noktada olumlu davranışa odaklanan bir uygulama olarak bazı pekiştirme türlerinin öğretmenler tarafından kullanıldığını görmekle birlikte, "*Bazen ödül veriyor, bazen vermiyor.*" türünden ifadeler ödülün sistematik olarak kullanılmadığına ilişkin göstergelerdir. Bu nedenle metinde pekiştirme yerine ödül sözcüğünün kullanımı tercih edilmiştir.

Uygulamadaki gözlemlerimiz ve alanyazın hem ebeveynler hem de öğretmenlerin dikkatlerini uygun davranıştan çok uygun olmayan davranışlara yöneltme eğiliminde olduğunu, bu durumun ise öğrencilerin uygun olmayan davranışları sergilemeye devam etmelerine yol açtığını göstermektedir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Walker, Shea ve Bauer, 2007). Araştırmalar da öğretmenlerin uygun davranışlara odaklanıp ödüllendirme davranışları arttıkça öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının azaldığını göstermektedir (Doğanay-Bilgi ve Özyürek, 2002; Timuçin, 2008). Okullarda yalnızca kaynaştırma eğitime devam eden öğrenciler için değil tüm öğrenciler için uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve uygun davranışların kazandırılmasında pekiştirmeye dayalı uygulamalara yer verilmesi gerekmekte, ancak yapılan araştırmalar ülkemizde öğretmenlerin pekiştirme kullanımı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir (Çelik ve Eratay, 2007).

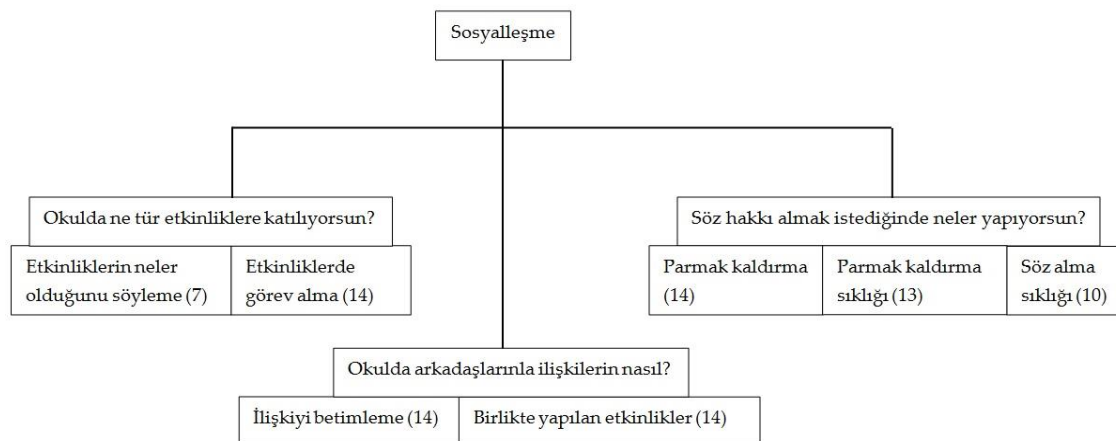
### "Sınıf kurallarına uymadığında neler oluyor?"

Katılımcılara sınıf kurallarına uymadıklarında, başka bir ifadeyle uygun olmayan davranışlar sergilediklerinde neler olduğu sorulduğunda katılımcıların tamamı bu konuda görüş belirtmişlerdir. Ancak görüşmeleri yapan yazar bu konuyu gülererek anlatmalarını ilginç bulmuş ve "Cezaların pekiştirici etkisi mi var?" sorusunu günlüğüne kaydetmiştir. Katılımcılardan dördü bu kurallara uymadıklarında *cezalar* aldıklarını belirtmiş; aldıkları cezaları *disiplin cezaları* (okuldan atılma, uzaklaştırma), *tek ayak üzerinde durma*, *çöp toplama*, *bahçe temizleme* olarak sıralamış, içlerinden biri *test kitabıyla vurma* şeklinde ortaya çıkan bedensel bir cezadan söz etmiştir. Bir katılımcı aldığı cezaları "*Bahçeyi temizliyoruz. Öğretmen herkese test kitabıyla vuruyor.*" şeklinde dile getirmiştir. Katılımcıların üçü kurallara uymadıklarında müdürün yanına götürüldüklerini belirtmiştir. Bu katılımcılardan birinin bu uygulamayla ilgili yanıtı oldukça ilginçtir: "*Müdürün yanına gidiyoruz, o da bir şey yapmıyor, niye şımarđınız diyor. Öyle olunca biz şımarđız (g 2, s 2, ss 70-71).*" Dört katılımcı öğretmenlerinin kendilerini sözel olarak uyardığını belirtmiştir. Katılımcılardan üçü ise tepkinin bedeli uygulamalarından söz etmiş, bu uygulamaları *harçlığında 2TL ödeme* ve *notun azaltılması* olarak sıralamıştır. İki katılımcı aşırı düzeltme uygulamalarından söz etmiştir. Katılımcılardan biri bu uygulamayı "*Uymayınca, lakap takımca, müdüre gidip 500 kere lakap takmayacağım diye yazıyoruz (g 8, s 2, ss 50-51).*" şeklinde dile getirmiştir. Katılımcıların yanıtlarında dikkat çekici olan, kurallara uyulmadığında uygun davranışa odaklanan pekiştirme uygulamalarından çok, öğrenci üzerinde daha fazla kontrol gerektiren uygun olmayan davranışa odaklanan uygulamaların kullanılmasıdır. Bu tür uygulamaların intikam içerikli olması, motive edici faktör olarak korkuyu temel alması, öfke, kızgınlık ve gerilime neden olma olasılığının bulunması, kısa dönemli istenmeyen davranış durdururken uzun dönemde davranış değişikliği yaratmada etkisiz olması, istenmeyen davranış yapmak istediğinde yakalanmamanın önemli olduğunu vurgulaması, uygun olmayan davranışın yerine uygun, alternatif bir davranışın kazandırılmasını amaçlamaması gibi olumsuz özellikleri bulunmaktadır (Aydın, 2006; Walker ve diğerleri, 2007).

