TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE ÇOK YÖNLÜ MÜDAHALE ÇALIŞMALARININ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI AKRAN DESTEĞİ VE EĞİTİMLERİNİ DEĞERLENDİRMELERİNE ETKİSİ

Demet ŞİŞLİ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2026

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE ÇOK YÖNLÜ MÜDAHALE ÇALIŞMALARININ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI AKRAN DESTEĞİ VE EĞİTİMLERİNİ DEĞERLENDİRMELERİNE ETKİSİ

Demet ŞİŞLİ

Danışman: Prof. Dr. İsmail SANBERK
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sezai DEMİR
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Çağrı UTKAN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2026

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. İsmail SANBERK
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ

Üye: Doç. Dr. Mehmet BİLGİN

Üye: Doç. Dr. Sezai DEMİR

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Çağrı UTKAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2026

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …. /…. /2026

Demet ŞİŞLİ

ÖZET

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE ÇOK YÖNLÜ MÜDAHALE ÇALIŞMALARININ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI AKRAN DESTEĞİ VE EĞİTİMLERİNİ DEĞERLENDİRMELERİNE ETKİSİ

Demet ŞİŞLİ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. İsmail SANBERK
Şubat 2026, 415 sayfa

Günümüz eğitim sistemlerinde tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına rağmen nitelikli eğitime erişimini güvence altına almak, eğitim politikalarının temel öncelikleri arasındadır. Bu bağlamda kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamını paylaşmalarını sağlayarak hem akademik hem de sosyal gelişimlerini destekleyen kapsayıcı bir yaklaşım olarak önem kazanmıştır.

Bu araştırma ile kaynaştırma eğitiminin verildiği ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin; a) Sınıf öğretmenlerine verilen Kaynaştırma Eğitim Programının öğretmenlerin tutumlarına, sosyal kabullerine ve bilgi gereksinimleri üzerine etkisi, b) Ailelere verilen Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Eğitim Programının ailelerin gereksinimlerini giderme üzerindeki etkisi, c) Sınıf arkadaşları ile yürütülen eğitsel oyunların öğrencilerin empati düzeylerine ve sosyal kabullerine etkisi, d) Özel gereksinimli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ve eğitimlerini değerlendirmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma, karma yöntem olarak tasarlanmış olup, hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerinden elde edilen verilerin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma, çok aşamalı yöntemler araştırma desenine göre, üç ana aşamadan (ihtiyaçların belirlenmesi-uygulamaya hazırlık-deneysel süreç) oluşmaktadır. Araştırmada özel gereksinimli öğrenciler, bunların öğretmenleri, aileleri ve sınıf arkadaşlarından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çalışmanın deney grupları, bir ilkokuldaki 4. Sınıf düzeyindeki altı özel gereksinimli öğrenci, bu öğrencilerin altı velisi, bu öğrencilere eğitim veren beş sınıf öğretmeni ve bulundukları sınıflardaki 112 sınıf arkadaşları yer almıştır. Kontrol gruplarında ise, diğer ilkokuldaki 4. sınıf düzeyindeki altı özel

gereksinimli öğrenci, bu öğrencilerin altı velisi, bu öğrencilere eğitim veren beş sınıf öğretmeni ve 72 sınıf arkadaşları yer almaktadır.

Deney gruplarında öğretmenlere haftada bir olmak üzere altı hafta, ailelere yedi hafta, özel gereksinimli öğrencilerin bulundukları sınıflarda sekiz hafta hazırlanan programlar uygulanmıştır. Kontrol gruplarına ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları; Öğretmen Bilgi Formu, Öğrenci Bilgi Formu, Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocukların Aile Bilgi Formu, Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği, Öğretmen Bilgi Testi, Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği, Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği, Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği; Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Görüşme Formu, Aile Görüşme Soruları, Öğretmen Görüşme Soruları, Akran Tercih Formu, Liste Derecelendirme Formu ve Akran Etkileşimi Kontrol Listesi Gözlem Formu'dur.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi aşamasında, "farklar arasındaki farkın anlamlığını test etmek için farkların farkı analizi" yapılmıştır. İstatiksel sonuçların yorumlanmasında, 0,05 anlamlılık düzeyi aranmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları aracılığıyla elde edilen nitel veriler ise betimsel yöntemle analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, hazırlanan ve deney grubuna uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programının öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabulleri, tutumları ve bilgi düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Eğitim Programının özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin eğitim gereksinimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitiminin verildiği ve özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ise uygulanan eğitsel oyunların, akranlarının empati becerileri ve sosyal kabulleri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu da yapılan müdahale çalışmalarının ve eğitsel oyunların, deney grubu özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenden, ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ve okulda aldıkları eğitimi değerlendirmeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Özel Gereksinimli Öğrenci, Aile Bilgi Gereksinimi, Sosyal Kabul, Algılanan Sosyal Destek.

ABSTRACT

THE EFFECT OF MULTIDIMENSIONAL INTERVENTION STUDIES IN INCLUSIVE EDUCATION ON STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS' PERCEIVED PEER SUPPORT AND THEIR EVALUATIONS OF THEIR EDUCATION

Demet ŞİŞLİ

PhD Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Prof. Dr. İsmail SANBERK
February 2026, 415 pages

In today's education systems, ensuring all students' access to quality education despite their individual differences is among the primary priorities of educational policies. Within this context, inclusive education has gained importance as an inclusive approach that supports both the academic and social development of students with special needs by enabling them to share the same educational environment with their peers.

In this study, the following were examined with regard to fourth-grade primary school students with special needs in inclusive education settings: (a) the effect of the Inclusive Education Program provided to classroom teachers on teachers' attitudes, social acceptance, and knowledge needs; (b) the effect of the Education Program for Families of Students with Special Needs in Inclusive Education on meeting families' needs; (c) the effect of educational games conducted with classmates on students' empathy levels and social acceptance; and (d) the effect on students with special needs' perceived social support levels and their evaluations of their education.

The research was designed as a mixed-methods study, aiming to combine and integrate data obtained from both qualitative and quantitative research methods. The study, based on a multistage methods research design, consists of three main stages (needs identification–preparation for implementation–experimental process). In the research, experimental and control groups were formed from students with special needs, their teachers, their families, and their classmates. The experimental groups included six fourth-grade students with special needs in one primary school, six parents/guardians of these students, five classroom teachers teaching these students, and 112 classmates in their classrooms. The control groups included six fourth-grade students with special needs

in another primary school, six parents/guardians of these students, five classroom teachers teaching these students, and 72 classmates.

In the experimental groups, the programs developed were implemented for six weeks (once a week) for teachers, for seven weeks for families, and for eight weeks in the classrooms where students with special needs were enrolled. No intervention was implemented for the control groups.

The quantitative and qualitative data collection instruments used in the study were: Teacher Information Form, Student Information Form, Family Information Form for Children Receiving Inclusive Education, Teacher Social Acceptance Scale Toward Individuals with Special Needs, Teacher Knowledge Test, Inclusive Education Attitude Scale, Needs Scale for Families of Children Receiving Inclusive Education, Empathy Scale for Children, Perceived Social Support Scale; Interview Form for Students with Special Needs in Inclusive Education, Family Interview Questions, Teacher Interview Questions, Peer Preference Form, List Rating Form, and Peer Interaction Checklist Observation Form.

During the analysis of the quantitative data obtained in the study, a "t-test to examine the significance of differences-in-differences" was applied. In interpreting statistical results, a significance level of 0.05 was adopted. The qualitative data obtained through semi-structured interview and observation forms were analyzed using the descriptive analysis method.

As a result of the study, it was found that the Inclusive Education Program developed and implemented with the experimental group had a positive effect on teachers' social acceptance of students with special needs in inclusive education, their attitudes, and their knowledge levels. In addition, it was concluded that the Education Program for Families of Students with Special Needs in Inclusive Education had a positive effect on the educational needs of the families of students with special needs. In the classes where inclusive education was provided and where students with special needs were present, the educational games implemented were found to have a positive effect on the empathy skills and social acceptance of typically developing students. Another finding of the study was that the intervention studies and educational games had a positive effect on the experimental-group students with special needs in terms of the social support they perceived from their teachers, families, and friends, and on their evaluations of the education they received at school.

Keywords: Inclusive Education, Student with Special Needs, Family Information/Educational Needs, Social Acceptance, Perceived Social Support.

ÖN SÖZ

Doktora çalışmamın yürütüldüğü süreç, hem bireysel hem de toplumsal açıdan pek çok zorlu deneyimi beraberinde getirmiştir. Süreç içerisinde pandemi sürecinin oluşturduğu belirsizlikler deprem felaketi, yaşanan kayıplar, doğum ve tayin gibi yaşam değişiklikleri, bu akademik yolculuğun önemli dönemeçlerini oluşturmuştur. Ayrıca tez sürecimin son yılında danışman hocamın emekliliğe ayrılması, akademik ve yönetsel anlamda yeni uyum süreçlerini gerekli kılmıştır. Tüm bu güçlüklere rağmen bilimsel üretime olan inancım, kararlılığım ve alana duyduğum sorumluluk doğrultusunda çalışmamı tamamlamış bulunmaktayım.

Akademik anlamda desteğini her zaman hissettiğim, yapıcı yaklaşımı, sabırlı rehberliği ve cesaretlendiren tutumuyla emekliliğe ayrılmış olsa da süreç boyunca yanımda duran, motivasyon kaynağım olan Doç. Dr. Sabahattin ÇAM hocama en derin şükranlarımı sunarım. Bu yolculukta bana güç veren sözleriyle Prof. Dr. İsmail SANBERK hocama özel olarak anmak isterim. “Duru ve Deniz için...” diyerek verdiği moral ve motivasyon, en zor anlarda yoluma devam etmemde derin bir anlam taşımıştır. Ayrıca Prof. Dr. Ayperi SIĞIRTMAÇ ve Doç. Dr. Mehmet BİLGİN hocalarıma da, destekleyici yaklaşımları ve yapıcı değerlendirmeleriyle çalışmama önemli katkılar sağlamışlardır. Katkıları, özverili zamanları ve değerli değerlendirmeleri için tüm jüri üyelerine teşekkür ederim.

Çalışmayı yürüttüğüm okullardaki öğretmenlere, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere ve ailelere de içten teşekkürlerimi sunarım. Verdikleri destek, sağladıkları iş birliği ve süreç boyunca gösterdikleri anlayış, bu araştırmanın hayata geçirilmesinde kritik bir rol oynamıştır.

Bu yolculukta en büyük gücüm, her zaman yanımda olan ailem olmuştur. Özellikle eşimin verdiği güven ve destek, karşılaştığım tüm zorlukların üstesinden gelmemde temel bir güç kaynağı olmuştur. Kızım Duru ve oğlum Deniz ise ders çalışırken sık sık sordukları “Anne, daha çok var mı?” sorularıyla hem sürecin zorluğunu hissettirmiş hem de bu yolculuğun gerçek anlamını hatırlatmışlardır. Annemin ve babamın koşulsuz sevgisi, abilerim ve ablamın moral veren destekleri, özellikle eğitim hayatımın başından beri yanımda olan Erdal TOPAL abimin katkılarıyla birlikte süreç boyunca en önemli manevi dayanaklarım olmuştur. Ailemden gördüğüm güven, teşvik ve dualar, bu çalışmanın tamamlanmasında büyük bir güç kaynağı olmuştur.

Bu süreçte yanımda olup bugün aramızda olmayan, varlıklarıyla bana güç vermiş tüm sevdiklerimi saygı, minnet ve rahmetle anıyorum. Onların hatıraları bu çalışmanın manevi temel taşlarındandır.

Tüm bu desteklerin birleşimiyle ortaya çıkan bu çalışma, karşılaştığım tüm zorluklara rağmen bir dayanıklılık, öğrenme ve gelişim yolculuğuna dönüşmüştür. Bu yolculuğa katkı sunan herkese gönülden teşekkür ederim.

Demet ŞİŞLİ

Adana / 2026

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **ix**
KISALTMALAR ..... **xviii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xx**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **xxi**
EKLER LİSTESİ ..... **xxii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi 3
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.3. Araştırmanın Hipotezleri 8
1.4. Araştırmanın Önemi 9
1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar) 11
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 11
1.7. Tanımlar 12

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özel Eğitimin Tanımı ve Önemi 14
2.1.1. Özel Eğitimin Amaçları 15
2.1.2. Özel Eğitimin İlkeleri 15
2.1.3. Özel Eğitim ve Eşitlik Perspektifi 18
2.1.4. Özel Eğitim Öğrencilerinin Özellikleri ve Sınıflandırılması 18
2.2. Kaynaştırma Eğitimi 21
2.2.1. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi 27
2.2.1.1. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Yasal Dayanakları 28
2.2.1.1.1. Türkiye'de İlk Yasal Düzenlemeler: 2916 ve 573 Sayılı Düzenlemeler 29

2.2.1.1.2. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmelikleri ve Güncellemeler 29
2.2.1.1.3. Sosyal Model ve Tıbbi Model Yaklaşımları 30
2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye'deki Uygulama Çalışmaları 31
2.2.3. Kaynaştırma Uygulamalarının İlkeleri 38
2.2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları 40
2.2.4.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuğa Faydaları 40
2.2.4.2. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Faydaları 41
2.2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerine Faydaları 42
2.2.4.4. Kaynaştırma Eğitiminin Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Faydaları 43
2.2.4.5. Kaynaştırma Eğitiminin Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerine Faydaları 44
2.2.5. Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler 44
2.2.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Açıdan Yeterli Olmaması 45
2.2.5.2. Destek Hizmetlerinin Yetersizliği 48
2.2.5.3. İşbirliği Yetersizliği 49
2.2.5.4.Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Yeterlilikleri 50
2.2.6. Ülkemizde Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Uygulanma Şekli ve Modelleri 57
2.2.6.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma 57
2.2.6.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma 59
2.2.6.3. Tersine Kaynaştırma 60
2.2.6.4. Destek Oda ile Yarı Zamanlı Kaynaştırma 61
2.2.6.5. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu 62
2.2.6.6. Yatılı Özel Eğitim Okulu 62
2.2.6.7. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni ile Kaynaştırma 63
2.2.6.8. Yatılı Okul 63
2.2.6.9. Ev-Hastane 63
2.2.7. Kaynaştırma Ortamlarında Öğretim ve Değerlendirme 64
2.2.7.1. Öğretim Uyarlamaları 64
2.2.7.2. Öğretim İçeriğinde Yapılan Uyarlamalar 65

2.2.7.3. Öğretim Ortamında Yapılan Uyarlamalar 65
2.2.7.4. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılan Uyarlamalar 66
2.2.7.5. Öğretim Materyallerinde Yapılan Uyarlamalar 66
2.2.7.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Uygulamaları 67
2.2.7.7. Ölçme Değerlendirme Uyarlamaları ve Değerlendirmenin Önemi 69
2.2.8. Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirliği 71
2.2.9. Okul-Öğretmen- Aile İşbirliği 73
2.2.10. Kaynaştırma Ortamlarında Destek Özel Eğitim Hizmetleri 75
2.2.10.1. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciye Sınıf İçinde Sağlanan Destek Hizmetler.....76
2.2.10.2. Özel Gereksinimli Öğrenciye Sınıf Dışında Uygulanan Destek Eğitim Hizmetleri.....78
2.2.10.2.1. Kaynak Oda Destekli Eğitim: 78
2.2.10.2.2. Özel Eğitim Mobil Öğretmen Desteği: 78
2.2.11. Kaynaştırma Eğitiminde Yer alan Unsurlar ve Rolleri..... 78
2.2.11.1. Aile Katılımı.....79
2.2.11.2. Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocukların Ailelerinin Gereksinimlerinin Belirlenmesi 80
2.2.11.3. Sınıf Öğretmenlerin Rolü 82
2.2.11.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Bilgi ve Görüşleri 84
2.2.11.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Öğrencilere Karşı Tutumu 85
2.2.11.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Öğrencilere Karşı Sosyal Kabulü 86
2.2.11.4. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Rolü.....89
2.2.11.5. Sosyal Kabul.....91
2.2.11.6. Empati Becerileri 92
2.2.11.7. Eğitsel Oyunlar.....93
2.2.11.8. Sosyal Kabul ve Empati Becerilerinin Gelişiminde Eğitsel Oyunların Yeri ve Önemi 94

2.2.11.9. Kaynaştırma Eğitimi Alan Özel GereksinimeTabi Öğrencilerin Rolü.....101
2.2.11.10. Algılanan Sosyal Destek.....102
2.3. İlgili Araştırmalar 109
2.3.1. Örneklemi Yurt İçi Olan Araştırmalar..... 109
2.3.2. Örneklemi Yurt Dışı Olan Araştırmalar 126

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli..... 134
3.2. Araştırmanın Aşamaları..... 141
3.2.1. Pilot Uygulama 141
3.2.1.1. Öğretmenler Ve Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Programların Hazırlanması 141
3.2.1.2. Araştırmada Hazırlanan Programların İçeriğine Yönelik Pilot Uygulama Çalışmaları 142
3.2.1.3.Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programı İçeriğine Yönelik Pilot Çalışmalar 142
3.2.1.4.Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programının Hedef Davranışları 144
3.2.1.5.Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Hazırlanan Programın Uygulanması.....146
3.2.1.6.Özel Gereksinimli Çocukları Olan Ailelere Yönelik Hazırlanan Programının Hedef Davranışları 148
3.2.1.7.Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Eğitsel Oyunların Uygulanması 150
3.2.1.8. Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Eğitsel Oyunlar.....150
3.2.2. Veri Toplama Sürecine İlişkin Pilot Uygulama..... 151
3.2.2.1.Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul ve Kaynaştırma Eğitimi Tutumana İlişkin Bulgular.....151
3.2.2.2.Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinimine İlişkin Bulgular.....152
3.2.2.3.Akran Tercih Formu ve Liste Derecelendirme Formu Sonuçları.....152
3.2.2.4.Çocuklar İçin Empati Düzeylerine İlişkin Bulgular.....153

3.2.2.5. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygulanan Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Bulgular....153
3.2.2.6.Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerin Raporları....154
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu....155
3.3.1.Nicel Boyut İçin Belirlenen Çalışma Grubu....156
3.3.2. Nitel Boyut İçin Belirlenen Çalışma Grubu....156
3.3.3. Deney Grubu Katılımcı Özellikleri....157
3.3.4. Kontrol Grubu Katılımcı Özellikleri....158
3.3.5. Asıl Uygulama....161
3.3.5.1. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hazırlanan Programın Uygulanması....161
3.3.5.2. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Hazırlanan Programın Uygulanması....169
3.3.5.3. Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Etkinliklerin Uygulanması....179
3.4. Veri Toplama Teknikleri....188
3.4.1. Anket ve Ölçek Uygulamaları....188
3.4.1.1. Öğretmen Bilgi Formu....188
3.4.1.2. Öğrenci Bilgi Formu....189
3.4.1.3. Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocukların Aile Bilgi Formu....189
3.4.1.4. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği....189
3.4.1.5. Öğretmen Bilgi Testi....190
3.4.1.6. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği....190
3.4.1.7. Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği....191
3.4.1.8. Çocuklar İçin Empati Ölçeği....191
3.4.1.9. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği....192
3.4.1.10. Akran Tercihi Formu....193
3.4.1.11. Liste Derecelendirme Formu....193
3.4.2. Görüşmeler....194
3.4.2.1. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Görüşme Formu....194
3.4.2.2. Aile Görüşme Soruları....194
3.4.2.3. Öğretmen Görüşme Soruları....195

3.4.3. Gözlem....196
3.4.3.1. Akran Tercihi Kontrol Listesi....197
3.5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik....197
3.6. Araştırmacının Rolü....198
3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler....198
3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi....199
3.8.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi....201
3.8.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi....202

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular....204
4.1.1. Öğretmenlerin Sosyal Kabul, Kaynaştırma Tutum Ve Bilgilerine İlişkin Bulgular....204
4.1.2. Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinimlerine İlişkin Bulgular....206
4.1.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akranlarının Empati Durumuna İlişkin Bulgular....207
4.1.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin Bulgular....208
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular....210
4.2.1. Akran Tercihi ve Liste Derecelendirme Formlarına İlişkin Bulgular....210
4.2.2. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerin Raporları....214
4.2.3. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygulanan Akran Etkileşimi Kontrol Listesinin Bulguları....219
4.3. Öğretmenler, Veliler ve Sınıf İle Yapılan Çalışmaların Özel Gereksinimli Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bireysel Değerlendirmeler....226

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Karşı Sosyal Kabulleri, Tutumları Ve Bilgi Düzeylerine İlişkin Tartışma 237
5.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Tartışma 241
5.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflardaki Öğrencilerin Empati Becerilerine İlişkin Tartışma 244
5.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin, Öğretmenden, Aileden ve Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin Tartışma 246
5.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sınıf Arkadaşları Tarafından Sosyometrik Tercihlerine Etkisine İlişkin Tartışma 249
5.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okulda Aldıkları Eğitimi Değerlendirmelerine İlişkin Tartışma 251
5.7. Özel Gereksinimli Öğrencilerin, Akran Tercihi Kontrol Listesinde Gözlemlenen Durumlarına İlişkin Tartışma 254

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç 257
6.2. Öneriler 258
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 259
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 260

KAYNAKÇA 262
EKLER 333
ÖZGEÇMİŞ 415

KISALTMALAR

AGFI : Adjusted Goodness of Fit Index

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi

AİD : Aile Desteği

ARD : Arkadaş Desteği

ASCA : American School Counselor Association

ASDÖ-R : Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı / Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

BÖP : Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı/Programı

CFI : Comparative Fit Index

ÇÖZGER : Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu

DEHB : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

EKPSS : Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı

GFI : Goodness of Fit Index

ICF : International Classification of Functioning

IDEA : Individuals with Disabilities Education Act

IFI : Incremental Fit Index

IJEDICT : International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology

IJSE : International Journal of Special Education

JPK : Jurnal Pendidikan Khusus

KHK : Kanun Hükmünde Kararname

KMO : Kaiser–Meyer–Olkin

MA : Massachusetts

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

NNFI : Non-Normed Fit Index

NFI : Normed Fit Index

n : Örneklem büyüklüğü

ÖEHY : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

ÖĞD : Öğretmen Desteği

ÖGV : Özel Gereksinimi Vardır

ÖSKD : Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları

ÖSKÖ : Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği

ÖSYM : Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

p : Anlamlılık düzeyi (p-değeri)

RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation

SRMR : Standardized Root Mean Square Residual

SKYG : Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme

ss : Standart Sapma

sd : Serbestlik derecesi

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF : United Nations Children's Fund

WHO : World Health Organization

$\bar{x}$: Aritmetik ortalama

YKS : Yükseköğretim Kurumları Sınavı

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

$\chi 2$: Ki-kare (chi-square)

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deneysel Çalışma Modelinin Simgesel Gösterimi 138
Tablo 2. Araştırmada Yapılacak Ölçümler ve Ölçekler 139
Tablo 3. Deney Grubu Öğretmenlerin Demografik Özellikleri 157
Tablo 4. Deney Grubu Veli ve Özel Gereksinimli Öğrenci Demografik Özellikleri..... 158
Tablo 5. Kontrol Grubu Öğretmenlerin Demografik Özellikleri 159
Tablo 6. Kontrol Grubu Veli ile Özel Gereksinimli Öğrenci Demografik Özellikleri 160
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları 205
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Tutum Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları 205
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Bilgi Testi Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları 206
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları 207
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklar İçin Empati Ölçeği Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları 207
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Öğretmenden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları 208
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları 209
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları..... 210
Tablo 15. Akran Etkileşimi Kontrol Listesi (Birinci Hafta) 220
Tablo 16. Akran Etkileşimi Kontrol Listesi (İkinci Hafta) 222
Tablo 17. Akran Etkileşimi Kontrol Listesi (Üçüncü Hafta) 224

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Akışı 137
Şekil 2. Veri Toplama Zaman Çizelgesi 137
Şekil 3. Yaşar'ın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları 226
Şekil 4. Hakan'ın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları 228
Şekil 5. Fatma'ın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları 229
Şekil 6. Mesut'uın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları 231
Şekil 7. Asya'ın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları 232
Şekil 8. Seher'ıin Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları 234

EKLER LİSTESİ

EK 1. Öğretmen bilgi formu 333
EK 2. Öğrenci kişisel bilgi formu 334
EK 3. Kişisel bilgi formu 335
EK 4. Özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeği 336
EK 5. Öğretmen bilgi testi 339
EK 6. Kaynaştırma eğitimi tutum ölçeği 342
EK 7. Kaynaştırma eğitimi alan çocuğa sahip ailelerin gereksinim ölçeği 343
EK 8. Çocuklar için empati ölçeği 346
EK 9. Algılanan sosyal destek ölçeği (asdö-r) 347
EK 10. Akran tercih 351
EK 11. Liste derecelendirme formu 353
EK 12. Kaynaştırma eğitimine tabi öğrenciler için görüşme soruları 354
EK 13. Aile görüşme soruları 350
EK 14. Öğretmen görüşme soruları 351
EK 15. Akran etkileşimi kontrol listesi 355
EK 16. Gönüllü katılım formu 356
EK 17. Veli onam mektubu 356
EK 18. Etik kurul onayı 359
EK 19. Meb uygulama izni 361
EK 20. Ölçek kullanım izinleri 362
EK 21. Öğretmen oturumları 365
EK 22. Aile oturumları 378
EK 23. Öğrenci etkinlikleri 404

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tüm insanlar bilişsel, bedensel, sosyal ve duygusal özellikleri açısından birbirlerinden farklı şekilde dünyaya gelirler. Çevresel faktörlerin de etkisiyle, bu bireysel farklılıklar daha da şekillenebilmektedir. İnsanlar arasındaki farklılıklar ve benzer özellikler eğitim sürecinde de farklı ihtiyaçların doğmasına neden olmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren çocuklar arasındaki farklılıklar bir arada eğitim sürecinde yer almalarını engelleyecek düzeyde olmadığı sürece çocukların aynı ortamda eğitim almaları önem taşımaktadır. Ancak bu süreçte akranlarından beklenenin dışında farklılık gösteren çocuklar özel bir eğitime gereksinim duyabilmektedir. Özel eğitim gerektiren bireyler doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası bazı sebeplerden kaynaklı zedelenmeler, yetersizlikler ya da engel durumlarıyla karşılaşabilmektedir. Özel eğitim kavramıyla yakından ilişkili olan zedelenme; bireyin fizyolojik, psikolojik, anatomik özelliklerinde geçici ya da kalıcı olarak kayıp yaşaması, yapı veya işleyiş bozukluğunun olmasından dolayı organların işlevlerini ve görevlerini yerine getirememesi veya zorlanmasıdır. Yetersizlik ise, zedelenme sonucu bireyin bir şeyi yapmada yeterli olamamasıdır. Bireyin bu yetersizliği sebebiyle yaşamı boyunca yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel farklılıklara göre toplumun ondan beklediği bazı rolleri gerektiği gibi oynayamaması da engel ya da özür olarak tanımlanmaktadır (Sığırtmaç Dikici ve Deretarla Gül, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (1997) özel eğitimi, "özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programları ile bu bireylerin yetersizlikleri ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka tanımlamaya göre özel eğitim, farklı ve özel gereksinimi olan çocuklara sunulan bireysel eğitimdir (Aral ve Gürsoy, 2007). Özel eğitim gerektiren birey ise**,** farklı sebeplerle akranlarının gösterdiği eğitim performansı ve bireysel özelliklerinden belirgin seviyede farklılık gösteren, kısacası bilişsel, bedensel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004). Dolayısıyla bu bireyler çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedirler. Bu açıdan bakıldığında özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamda

ihtiyaç duydukları becerileri yerine getirmeleri, yaşamlarını bağımsız sürdürebilmeleri ve topluma kazandırılmaları için eğitim olanaklarından yararlanmaları şarttır (Gözün ve Yıkmış, 2004). Türk Eğitim Sistemi'nin temel ilkelerine göre ister normal ister özel gereksinimli olsun tüm bireyler için eğitim imkanı sunmak her devlet için bir sorumluluktur. Bu hak ve sorumluluklar İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde " Her bireyin eğitim görme hakkı vardır." ve Türk Eğitim Sistemi temel ilkelerinde "Eğitim hakkı engellenemez." şeklinde ifade edilmektedir (Cankaya, 2010).

Özel gereksinimli bireylerin, erken yaşlardan itibaren eğitim alarak tüm alanlarda gelişim göstermelerini hızlandırmak, yaşamlarının ileriki zamanlarında mümkün olduğunca bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak, özel durumun engele dönüşmesini engellemek ve özel gereksinimli çocuğu bulunan ailelerin sosyal ve duygusal alanlarda karşılaştıkları sorunları azaltmak önem taşımaktadır (Eripek, 2003). Özel gereksinimli bireylerin toplum tarafından kabulü de sosyal etkileşim ve bütünleşme açısından gerekli olan bir başka unsurdur (Kargın ve Baydık, 2002). Bu amaçla özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük farklı eğitim modelleri bulunmaktadır.

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları ortamlar; ayrı yatılı/ gündüzlü özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları, kaynaştırma sınıfları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, evde eğitim hizmetleri, hastane sınıfları, özel eğitim mesleki eğitim merkezleri, özel eğitim kursları ve üstün yetenekli bireyler için Bilim ve Sanat Merkezleri'dir (Aral, 2011). Bu eğitim ortamlarından biri olan kaynaştırma sınıflarında, kaynaştırma eğitim modeli ile eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların başarıya ulaşabilmesinde en önemli etken kaynaştırma ekibidir. Bu ekipte yer alan; okul yöneticileri, sınıf/branş öğretmenleri, psikolojik danışmanlar, özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri, akran öğrenciler ve diğer personellerin her birinin uygulamalar sırasında belirli görev ve sorumlulukları vardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Diler, 1998). Dolayısıyla okullarda verilen kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması açısından bu ekip üyelerinin işbirliği içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle birlikte aynı sınıf ortamlarında eğitim almalarına önem verilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir üyesi olarak yaşayabilmeleri için normal gelişim gösteren bireyler gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları gerekmektedir. Kaynaştırma eğitim modeli, bu hedefi karşılamak için uygun bir uygulama özelliği göstermektedir (MEB, 2010).

"Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı olan kişilerin her tür ve kademede diğer kişilerle etkileşim içerisinde olmalarının ve eğitim amaçlarını en üst seviyede gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu kişilere destek eğitim hizmetleri de verilerek yaşıtları ile birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim", olarak tanımlanmaktadır" (MEB, 2018). Kaynaştırma eğitimi, eğitim-öğretim faaliyetlerinden herhangi bir sebepten (fiziksel, duygusal, zihinsel vb.) dolayı uzak kalmış bireylerin diğer bireyler ile aynı ortamda birbirlerinden faydalanmalarını sağlamak amacıyla oluşturulmuş eğitim ortamlarında aile bireylerinin de fikirleri alınarak normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber aynı sınıf ortamında eğitim öğretimden faydalanmasıdır (Sarı, 2003). Başka tanımlamalara göre de kaynaştırma eğitimi, genel eğitim ortamlarında farklı gelişim gösteren bireylerin akranlarıyla destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması koşuluyla normal eğitim sınıflarında eğitim almalarıdır (Osborne ve Dimattia, 1994; Hanks, 2013; Salend, 2016). Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi bireyin kaynaştırma eğitimi çerçevesinde akranlarıyla aynı ortamı paylaşmasının yanında diğer zamanlarda özel eğitimle eğitim sürecinin desteklenmesi de gerekli olabilmektedir (Kargın, 2004). Her bireyin yetersizliğinin sebepleri (doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası) , yetersizliği kendine özgü olmasına karşın, tanılanması, gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitimlerinde daha faydalı düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için kaynaştırma eğitimine tabi bireyleri ortak özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflandırmak önem taşımaktadır. Genelllikle bu sınıflandırma; zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, bedensel yetersizlik, dil konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, otizm, süreğen hastalık, dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan bireyler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Ayrıca üstün yetenekli çocuklar da kaynaştırma eğitimi uygulamalarına tabi olabilmektedirler (MEB, 2010).

Kaynaştırma eğitimindeki amaç, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleşerek sosyal ve duygusal yönden ihtiyaçlarını

karşılayarak sosyal yaşam becerilerini kazanmalarını (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Koçyiğit, 2015); normal gelişim gösteren akranlarını gözlemlemleyerek onları model almaları, zengin iletişim ve etkileşim yaşantılarını sağlayabilmeleri (Batu, 2019; Tufan ve Yıldırım, 2016), kendine güven duygusunun oluşması, toplumun bir üyesi olma duygusunu edinebilmeleri (Salend, 2016) ve akranları ile işbirliği kurabilme fırsatlarını elde etmelerini sağlamaktır (Demir ve Açar, 2011; Batu, 2019; Metin, 2011; Sığırtmaç Dikici ve Deretarla Gül, 2018). Alan yazında kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul durumlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde; sosyal kabul sağlamada kaynaştırma etkinliklerinin etkisi (Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016; Çetrez İşcan, Fazlıoğlu ve Parlak, 2015); müdahale çalışmalarının kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin sosyal kabullerine etkisi (Şengün, 2018; Aktaş ve Küçüker 2002; Alptekin, 2010; Özgönenel ve Girli, 2016); kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin bulunduğu sınıftaki akranlarına yapılan bilgilendirme etkinliklerinin sosyal kabule etkisi (Tekgül, 2020; Kaya, 2020; Şirin, 2019; Özkan Yaşaran, Batu ve Özen, 2014; Diamond, 2001; Mpofu, 2003) ile ilgili araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalara göre tipik gelişim gösteren çocukların farklı gelişim gösteren akranları ile küçük yaşlarda sosyal etkileşime geçme ve sosyal açıdan kabullenme durumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Hall ve McGregor, 2000; Buysse, Goldman ve Skinner, 2002; Diamond, 2001). Dolayısıyla bu araştırmaların sonucunda kaynaştırma sınıflarında sosyal kabulü arttırıcı çalışmaların yapılması önemli bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü artırmaya yönelik genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak görülen bilinçli ve planlı faaliyetler olarak tanımlanan eğitsel oyunların da büyük bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ancak literatürde eğitsel oyunların, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulü üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların olmadığı tespit edilmiştir (Yaşaran ve Özlem, 2009; Kırcaali-İftar vd., 2024). Dolayısıyla planlanan bu araştırmanın alan yazında bu eksikliği gidereceği aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin öğretmen ve akranları tarafından sosyal kabulünün artmasının onların algıladıkları sosyal desteğin de artmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilere sunulan kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması bir ekip işidir. Bu ekipte yer alan okul yönetimi, sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları, normal gelişim gösteren bireyler ve aileleri, özel gereksinimi olan bireyler ve ailelerinin kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşmada

önemli unsurlardır (Batu ve Kırcaali- İftar, 2005; Hornboy, 2015; Yılmaz, 2016; Kargın, 2004; Kaner, 2009). Özellikle bu ekibin üyesi olan ve ayarlayıcı rehberlik hizmeti sağlayan okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini, problemlerini gözeten, daha nitelikli ve öğrenciye uygun eğitim programları hazırlanmasını sağlamak ve bu konuda öğretmenlere yardımcı olmak açısından büyük önem taşımaktadır (Yeşilyaprak, 2000).

Okul psikolojik danışmanları, aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Birimi'nde önemli bir görev üstlenmektedir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde BEP Birimi'nde yer alan görevleri; öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını bütüncül biçimde değerlendirerek BEP hedeflerinin belirlenmesine katkı sağlar, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına destek olur. BEP'in uygulanması sırasında ortaya çıkan ihtiyaç ve sorunları tespit ederek uygun müdahaleleri planlar, öğrencinin ders içi ve ders dışı uyumunu, akran ilişkilerini ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenler, aile ve okul yönetimi ile koordineli çalışır. Ayrıca öğrencinin bireysel gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının ve materyallerin hazırlanmasında rehberlik eder, BEP sürecine ilişkin bulguları birimle paylaşır ve süreç boyunca veli ve öğretmenlere danışmanlık hizmeti sunar. Bu görevler, okul psikolojik danışmanının yalnızca psikososyal destek sağlayan bir uzman olmanın ötesinde, öğrencinin eğitim hedeflerinin belirlenmesi ve uygulanmasında aktif bir ekip üyesi olduğunu göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018/2024, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 74).

Bu bağlamda, okul psikolojik danışmanının okul temelli müdahalelerde üstlendiği rol, bireyin yalnızca akademik değil, psikososyal işlevselliğini de hedefleyen rehabilitasyon danışmanlığı yaklaşımıyla da doğrudan ilgilidir (ASCA, 2019).