Alanyazında da uygun olmayan davranışları azaltmada kullanılacak farklı uygulamalardan söz edilmekte; bu uygulamalar birey üzerindeki kontrol, müdahale ve etki gücüne göre en ılımlıdan en az ılımlıya doğru (a) pekiştirmeye dayalı uygulamalar (ayrımli pekiştirme), (b) söndürme, (c) hoş giden uyarının geri çekilmesi (tepkinin bedeli, mola) ve (d) hoş gitmeyen uyarının sunulması (koşulsuz itici uyarının sunulması, koşullu itici uyarının sunulması, aşırı düzeltme) şeklinde sıralanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2013). Görüldüğü üzere en ılımlı uygulamalar pekiştirmeye dayalı uygulamalardır ve bu uygulamaların kullanılmasının uygun olmayan davranışların azaltılmasında oldukça etkili olduğu alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Barton, Brulle ve Repp, 1986; Derwas ve Jones, 1993; Taviş, 1996).

### Tema 3: Sosyalleşme

Sosyalleşme temasına ilişkin kategoriler ve alt kategorilere şekil 3'de yer verilmiştir.



Şekil 3. Sosyalleşme temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

### "Okulda ne tür etkinliklere katılıyorsun?"

Katılımcıların okulda ne tür etkinliklere katıldıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlar iki alt kategoride analiz edilmiştir. Bu alt kategoriler okuldaki etkinliklerin neler olduğunu söyleme ve etkinliklerde görev alma olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde, yalnızca üçünün okuldaki etkinlikleri sayabildiği ve dördünün kulüp derslerinden söz ettiği görülmüş; diğer katılımcıların okuldaki etkinlikler konusunda bilgi sahibi olmadığı izlenimi edinilmiştir. Okuldaki etkinliklerden söz eden öğrenciler bu etkinlikleri *müzik, tiyatro, dans, spor etkinlikleri* ve *Milli Bayram kutlamaları* olarak sıralamışlardır. Kulüp derslerinden söz eden katılımcılar ise ağırlıklı olarak *müzik, spor* ve *Kızılay kulübünden* söz etmiş; içlerinden yalnızca biri kulübe katıldığını ve kulüpte neler yaptıklarını şu ifadelerle dile getirmiştir:

F: *Ondan sonra da bir tane Kızılay kulübüne gitmiştim.*

S: *Tamam. Kızılay kulübünde ne yaptınız?*

F: *Şöyle bir tane resim Kızılay resmi yapın dedi. Hani bir tane çadırlar oluyor ya. Onlardan yaptık (g 5, s 3-4, ss, 126-129).*

MEB İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2005) ile ilköğretim ve orta öğretim okul ve kurumlarında ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve onlara beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulüplerinin kurulması gerekliliğinden söz edilmiş olmasına rağmen özel gereksinimli katılımcıların yarısının bu kulüplerden haberdar olmadıkları görülmüştür. Bu katılımcıların aileleri de okuldaki kulüplerden ve bu kulüplerin çalışmalarından haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılara okulda düzenlenen kutlamalar kapsamında hazırlanan etkinliklerde görev alıp almadıkları sorulduğunda ise katılımcıların üçü bu tür etkinliklerde görev aldıklarını belirtmiştir. Etkinliklerde görev alan katılımcıların biri öğretmenin etkinliklere katılımı için kendisini yönlendirdiğini, biri etkinliklere katılma konusunda gönüllü olduğunu, biri ise kimi zaman gönüllü olduğunu kimi zaman ise öğretmenin kendisini yönlendirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların 11'i etkinliklerde görev almadıklarını belirtmiş; görev almamalarının nedenlerini *utanma, yapamayacağından korkma, heyecanlanma, bu tür etkinliklerden hoşlanmama* olarak sıralamıştır. Ek olarak etkinliklerde görev almadıklarını dile getiren katılımcılardan altısı, öğretmenleri kendilerine görev vermek istese bile etkinliklerde görev almayacaklarını; beşi ise öğretmenleri görevlendirdiğinde etkinliklere katılabileceklerini ifade etmiştir. Öğretmenleri kendilerine görev vermek istese bile etkinliklerde görev almayacaklarını belirten iki katılımcı, birinci yazarın özel eğitim merkezinden öğrencileridir ve bu öğrenciler öğretmenleri tarafından yönlendirildiklerinde merkezin tüm etkinliklerinde görev almış ve aldıkları görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmişlerdir. Sosyal etkinliklere katılımın öğrencilerin iletişim, dil ve uyum becerilerini geliştireceği, özgüven ve sorumluluk duygularının gelişimine olumlu katkıda bulunacağı göz önüne alındığında bu becerilerde sınırlılıklar gösteren bu öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmalarının sağlanmasının önemi açıktır. Ancak öğrencilerin kendi becerileri, özellikleri ve istekleri doğrultusunda etkinliklere yönlendirilmesi gerektiği; zorla ya da tehditle katılımın sağlanmasının uygun olmayan ve etkisiz bir yol olduğu unutulmamalıdır (golcuk.meb.gov.tr). Birinci katılımcının "*Bazen korkutuyorlar bizi. Atarım sınıftan öyle diyorlar. Sizin notunuzu azaltırım, bizi tehdit ediyorlar biz de inanmadık. Hiçbir şey yapamadılar (s 5, ss 155-157).*" ifadesi korku ve tehdidin katılımın sağlanmasında etkili bir yol olmadığını göstermesi açısından güzel bir örnektir.

### "Okulda arkadaşlarıyla ilişkilerin nasıl?"

Katılımcıların tamamı okulda arkadaşlarıyla ilişkilerin nasıl sorusunu yanıtlamışlardır. Katılımcıların yanıtları ilişkiyi betimleme ve birlikte yaptıkları etkinliklerden söz etme üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Katılımcıların arkadaş ilişkilerini kötü, fena değil, iyi ve çok iyi olmak üzere dört farklı şekilde betimledikleri görülmüştür. Katılımcıların üçü arkadaşlarıyla ilişkilerini *kötü*, biri *fena değil*, dokuzu *iyi*, biri ise *çok iyi* şeklinde nitelemiştir. Arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi olduğunu söyleyen katılımcıların tamamı zaman zaman arkadaşlarıyla sorunlar yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Arkadaşlarıyla ilişkilerinin kötü olduğunu belirten katılımcılar arkadaşlarının kendileriyle *dalga geçtiklerini, kendilerini dövdüklerini, kendilerine yardımcı olmadıklarını ve bu durumun kendilerini üzdüğünü* ifade etmişlerdir. Örneğin, arkadaşlarının kendisine yardımcı olmadığını dile getiren altıncı katılımcı, hastaneye gitmek zorunda olduğu günlerde kaçırdığı notları almak için arkadaşlarından defterlerini istediğini; ancak arkadaşlarının defterlerini vermediklerini belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise arkadaşlarının kendisiyle "dalga geçmesi"nden dolayı duyduğu rahatsızlığı "*Kötü hissediyorum bana uzaylı demelerini istemiyorum. Özürlü hareketler yapıyorlar, ben hiçbir şey demiyorum, algılamıyorum. Bazen kalem, silgi istiyorlar ben onlara verip iyilik yapıyorum, onlar iyilik yapmıyorlar (g 13, s 2, ss 80-82).*" sözleriyle dile getirmiştir. Yanıtlar, katılımcıların genellikle arkadaşları tarafından kabul gördüğünü, çok azının ise dışlandığını göstermektedir. Katılımcıların dışlandıklarının farkında oldukları ve bundan dolayı çok üzüntü duydukları izlenimi edinilmiştir. Sosyometrik teknikler kullanılarak yürütülen araştırmalarda da bu bulguyu destekler bulgulara ulaşılmıştır (Akçamete ve Ceber, 1999; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Friend, 2006; Sale ve Carey, 1995; Vuran, 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, genellikle arkadaşlarıyla sorunlar yaşamaları beklenmekte (Huang ve Cuvo, 1997); bu araştırmanın bulguları ise durumun bu beklenenin aksine iyi olduğunu göstermektedir. Sözü edilen bu araştırmalarda normal gelişen öğrencilerin özel gereksinimli akranlarını kabul düzeyleri onların bakış açısından incelenmiş; özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bir inceleme yapılmamıştır. Bu araştırmada akranlar arasındaki ilişkiler özel gereksinimli öğrencilerin bakış açısıyla incelendiği için farklı bir bulguya ulaşılmış olabilir. Katılımcılar arkadaşlarıyla birlikte yaptıkları etkinlikleri ise *sohbet etme, gezme, kantinde bir şeyler yeme, oyunlar oynama* olarak sıralamışlardır. En küçük katılımcı ile en büyük katılımcının arkadaşlarıyla birlikte yaptıklarını ifade ettikleri etkinlikler arasında bir farklılık görülmemiştir. Liseye giden katılımcılardan biri arkadaşlarıyla birlikte yaptıkları etkinlikleri "*Teneffüste geziyoruz, kantine gidiyoruz, sohbet ediyoruz (g. 4, s 9, ss 169-171).*" şeklinde belirtirken; ilkokula giden en küçük katılımcı bu etkinlikleri "*Teneffüste geziyoruz, kantine gidiyoruz beraber, kendimize birşeyler alıyoruz, paylaşıyoruz (g 14, s 3, ss 131-133).*" şeklinde belirtmiştir.