Bu çalışma, özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikososyal gereksinimlerine odaklanması bakımından rehabilitasyon danışmanlığı perspektifiyle örtüşmektedir (Chan et al., 2009). Rehabilitasyon danışmanlığının bireyin işlevselliğini, çevresiyle etkileşimini ve toplumsal katılımını bütüncül bir yaklaşımla ele alan yapısı dikkate alındığında, çalışmada geliştirilen çok bileşenli eğitsel müdahale programı; eğitim bilimleri, psikolojik danışmanlık ve özel eğitim alanlarının kesişiminde konumlanan disiplinler arası bir nitelik taşımaktadır (WHO, 2001).

Rehabilitasyon danışmanlığı yaklaşımının temel varsayımlarından biri, bireyin işlevselliğinde ya da çevresel destek kaynaklarında meydana gelen değişimlerin, bireyin algıladığı sosyal destek düzeyini de etkileyebileceğidir (Cohen & Wills, 1985; Bronfenbrenner, 1979).

Bireyin kendisinde veya destek kaynaklarında değişiklik oluştuğunda bireyin sosyal destek düzeyinde de değişiklikler oluşabileceği düşüncesinden yola çıkılarak kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerine, sınıf öğretmenlerinin kendilerine karşı tutum, sosyal kabulleri ve bilgi düzeylerine, sınıf arkadaşlarının sosyal kabul düzeylerine yönelik müdahale çalışmalarının yapılmasının kendilerinin algıladıkları sosyal destek ve eğitimin üzerinde etki yaratabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenilebilen ve değiştirilebilen yapılar olan tutumların, yetişkinlik döneminden ziyade çocukluk döneminde daha çabuk değişme özelliği gösterebildiğinden dolayı (Küçüker, 1997) bu araştırma ilkokul seviyesindeki dördüncü sınıf öğrencilerle yapılmıştır.

Literatür taraması sonucunda kaynaştırma eğitiminde önemli rol oynayan kişiler arasında yer alan öğretmen, yönetici, akranları ve aileleri ile kaynaştırma uygulamasından bizzat yararlanan özel gereksinimli öğrenciler ve aileleriyle yürütülmüş araştırmalara rastlanırken (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Göl, 2014; Öncül ve Batu, 2004; Temir, 2002; Aksoy, 2010; Öncül, 2003); hepsinin bir arada yer aldığı betimsel ya da müdahale çalışmalarının yapılmadığı tespit edilmiştir. Alanda yapılan müdahale çalışmalarının da kapsamları incelendiğinde kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesi, öğrencilerin sahip oldukları haklarla ilgili bilgi durumu ve bu öğrencilere karşı tutum ve sosyal kabul değişkenlerinin tek tek ele alındığı, ağırlıklı didaktik yönde çalışmalar olduğu belirlenmiştir (Öztürk Özgenenel, 2012; Uysal, 2019; Yılmaz Yüksel, 2003; Şengün, 2018; Aktaş ve Küçüker 2002). Ancak bütün bu değişkenlerin bir arada yer aldığı beceri ve uygulama odaklı bireylerin duyuşsal yönlerine hitap eden yaşantısal müdahale çalışmalarına rastlanmamıştır. Oysaki kaynaştırma uygulamaları bir ekip işi olup başta bu çalışmaların ana öğesi olan özel gereksinimli öğrencinin yer aldığı, öğretmen, sınıf arkadaşları ve ebeveynlerin yer aldığı müdahale çalışmalarına ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması açısından kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerini belirleme ve bu gereksinimlerini giderme, bu öğrencilerin dersine giren sınıf öğretmenlerinin hem bilgi gereksinimlerini belirleme ve giderme hem de bu öğrencilere karşı kabul ve tutumu iyileştirme amaçlı eğitim programı

geliştirilmiştir. Hazırlanan bu eğitimlerin yanı sıra bu öğrencilerin sınıf arkadaşlarının kendilerine karşı sosyal kabulünü arttırmak amaçlı takım çalışmalarının ağırlıklı olduğu eğitsel oyunların oyun ve fiziki etkinlikler dersi kapsamında sunmanın, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin hem algıladıkları sosyal desteğin artmasını hem de aldıkları eğitimin niteliğini arttırması beklenmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması açısından bu ekipte yer alan başta kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların ailelerinin gereksinimlerinin belirlenip giderilmesinin, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirilmelerinin, bu öğrencilerin sosyal kabulünün sağlanmasının ve sınıf arkadaşlarının farklı gelişim gösteren bu arkadaşlarına karşı tutumlarının olumlu olması, onlarla empati kurabilme becerilerini geliştirip sosyal açıdan kabul görmelerini sağlama durumu incelenmiştir. Ayrıca ailelere, sınıf öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına yönelik yapılan bu müdahale çalışmaları sonucunda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin okulda aldıkları eğitim ve algıladıkları sosyal destek üzerinde olumlu bir etki yaratıp yaratmayacağını incelemek araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma eğitiminin verildiği ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, sosyal kabul düzeylerini arttırmak ve bilgi gereksinimlerini belirleyip gidermektir. Bu amaçla öğretmenlere yönelik altı oturumluk bir program hazırlanıp uygulanmıştır. Ayrıca kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerini belirleyip gidermek amacıyla da bu ailelere yönelik eş zamanlı yürütülen yedi oturumluk program yürütülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarının empati becerilerini geliştirip bu öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerini arttırmak amacıyla da özel gereksinimli öğrencilerin bulundukları sınıflarda oyun ve fiziki etkinlikler dersi kapsamında ağırlıklı takım oyunlarının yer aldığı sekiz hafta süren eğitsel oyunlar oynanmıştır. Araştırmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin paydaş olan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik hazırlanan programların, sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul ve kaynaştırma tutumlarına ayrıca ailelerin gereksinimlerini gidermede etkisi incelenmiştir. Aynı zamanda kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin bulundukları sınıflarda yapılan

eğitsel oyunların, bu öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve okulda aldıkları eğitimin üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmanın nicel boyutuna ilişkin hipotezler aşağıda sunulmuştur.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

1. Kaynaştırma Eğitim Programının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabulleri üzerinde olumlu etkisi vardır.

2. Kaynaştırma Eğitim Programının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumları üzerinde olumlu etkisi vardır.

3. Kaynaştırma Eğitim Programının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgilerini arttırma üzerinde olumlu etkisi vardır.

4. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Eğitim Programının ailelerin eğitim gereksinimleri üzerinde olumlu etkisi vardır.

5. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulanan eğitsel oyunların normal gelişim gösteren öğrencilerin empati becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır.

6. Öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenden algıladıkları sosyal destek üzerinde olumlu etkisi vardır.

7. Öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek üzerinde olumlu etkisi vardır.

8. Öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek üzerinde olumlu etkisi vardır.

Yurakıda yer alan araştırma hipotezlerinin yanı sıra araştırmanın nitel soruları ise şu şekildedir:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulanan eğitsel oyunlar, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından sosyometrik tercihleri üzerinde olumlu etkisi var mıdır?

2. Öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin okulda aldıkları eğitimi değerlendirmeleri üzerinde olumlu bir etkisi var mıdır?

3. Öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin, akran tercihi kontrol listesinde gözlemlenen davranışları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığının kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin sayılarına ilişkin resmi istatistikleri incelendiğinde bu öğrenci sayılarının giderek arttığı görülmüştür (MEB, 2020). Kaynaştırma eğitimine tabi olan özel gereksinimli öğrenci sayıları kademelere göre incelendiğinde, 2020/2021 eğitim öğretim yılında okul öncesi düzeyinde 549, ilkokul düzeyinde kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin sayısının 114.991, ortaokul düzeyinde 144.769 ve ortaöğretim düzeyinde ise 59.572 olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2020/21). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023/'24 eğitim öğretim yılı örgün eğitim istatistikleri incelendiğinde ise okul öncesi düzeyinde kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin sayısı 1.305, ilkokul düzeyinde 164.815, ortaokul düzeyinde 179.503 ve ortaöğretim düzeyinde ise 81.367 olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2023/24).

Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin sayısının artışına paralel olarak alan yazında bu konuda yapılan araştırmaların da artış gösterdiği tespit edilmişitir. Kaynaştırma uygulamaları ile gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde sıklıkla kaynaştırma uygulamalarında aktif role sahip olan öğretmen, aile, akranlar ya da okul yöneticilerinin kaynaştırmaya yönelik tutum ve görüşlerinin belirlendiği çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Çulhaoğlu İmrak, 2019; Özaydın ve Çolak, 2011; İra ve Ayan, 2016; Kargın ve Baydık, 2002; Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Çifci, 1997; Ünal, 2010). Kaynaştırma eğitiminde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin tutumlarının incelendiği araştırmalarda, öğretmen tutumlarının olumsuz olduğu (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Metin ve Çakmak, 1998; Uysal, 2003); öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilerinin eksik olduğu, deneyimlerinin yeterli olmadığı bulgularına ulaşılmıştır (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Berry, 2011; Demir ve Açar, 2010). Bu araştırmaların yanı sıra öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgilendirmelerin tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağladığı araştırma sonuçları da mevcuttur (Karaca, 2018; Kocatürk, 2018; Mağden ve Avcı, 1997; Gözün ve Yıkmış, 2004; Özbaba, 2000; Yıkmış, Şahbaz ve Peker, 1998; Kayaoğlu, 1999). Ayrıca kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların

anne-babalarının (Balboni ve Pedrabisi, 2000; Öncül ve Batu, 2004; Temir, 2002), kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli çocukların (Olçay Gül ve Vuran, 2015; Atlan, 2019; Denizli, 2015), öğretmenlerin ve akranların (Diken, 1998; Kayaoğlu, 1999; Uysal, 2003; Rafferty ve Griffin, 2005; Temel, 2000; Tuş ve Çifci Tekinarslan, 2013; Üstün ve Yılan, 2003; Varlıer, 2004), normal gelişim gösteren akranlarının (Akçamete ve Ceber, 1999; Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Göl, 2014; Smoot, 2004; Şahbaz, 2004; Vuran, 2005), normal gelişim gösteren öğrenci ebeveynlerinin (Aksoy, 2010; Öncül, 2003), okul öncesi öğretmenlerin (Altun ve Gülben, 2009; Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş, 2009; Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Gezer, 2017; Kılıç, 2011; Okyay, 2006; Sünbül ve Sargın, 2002; Temel, 2000; Üstün ve Yılan, 2003; Varlıer, 2004), okul psikolojik danışmanlarının (Baran, 2021; Onur, 2009; Aksoy, 2008; Özengi, 2009; Akalın, 2014; Hott, Thomas, Abbassi, Hendricks ve Aslina, 2015; Güven ve Balat, 2006), aileler ve öğretmenlerin (Koçyiğit, 2015; Çulhaoğlu İmrak, 2009; Karamanlı, 1998; Özbaba, 2000), öğretmen, yönetici ve ailelerinin (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003); yöneticilerin (Yıkmış ve Sazak Pınar, 2005; Çinko, 2004) görüşlerinin incelendiği birçok çalışmanın mevcut olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin yüksek olmasının özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini kabul etmelerine, değerli ve yeterli görmelerine katkı sağladığı (Karadağ, Demirtaş ve Girli, 2014; Aktaş ve Küçüker, 2002; Civelek, 1990; Şahbaz, 2007), öğrencilere verilen empati eğitimlerinin (Turan, 2018; Uysal, 2019; Yılmaz Yüksel, 2003), akran ilişkilerinin geliştirilmesine ilişkin programların (Öztürk Özgenenel, 2012) ve kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin de (Görmez ve Çifci Tekinarslan, 2017; Bakkaloğlu, 2010) önem arz ettiğine ilişkin araştırmalarda yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda ülkemizde 2002- 2020 eğitim öğretim yılları arasında tüm kademelerde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayılarının giderek arttığı (Gümüş, Ekdi, Acar, Demir, Taruk, Ağaçhanlı ve Demir, 2021; MEB, 2010; MEB, 2020) dolayısıyla bu artışın ülkemizde bazı eğitim politikalarının değişmesini sağladığı görülmüştür. Ülkemizde 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), yasal bir zorunluluk haline getirilmiş ve 2000 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. Bu iki gelişme sonucunda özel gereksinimli olarak belirlenmiş her çocuk için BEP hazırlanması ve uygulanması zorunlu hale gelmiştir. Ancak özel gereksinimi olan bu öğrenciler her ne kadar bu uygulamalara tabi olsalar da, öğrenci sayısının fazla olması, BEP birimlerinin ve BEP uygulamalarının işlevsel hale

getirilememesi, eğitim öğretim sürecinde kullanılabilecek materyallerin olmaması ya da eksik olması, ölçme ve değerlendirmedeki yetersizlikler, destek eğitim hizmetlerinin eksikliği ve aileler, öğretmenler ve okul yönetimi açısından bilgi eksikliklerinin olması gibi pek çok önemli sorun yaşanmaktadır (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı ve Sardohan Yıldırım, 2012).

Dolayısıyla bu araştırmanın kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki paydaşlara yani kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına farkındalık ve yarar sağlamanın yanı sıra her okul türü ve kademe düzeyindeki benzeri uygulamalar için de geliştirici müdahale programlarının oluşturulması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltılar)

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği, Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği ve Bilgi Testi'ni gerçek duygu ve düşüncelerine uygun olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği'ni gerçek duygu ve düşüncelerine uygun olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

3. Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşlarının Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Akran Tercih Formu, Liste Derecelendirme Formu'nu gerçek duygu ve düşüncelerine uygun olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

4. Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'ni ve aldıkları eğitimi değerlendirmek amaçlı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularını gerçek duygu ve düşüncelerine uygun olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

5. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanları açısından benzer olgunluk düzeyinde oldukları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın sonuçları, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulama izni alınan Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi iki ilkokulun dördüncü sınıf kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrenciler

(kontrol:6, deney:6), bu öğrencilerin ebeveynleri (kontrol:6, deney:6), sınıf arkadaşları (kontrol:72, deney:112), ve sınıf öğretmenleriyle (kontrol:5, deney:5), sınırlıdır.

2. Araştırma sonuçları veri toplama araçları olan Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği, Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği, Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği, Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Akran Tercih Formu, Liste Derecelendirme Formu, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerinin aldıkları eğitimi değerlendirmek amaçlı uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları ile özel gereksinimli öğrencilerin akran etkileşimlerini gözlemlemek amaçlı uzman görüşleri alınarak oluşturulan Akran Etkileşimi Kontrol Listesi'nin ölçtükleri özelliklerle sınırlıdır.

4. Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin Akran Etkileşimi Kontrol Listesi doğrultusunda yapılan gözlemlerle sınırlıdır.

5. Araştırmaya katılan kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi kapsamında sosyal kabulü sağlamak amacıyla belirlenen eğitsel oyunlarla sınırlıdır.

6. Araştırmada oynanması planlanan eğitsel oyunların uygulanması haftada bir saat olmak üzere toplam sekiz hafta ile sınırlandırılmıştır.

7. Araştırma, verilerin yalnızca ilkokul dördüncü sınıf düzeyinden elde edilmiş olması nedeniyle, bulguların diğer yaş ve sınıf düzeylerine genellenmesi bakımından sınırlılık taşımaktadır.

8. Araştırmada her iki ebeveynin katılımı hedeflenmiş olmakla birlikte, araştırma sürecinde yalnızca annelerin gönüllü olarak yer alması, ebeveyn temelli bulguların babalara genellenmesini sınırlayan bir durum olarak değerlendirilmektedir.

1.7. Tanımlar

Özel eğitim: Milli Eğitim Bakanlığına göre özel eğitim; farklı nedenlerle özel eğitime gereksinim duyan bireylere, gereksinimlerine uygun biçimde düzenlenen eğitim programları ve öğretimsel uyarlamalarla, uzman personel tarafından sunulan eğitim hizmetleridir (MEB, 2018).

Özel Gereksinimli Öğrenci: Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından beklenilen seviyede olmayan, akranlarından belirgin farklılıkları olan bireylerdir (MEB, 2018).

Normal gelişim gösteren öğrenciler: Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamında birlikte yer aldıkları ve herhangi bir özel gereksinim tanısı bulunmayan tipik gelişim gösteren akranlardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2021). Bu araştırmada "normal gelişim gösteren öğrenciler" ifadesi yerine güncel literatürde etik ve kavramsal açıdan daha uygun kabul edilen "akranlar" veya "tipik gelişim gösteren akranlar" terimleriyle karşılanmış ve metnin devamında bu şekilde kullanılmıştır (Akın ve Sani-Bozkurt, 2021; Selimoğlu vd., 2021).

Kaynaştırma eğitimi: Özel gereksinimli öğrencilerin her kademede akademik ve sosyal eğitim programlarıyla destek eğitim hizmetlerinin verilerek akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim almalarıdır (MEB, 2018).

Bireysel Eğitim Programı (BEP): Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere normal eğitim programının öğrencinin gereksinimi ve var olan performansına göre bireyselleştirilmesidir (MEB, 2018)

Sosyal Kabul: Normal gelişim gösteren kişilerin özel gereksinime sahip bireylere yönelik olumlu tutum göstermesi ve onları da diğerleri gibi görmeleri, grup içi etkinliklerde rol almalarıdır (Özyürek, 2006).

Tutum: Deneyimler sonucu sonradan kazanılan, birey, nesne, olay ve durumlara karşı bireyin olumlu veya olumsuz tavır ya da kabul ile red olarak ortaya çıkan tercihlerini içeren, insan davranışlarına yön veren, bilgi, duygu ve güdülere dayanan zihinsel bir hazır oluş, duygusal hazırbulunuşluk durumudur (Senemoğlu, 2013).

Algılanan Sosyal Destek: Bireyin sosyal ağındaki insanların kendisine sağladığı bilgi, duygusal ve sözsüz destek kaynaklarını algılama şeklidir (Cohen ve Wills, 1985).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak özel eğitim, özel eğitimin amaçları, ilkeleri; kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma eğitimi modelleri, yararları ve bu eğitimde karşılaşılan güçlükler ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Ardından kaynaştırma ile ilgili alan yazında yapılan araştırma sonuçları rapor edilmiştir.