### "Söz hakkı almak istediğinde neler yapıyorsun?"

Söz hakkı almak istediklerinde ne yaptıkları sorulduğunda, katılımcıların tamamı söz almak için parmak kaldırmaları gerektiğini ya da parmak kaldırdıklarını belirterek yanıt vermişlerdir. Ek olarak bu soruya ilişkin yanıtlar parmak kaldırma sıklığı ve söz alma sıklığı kategorilerinde incelenmiştir. Katılımcılara ne sıklıkla parmak kaldırdıkları sorulduğunda dördü hiç parmak kaldırmadıklarını yalnızca sınıfta oturduklarını, öğretmenlerinin de söz almaları için kendilerini teşvik etmediklerini belirtmiştir. Beşinci katılımcı bu duruma "*Peki öğretmenin sana "F hadi şu soruyu kalk sen yap!" dediğinde ya da "F sen bu konuda ne düşünüyorsun?" diye sorduğunda sen ne yapıyorsun?"* sorusuna "*Öğretmenim öyle demiyor, zorlamıyor (g 5, s 5, ss 237-240).*" yanıtını vererek dile getirmiştir. Bu katılımcılara neden söz almadıkları sorulduğunda *soruları bilemediklerini ve yapamadıklarını* dile getirmişlerdir. Katılımcılardan biri neden hiç parmak kaldırmadığını şu ifadelerle açıklama getirmiştir:

S: Peki sen okulda, sınıfta söz hakkı alıyor musun?

O: Oturuyorum sakinim.

S: Hiç söz hakkı almıyor musun?

O: Yok. Anlamıyorum ben dersi dinlemiyorum (g 1, s 7, ss 222-225).

Üç katılımcı bazı derslerde parmak kaldırdıklarını bazılarında ise parmak kaldırmadıklarını, genellikle de tarih derslerinde parmak kaldırmaktan çekindiklerini, parmak kaldırdıklarında da öğretmenlerinin kendilerine söz hakkı verdiklerini belirtmiştir. Altı katılımcı tüm derslerde parmak kaldırdıklarını ve öğretmenlerinin kendilerine söz hakkı verdiklerini dile getirmiştir. Bir katılımcının bu soruya verdiği yanıt ise oldukça ilginçtir. Bu katılımcı söz hakkı almak için parmak kaldırdığını ancak öğretmenlerinin kendisine söz hakkı vermediğini aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir.

*S: Peki sen sınıfta söz hakkı almak istediğinde neler yapıyorsun?*

*E: Parmağımı kaldırıyorum.*

*S: Hm, sık sık parmak kaldırıyor musun?*

*E: Evet.*

*S: Hangi derslerde?*

*E: Bütün derslerde.*

*S: Bütün derslerde. Öğretmenlerin sana söz hakkı veriyor mu?*

*E: Yok hocam (g 2, s 4, ss 162-170).*

### Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü tanısı bulunan öğrencilerle yapılan görüşmeler bu öğrenciler için içerik, süreç ve ürün boyutlarını içerecek şekilde öğretimde farklılaştırma ve uyarlamalara yeterince yer verilmediğini göstermiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler sınıflarda öğrencilerin uygun davranışlarından daha çok uygun olmayan davranışlarına odaklanıldığını, uygun olmayan davranışların azaltılmasında pekiştirmeye dayalı uygulamalardan ziyade cezaya dayalı uygulamalara yer verildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmaları için çoğu zaman teşvik edilmediği ve kaynaştırma uygulamalarında normal gelişen akranların desteğinin alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Beklenenin aksine öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin iyi olduğu, öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin beklentilerinin olmadığı, etkinliklere katılımlarının sınırlı olduğu, zorlandıkları konularda genellikle aile üyelerinden destek aldıkları görülmüştür.

Araştırmacıların alandaki gözlemleri ile öğrencilerin rehber öğretmenleri ve ailelerinden alınan bilgiler öğrencilerin görüşlerini destekler niteliktedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktalara ilişkin sıralanan önerilerde bulunulmuştur:

Araştırma bulguları kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler için okullarında öğretimsel uyarlamalara yeterince yer verilmediğini göstermiştir. Kaynaştırma uygulamasından yararlanan öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimin ve evrensel tasarımın ilkeleri temel alınarak öğretimde uyarlamalara gidilmelidir. Farklılaştırılmış öğretim ve evrensel tasarım öğrenme süreçleri ve ortamları ile öğretim materyalleri ve etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde gereksinimleri, ilgileri ve hazır bulunuşluklarına göre tasarlanmasını, içerik, süreç ve ürün boyutlarını içerecek şekilde uyarlamalara gidilmesini gerektirir (Olçay-Gül, 2014; Shaw, 2011; Tomlinson, 2005). İçerik öğrenciye ne öğretileceği, süreç öğretimin nasıl yapılacağı, ürün ise öğrencinin başarısının nasıl değerlendirileceğidir. Öğrencinin başarısının bu üç boyutta öğrencinin gereksinimleri, özellikleri ve performansı göz önüne alınarak yapılacak uyarlamalara bağlı olduğu unutulmamalıdır. Bu uyarlamalara öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer verilmeli, bu programlar öğrencilerin performansına uygun bir şekilde gerçekçi ve uygulanabilir olarak hazırlanmalı, öğretim ortam, materyal ve etkinlikleri her öğrenciye eşit ulaşım fırsatı tanıyacak şekilde düzenlenmelidir. Ancak bu şekilde evrensel tasarımın eşit kullanım (sınıf materyallerini farklı öğrenme gereksinimleri ve farklı öğrenme tarzları için ulaşılabilir kılma), kullanımda esneklik (farklı birçok öğretim yöntemini kullanma), basit ve sezgisel olma (açık ve tahmin edilebilir bir şekilde öğretim yapma), öğrenme toplumu (öğretme ve öğrenme çevresi içinde "öğrenci ile öğretmen ve öğrencilerin kendi arasındaki iletişim ve etkileşimi" destekleme ve teşvik etme), öğretim ortamı (tüm öğrencileri derse katılımları için cesaretlendirme) ilkeleri doğrultusunda tüm öğrencileri kucaklayıcı bir öğretim ortamı oluşturulabilir (Pliner ve Johnson, 2004).



Araştırmada görüşü alınan katılımcılar öğretmenlerinin genellikle tahtada düz anlatım tekniğini kullanarak ders anlattıklarını dile getirmişlerdir. Farklı gereksinimler ile gelişim ve öğrenme özelliklerine sahip olan, bu nedenle de kendilerine sunulan tek tip öğretimden eşit düzeyde yararlanamayan kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda farklı duylara hitap eden farklı materyallerin, düz anlatım yönteminin yanı sıra işbirlikçi öğrenme, keşfederek öğrenme, doğrudan öğretim gibi farklı yöntemlerin kullanılması gerektiği unutulmamalı; öğretme ve öğrenme süreçlerinde akran desteğine ve öğretimine mutlaka yer verilmelidir (Prater, 2006). Hem farklılaştırılmış öğretim hem de öğrenme için evrensel tasarımda öğretmenlerin sözü edilen farklı yöntemleri uygulayarak öğrencilerine eşit öğrenme fırsatları sunabilecekleri, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkili etkileşim kurabilecekleri işbirlikçi bir sınıf ortamı yaratabilecekleri vurgulanmaktadır (Evans, Williams, King ve Metcalf, 2010).

Katılımcılardan alınan görüşler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrenciler için ödev ve sınav uyarlamalarına yer vermediğini göstermiştir. Okul genelinde öğretmen ve yöneticilerin sorumluluklarının belirlenmesi, ev ödevlerinde yapılacak uyarlamalar ile sınav uyarlamalarını içeren işleyişe ilişkin düzenlemelere de mutlaka yer verilmesi gerekmektedir (Kargın, 2008). Öğrencilere performanslarına uygun ödevler verilmeli ve sınavlarda özellikleri, yeterlilikleri göz önüne alınarak uyarlamalara gidilmelidir. Bu amaçla öğrenenlere ne bildiklerini göstermek için çoklu ifade yolları tanınmalıdır (Zeff, 2007). Kaynaştırmanın amacının 50 puan olarak öğrencilerin kalmadan sınıf geçmelerini sağlamak olmadığı unutulmamalıdır. Farklı not verme uyarlamaları ile öğrencilere gelişimleri konusunda daha açık bilgi verilmelidir (Munk ve Bursuck, 1998).

Araştırma bulguları okul ve sınıf kurallarının öğrencilerin görüşleri alınmadan belirlendiğini, olumsuz cümlelerle ifade edildiğini göstermiştir. Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında önemli rol oynayan kuralların belirlenmesi sırasında planlı ve bilinçli bir yol izlenmelidir (Vuran, 2010). Kurallar öğrenciler ile birlikte belirlenmelidir. Yalnızca okul ve sınıf düzenine yönelik değil, insan ilişkileri ve çalışma alışkanlıklarına yönelik kuralların da belirlenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Belirlenen kurallar öğrencilere olumlu ifadeler ile aktarılmalı, sınıf ve okul içerisinde görülebilir yerlere yazılmalı ya da resmedilmelidir. Kurallara uymanın ve uymamanın sonuçları öğrencilere açıkça belirtilmelidir.