2.1. Özel Eğitimin Tanımı ve Önemi

Özel eğitim, "çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanların yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, özel gereksinimli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynamasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimdir" (Ataman, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitime ihtiyacı bulunan bireyi şu şekilde tanımlamaktadır: "Özel eğitime ihtiyacı bulunan birey; çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir". "Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için zorunlu öğrenim, okul öncesi eğitim döneminde başlayıp ortaöğretim süresini de kapsayan eğitim ve öğretim süreci" olarak belirlenmektedir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, yetersizlikleri için geliştirilen eğitim programlarının uygulanarak, özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve bu bireylerin eğitilmesini sağlamak açısından önemlidir. Çünkü belirli eksiklikleri ve/veya özel gereksinimli bireylerin hayata kazandırılması ve bu bireyler için istihdam olanakları yaratılması için özel eğitim gereklidir (Cavkaytar ve Diken, 2007).

Özel eğitim ile ilgili tanımlar incelendiğinde, tanımlarda ortak olarak özel eğitim; akranlarından fiziksel, zihinsel ve sosyal bakımdan farklılık gösteren bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda alana özgü yöntemlerle uzman ekipler tarafından hazırlanan, bireyin bağımsız yaşam ve topluma uyumunu en üst düzeyde amaçlayan, özel gereksinimli bireylere yönelik bireysel öğretim düzenlemelerini içeren eğitim hizmetleri olarak ifade edilebilir.

2.1.1. Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitimin temel amacı, özel ihtiyaçları olan bireylerin eğitilerek topluma kazandırılması ve adapte edilmesini sağlamak, uygun istihdam koşulları sağlayarak istihdam edilmelerini ve hayatlarını bağımsız olarak sürdürmelerini sağlamaktır (Cavkaytar, 2013).

Özel eğitimle özel gereksinimli bireylere sağlanan desteklerle, bireylerin içinde yaşadıkları toplum tarafından sevilen ve kabul gören; haklarını bilen ve haklarından yararlanan; görevlerini yapan vatandaşlar olarak yetiştirilmesi ve aldıkları eğitim destekleri doğrultusunda toplumla bütünleşmeleri amaçlanır (Özpolat, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel eğitimin amaçları, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin;

a) "Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini",

b) "Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini",

c) "Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar" şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2018).

Özel eğitimin amaçları incelendiğinde, öncelikli olarak öğrendikleri yaşam becerileri ile bireylerin bağımsız bir şekilde hayatlarını sürdürmesi, daha sonra kazandıkları becerilerle toplum içindeki rollerini gerçekleştirmeleri için meslek alanlarına, en nihayetinde ise hayata hazırlanmaları hedeflenmektedir. Amaçlar incelendiğinde bireysel gelişimden toplumsal uyuma uzanan sosyal bir gelişim sürecinin izlendiği ifade edilebilir.

2.1.2. Özel Eğitimin İlkeleri

Özel gereksinimli bireylerin hakları, ulusal mevzuat ve uluslararası sözleşmeler aracılığıyla güvence altına alınmıştır. Bununla birlikte, bu alanda geliştirilen ulusal ve uluslararası politika çerçeveleri doğrultusunda özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal, ekonomik, sağlık ve toplumsal alanlarda çeşitli iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir (Genç

ve Çat, 2014).

Özel eğitim hizmetlerinin kapsamı ile bu hizmetlerden yararlanacak öğrencilerin belirlenmesi, öğrencilerin bireysel gereksinimleri esas alınarak planlanmalıdır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimine ilişkin yasal düzenlemeler ise bu öğrencilerin eğitimlerini sürdürecekleri öğrenme ortamlarının düzenlenmesine, gereksinimlerine uygun eğitim programlarının oluşturulmasına ve değerlendirme süreçlerinin yürütülmesine temel oluşturmaktadır (Cavkaytar, 2017).

Özel gereksinimi olan bireylere ilişkin en kapsamlı uluslararası düzenlemelerden biri, 2006 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'dir. Sözleşmede benimsenen genel ilkeler ise aşağıda sunulmuştur (Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme, 2006):

a) "Kendi seçimlerini yapma özgürlükleri ve bağımsızlıkları da dahil olmak üzere, kişilerin doğuştan sahip oldukları onura ve bireysel özerkliklerine saygı gösterilmesi;

b) Ayrımcılık yapılmaması;

c) Topluma tam ve etkili katılım ve dahil olma;

d) Farklılıklara saygı gösterilmesi ve engelliliğin insan çeşitliliğinin ve insanlığın bir parçası olarak kabul edilmesi;

e) Fırsat eşitliği;

f) Erişilebilirlik;

g) Kadın ve erkek arasında eşitlik;

h) Engelli çocukların gelişen kapasitelerine saygı duyulması ve engelli çocukların kendi kimliklerini koruyabilmeleri için haklarına saygı duyulması".

Salend'e göre (2008), özel eğitimin aşağıda sıralanan temel ilkelere sahip olması gerekmektedir (Akt. Diken ve Batu, 2015):

• Bireysel değerlendirme ve planlama: Öğrenciye özgü tasarlanacak öğretimsel uygulamalar bireysel değerlendirme eksenli olmalıdır.

• Bireye özgü öğretim: Öğrencinin performansı ölçüsünde öğretimsel uygulamalar düzenlenmelidir.

• Orantılı öğretim: Öğretimsel uygulamalar öğrencinin ihtiyacı ölçüsünde ve yoğunlukta yapılmalıdır.

• Amaç-odaklı öğretim: Öğrencinin sosyal ve akademik alanda gelişimini destekleyici ve bağımsızlığını sağlayıcı amaçlar doğrultusunda öğretim düzenlenmelidir.

• Bilimsel temelli öğretimsel uygulamalar: Kanıta dayalı ve etkili öğretim uygulamaları tercih edilmelidir.

• İşbirliği temelli uygulamalar: Öğretimsel hedefleri gerçekleştirmek için, uzmanlar, öğretmenler, okul personeli, aile üyeleri işbirliği içinde çalışmalıdır.

• Öğrencinin performansının sık sık değerlendirilmesi: Öğrenci için belirlenen öğretimsel hedefler doğrultusunda yapılan öğretimsel uygulamalar düzenli aralıklarla değerlendirilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitime İlişkin 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitimin temel ilkelerini belirlemiştir. Böylece, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, eğitim açısından devlet tarafından güvence altına alınmıştır. Özel eğitimin temel ilkeleri, Türk Milli eğitimini düzenleyen genel amaçlar için aşağıdaki gibidir (MEB, 2014, md.5);

a) "Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler; eğitim ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve yeterlikleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

b) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.

c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

d) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

e) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için, rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.

f) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.

g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimleri sağlanır.

h) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde çalışılır.

i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır. Bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde çalışılır".

2.1.3. Özel Eğitim ve Eşitlik Perspektifi

Özel eğitim, özel gereksinimleri bulunan öğrencilerin diğer tüm öğrencilerle eşit koşullarda eğitime erişimini ve eğitimden etkili biçimde yararlanmasını amaçlayan planlı bir eğitim sürecidir. Bu sürecin dayandığı temel ilkeler; ayrımcılığın önlenmesi, eşitlik, sosyal adalet ve insan hakları gibi evrensel değerlere uzanmaktadır. Özel eğitim uygulamaları yalnızca özel gereksinimi olan öğrencilerle sınırlı değildir; üstün yetenekli öğrenciler gibi farklı öğrenme özellikleri ve hızlarına sahip bireyleri de kapsayan geniş bir çerçeveye sahiptir. Bu kapsamda özel eğitim, öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemenin yanı sıra, toplumun bu bireylere yönelik tutum ve davranışlarının dönüştürülmesini de hedefler. Dolayısıyla eğitimsel fırsatların her öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre düzenlenmesi ve bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlayacak uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Ghergut, 2011).

2.1.4. Özel Eğitim Öğrencilerinin Özellikleri ve Sınıflandırılması

Özel eğitim hizmetlerinin, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere sunulan bir eğitsel hizmet türü olduğundan hareket ile öncelikle "özel eğitim ihtiyacı olan birey" tanımlamasının ortaya konması gerekli olacaktır. Özel eğitim ihtiyacı olan birey; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bireylerin özel eğitim ihtiyacının olduğunu ortaya koyan bu tanımdan hareketle bireylerin nasıl bir süreç ve evrelerden geçerek özel eğitime ihtiyaç duyar hale geldiği de ele alınması ve değerlendirilmesi gereken konulardan biridir. Özel eğitim ihtiyacı olan birey tanımında, "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" vurgusuna yer verilmektedir. Bu durum bazı bireylerin yeterlilikler açısından akranlarından farklılık sergilediklerini göstermektedir ve söz konusu bu farklılığın ortaya çıkmasına neden olan faktörlerin varlığına işaret etmektedir.

Bireylerin doğuştan sahip oldukları bireysel özellikler ile yaşam sürecinde karşılaştıkları koşullar, yeni bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Duran, 2018). Bu farklılıklar çoğunlukla belirli alanlarda sergilenen yeterlik düzeyleriyle ilişkilidir. Bununla birlikte, bireylerin her alanda aynı düzeyde yeterlik göstermesi beklenmediği gibi, bazı durumlarda bireyin istemesine rağmen çeşitli nedenlerle ilgili yeterliği sergileyemediği de görülebilmektedir (Cavkaytar, 2012). Söz konusu durum,

süreç içinde neden–sonuç ilişkisi çerçevesinde ele alınabilir. Nitekim bireyin psikolojik, sosyolojik, fizyolojik ya da anatomik yapısında geçici veya kalıcı nitelikte meydana gelen kayıp, yapı bozukluğu veya işleyişteki aksaklıkların; organların işlevlerini yerine getirmesinde güçlük oluşturması "zedelenme" olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002). İşitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, felç durumu veya bedensel yetersizlik gibi örneklerde görüldüğü üzere, zedelenme bazı eylemlerin yerine getirilmesinde yetersizlik durumunu ortaya çıkarabilmektedir. Ancak zedelenmenin yetersizliğe yol açabildiği kabul edilmekle birlikte, bireyin maruz kaldığı her zedelenmenin mutlaka yetersizlikle sonuçlanmadığı da belirtilmektedir (Cavkaytar, 2019).

Bununla birlikte Baykoç (2014), zedelenme ya da sapmalara bağlı olarak bireyin olağan koşullarda yerine getirmesi beklenen bir eylemi gerçekleştirememesi durumunu "yetersizlik" olarak tanımlamaktadır. Zedelenmeye bağlı olarak ortaya çıkan yetersizlik durumu ise geçici ya da kalıcı nitelik taşıyabilmektedir (Özsoy vd., 2002). Zedelenme sonucunda yaşanan yetersizliğin; bireyin yaşı, cinsiyeti ve sosyo-kültürel özellikleri çerçevesinde kendisinden beklenen eylem ve rolleri yerine getirmesini engellemesiyle ortaya çıkan durum ise "engel/özür" olarak ifade edilmektedir (Cavkaytar & Diken, 2005). Bu tanımlamada dikkat çeken temel nokta, değerlendirmenin bireyden beklenen role odaklanmasıdır. Diğer bir ifadeyle, özel gereksinim durumunda bireyin kendisinden beklenen rolün gereklerini yerine getirememesi söz konusu olmaktadır.

Özel eğitim uygulamalarının etkili biçimde yürütülmesinde belirleyici unsurlardan biri, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda yapılan sınıflandırmadır. Bireyin ihtiyaçlarına uygun ve gelişimine katkı sağlayacak bir eğitim sürecinin oluşturulabilmesi, öncelikle gereksinimlerin doğru biçimde belirlenmesine ve buna dayalı bir sınıflandırmanın yapılmasına bağlıdır (Çay, 2016). Sınıflandırma, özel eğitime ihtiyaçları olan bireylerin eğitim programlarını ve eğitim planlarını daha iyi organize etmek, ihtiyaçlarını daha iyi tanımlamak ve bireyleri en uygun şekilde tanımak için ortak özellikler ve eğitim gereksinimleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur (Aydın, 2017; Samsunlu, 2015).

Bireylerin yetersizlikleri her ne kadar farklılık ve özgünlük gösterse de, Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetlerinin düzenlenmesi sürecinde gereksinimlerin belirlenmesi ile bu gereksinimler doğrultusunda eğitim programlarının hazırlanması ve planlanması amacıyla özel eğitim gereksinimi olan bireyleri belirli kategoriler altında sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırma aşağıda sunulmuştur (MEB Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliği, 2018).

• "Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir.

• Görme yetersizliği olan birey: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

• İşitme yetersizliği olan birey: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

• Dil ve konuşma güçlüğü olan birey: Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

• Ortopedik yetersizliği olan birey: Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

• Otistik birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

• Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey: Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu dört özelliği yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

• Duygusal ve davranış bozukluğu olan birey: Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

• Serebralpalsili birey: Doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

• Süreğen hastalığı olan birey: Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

• Öğrenme güçlüğü olan birey: Dili, yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü olan ve bu durumdan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

• Üstün yetenekli birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir."

2.2. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin, destek hizmetlerden faydalanarak yaşıtlarıyla aynı eğitim ortamlarında öğrenim görmelerini sağlayan kapsayıcı bir eğitim modelidir. Bu model, bireyin yalnızca fiziksel olarak genel eğitim ortamında bulunmasını değil, aynı zamanda bireysel farklılıklarına göre düzenlenmiş öğretim süreçlerine etkin şekilde katılımını esas alır (Kargın, 2004; ÖEHY, 2018).

Kapsayıcı eğitimin temelinde, her bireyin eğitim hakkından eşit şekilde yararlanması ilkesi yer alır. Bu bağlamda kaynaştırma, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun desteklerle akademik ve sosyal gelişimini en üst düzeye çıkarma hedefini taşır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Pedagojik açıdan bu yaklaşım, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP), özel eğitim destekleri ve sosyal etkileşim fırsatları sunarak bireyin toplumsal yaşama katılımını desteklemeyi amaçlar (Batu ve Diken, 2015).

Kaynaştırma eğitiminin tarihsel gelişimi, insan hakları ve eşitlik ilkelerinin eğitim politikalarına yansımasıyla şekillenmiştir. 20. yüzyılda özellikle ABD ve Avrupa'da geliştirilen kapsayıcı eğitim politikaları, özel gereksinimli bireylerin ayrıştırılmadan genel eğitim sistemine dahil edilmesini savunmuştur (Friend vd., 2010; Lindsay, 2007). Türkiye'de ise 1988 yılında yayınlanan genelge ile kaynaştırma eğitimi resmi olarak gündeme gelmiş, 1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile hukuki dayanağa kavuşturulmuştur (MEB, 2010; Uysal, 2003). Bugün gelinen noktada kaynaştırma eğitimi, yalnızca özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimi için değil; tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyulan, demokratik ve eşitlikçi bir eğitim ortamı oluşturmak adına vazgeçilmez bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Avcı ve Demirok, 2022; Salend, 1998).

Kaynaştırma eğitimi, yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesini değil, aynı zamanda onların bireysel farklılıkları

doğrultusunda uyarlanmış öğretim yöntemleriyle eğitim süreçlerine etkin biçimde katılımını hedefler. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece akademik değil; sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini de desteklemeyi amaçlar (Guralnick, 2001; Sucuoğlu, 2006; Demir, 2018).

Zaman içinde ayrıştırılmış özel eğitim ortamlarının bireylerin toplumsal uyumlarını olumsuz etkileyebileceği anlaşılmış; bu durum, eğitimcileri daha kapsayıcı modeller geliştirmeye yönlendirmiştir (Jenkinson, 1997). Özellikle okul öncesinden itibaren tüm eğitim kademelerinde uygulanabilen kaynaştırma eğitimi programları, öğrencilerin uygulamalı öğrenme deneyimleri kazanmalarını, bağımsızlık geliştirmelerini ve özgüven kazanmalarını kolaylaştırmaktadır (Odom vd., 2003).

Bu bağlamda kaynaştırma, yalnızca fiziksel bütünleşmeyi değil; öğretim sürecinin bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlandığı, destek hizmetlerle zenginleştirilmiş bir eğitim sürecini ifade eder. Yönetmeliklerde de vurgulandığı üzere, bu model tüm eğitim düzeylerinde uygulanabilir olup; bireylerin toplumsal yaşama etkin biçimde katılımını sağlamaya yönelik sistematik bir yapı sunar.

Yapılan tanımlamalara göre, kaynaştırma yoluyla eğitim şu özellikleri taşır (ÖEHY, 2018):

- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri kapsar,
- Belirli bir felsefe, sistematik yapı ve devamlılığa dayanır,
- Öğrencilere akranlarıyla aynı ortamda eşit eğitim fırsatları sunar,
- Öğrencilerin eğitim ortamlarından en üst düzeyde yararlanmaları için destek hizmetleri sunar,
- Öğrencilerin toplum içerisinde kendi kendilerine yeterli hale gelmelerini sağlar,
- Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında tam ve yarı zamanlı olarak uygulanır.

Kaynaştırma eğitiminde temel amaç, bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır. Bu model, öğrencilerin kendi yeterlilikleri doğrultusunda gelişmelerine ve üretken bireyler olarak toplumsal yaşama katılmalarına olanak tanır (Akçamete vd., 2012). Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen bireyselleştirilmiş planlamalar, öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmelerine ve özgüven geliştirmelerine katkı sağlar (Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma eğitimi yalnızca öğrenciye değil; aynı zamanda öğretmen, aile ve okul yönetimine de sorumluluk yükleyen çok paydaşlı bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yanı sıra, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumları bu sürecin başarısında

belirleyici rol oynar (DeVore & Russell, 2007). Ayrıca öğretmen-aile iş birliği, öğrenci gelişiminin sürekliliğini sağlamak açısından kritik önemdedir. Öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda ailelere rehberlik eden ve güven ortamı oluşturan bireyler olarak öne çıkar (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Kaynaştırma eğitimi, yalnızca öğrencilerin sınıf içinde bulunmalarını değil, bu ortamdan etkin biçimde yararlanmalarını da hedefler. Bu nedenle öğretim süreci, öğrencinin gelişim düzeyine, öğrenme stiline ve bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır (Kargın, 2004). Bu uyarlamaların yapılabilmesi için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve özel eğitim stratejilerinin sistematik biçimde uygulanması gerekir.

Günümüzde "normalleştirme" ve "bütünleştirme" kavramları, kaynaştırma uygulamalarının temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Bu yaklaşımlar, gerekli düzenlemeler yapıldığında özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenim görebileceğini savunur (Culham & Nind, 2003). Bu bağlamda kaynaştırma, bireylerin gereksinim türü ve düzeyinden bağımsız olarak, genel eğitim sistemine mümkün olan en az sınırlayıcı biçimde entegre edilmesini hedefler (Varış ve Hekim, 2017).