Araştırmanın katılımcıları zaman zaman ödüllendirildiklerini ifade etmiş; sınıflarda ödüllerin sistematik olarak kullanılmadığını sonucuna varılmıştır. Yalnızca kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için ödüllerin sistematik olarak kullanımına yer verilmelidir. Öğrenciler gösterdikleri küçük ilerlemeler için pekiştirilmeli, akademik performansın yanı sıra diğer gelişim alanlarındaki gelişmelerin de pekiştirilmesine özen gösterilmelidir. Her pekiştiricinin her öğrenci için etkili olmadığı unutulmamalı, etkili pekiştiricilerin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca öğrencilere hangi davranışları için pekiştirildiği de açıklanmalıdır (Alberto ve Troutman, 2013).

Sınıf kontrolü ile ilgili araştırma bulguları uygun olmayan davranışlar için cezaya dayalı yöntemlerin kullanıldığını göstermiştir. Dersin işlenişine kadar etkili sınıf yönetiminin de öğrencilerin performanslarında belirleyici olduğu unutulmamalıdır. Uygun olmayan davranışların kontrolü için cezaya dayalı yöntemler kullanılmamalıdır. Kolayca uygulanabilen ve hızlı sonuç veren bir uygulama olması nedeniyle ilk bakışta etkili olarak görülen cezanın uzun vadede daha büyük problemlere yol açabileceği göz önünde bulundurulmalı ve uygun olmayan davranışların kontrolünde pekiştirmeye dayalı yöntemler (ayrımli pekiştirme gibi) kullanılmalıdır. Pekiştirmeye dayalı yöntemler yalnızca uygun olmayan davranışları azaltmaz, aynı zamanda bu davranışların yerine uygun davranışlar da kazandırır (Cooper ve diğerleri., 2007; Walker ve diğerleri, 2007).

Araştırmada öne çıkan diğer bir bulgu da kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin sosyal etkinliklere sınırlı katılım göstermeleridir. Bu öğrencilerin yapamadıklarından ziyade yapabildiklerine odaklanarak, onların güçlü yönlerini fark etmek ve ettirmek, bu yönlerini daha da geliştirmek için sınıfta ve okulda başarılı olabilecekleri farklı etkinliklere ve alanlara onları yönlendirmek gerekmektedir. Eğitimin tek amacının öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek olmadığı; asıl amacın onların toplumsal yaşama etkin ve bağımsız katılımlarını sağlamak olduğu unutulmamalıdır (Cavkaytar, 1999; golcuk.meb.gov.tr, Salderay, 2008).

Kaynaştırma çift yönlü hedefleri olan bir uygulamadır. Bir yandan özel gereksinimli öğrencinin akranları ile birlikte eğitim alması ve yaşam kalitesini artıracak beceri ve davranışların öğrenciye kazandırılması hedeflenirken diğer yandan sınıftaki akranlara da işbirliği, hoşgörü, anlayış ve farklılıklara saygı gibi davranış ve becerilerin kazandırılması hedeflenir. Bu araştırmanın katılımcılarının akranları ile iyi ilişkiler içinde olması onların akranları aracılığıyla öğrenmesini sağlamak için önemli bir fırsattır. Öğretmenler bu olumlu ilişkileri bir fırsat olarak görmeli, olumsuz akran ilişkilerini değiştirmek ya da olumluya evrilmesini sağlamak için sistematik çalışmalar planlamalıdır.

Sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenler yukarıda sıralanan önerileri dikkate alarak öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi, öğrencinin programa dayalı gereksinimlerinin belirlenmesi, etkili yönetim ve öğretim sunulması, öğretimsel uyarlamalar ve düzenlemelere yer verilmesi gibi kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirmiş olacaklardır. Ancak bu şekilde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenciler sınıfta yalnızca fiziki olarak yer almayacak, kendilerine sunulan eğitim hakkından en üst düzeyde yararlanacaklardır. Öğretmenler sınıflarında yer alan özel gereksinimli öğrenciler için yapabilecekleri düzenlemeler olduğunu ve bu düzenlemeler sonucunda sınıftaki tüm öğrencilerin kaydettiği ilerlemeleri gördükçe kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bakış açıları ve tutumları değişecektir. Etkili sınıf yönetiminin sağlandığı bir sınıfta ise akran ilişkilerinde sorunlar yaşanmayacak, bu durum da akranların ve anne-babaların kaynaştırma eğitime ilişkin bakış ve tutumlarında olumlu yönde değişikliklere yol açabilecektir.

İleri araştırmalarda kaynaştırma eğitime devam eden farklı tanılara (örn., işitme yetersizliği, görme yetersizliği, bedensel yetersizlik vb.) sahip öğrencilerin, kaynaştırma eğitiminden yararlanıp kendilerini ifade etmekte zorlanan öğrencilerin (örn., otizm tanısı olan) ailelerinin öğretim etkinlikleri, davranış yönetimi, sosyal etkinlikler ve akran ilişkilerine ilişkin görüşlerine odaklanılmasının önemli olduğu düşünölmektedir. Ayrıca kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı ve nitel araştırmalarda kullanılan farklı veri toplama tekniklerinden verilerin toplandığı araştırmalara da yer verilebilir.

## Kaynakça

- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 64-74.
- Akçın, N. (2013). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. S. Vuran (Ed.). *Özel eğitim içinde* (s. 323-361). Ankara: Maya Akademi.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Öğretmen el kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Alberto P. A. ve Troutman A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. bs.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12, 39-53.
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi (GOÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 19-32.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Barton, E. L., Brulle, R. B. ve Repp, A. C. (1986). Maintenance of therapeutic change by momentary DRO. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 277-282.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 35-47.
- Batu, S. (2008). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ. H. Diken (Ed.). *Özel eğitim içinde* (s. 89-107). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 33-50.
- Baydık, B. ve Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 401-447.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N. ve Aslan, N. (1998). Engelli ve engelsiz çocuğu olan anne babaların engellilere ve entegrasyona yönelik düşünceleri. *Destek*, 1, 25-33.
- Berry, R. A. W. (2011). Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 627-648.
- Blecker, N. ve Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Bochner, S. ve Pieterse, M. (1989). Preschool directors' attitudes towards the integration of children with disabilities into regular preschools in New South Wales. *International Journal of Disability, Development and Education*, 36, 133-150.

- Caldarella, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 40-50.
- Center, Y. ve Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34, 41-56.
- Ceylan, F. (2015). *Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Civelek, H. A. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cooper, J., Heron, T. ve Heward, W. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Education.
- Çelik, İ. ve Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki zihin engelli öğrencilere yönelik ödül ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 41-57.
- Çiftçi, İ. (1997). *Normal çocukları bilgilendirmenin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çinko, N. (2004). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireysel eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 719-732.
- Derwas, H. ve Jones, R. (1993). Reducing stereotyped behavior using momentary DRO: An experimental analysis. *Behavioral Residential Treatment*, 8, 45-53.
- Diken, H. İ. (1998). *Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Doğanay-Bilgi A. ve Özyürek, M. (2002, 11-12 Kasım). Uygun olmayan davranışı, uygun davranışı ödüllendirmenin işareti olarak kullanan öğretim materyalinin öğretmen ödüllerinin arttırılmasına etkisi. 12. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan bildiri, Ankara.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, G. ve Haktanır, G. (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 78-92.
- Erişkin, A. Y., Kırac, S. Y. ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 200-213.
- Evans, C., Williams, J. B., King, L. ve Metcalf, D. (2010). Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly*, 29, 41-48.

- Fuchs, D. ve Fuchs, L. (2005). Peer assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44.
- Gottlieb, J. ve Leyser, Y. (1996). Attitudes of public school parents toward mainstreaming: Changes over a decade. *Journal of Instructional Psychology*, 23, 12-28.
- Göl, B. (2014). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Gölcük Rehberlik Araştırma Merkezi. (2014). *Eğitimde sosyal faaliyetler*. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/41/03/966845/dosyalar/2013\\_11/19103737\\_eitimesosyalfaaliyetler.ppt](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/41/03/966845/dosyalar/2013_11/19103737_eitimesosyalfaaliyetler.ppt) adresinden erişildi.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 65-77.
- Graffi, S. ve Minness, P. M. (1988). Attitudes of primary school children toward the physical appearance and labels associated with down syndrome. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 663-668.
- Griffin, M. M., Summer, A. H., McMillan, E. D., Day, T. L. ve Hodapp, R. M. (2012). Attitudes toward including students with intellectual disabilities at college. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9, 234-239.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Huang, W. ve Cuvo, A. J. (1997). Social skills training for adults with mental retardation in job-related settings. *Behavior Modification*, 21, 3-44.
- İlgar, Ş. (2005). Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 119-134.
- İmrak, Ç. H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Jobe, D., Rust O. J. ve Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117, 148-154.
- Kargın, T. (1997). *Farklı eğitim özgeçmişlerine sahip öğretmenlerin işitme engeline ilişkin bilgi düzeyleri ile işitme engelli çocuklar ve anne-babalarına yönelik tutumların karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 1-13.
- Kargın, T. (2008). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. H.İ. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 59-87). Ankara: Pegem Akademi.



- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4, 55-76.
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Krahe, B. ve Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16, 59-69.
- Kumar, R. ve Chahal, D. (2012). *An analysis of parental views on inclusive education for their children with mental retardation of haryana*. [dialog1.webs.com/sej/samwaad\\_9.pdf](http://dialog1.webs.com/sej/samwaad_9.pdf) adresinden erişildi.
- Küçüker, S. ve Kanik-Richter, N. (1994). Normal çocuğa sahip anne-babaların özürli çocuklara yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1, 20-28.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society*, 28, 14-27.
- Larrivee, B. ve Cook, L. (1979). Mainstreaming a study of the variables affecting teacher attitude. *The journal of special education*, 13, 315-324.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach end exceed standarts. *The Clearing House*, 82, 161-164.
- Leyser, Y., Cumblad, C. ve Strickman, D. (1986). Direct intervention to modify attitudes toward the handicapped by community volunteers; the learning about handicaps programme. *Educational Review*, 38, 229-235.
- Leyser, Y., Kapperman, G. ve Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Manetti, M., Schneider, B. H. ve Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 279-286.
- MEB. (2005). *İlköğretim ve orta öğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699_0.html) adresinden erişildi.
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111226](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226) adresinden erişildi.
- MEB. (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi: Çocuk gelişimi ve eğitimi (Zihinsel engelliler)*. [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Zihinsel%20Engelliler.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Zihinsel%20Engelliler.pdf) adresinden erişildi.
- MEB. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. [http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk\\_kaynas\\_eg\\_uyg\\_deg.pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf) adresinden erişildi.
- Merril, E. C. (2005). Preattentive orienting in adolescents with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 110, 28-35.
- Miller, G. ve Dingwall, R. (1997). *Context & method in qualitative research*. London: Sage Publications.
- Munk, D. D. ve Bursuck, W. D. (1998). Report card grading adaptations for students with disabilities. Types and acceptability. *Intervention in School and Clinic*, 33, 306-308.

- Munk, D. D. ve Bursuck, W. D. (2001). Preliminary findings of personalized grading plans for middle school students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 211-234.
- Myles, B. S. ve Simpson, R. L. (1989). Regular educators modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22, 479-489.
- Nizamoglu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Nowicki, E. A. ve Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school age children's towards persons with psychical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243-265.
- Olçay-Gül, S. (2012). Engellilere yönelik tutumlar. İ.H. Diken (Ed.). *Engellilere yönelik tutumlar içinde* (s. 50-85). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Olçay-Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 111-123.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.). *Özel eğitim içinde* (s. 81-111). Ankara: Maya Akademi.
- Özyürek, M. (1997). *Sınıfta davranış yönetimi: Uygulamalı davranış analizi* (2. bs.). Ankara, Karatepe Yayınları.
- Pınar-Sazak, E. ve Yıkış, A. (2004, 4-6 Kasım). İlkokul müdürlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri*, Bolu.
- Pliner, S. M. ve Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Equity & Excellence in Education*, 37, 105-113.
- Prater, M. A. (2006). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. New Jersey: Pearson Allyn & Bacon.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. ve Gable, R. A. (2008). Reach: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Salderay, B. (2008). *Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersinin öğrencilerin beceri, davranış ve meslek edinimindeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sale, P. ve Carey, D. M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62(1), 6-19.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creative inclusive classrooms*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 13-28.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (2. bs.). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Shaw, R. A. (2011). Employing universal design for learning. *New Directions for Student Services*, 134, 21-33.

- Shevlin, M., Winter, E. ve Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in there public of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1119-1133.
- Slavica, P. (2010). Inclusive education: proclamation so reality (primary school teachers' view). *Australian Journal of Teacher Education*, 7, 62-69.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (2006). *Teaching students with special needs in inclusive settings, (revised IDEA edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23, 15-22.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4, 55-76.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihinsel engelli bireylerin özellikleri. N.B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s. 120-173). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma: Yaklaşımlar, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sünbül, A. M. ve Sargın, N. (2002, 11-12 Kasım). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. 12. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde* sunulan bildiri, Ankara.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürsüz çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişimindeki etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. 13. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Tavil, Y. Z. (1996). *Sınıf ortamına uygun olmayan davranışların azaltılmasında uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Tekin, E. (1994). *The effects of exposure to information techniques of fourth grade children’s social acceptance level of exceptionality* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Thorpe, A., ve Azam, A. Q. M. S. (2010). Teachers' perceptions of inclusive education in main stream primary schools in the united kingdom. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5, 163-172.
- Timuçin, E. U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timuçin, E. U. (2013). Özel eğitim ve kaynaştırma sınıflarının etkili yönetimi. S. Vuran (Ed.). *Özel eğitim içinde* (s. 129-173). Ankara: Maya Akademi.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44, 262-269.
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M. ve Smith, S. J. (2004). *Exceptional lives: Special education in today’s school* (4. bs.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Umesh, S. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 53-66.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 553-585.
- Vural, M. ve Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 141-159.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5, 217-235.
- Vuran, S. (2010). Davranış problemleri ile baş etme. H. İ. Diken (Yay. Haz.). *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 260-287). Ankara: Pegem Akademi.
- Walker, J. E., Shea, T. M. ve Bauer, A. M. (2007). *Behavior management: A practical approach for educators* (9. bs.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zeff, R. (2007). Universal design across the curriculum. *New Directions for Higher Education*, 137, 27-44.