Bu sürecin etkili biçimde işleyebilmesi için öğretim planlarının öğrencilerin güçlü yönlerini dikkate alacak şekilde yapılandırılması önemlidir. Bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları, yalnızca akademik başarıyı değil; sosyal becerilerin gelişimini ve öğrencilerin toplumsal hayata daha etkin katılımını da desteklemektedir (Batu ve Diken, 2015). Bu model, tüm eğitim paydaşlarının ortak sorumluluk üstlendiği çok boyutlu bir sürece dayanır. Eğitim ortamında farklı öğrenme yollarına, çeşitli materyallere ve etkileşimli öğretim yöntemlerine yer verilmesi, kaynaştırmanın etkisini artıran unsurlar arasındadır (Friend vd., 2010). Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte farklı öğrenme biçimlerini dikkate alarak planlama yapmaları, bireyin kendini gerçekleştirmesini kolaylaştırır.

Türkiye'de kaynaştırma eğitimi, 1988 yılında yayımlanan genelgeyle resmiyet kazanmış, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yasal bir temele oturtulmuştur (MEB, 2010; Uysal, 2003). Bu düzenlemelerle birlikte özel gereksinimli bireylerin genel eğitim kurumlarına katılımı desteklenmiş, böylece eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin uygulanabilirliği artırılmıştır.

2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, kaynaştırma uygulamalarında dikkat edilmesi gereken unsurlar açıklanmış ve bu süreçte bireyin gelişim alanlarına yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (Sucuoğlu ve Kargın,

2010). 2018 yılında yapılan güncellemeyle, otizm ve zihinsel yetersizlik gibi özel gereksinim türleri de kapsam içine alınarak "kaynaştırma" kavramı "bütünleştirme" anlayışıyla daha kapsayıcı bir hale getirilmiştir (Burak ve Ahmetoğlu, 2021).

Uygulamada, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkına erişimi anayasal güvence altındadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi, her bireyin eğitim ve öğrenim hakkına sahip olduğunu, özel gereksinimi olan bireyler için gerekli önlemlerin devlet tarafından alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede, kaynaştırma eğitimi bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (T.C. Anayasası, 2008, Md. 42).

Ancak kaynaştırma uygulamalarında bazı yapısal ve uygulamaya yönelik sorunlar devam etmektedir. Bunlar arasında öğretmenlerin özel eğitim konusundaki bilgi eksikliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, destek eğitim odalarının yetersizliği ve eğitim materyallerinin sınırlılığı ön plana çıkmaktadır (Kargın, 2004; Gökdere, 2012). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek etkin ders planlaması yapabilmesi için mesleki gelişim programlarına ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Bayar, 2015).

Bireysel Eğitim Planı (BEP) geliştirme birimlerinin kurulması, sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenci sayısına göre düzenlenmesi ve ailelerin eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırabilecek önlemler arasında yer almaktadır (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Örneğin, Özel Eğitim Yönetmeliği'nin 23. maddesine göre, sınıflardaki öğrenci sayısı özel gereksinimli bireylerin varlığına göre sınırlandırılmalıdır. Bu düzenlemeler, bireysel desteğin etkililiğini artırarak öğrenme ortamlarının niteliğini geliştirmeyi hedeflemektedir (Cankaya ve Korkmaz, 2012).

Kaynaştırma eğitiminin etkililiği, öğretmenlerin bilgi, tutum ve becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler yalnızca bilgi aktaran kişiler değil; aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini destekleyen, sınıf içi düzenlemeleri yapan ve ailelerle iş birliği kuran rehber bireylerdir (Sucuoğlu, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmaları ve bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim yöntemlerini kullanmaları önemlidir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliliklerinin yüksek olması, öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerine olumlu katkı sağlar (Bayar, 2015). Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak, onların

özgüvenini artırmak ve sosyal etkileşimlerini geliştirmek için öğretmenin yönlendirici rolü kritik önemdedir (Güven, 2011). Ayrıca, öğretmenlerin olumlu tutum sergilemesi ve kapsayıcı bir sınıf atmosferi oluşturması, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını kolaylaştırır (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013).

Kaynaştırma eğitiminde aileler de sürecin önemli paydaşlarıdır. Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı, çocukların akademik başarısı kadar sosyal gelişimlerini de destekler. Aileler, çocuklarının gelişimsel ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olmak isterken, bu bilgileri sağlayacak en güvenilir kaynaklar öğretmenlerdir (DeVore & Russell, 2007). Bu bağlamda öğretmen-aile iletişimi, yalnızca bilgi alışverişi değil; aynı zamanda karşılıklı güven ve ortak sorumluluğa dayanan bir iş birliğidir.

Okul ile aile arasındaki güçlü iletişim, öğrencinin eğitim sürecine daha etkin katılımını sağlar. Ailelerin çocuklarının bireysel farklılıklarını kabul etmeleri ve okul sürecine dahil olmaları, öğrencilerin özgüvenini ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırır (Kargın, 2004; Fan ve Williams, 2010). Dolayısıyla ailelerin eğitilmesi, kaynaştırma sürecinde karşılaşılabilecek tutum sorunlarının önlenmesine yardımcı olur. Bunların yanı sıra aile katılımı, öğretmenler ve ebeveynler arasında olumlu ilişkilerin kurulması, pozitif bir okul ikliminin oluşmasında önemli bir unsurdur (Hornby ve Lafaele, 2011). Bu açıdan, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin güçlendirilmesi, sınıf ortamlarının destekleyici hale getirilmesi ve aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi kaynaştırmanın başarısı açısından kritik önem taşımaktadır (Leatherman, 2007; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013). Kaynaştırma sürecinde öğretmenlerin yalnız çalışmaları beklenmemeli, okul yönetimi ve rehberlik servisleri gibi diğer paydaşların da sürece aktif biçimde katılması sağlanmalıdır. Böylece, çok paydaşlı bir yapı oluşturularak özel gereksinimli bireylerin gelişimi bütüncül bir biçimde desteklenmiş olur (Sucuoğlu & Kargın, 2010).

Dünya genelinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte, temel ilkeler bakımından benzerlik taşımaktadır. Gelişmiş birçok ülkede kapsayıcı eğitim politikaları, özel gereksinimli bireylerin ayrım gözetmeksizin genel eğitim sistemine dahil edilmesini esas almaktadır (Sart vd., 2004). Bu ülkelerde, bireyselleştirilmiş eğitim planları, aile katılımı ve öğretim farklılaştırması gibi uygulamalar yaygın biçimde kullanılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmadan değerlendirildiği, çeşitli destek hizmetlerle zenginleştirilmiş sistematik bir yapı çerçevesinde yürütülmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

(IEP) bu sürecin temelini oluşturmakta; eğitim planları, öğrencinin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmektedir (Yaman, 2017).

Kaynaştırma eğitimini en yaygın biçimde uygulayan ülkelerden biri olan İtalya'da ise özel gereksinimli öğrencilerin %99'u genel eğitim sınıflarında eğitim almakta, bu öğrenciler için her okulda özel destek planları hazırlanmaktadır (Kuz, 2001). Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler, kaynaştırma uygulamaları konusunda hizmet içi eğitim almakta, böylece uygulama birliği sağlanmaktadır (Yılmaz & Melekoğlu, 2018).

İrlanda'da okul yöneticileri ve öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek ve buna uygun bireysel eğitim planları oluşturmakla sorumludur. Aynı zamanda ailelere yasal haklar tanınmış ve sürece aktif katılımları desteklenmiştir. Inclusion Ireland gibi sivil toplum kuruluşları, aile danışmanlığı ve fiziksel erişilebilirlik alanında önemli katkılar sağlamaktadır (Yılmaz & Melekoğlu, 2018).

Fransa'da kaynaştırma eğitimi, psikologlar, özel eğitim öğretmenleri ve gelişim uzmanlarının iş birliğiyle yürütülmektedir. Bu ekipler, öğretmenlerle koordineli çalışarak öğrencilerin gereksinimlerini tespit eder ve uygun destek hizmetlerini sunar (Sart vd., 2004).

Bu örnekler, kaynaştırma eğitiminin yalnızca ulusal değil, aynı zamanda evrensel bir eğitim ilkesi haline geldiğini göstermektedir. Farklı ülkelerdeki uygulamalar, toplumsal eşitliği güçlendirmeyi, farklılıklara saygı göstermeyi ve tüm bireyler için adil bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal bütünleşme ilkeleri, kaynaştırmanın temel felsefesini oluşturur. Bu ilkeler doğrultusunda geliştirilen bireyselleştirilmiş öğretim planları, destek eğitim hizmetleri ve olumlu sınıf ortamları, özel gereksinimli bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlar (Öncül & Batu, 2005).

Türkiye'de kaynaştırma eğitimi giderek yaygınlaşmakla birlikte, uygulamada bazı yapısal eksiklikler sürmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi, yalnızca özel gereksinimli öğrenciler için değil, tüm öğrencilerin daha adil, nitelikli ve eşitlikçi bir eğitim ortamında gelişmeleri açısından önem arz etmektedir (Gökdere, 2012; Kargın, 2004).

Uluslararası deneyimler göstermektedir ki, kaynaştırma eğitimi sadece bireyin değil, aynı zamanda toplumun dönüşümünü hedefleyen bir süreçtir. Bu nedenle, bireyler arası farklılıkların bir engel değil; zenginlik olarak görüldüğü, kapsayıcı ve demokratik eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir (Lindsay, 2007; Rudd, 2002).

Sonuç olarak kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin topluma tam katılımını sağlayan, bireysel potansiyeli ortaya çıkaran ve eğitimde adaleti önceleyen bir

yaklaşımdır. Bu modelin sürdürülebilirliği, öğretmenlerin yetkinlikleri, okul yönetimlerinin desteği, ailelerin sürece dâhil olması ve politik kararlılıkla mümkün olabilir. Kaynaştırma eğitimi, yalnızca bireyin değil; toplumun da daha kapsayıcı, anlayışlı ve eşitlikçi bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayan stratejik bir eğitim politikasıdır (Salend, 1998; Sucuoğlu & Kargın, 2010).

2.2.1. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma uygulaması, Türkiye'de özel eğitim alanındaki ilk somut adımları atmak için "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu"nun kabul edilmesinin ardından uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010). Kaynaştırma kavramının uluslararası literatürdeki tanımına uygun olarak Türkiye'de ele alınması ise 1988 yılında yayınlanan özel ihtiyaçları olan bireylerin akranlarıyla aynı ortamlara entegrasyonunu içeren genelgeyle gerçekleştirilmiştir. Ardından, XIII. Milli Eğitim Şurası (1990) toplantısında alınan kararlarla 1991 yılında kaynaştırma eğitimi programlarının kapsamı genişletilmiş, bu programlarda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik bireysel planların yapılması, eğitimlerinin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi ve takip edilmesi kararlaştırılmıştır (Uysal, 2003).

1950 ve 1992 yılları arasında Türkiye'de açılan 75 özel eğitim okulu sayısı, 1992 yılından 1995 yılına kadar 75 okulun daha açılmasıyla toplamda 150'ye ulaşmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Ancak, özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim veren okulların sayısındaki artışa rağmen, 1992-1993 eğitim öğretim yıllarında daha kapsayıcı bir eğitim modeli oluşturulması amacıyla Türkiye'deki 12 şehirde tüm eğitim kademelerinde uygulanan pilot okul sayısı 88'e ulaşmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu dönemde, kaynaştırma uygulamaları için ilk yasal düzenleme, 22 Haziran 1992 tarihli Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği ile yapılmış ve kaynaştırma eğitimi özel olarak "İlkokullarda Özel Eğitim Uygulamaları" başlığı altında ele alınmıştır. Bu yönetmelik, özel gereksinimli çocukların eğitimi için belirli koşullar getirmiş, ilkokullarda çok zorunlu durumlar hariç, sınıflardaki öğrenci sayısının diğer sınıflardan beş öğrenci daha az olması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 1992).

Kaynaştırma eğitiminin tarihsel gelişiminde önemli bir dönüm noktası, 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yaşanmıştır. Bu kararname, Türkiye'deki özel gereksinimli çocuklarla ilgili en kapsamlı yasal düzenlemeyi getirmiştir. Kararnamenin 12. maddesinde kaynaştırma, "özel eğitime

ihtiyacı olan bireylerin diğer bireylerle etkileşimde bulunabilmeleri ve eğitim hedeflerine en üst düzeyde ulaşabilmeleri için geliştirilen eğitim ortamları" olarak tanımlanmıştır (Kuz, 2001). Bu tanım, kaynaştırma eğitiminin temel ilkelerini ortaya koymuş ve eğitim ortamlarının nasıl oluşturulması gerektiği konusunda önemli bir yol haritası sunmuştur.

Bu kararname ile kaynaştırma eğitimi, her tür ve düzeydeki okul ve kurumlarda, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için uygun yöntem ve teknikler kullanılarak bireysel eğitim planlarına dayalı olarak uygulamaya konulmuştur (Er-Sabuncuoglu & Diken, 2010). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin yalnızca akademik gelişimlerini değil, aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirmeyi hedefleyen bir model olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra, kaynaştırma uygulamalarının etkililiği, bireysel eğitim planlarının oluşturulması ve özel önlemlerin alınmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Ancak, kararname birçok yeni düzenlemeyi içermekle birlikte, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kimlerin hangi yöntemleri nasıl uygulayacağına dair daha fazla ayrıntı verilmemiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu eksiklik, kaynaştırma eğitiminden elde edilmesi beklenen faydaların tam olarak gerçekleştirilmesinin önünde bir engel teşkil edebilir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine dair kapsamlı düzenlemeler içermekle birlikte, uygulama düzeyinde hâlâ çeşitli belirsizlikler ve eksiklikler bulunmaktadır.

Türkiye'de kaynaştırma eğitimi, belirli yasal düzenlemeler ve kurallarla şekillenmiş olsa da, uygulamanın etkinliğini artırmak için daha ayrıntılı açıklamalar ve uygulama rehberlerine ihtiyaç vardır. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için eğitimcilerin ve yöneticilerin, bu eğitim modeline dair daha kapsamlı bilgiye sahip olmaları ve gerekli düzenlemeleri doğru bir şekilde uygulamaları gerekmektedir.

2.2.1.1. Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Yasal Dayanakları

Kaynaştırma eğitimi, ilk olarak 1960'lı yılların sonunda dünyada kabul görmüş, 1970'li yıllarda ise özellikle ABD'de yasal zemine oturtulmuştur (Yazıcıoğlu, 2018). Amerika'da 1975'te yürürlüğe giren Public Law 94-142 (Eğitim Hakkı Yasası) özel gereksinimli çocukların mümkün olduğunca akranlarıyla birlikte eğitim görmesini güvence altına almıştır (Yazıcıoğlu, 2020). Bu yasa ile düzenleme, başkalarına bağımlı olma durumunu azaltma amacının yanı sıra, okullarda kapsayıcı yaklaşımın hukuki temelleri atılmıştır. Eğitim politikalarında yapılan bu dönüşüm, engelliliğin bireysel bir

sorun değil, toplumsal bir sorumluluk olduğunu benimseyen sosyal modelin güçlenmesini sağlamıştır. Böylece özel gereksinimli bireylerin okula erişimi ve diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmesi, uluslararası düzeyde de bir insan hakkı meselesi olarak ele alınmaya başlanmıştır (Yazıcıoğlu, 2018).

2.2.1.1.1. Türkiye'de İlk Yasal Düzenlemeler: 2916 ve 573 Sayılı Düzenlemeler

Türkiye'de kaynaştırma eğitimi uygulamaları 1980'lerin başında yasal zemine kavuşmuştur. 12 Ekim 1983 tarihinde kabul edilen 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu", özel gereksinimli çocuklara eğitim hizmeti sunmayı amaçlamış ve eğitimde kaynaştırma fikrini ilk kez yasalara dahil etmiştir (Yazıcıoğlu, 2018). Bu kanunun dördüncü maddesi, özel eğitime gereksinimi olan her çocuğun, engel türü ve derecesinden bağımsız olarak özel eğitim hizmetlerinden yararlanacağını ve uygun görülen çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitimine yönelik gerekli tedbirlerin alınacağını belirtmiştir (Yazıcıoğlu, 2018). Nitekim bahsi geçen kanunun 4. maddesi *"Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır."* şeklindedir (Batu ve Kırcaali, 2005, s. 15). Her ne kadar 2916 sayılı Kanun bu hakları temelde tanımış olsa da, uygulama esasları detaylı düzenlenmediği için öncelikli hedef eğitime erişimi sağlamaktır.

1997 yılında ise daha kapsamlı bir düzenleme olarak 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname yürürlüğe girmiştir (Yazıcıoğlu, 2020). 573 KHK, ilköğretim ve öncesi eğitimde özel eğitimi sistematik hâle getirerek kaynaştırmayı önceliklendirmiştir. Örneğin bu kararname ile okulöncesi eğitim özel gereksinimli çocuklar için zorunlu hale getirilmiş, tüm eğitim kademelerinde özel eğitim standartları belirlenmiştir (Yazıcıoğlu, 2018). Araştırmalar, 573 sayılı KHK'nın Türkiye'de özel eğitimdeki en kapsamlı düzenleme olduğunu ve ABD'nin 1975 tarihli eğitim yasasına benzer maddeler içerdiğini göstermektedir (Yazıcıoğlu, 2020). Bu düzenleme, 2916 sayılı Kanun'da yalnızca genel çerçevesi çizilen kaynaştırma uygulamasını detaylandırarak bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanmasını ve kaynaştırma modelinin önceliklendirilmesini şart koşmuştur.

2.2.1.1.2. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmelikleri ve Güncellemeler

2000 yılında çıkartılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, kaynaştırma uygulamalarını somutlaştırmaya çalışmıştır (MEB, 2018). Bu yönetmelik, 2916 ve 573 KHK hükümlerindeki esasları uygulamaya dönüştürmeyi hedeflemiş, okulların özel eğitime uyum sağlayabilmesi için çeşitli düzenlemeleri içermiştir. Daha sonra 2006'da bu yönetmelik güncellenmiş; eğitim ortamlarının düzenlenmesi, destek eğitim odalarının oluşturulması gibi yeni ayrıntılar eklenmiştir.

07.07.2018 tarihe gelindiğinde yeni Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile ilgili yönetmelik baştan sona yenilenmiştir (MEB, 2018). Bu güncellenmiş yönetmelik, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin erken çocukluktan yükseköğretime kadar olan tüm eğitim kademelerinde yer almasını öngörmekte; kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını iyileştiren bir hizmet modeli olarak kurgulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, yeni yönetmeliğin "*özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişimlerini kolaylaştırarak daha kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı*" benimsediğini belirtmiştir (Şura Raporu, 1999)

- *12 Ekim 1983 – 2916 sayılı Kanun:* Özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitim hizmetleri kapsamı kanunla tanımlandı; uygun görülen çocukların akranlarıyla birlikte eğitim alabilmesinin esasları belirlenmiştir (Yazıcıoğlu, 2018).
- *1997 – 573 sayılı KHK*: Özel eğitim normları tüm eğitim kademelerine yayılarak kaynaştırma öncelikli ele alınmıştır. Buna ek olarak okulöncesi eğitim zorunlu kılındı, bireysel eğitim planları şart koşulmuştur (Yazıcıoğlu, 2020).
- *2000 – Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*: 2916 ve 573 KHK hükümleri doğrultusunda kaynaştırma süreçleri düzenlendi, yerleştirme ve destek mekanizmaları tanımlanmıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; MEB, 2018).
- *2018 – Yeni Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*: Eğitsel tanılama, değerlendirme ve kaynaştırmayı kapsayan iyileştirici hizmet modeli ile daha kapsayıcı bir sistem amaçlanmıştır (MEB, 2018).

2.2.1.1.3. Sosyal Model ve Tıbbi Model Yaklaşımları

Kaynaştırma eğitiminin yükselişi, özel gereksinimli bireye yönelik tıbbi modelden sosyal modele geçişin de bir yansımasıdır. UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar eğitimde eşitlikçi ve kapsayıcı modelleri vurgulamış; örneğin UNESCO, özel eğitimden kapsayıcı eğitime geçişi 2005 yılında "eğitim hakkı" temelinde tanımlamıştır. Bu çerçevede kaynaştırma uygulamaları, bireysel yetersizliklere odaklanan tıbbi model yaklaşımından, toplumsal bariyerlerin farkına varan sosyal modele doğru evrilmiştir.

Tıbbi modelde engellilik, öncelikle bireyin içsel bir problemi olarak görülüp tedavi ve rehabilitasyon ön planda tutulurken, sosyal model engelliliği toplumsal ve çevresel faktörlerin yarattığı bir dışlama biçimi olarak değerlendirir. Eğitsel bağlamda bu değişim, artık engellilikten kaynaklı sınırlılıkların değil, öğrenmeye yönelik çevresel engellerin aşılmasına odaklanmamızı gerektirmektedir (UNICEF, 2023). UNICEF (2023)'in vurguladığı gibi, öğrencilerin okulda öğrenmelerini engelleyen bariyerler çocukların yetenek eksikliğinden değil, okul topluluğunun bu bariyerleri kaldırma kapasitesinden kaynaklanmaktadır. Bu anlayış, Türk eğitim sistemindeki kaynaştırma düzenlemelerinde de izlenmiş; daha yeni mevzuatta kapsayıcı eğitim ilkesi ısrarla tekrar edilmiş ve tüm öğrencilere eşit katılım olanakları sağlama hedefi öne çıkmıştır (MEB, 2018). Türkiye'de kaynaştırma eğitimi hem uluslararası gelişmelerle hem de iç hukukta yapılan ardışık yasal düzenlemelerle şekillenmiştir. 2916 sayılı Kanun'dan başlayan süreç, 573 sayılı KHK ve özel eğitim yönetmelikleri ile derinleşmiş; sosyal model bilinciyle desteklenerek günümüzde daha kapsayıcı bir eğitim sistemi hedeflenmektedir (Yazıcıoğlu, 2018; MEB, 2018).

2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye'deki Uygulama Çalışmaları

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan bireylerin özel gereksinimi olmayan akranlarıyla birlikte eğitim gördükleri en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak tanımlanır (MEB, 2010). Bu eğitim modeli, bireylerin sosyal ve akademik gelişimlerini daha verimli şekilde desteklemeyi amaçlayan önemli bir pedagojik yaklaşımdır. 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, kaynaştırma uygulamalarının Türkiye'deki ilk kapsamlı düzenlemesini içermektedir. Bu yönetmelikte, kaynaştırma eğitimi, "özel eğitime muhtaç bireylerin dil becerileri, iletişim, sosyal davranışlar ve bilgi becerileri açısından toplumla entegrasyonlarını sağlamayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımı" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Kaynaştırma eğitimi, Türkiye'deki ilk yıllarında farklı uygulama biçimleriyle karşılaşmıştır. 2008 yılında yayımlanan genelge, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öneriler sunmuştur. Bu genelgede, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin, özel gereksinimi olmayan akranlarıyla aynı

sınıfta eğitimlerine devam edebileceği, ayrıca özel eğitim derslerine katılmak üzere yarı zamanlı eğitim alabilecekleri belirtilmiştir (MEB, 2008). Ancak, bu genelge 2008/60 sayılı kararnameyle yürürlükten kaldırılmıştır ve daha kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir. Bu tür uygulamalar, kaynaştırmanın farklı formlarını (tam zamanlı ve yarı zamanlı) içermekte ve öğrencilerin özel gereksinimlerine göre esnek bir yapı sunmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, özellikle 17. Milli Eğitim Şurası (2006) ve 9. Kalkınma Planı (2007-2013) ile daha belirgin bir şekilde teşvik edilmiştir. Bu şuralarda, kaynaştırma uygulamalarına dahil olan öğretmenlerin niteliklerinin artırılması gerektiği vurgulanmış ve öğretmenlerin lisans programlarında kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli bireyler için gerekli pedagojik beceriler konusunda düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2009). Bunun yanı sıra, kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini artırmak amacıyla öğretmen eğitimi ve sınıf içi destekleme hizmetlerine dair yeni düzenlemeler getirilmiştir.

2022 yılında yayımlanan "Kaynaştırma/Bütünleşme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı", kaynaştırma eğitimine dair hedefleri belirlemiş ve uygulamadaki birlikteliği sağlamayı amaçlamıştır. Bu plan, dört ana başlık altında toplanmıştır: Eğitim Öğretime Erişim, Eğitim ve Öğretimde Kalitenin Artırılması, Farkındalık ve Tutum Artırma, ve Yasal Düzenlemeler (MEB, 2022). Planın amacı, kaynaştırma eğitimine katılan öğrencilere yönelik destek hizmetlerini artırmak ve öğretmenlerin eğitimde daha verimli bir şekilde yer almasını sağlamaktır. Bu doğrultuda, 2022-2026 yılları arasında belirlenen hedefler, uygulamalarda karşılaşılan zorlukların çözülmesini ve toplumsal farkındalığın artırılmasını hedeflemektedir.

Kaynaştırma eğitimi, yalnızca bireylerin eğitimsel gelişimini değil, aynı zamanda toplumsal entegrasyonlarını da destekler. Araştırmalar, özel gereksinimli bireylerin, akranlarıyla aynı ortamda bulunarak sosyal becerilerini geliştirdiklerini ve toplumsal uyum sağladıklarını göstermektedir (Metin, 2018). Bununla birlikte, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için bazı ön koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu ön koşullar, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda eğitim alması, sınıf içi destekleme hizmetlerinin etkin bir şekilde sağlanması ve eğitim ortamlarının her bireye uygun hale getirilmesidir.

Kaynaştırma eğitimi, başlangıçta ahlaki, ekonomik ve sosyal boyutlarda tartışmalara yol açmış olsa da, başarılı uygulamalar ve elde edilen olumlu sonuçlarla birlikte geniş bir kabul görmüştür. Bu süreç, özel gereksinimli bireylerin eğitime katılımını artırarak, toplumda daha kapsayıcı bir eğitim anlayışının gelişmesini

sağlamıştır (Pesen ve Demirhan, 2021). Ayrıca, kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşantılara aktif katılımını teşvik ederek, tüm bireylerin birbirlerine saygı duyan, empatik bir toplum oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitsel ve sosyal faaliyetler gerçekleştirdiği bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Bu tanım, kaynaştırma eğitiminin temel amacını ve uygulama biçimini açıklamaktadır. Günümüzde, kaynaştırma, özel eğitim alanındaki en yaygın kullanılan terimlerden biridir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye'de 345,637 öğrenci kaynaştırma eğitimi alırken, 106,404 öğrenci diğer özel eğitim alanlarında eğitim görmüştür (MEB, 2021). Bu veriler, kaynaştırma eğitiminin, özellikle özel gereksinimli öğrenciler için, eğitim sisteminde giderek daha yaygın ve önemli bir uygulama haline geldiğini göstermektedir.

Kaynaştırma eğitiminde en önemli hedef, özel gereksinimli bireylerin toplumsal uyum ve özbakım becerilerini geliştirmeleridir. Karaca'ya (2018) göre, bu becerilerin kazandırılması, özel gereksinimli bireylerin bağımsız ve üretken bireyler olmalarını sağlar. Bu sürecin başarılı olabilmesi için öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin akranlarıyla etkileşimde geliştirilmesi gerekmektedir (Sarı ve Bozgeyikli, 2003). Ayrıca, eğitim ortamlarının, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, onların yeterliliklerini artırmak için önemlidir (Gözün ve Yıkmış, 2004). Kaynaştırma uygulamalarında başarı, sadece öğrencilerin değil, tüm eğitim paydaşlarının, yani öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, akranlarının ve ailelerin, olumlu bir tutum sergilemeleriyle sağlanabilir. Bu nedenle, kaynaştırma eğitimine yönelik farkındalık oluşturulması ve destek eğitim hizmetlerinin sunulması, özel gereksinimli bireylerin toplumla entegrasyonunu kolaylaştıracaktır (Sarı ve Bozgeyikli, 2003).

Kaynaştırma eğitiminin amacını daha ayrıntılı olarak açıklamak gerekirse, Babaoğlan ve Yılmaz (2010) kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimli bireylerde istenen davranışların oluşturulmasını, bireylerin ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamayı ve toplumsal yaşamda daha kolay uyum sağlamak için fırsatlar yaratmayı hedeflediğini belirtmektedir. Metin (2018), kaynaştırma eğitiminin amacını, özel gereksinimli öğrenciler ve akranları açısından farklı açılardan değerlendirmiştir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrenciler için, onların topluma uyum sağlamalarını ve gelişimlerini hızlandırmalarını kolaylaştırır. Bu gelişim, akranlarıyla aynı ortamda bulunarak, onların davranışlarını taklit etmeleriyle gerçekleşir. Akranları açısından ise kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireyleri sosyal olarak kabul etmeyi

ve toplumda kendilerinden farklı bireylerle uyum içinde yaşamayı öğrenmelerini sağlamayı amaçlar.

Kaynaştırma eğitiminin tarihçesi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde önemli bir dönüşümü yansıtmaktadır. Geçmişte, özel gereksinimli bireyler, özel eğitim okullarında veya özel eğitim sınıflarında, akranlarından ayrı olarak eğitim almaktaydılar. Ancak, kaynaştırma eğitiminin gelişimi, özellikle ailelerin ve eğitimcilerin bu alandaki talepleriyle hız kazanmıştır. 1950'li yılların başında, Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim okullarında eğitim gören çocukların aileleri, çocukların akranlarıyla aynı ortamda eğitim almasının gerekliliğini savunarak, çeşitli gönüllü kuruluşlar kurmuşlardır. Bu aileler, çocukların eğitiminin eşitlik ilkesine dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005; Gül ve Vural, 2015).

Kaynaştırma eğitiminin faydaları, yapılan çeşitli bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur. 1950'li yıllarda özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilerde, beklenen hedeflere ulaşılamadığı ve pek çok sorunla karşılaşıldığı gözlemlenmiştir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkileri ise oldukça olumlu sonuçlar doğurmuştur. Kaynaştırma, öğrencilerin etiketlenme durumunu ortadan kaldırmakta, sosyal statülerini yükseltmekte, daha iyi bir öğrenme çevresi oluşturmakta ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha uygun eğitim almasını sağlamaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

1960'lı yıllarda, eğitimciler, özel eğitim okullarındaki öğrencilerin normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitim alıp alamayacaklarını sorgulamaya başlamışlardır. Kaynaştırma uygulamaları, eğitimde eşit fırsatlar yaratma amacı güderek uygulanmaya başlanmıştır (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010). Bu dönemde, İskandinav ülkelerinde "Normalleştirme" kavramı ortaya çıkmış ve kaynaştırma eğitiminin olanakları araştırılmaya başlanmıştır. "Normalleştirme", sadece özel gereksinimli çocukların, akranlarıyla aynı ortamda eğitim almasını değil, aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin yaşamlarının ve davranışlarının, bulundukları toplumun kurallarına ve düzenine uygun hale getirilmesini de amaçlamaktadır (Sucuoğlu, 2009).

Dünya genelinde 1960'lı yıllardan itibaren, özel gereksinimli ve akranlarının aynı eğitim ortamında yer aldığı kaynaştırma eğitimi hızla gelişmiş ve önemli değişiklikler yaşamıştır. Bu sürecin en büyük etkenlerinden biri, özel gereksinimli bireylerin ayrı sınıflarda eğitim görmelerinin doğurduğu çeşitli problemler ve toplumsal tepkilerdir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitiminin bu gelişim sürecinde, özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşebilmesi için bir arada eğitim almanın önemi giderek daha fazla kabul

edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi, bireylerin daha zengin bir sosyal çevrede eğitim almasını sağlar, bu da onların toplumsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

1960'lı yıllarda, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla eğitim alma hakkının sorgulanmasıyla birlikte, kaynaştırma eğitimi, tüm bireylere eşit eğitim fırsatları sağlanması görüşünden hareketle felsefi bir yaklaşım haline gelmiştir (Durualp ve Aral, 2010; Sadioğlu, 2011). 1960'lardan itibaren kaynaştırma, özel eğitim alanında en hızlı ve en çarpıcı gelişmelerin yaşandığı dönemi simgeler (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). 1960'lı yıllarda yapılan bilimsel çalışmalar ve yasal başvurular, kaynaştırma uygulamalarının önünü açmıştır. 1970'li yıllarda, İtalya, Norveç, İngiltere, Amerika ve Fransa gibi ülkeler, kaynaştırma eğitiminin yasal olarak kabul edilmesini sağlayan yasaları yürürlüğe koymuşlardır (Kargın, 2004). Bu dönemde, genel eğitim sınıflarında yer alması uygun görülen özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma yoluyla eğitim almaya başlamıştır.

1980'li yıllarda ise kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin performanslarına göre normal eğitim programlarına entegre edilmesi vurgulanmış, özel eğitimin öğretimin özelleştirilmesi olarak kabul edilmesine yol açmıştır (Odluyurt ve Batu, 2009). 1994 yılında, tüm dünyada özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için "kapsayıcı eğitim" anlayışını geliştirmeyi amaçlayan Salamanca Konferansı düzenlenmiş ve burada "herkes için eğitim" hedefi doğrultusunda, özel eğitim prensipleri, politikaları ve uygulamaları belirlenmiştir. Bu konferans sonucunda kabul edilen Salamanca Bildirgesi, eğitim sistemlerinin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamış ve kaynaştırma eğitimi alanında uluslararası bir dönüşümün başlangıcını simgelemiştir (Tohum Otizm Vakfı, 2011).

Kaynaştırma eğitimi, özellikle özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata entegrasyonunu kolaylaştıran önemli bir araçtır. Bu eğitim modeli, her bireyin kendi potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi için gerekli fırsatları sunar ve toplumsal uyum sağlamak adına büyük bir katkı sağlar.

Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik en önemli düzenlemelerden biri 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname olmuştur. Bu kararname, özel gereksinimli çocukların tanılanması, değerlendirilmesi ve eğitim süreçlerine dair esasları belirlemiş, özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarını ve yerleştirilecekleri okulları düzenlemiştir. Kararnamede, "Tanılama, Değerlendirme, Yerleştirme" gibi başlıkların yanı sıra, eğitimde izlenecek yöntemler ve araçlarla ilgili temel prensipler de belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi bu kararname ile resmi olarak tanınmış ve özel gereksinimli bireylerin, ihtiyaçlarına uygun bireysel eğitim planları

çerçevesinde, akranlarıyla birlikte eğitim almaları sağlanmıştır (MEB, 2000; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Özel eğitim alanında, özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren kaynaştırma eğitimi önemli bir yer edinmiştir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin, akranları ile aynı eğitim ortamlarında eğitim almalarını sağlayan bir yaklaşımdır (Akman, Mercan Uzun ve Yazici, 2018). 1900'lü yılların ilk yarısında, özel eğitim okullarının sayısının hızla arttığı ve ayrıştırma düşüncesinin yaygın olduğu bir dönem yaşanmışken, 1950'li yıllardan itibaren insan hakları ve eğitimde eşitlik anlayışındaki gelişmeler kaynaştırma eğitimine olan ilgiyi artırmıştır. Bu dönemde, özel eğitim gereksinimi olan çocukların aileleri, çocuklarının normal sınıflarda eğitim alabilmesi için yasal haklar talep etmiş ve gönüllü kuruluşlar aracılığıyla eğitimde eşitliği sağlamaya yönelik çalışmalar başlatmışlardır (Atkın, 2011; S. Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Eğitimde fırsat eşitliği, özel gereksinimli bireyler için de geçerli bir haktır ve bu eşitlik, onların toplumla bütünleşmesine önemli katkılar sağlar. Bu eşitlik, özel gereksinimli bireylerin, diğer bireylerle aynı eğitim ortamında bulunarak eğitim almalarını mümkün kılar. Kaynaştırma eğitimi, bu eşitliği sağlamanın bir yolu olarak, özel gereksinimli ve akranlarının bir arada eğitim aldığı ortamları ifade eder. Bu eğitim modelinde, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özel materyaller, araç gereçler ve uzman öğretmenler kullanılır (Atıcı, 2014). Bu tür bir eğitim, öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi, başlangıçta ayrı okullarda yapılırken, zamanla bu bireyler için akranlarının bulunduğu okullarda, özel sınıflar oluşturulmuştur. Bu dönemde özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin akranlarından ayrı sınıflarda eğitim almasını içermekteydi. Bu sınıflarda, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına göre materyaller ve araç gereçler sunulmakta ve böylece daha etkili bir eğitim ortamı sağlanması amaçlanıyordu (Kargın, 2004). Ancak zamanla, özel gereksinimli bireylerin akranlarından ayrı eğitim almasının onların toplumsal yaşama entegrasyonlarını zorlaştırdığı ve eğitsel açıdan sınırlayıcı olabileceği düşünülmeye başlanmıştır (Kırcaali-İftar, 1992).

Kırcaali-İftar (1992) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

1. Özel gereksinimli bireylerin, akranlarından ayrı tutulması, insan haklarına aykırıdır.

2. Ayrı eğitim, özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarını güçleştirir.

3. Eğitim materyalleri ve öğretim yöntemlerinin, her bireyin öğreniminde faydalı olabilecek şekilde tasarlanması gerekmektedir.

4. Bazı durumlarda, özel gereksinimli bireylerin normal okullarda aldıkları eğitim, özel eğitimden daha faydalı olabilir.

Özel gereksinimli bireyler, daha az kısıtlanmış ortamlarda, yani kaynaştırma eğitimi gibi uygulamalarda daha fazla gelişim gösterebilirler. Eğitim ortamlarını sıraladığımızda, en çok kısıtlanan ortamlar arasında yatılı ve gündüzlü özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları bulunurken, kaynaştırma eğitimi en az kısıtlanmış ortamlar arasında yer almaktadır (Tohum Otizm Vakfı, 2011).

Kaynaştırma eğitiminin ilk uygulamaları görme özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirilmiş, öğrenciler sınırlı sürelerle akranlarıyla bir arada eğitim almışlardır. Ancak bu tür uygulamalar başlangıçta, öğrencilerin beklenen şekilde kaynaşmalarını sağlamamıştır. Bu durum, eğitimlerin sadece belirli etkinliklerde ve zaman dilimlerinde kaynaşmanın sağlanması ile sınırlı kalmasından kaynaklanmıştır. Ayrıca, özel eğitim sınıflarının okulun uzak köşelerine yerleştirilmesi ve özel gereksinimli bireylerin akranlarından ayrılması, kaynaşma sürecini olumsuz etkilemiştir (Keskin ve Baykoç, 2022).

Kaynaştırma eğitiminde sadece fiziksel olarak aynı ortamda olmak yeterli değildir; öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmaları ve bu etkileşimi destekleyecek bir eğitim ortamının sağlanması gerekmektedir. Bu eğitim modeli, özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama uyumlarını geliştirebilir ve sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, tipik gelişim gösteren bireylerin de özel gereksinimli bireylerle birlikte eğitim alması, toplumsal farkındalık ve empati oluşturarak daha kapsayıcı bir toplum inşa edilmesine olanak sağlamaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimi ile topluma entegrasyonu bazı durumlarda güçlenmektedir. Bu süreçte, eğitimcilerin ve ailelerin katkıları büyük önem taşırken, uygulamanın sürekli olarak desteklenmesi ve iyileştirilmesi gerektiği açıktır.

Kaynaştırma eğitiminin etkili olabilmesi için bireysel gereksinimlere dayalı eğitim planlarının hazırlanması büyük önem taşır. Bu eğitim planları, bireylerin bilişsel, fiziksel ve iletişimsel becerilerini geliştirmelerine yönelik olmalıdır. Modern eğitim anlayışında, bireysel çeşitliliğin dikkate alındığı ve her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının oluşturulması amaçlanmaktadır. Böylece, özel gereksinimli öğrenciler

toplumsal uyumlarını kolayca geliştirebilecek ve kendi potansiyellerini en üst düzeye çıkarabileceklerdir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Öte yandan kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal normları öğrenmeleri ve bu normları uygulamaları konusunda önemli bir araçtır. Bu süreç, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesini sağlarken, toplumda daha aktif ve üretken bireyler olmalarına yardımcı olur. Erken dönemde gerçekleştirilen etkili eğitim programları, özel gereksinimli bireylerin toplumsal uyum süreçlerini hızlandırır ve daha sağlıklı bir toplum yapısının oluşmasına katkı sağlar (Metin, 1992). Dolayısıyla bu eğitim modeli, hem bireyler için hem de toplum için faydalıdır, çünkü farklılıkların kabul edilmesi ve toplumsal uyumun artırılması için önemli bir zemindir.

Özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminin temel hedefleri arasında, topluma faydalı, dürüst, saygılı, hoşgörülü bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilere hem akademik hem de sosyal anlamda gelişebilecekleri başarılı bir eğitim programı sunmak da önemli bir amaçtır.

2.2.3. Kaynaştırma Uygulamalarının İlkeleri

Kapsayıcı (bütünleştirici) eğitim bünyesinde yapılan kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde yapılması, süreçte yer alan tüm paydaşların, özellikle de ailelerin, sınıf ve branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine bağlı olmaktadır. Bu kapsamda okul ortamında özel gereksinimli bireylere yönelik destek ve kabul ikliminin yaratılması, bu bireylerin tüm eğitim paydaşları tarafından değer görmesi ve tanınması, sürecin başarısında belirleyici bir etken olabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 68. maddesinde kaynaştırma eğitiminin temel ilkeleri açıkça belirtilmiştir (MEB, 2014). Bu esaslara göre; özel gereksinimi olan bireylerin tıpkı akranları gibi okul ortamında eğitim alma hakkına sahip olduğu, sağlanan hizmetlerin okul merkezli olması gerektiği, planlamanın bireysel yetersizliklere değil, eğitim ihtiyaçlarına göre yapılması gerektiği ve karar alma sürecinde aile-okul ve ilgili değerlendirme ekiplerinin birlikte çalışması gerektiği vurgulanmıştır.

Loreman ve arkadaşları (2014), özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıflarda yaşamasının, heterojen gruplar halinde eğitim almasının önemine dikkat çekmiştir. Eğitim programlarının esnek, öğrenci merkezli ve ihtiyaçlara duyarlı olması, öğrencilerin sosyal bağlar kurmaları ve arkadaşlıklar geliştirmeleri için gerekli desteğin

sağlanması ve öğretmenler için mesleki gelişim eğitimlerinin planlanması, başarılı bir kaynaştırma sürecinin temel bileşenleridir.

Salend'e (2008) göre etkili kapsayıcılık, eğitimde eşit fırsatların sağlanmasını ve tüm öğrencilerin genel eğitim sistemine erişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Bireysel farklılıkların tanınması, öğrencilerin güçlü ve gelişim alanlarına uygun kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin sağlanması ve öğrenme materyallerinin çeşitlendirilmesi bu sürecin ayrılmaz parçalarıdır. Ayrıca öğretmenlerin ders içeriğini her bir öğrenciye göre uyarlamaları ve sınıftaki herkesi kapsayan stratejiler geliştirmeleri gerekir. Dahil etme sürecinde toplumun, öğretmenlerin ve profesyonellerin birlikte çalışması gereken bir ekip yaklaşımı ortaya çıkmaktadır (Loreman, 2009).

Sarı ve Camadan (2016), kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla olumlu bir öğrenme ortamı yaratmanın öğrencilerin okula karşı olumlu duygular geliştirmesine ve motivasyonlarını artırmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme ortamını zenginleştirmek için öğretmenin yenilikçi, esnek ve tutarlı olması önem taşımaktadır. Aynı araştırmanın bulguları incelendiğinde, kapsayıcı uygulamaların özel gereksinimli bireylerin sosyal ve akademik yaşama daha etkili bir şekilde entegre olmalarına olanak sağladığını göstermektedir. Her birey gibi özel gereksinimli bireylerin de sevilme, saygı görme, değer görme ve bağımsız yaşama hakkı vardır. Bu durum toplumsal bütünleşmenin temel koşullarından biri olup insan hakları çerçevesinde vazgeçilmez bir gerekliliktir. Eğitimin kalitesi, bu insanların toplumda yer edinmelerini ve birey olarak tanınmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla kaynaştırma eğitimi kapsamındaki çalışmalarda, bu bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim sisteminde yapısal ve pedagojik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Kargın'a (2004) göre kapsayıcı uygulamaların başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için bazı temel koşullar bulunmaktadır. Bu, okul müdüründen başlayarak tüm personelin özel gereksinimli öğrencilere karşı;

- Anlayışlı ve destekleyici olmasını sağlamayı hedeflemekte,
- Sınıf öğretmenlerinin tutumlarının belirlenmesinde rol oynamakta,
- Sınıf ortamı tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmekte,
- Öğrenciler birlikte öğrenebilir ve iletişim kurabilmektedirler.

Tüm bunlara ek olarak kaynaştırma sürecine dahil olan birey hakkında diğer öğrencilere bilgi sağlayan, destek hizmetleri sunan ve öğretmenlerle birlikte çalışan ailelerin de sürecin başarısı için önemi büyüktür.

2.2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitiminin asıl öznesi, ona gereksinim duyan öğrencidir. Ancak özel gereksinimli çocuğu olan aile, akranları ve aileleri, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, okul yönetimi, sınıftaki diğer öğrenciler, psikolojik danışman da bu eğitimin birer öznesidir. Başarılı bir kaynaştırma uygulamasında paydaşların önemli bir rolü olmasının yanı sıra bu eğitimin onlara kattığı faydaları da göz ardı etmemek gerekir. Bu açıdan kaynaştırma eğitiminin; özel gereksinimli çocuklara, ailelerine, öğretmenlerine, akranlarına ve ailelerine yararlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.2.4.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuğa Faydaları

Özel eğitim, bireylerin ihtiyaçlarına yönelik farklı yaklaşımlar ve yöntemler sunarak onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedefler. Son yıllarda, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim süreçlerinin yalnızca özel sınıflarda değil, aynı zamanda normal eğitim ortamlarında da sürdürülebileceği anlayışı yaygınlaşmıştır. Bu bağlamda verilen kaynaştırma eğitimi, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerin bir arada eğitim aldığı bir model olarak öne çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken, yalnızca özel eğitim almanın sağladığı kazanımlardan daha fazla fayda sağlamalarını mümkün kılmaktadır. Bu eğitim modeli, öğrencilere daha geniş bir öğrenme ortamı sunarak, onların bireysel gelişimlerini desteklemektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik olarak çok daha fazla fayda görebileceği eğitim düzenlemeleri şeklinde yorumlanmıştır (Eripek, 2004).

Özel gereksinimli çocuklar, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile kendi ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına uygun şekilde şekillendirilir ve desteklenirler. Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, öğrencilerin sadece akademik anlamda değil, sosyal ve duygusal açıdan da gelişimlerini destekler. Eğitsel, fiziksel ve sosyal ortamların uygun şekilde dizayn edilmesi, öğrencinin sorumluluk bilincini artırırken, cesaretini ve başarma duygusunu da pekiştirmektedir. Kaynaştırma eğitiminin ortamı, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal anlamda daha hızlı kabul görmelerini ve bütünleşmelerini sağlamaktadır. Bu tür bir eğitimde, öğrenciler olumsuz davranışlardan ziyade olumlu davranışları daha fazla sergileyerek, iletişim kurma, iş birliği yapma ve ortak yaşam becerileri kazanırlar. Kaynaştırma eğitimi, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından

sosyal kabul gören özel gereksinimli öğrencilerin, kendilerini daha yeterli ve değerli görmelerine olanak sağlar. Ayrıca, bireysel programlar sayesinde öğrenmeler pekişir ve kalıcı hale gelir. Özel eğitime muhtaç çocuklar bireyselleştirilmiş bir eğitim programı ile birlikte kendi potansiyelleri ve öğrenmedeki hızlarına uygun olarak eğitime tabi tutulurlar. Eğitim, öğrencinin farklı özelliklerine uygun şekilde düzenlenir. Eğitsel, fiziksel ve sosyal ortamlar çocuğa uygun olarak dizayn edildiğinde, öğrencinin sorumluluk bilinci artar. Bununla birlikte cesareti ve başarma duygusu kazanmaları da daha kolay bir hale gelir. Sosyal anlamda kabul görme ve bütünleşme aşamaları daha hızlı olur. Kaynaştırma ortamında özel gereksinimli öğrenci, olumsuz davranışlardan daha fazla olumlu davranışlar gösterme eğilim artar. İletişim kurma, iş birliği yaparak görev tamamlama, ortak alanda yaşama becerileri ve kabullenme becerilerini edinir. Çocuğun özelliklerine göre hazırlanan bireysel program sayesinde öğrenmeler pekişir ve kalıcı olur (Çevik & Göksu, 2004).

Alan yazında konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, zihinsel anlamda yetersizlik sahibi öğrencilerin, normal eğitim sınıfında daha çok uyarana maruz kaldığı ve bu sayede deneyim kazanma imkanına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öözel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarını rol model alarak dil becerilerinin geliştiği, sosyal anlamda daha aktif olduğu, toplumdan kabul görme konusunda gelişmeler gösterdiği ve kendilerini toplumun bir üyesi olarak görmeye başladıklarını ortaya koydukları görülmektedir (Battal, 2007, Camadan, 2012).

2.2.4.2.Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Faydaları

Kaynaştırma eğitimi, içinde yer alan tüm paydaşlar için büyük faydalar sağlamaktadır. Bu eğitim modeli, yalnızca özel gereksinim duyan öğrenciler için değil, aynı sınıfta eğitim gören diğer öğrenciler ve sınıf öğretmeni için de önemli katkılar sunar. Özellikle öğretmenler, kaynaştırma eğitimine katıldıklarında hem mesleki anlamda önemli bir deneyim kazanırlar, hem de öğrencilerinin gelişimine katkı sağlayarak kendi öğretim yöntemlerini geliştirme fırsatı bulurlar. Başlangıçta kaynaştırma eğitimine karşı şüpheci bir yaklaşım sergileyen öğretmenler, zamanla bu eğitim modelinin gereksinim duyan öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerinde sağladığı farkları gözlemleyerek, kaynaştırma eğitimine olan bakış açılarını değiştirirler. Öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemek, öğretmenin mesleki motivasyonunun artmasına da yardımcı olur. Öğretmen, bu süreçte bireysel farklılıklara karşı daha anlayışlı ve olumlu bir tutum

geliştirmeye başlar.

Kaynaştırma sınıfında görev alan öğretmenler, farklı öğrencilerle etkileşimde bulunarak, öğretim tekniklerini daha geniş bir yelpazeye yayma fırsatı bulurlar. Örneğin, kaynaştırma eğitimi tekniklerine aşina olan bir öğretmen, akranlarına da benzer teknikleri uygulayarak onların sosyal becerilerini, empati yeteneklerini ve hoşgörülerini geliştirebilir. Böylece, öğretmenler sadece özel gereksinimi olan öğrenciler için değil, tüm sınıf için daha kapsayıcı ve etkili bir eğitim ortamı oluşturmuş olurlar. Bunun yanı sıra, kaynaştırma eğitimi öğretmenlerine, sosyal yaşantılarında ve mesleki hayatlarında diğer personel ile iş birliği yapma imkânı tanır. Öğretmenler, özel gereksinim duyan öğrencilerin eğitimi sırasında diğer öğretmenler ve okul personeli ile ortaklaşa çalışarak, daha etkili bir eğitim süreci yaratırlar. Bu iş birliği, sadece öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin eğitiminde de daha bütünsel bir yaklaşım benimsenmesine olanak tanır (Kırcaali, 1998).

Özellikle kaynaştırma ekibinde yer alan okul idarecilerinin özel gereksinimli öğrenciler için okula kayıt, sınıfa yerleşme, okul ve sınıf ortamının düzenlenmesi konularında önemli rolü olduğu bilnmektedir. Aynı zamanda okul rehberlik servisleri ve sınıf öğretmenleri ile birlikte kaynaştırma eğitimi konusunda aileleri bilgilendirip paydaşlar arası işbirliğini koordine ederler. Okul yönetimi kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir okuldaki vizyon ve misyonu belirleme konusunda çok etkilidir (MEB, 2013).

Özetle kaynaştırma eğitimi, sınıftaki tüm bireylerin gelişimine katkı sağlayan bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri artarken, öğrenciler de hem akademik hem de sosyal anlamda gelişim gösterirler. Bu, hem öğrenciler hem de öğretmenler için karşılıklı fayda sağlayan bir eğitim modelidir.

2.2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerine Faydaları

Kaynaştırma eğitiminin bir diğer üyesi de hiç şüphesiz ebeveynlerdir. Anne-baba eğitim uygulamalarına önemli katkı sunmaktadırlar. Ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını, ilgilerini, yeteneklerini daha iyi algılayabilir. Çocuklarının potansiyelinin farkında olmaya ve buna uygun bir beklenti oluşturmaya başlarlar. Öte yandan özel gereksinimli çocuklarının bu eğitimdeki bilgi, beceri ve katılımlarının artması ailelerine umut verir ve kendilerini toplumdan soyutlanmış, yalnız hissetmelerinin önüne geçer (Sadioğlu, 2011). Kaynaştırma uygulaması ile birlikte, daha önceden mevcut olan kaygı ve umutsuzluk, zamanla ve gelişmelere bağlı olarak yerini umuda ve güvene bırakır.

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile sosyal ilişkilerini geliştirmesine fırsat sağlarken aynı zamanda bu öğrencilerin ailelerininde toplumla bütünleşmesini de sağlar (Hicks ve Monroe, 2011). Çocuklarının aldığı eğitim ile birlikte okula ve öğretmene karşı bakış açılarında değişiklik meydana gelir, aynı zamanda tüm paydaşlarla iş birliği yapmaya daha fazla önem gösterirler. Kaynaştırma eğitimi ailede olan çatışmaları ve sorunların azalmasına fayda sağlar (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Kaynaştırma eğitimi sayesinde aileler çocuklarının akademik, sosyal ve duygusal gelişim sürecini daha yakından takip edebilirler.

2.2.4.4.Kaynaştırma Eğitiminin Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Faydaları

Kaynaştırma eğitimi, yalnızca özel gereksinim sahibi öğrenciler için değil, aynı zamanda akranlar için de önemli faydalar sunan bir eğitim modelidir. Bu eğitim ortamında, farklılıkların varlığını kabul etmek ve bu farklılıklara anlayışla yaklaşabilmek, akranlarının kazandığı önemli bir beceridir. Kaynaştırma sınıflarında, akranların, özel gereksinim duyan öğrencilerle etkileşimde bulunarak, onlarla arkadaşlık kurma ve empati geliştirme fırsatı elde ederler. Bu deneyimler, öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirirken, toplumsal duyarlılıklarını ve farklılıklara olan hoşgörülerini de artırır. Dolayısıyla, kaynaştırma eğitimi her iki grup öğrenci için de karşılıklı öğrenme ve gelişim imkanı sağlar. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinim sahibi öğrencilere yararı olmasıyla birlikte, sınıfta bulunan akranları için de bir hayli yararı bulunmaktadır. Akranlar, farklılıkların olmasının doğal olduğunu ve bunu anlayışla karşılayabilme becerilerini kazanırlar. Bununla birlikte farklılıkları olan öğrencilere veya bireylerle arkadaşlık etmek ve onlarla empati kurma becerilerini de kazanmaları beklenir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma eğitiminden sorumlu öğretmenler, sınıf içerisinde etkileşim ve arkadaşlığı pekiştirmek için bazı düzenlemeler yapar. Bu düzenlemeler, sınıftaki tüm öğrenciler arasında daha yoğun bir iletişimin oluşmasına ve öğrencilerin sosyal etkileşiminin artmasına yardımcı olmaktadır. Bu deneyimler sonucunda, akranların farklılıkları daha iyi anladıkları ve özel gereksinimli öğrencilere karşı korku ve belirsizlik duygularının azaldığı görülmüştür (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ayrıca, bu öğrencilerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları özel gereksinimli bireylere karşı daha hoşgörülü olmaları, iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirmeleri ve ahlaki değerlerinde olumlu değişimler göstermeleri beklenmektedir. Kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıflarda tipik

gelişim gösteren öğrenciler, grup içinde farklılıkların bilincinde olarak kendisinin farklı yönlerini keşfetmeye başlar ve liderlik duygusu gelişir (Battal, 2007; Camadan, 2012).

2.2.4.5. Kaynaştırma Eğitiminin Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Ailelerine Faydaları

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısında özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin yanı sıra tipik gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin de önemli bir rolü vardır. Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda bulunan öğrencilerin aileleri, çocuklarının farklı gelişim gösteren öğrencilerden olumsuz yönde etkilenebilecekleri endişesi ile aynı sınıfta eğitim almalarını istemeyebilirler. Ailelerin bu eğitime olumsuz bir tutumunun olması çocuklarına yansıyabilir bu da öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri kabulünü olumsuz etkileyebilir. Bu açıdan tipik gelişim gösteren çocukların ailelerinin özel gereksinimli öğrencileri ve bu öğrencilere verilen eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları, kaynaştırma eğitimine bakış açılarını olumlu etkileyebilir ve bunun sonucunda özel gereksinimli öğrencinin ebeveynleri ile iletişim kurarak, kaynaştırma eğitimine katkıda bulunabilirler. Tipik gelişim gösteren çocukların aileleri, tüm paydaşlarda olduğu gibi, bireysel farklılıkların gayet normal olduğunun ve bu farklılara saygı duyulması gerektiğini anlama şansına sahip olabilirler (Sucuoglu & Kargın, 2006). Bu anlayışa sahip ebeveynlerde, doğrudan kendi çocuklarının bu öğrencilere karşı bakış açısı ve tutumunu belirlemede etkili olabilir.

2.2.5. Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler

Son yıllarda Türkiye'de kaynaştırma eğitimi alanında önemli ilerlemeler kaydedilmektedir. Bu alandaki gelişmeler, geçmişte gözlenen yavaş ilerlemenin aksine, daha planlı ve sistematik bir şekilde yürütülmektedir. Ancak, önceki dönemlerdeki durağanlığın temel nedenleri arasında, toplumda ve eğitim çevresinde özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz bakış açılarının yaygın olması ile birlikte, okullarda yeterli fiziki altyapının ve donanımlı personelin bulunmaması gibi yapısal eksiklikler öne çıkmaktadır.

Kaynaştırma eğitiminin etkili bir biçimde uygulanmasının önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engeller arasında en dikkat çekici olanlardan biri, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı yeterince olumlu tutum geliştirememesidir. Bunun yanında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gibi destek servislerinin sayıca ve

nitelik açısından yetersiz kalması, süreci olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, bu alanda uzmanlaşmış personel eksikliği, kaynaştırma uygulamalarının kalitesini düşürmektedir. Fiziksel ortamların özel gereksinimleri karşılayacak şekilde düzenlenmemesi de eğitim sürecini zorlaştırmaktadır. Tüm bunlara ek olarak, genel eğitim ve özel eğitimin farklı sistemler olarak algılanması, bütüncül bir yaklaşımla hareket edilmesini engelleyerek entegrasyonu zorlaştırmaktadır.

Bu bağlamda, kaynaştırma eğitimine ilişkin uygulamalarda karşılaşılan sorunların çok boyutlu olduğu ve hem yapısal hem de kültürel dönüşüm gerektirdiği söylenebilir. Bu sorunların çözümü, yalnızca eğitim politikalarının değil, aynı zamanda okul ikliminin, öğretmen eğitiminin ve toplumsal farkındalığın da bütünsel biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi uygulamasında sıklıkla karşılaşılan birtakım sorunlara aşağıda daha ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.2.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Açıdan Yeterli Olmaması

Sınıf öğretmenleri ve farklı branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması, onların kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilerine yönelik tutumlarını etkilediği düşünülebilir. Kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli olmadığını düşünen sınıf öğretmenleri bu eğitime karşı daha olumsuz tutumlar sergileyebilir. Bu durum, sınıf öğretmenleri açısından kaynaştırma eğitimi ile mesleki hayatlarında karşılaşmaları durumunda belli seviyede zorluklara neden olabilir. Yapılacak olan düzenlemeler ile birlikte, sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin artması amacıyla okullardaki görevli olan özel eğitim öğretmeni ve rehberlik servisi ile sıkı bir işbirliği yapılabilir. Özel eğitim öğretmenleri tarafından sınıf öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi için mesleki eğitim verilebilir. Bunlara ek olarak üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarında verilen kaynaştırma ve özel eğitim derslerinin sayısı ve niteliği artırılmasına gereksinim vardır. Kaynaştırma eğitimin başarısı, o eğitimi veren öğretmenin yeterliği ve tutumlarına doğrudan bağlıdır. Bu nedenle okullardaki özel eğitim öğretmenlerinin desteği ve tecrübesi olmadan kaynaştırma eğitimin başarısının yüksek olmayacağı düşünülmektedir (Turhan, 2017).

Schulz ve Carpenter (1995) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, sınıf öğretmenleri özel gereksinim sahibi öğrencilere karşı tutumlarını olumlu yönde

geliştirmeleri vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitim ortamını desteklemediğinde, tipik gelişim gösteren öğrenciler bu durumu fark edip özel gereksinimli öğrencileri kabul etme ve onlarla arkadaşlık kurmada isteksiz olabilirler. Kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenleri, özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılı olabileceklerine yönelik inançlarının olması da bu eğitimin başarısında önemli bir unsurdur. Genel olarak tüm öğrencilerin çoğu zaman öğretmenlerinin onlardan bekledikleri oranda başarı göstermeye yatkın oldukları bilinmekle birlikte öğretmenin öğrenciden düşük beklenti içinde olması, öğrencilerin daha az başarı göstermeleri ile sonuçlanacaktır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinin yanı sıra kaynaştırma eğitimine yönelik yeterli bilgi, beceri ve öğretim tekniklerine de sahip olmaları beklenmektedir.

Bir başka araştırmada ise, çeşitli branş öğretmenleri ile yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin önemli bölümünün sınıflarında kaynaştırma eğitimi verilmesinden memnun olmadıkları ve özel gereksinim sahibi öğrenci ile çeşitli iletişim problemleri yaşadıkları belirtmişlerdir. Ayrıca özel gereksinimi olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin kontrolü sağlama konusunda zorluklar yaşadıkları ve özel gereksinimi olan öğrencilere nasıl davranmaları gerektiğini bilmediklerini ifade etmişlerdir (Şekercioğlu, 2010).

Türkiye'de, İlkokul öğretmenlerinin %84.4'ünün meslekleri boyunca özel gereksinimli çocuklarla karşılaştıkları ve %95.8'inin "Özel gereksinimli çocuklar, eğitim aldıklarında topluma yararlı olurlar." inancını taşıdıkları görülmüştür. Özel eğitim değerlerine sahip olan öğretmenlerin bu alanda çalışmak için yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alamadıkları ve aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı ile yeterli iletişimin oluşturulamadığı belirlenmiştir (Uyanık vd., 2011).

Baykoç vd. (1997) tarafından kaynaştırma uygulamaları üzerine yapılan bir araştırmada; kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireyler ve bunların eğitimi ile ilgili, kaynaştırma eğitimi uygulamasında yer alan ya da almayan tipik gelişim gösteren öğrenciler ile anne babalarının duygu ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla öğrenci ve anne babalara bir anket uygulanmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, tipik gelişim gösteren öğrencilerin ve anne babalarının özel gereksinimli bireylere yardım etmeye istekli oldukları fakat; zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli bireylere yardım etme konusunda diğer yetersizlik gruplarına göre daha az istekli oldukları görülmüştür (Öncü ve Batu, 2005).

Özel gereksinimli bireylerin yaşıtları ile eğitim görmesi konusunda öğretmen

tutumunu etkileyen faktörlerin en önemlisi eğitimdir. Türkiye'de bu konuda İzci (2005) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alanında bilgi ve becerilerinin eksik olduğu, bu sebepten dolayı özel eğitim dersinin öğretmen adaylarına en az iki dönem programda verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Ayrıca Gözün ve Yıkmış (2004) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin, Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği" adlı çalışmada da kaynaştırma eğitimine dair bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimindeki tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Ancak bu çalışmaların hizmet öncesinde yapıldığı göz ardı edilmemelidir. Hizmete başlayan öğretmenlere yönelik hizmet içi çalışmaları hedefleyen araştırmalar yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Bu alandaki çalışmalardan birinde (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliliklerini ölçmüş ve sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma uygulamaları ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca Yıkmış ve Bahar (2002)'ın "Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerinin Gerçekleştirme Durumlarının Saptanması" adını taşıyan çalışmada da kaynaştırma sınıfında çalışan öğretmenlerin uzman yardımı olmadan eğitsel amaç saptama, öğretimi desenleme ve uygulamada, öğretimi destekleyici ve kolaylaştırıcı etkinliklerde bulunmada, özel gereksinimli öğrencilerin, özel gereksinimi olmayan öğrencilerle iletişimini sağlamada, değerlendirme araç gereç ve süreçlerine zaman ayırmada yetersiz kaldığı görülmektedir (Ayral vd., 2015).

Öğretmen davranışlarını inceleyen çevresel faktörlerin incelendiği araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin yer aldığı İlkokul ve Ortaokuldaki çeşitli öğretimsel özellikler araştırılmıştır. Araştırma sonucundaki önemli bulgulardan biri, kaynaştırma öğretmeninin öğrenciye ne kadar odaklanır ve zaman ayırırsa, doğru orantıda öğrenci başarısının da arttığı ile ilgilidir. Bu araştırma, özel gereksinimli öğrencilere yeterli vakit ayırıldığında başarılı olacaklarını göstermektedir (McDonnell, Thorson ve Mcquivey, 1998; akt. Güner, 2010).

ABD'de 2012 yılında özel gererksinimli öğrencilerle etkilişim projesi kapsamında "Service Learning" adında bir proje yürütülmüştür. Bu projeye göre öğretmenler, daha mesleğe başlamadan, üniversitede özel gereksinimli öğrencilerle tanıştırılıp, etkileşime geçirilmektedir. Haftalık 2-3 saat ve toplam 10 haftalık süren derslerin sonucunda, öğretmen adaylarının bu bireylere yönelik tutumlarının kurs öncesine göre olumlu yönde

düzeldiği, tüm katılımcıların bilgilerinin arttığı, özel gereksinimli bireylerle aynı ortamda bulunurken katılımcıların daha rahat davrandığı bu proje sayesinde katılımcıların özel gereksinimli bireyler hakkında daha olumlu tutum geliştirdiği ve çocuklarla daha çabuk etkileşime girdiği görülmüştür (Eren, 2021).

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki açıdan yeterlilikleri, kaynaştırma eğitiminin başarısını ciddi derecede etkileyebilecek önemli unsurlardan biridir. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve yeterliliklerini arttırmak açısından çalışmalar yapmak önem arz etmektedir.

2.2.5.2. Destek Hizmetlerinin Yetersizliği

Kaynaştırma eğitimi, tipik gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimi bulunan öğrencilerin aynı eğitim ortamında birlikte öğrenmelerini esas alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi için kaynaştırma sınıfındaki her öğrenciye gereksinimleri doğrultusunda özel eğitim destek hizmetlerinin sunulması ve bu hizmetlerin sistemli biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Destek hizmetlerin eksik ya da yetersiz sağlanması durumunda, kaynaştırma eğitiminin beklenen hedeflere ulaştığından söz etmek güçleşmektedir. Bununla birlikte, ülkemizde genel eğitim okulları bünyesinde yürütülen kaynaştırma uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitim planlarının hazırlanması, uygulamanın sürdürülmesi ve gerekli uyarlamaların yapılması temel süreçler arasında yer almaktadır. Ancak özel eğitim destek hizmetlerinin uygulamadaki yeterliliğinin sınırlı olması, kaynaştırma eğitiminin önemli sorun alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu koşulların karşılanmaması halinde, kaynaştırma uygulamalarının yalnızca biçimsel düzeyde kalması ve uygulamada anlamlı bir gelişme sağlanamaması olasıdır.

Öğretmenlerin destek eğitim hizmetlerinden faydalanmaması durumunda sınıf içi eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini düşürecek ve bunun sonucu olarak öğretimin başarısız olmasına, mesleki doyumdan mahrum kalan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine, özel gereksinim sahibi öğrencilerin de başarısız bir eğitim öğretim durumunda problem davranışlara yönelmesine neden olmaktadır. Bütün bu sorunlar sonunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamında istenmeyen

kişi olarak tanımlanmasına yol açmaktadır (Aktan, 2018). Eğitim ortamının uygun şartlara getirilmesi ve destek hizmetlerinin başarılı bir şekilde uygulanması, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısını artıracak ve öğrencilerin her yönden eğitime katılımını sağlayacaktır.

2.2.5.3. İşbirliği Yetersizliği

Kaynaştırma uygulamalarının etkili biçimde yürütülebilmesi için, kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticileri, rehberlik personeli ve diğer okul çalışanlarının bu sürece katılım konusunda istekli olmaları ve bireysel farklılıkları kabul eden bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir. Aksi durumda, söz konusu tutum ve isteksizlikler kaynaştırma eğitiminin uygulanmasının önünde önemli bir engel oluşturacaktır (Kırcaali, 1998).

Sınıf öğretmenlerinin tek başına kaynaştırma eğitimi uygulamalarını sürdürmeleri mümkün değildir. Karşılaşılacak sorunları çözmek için alan uzmanları, özel eğitim öğretmenleri, rehberlik servisi ve aile ile sürekli iş birliği halinde olmaları gerekmektedir. Kaynaştırma eğitiminin en başında tanılamadan itibaren mesleki eğitimleri de kapsayarak tüm aşamalarda iş birliği halinde olmak önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürgür, ve Uzuner, 2010).

Kaynaştırma eğitimde tipik gelişim gösteren öğrencilerin velileri, özel gereksinim sahibi öğrenci velileri, kaynaştırma eğitimini veren öğretmen ve okul yönetiminin sürekli iş birliği içinde olması ve ortak paydada buluşması sürecin başarısı ve sürekliliği bakımından çok önemlidir (Gürgür, ve Uzuner, 2010). Kaynaştırma eğitiminin paydaşları, özel gereksinim sahibi öğrencinin ihtiyaçları ve ilgilerine göre kişisel bir eğitim planı hazırlanmasında birlikte çalışarak öğrenci için en uygun kararların alınmasını sağlamalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Kaynaştırma eğitiminin sağlıklı biçimde sürdürülebilmesinde, sınıftaki öğrencilerin velileri önemli bir paydaştır. Velilerin toplum içindeki bireysel farklılıkların farkında olmaları ve bu farklılıklara saygı temelli bir tutum geliştirmeleri, kaynaştırma sürecinin işleyişini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu farkındalığın yeterli düzeyde olmaması durumunda bazı veliler, çocuklarının kaynaştırma eğitimi uygulanan bir sınıfta bulunmasını istemeyebilir ve bu durumu kendi çocukları açısından olumsuz bir eğitim deneyimi olarak değerlendirebilir. Buna bağlı olarak, evde ya da okul ortamında öğrenciye yönelik olumsuz tutumların ortaya çıkması olasıdır. Bu durumda akranları özel

gereksinim sahibi öğrenciyi sınıfın bir parçası olarak görmeyi reddeder ve dışlayabilir. Bunun sonucu olarak kaynaştırma eğitiminin sağlıklı ilerlemesi mümkün olmaz. Okulun rehberlik servisleri vasıtasıyla hem tipik gelişim gösteren çocukların velileri ile, hem de özel gereksinim sahibi öğrencilerin velileri ile gerekli seminerler düzenlenerek herkesin farkındalığı artırılmalıdır. Ailelerin kaynaştırma eğitimine olan olumlu bakış açıları öğrencilerin de bu eğitime katılımını olumlu yönde etkileyecektir (Gürgür, ve Uzuner, 2010).

Kaynaştırma eğitiminde yer alan tüm paydaşlar arasındaki iş birliğinin etkin, süreklilik gösteren ve dinamik biçimde yürütülmesi, okul yönetiminin temel yetki ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Süreç içinde ortaya çıkan sorunlar nedeniyle iş birliğinin kurulamaması ya da kesintiye uğraması, özel gereksinimi olan bireyi kapsayan düzenlemelerin yalnızca biçimsel düzeyde kalmasına yol açabilmektedir. Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının yürütülmesi ve istenen sonuçlara ulaşabilmesi amacıyla gerekli yasal düzenlemeler yapılmış olsa da, süreçte görevli ve/veya yetkili kişilerin sorumluluklarını yeterince yerine getirmemesi ve uygulamaların etkili biçimde denetlenememesi nedeniyle kaynaştırma eğitiminden beklenen verim ve başarıya her zaman ulaşılamadığı ifade edilmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak; yasal düzenlemelerin uygulamaya ilişkin çerçeveyi oluşturmasına karşın, uygulamada yer alan paydaşların tamamının ya da bir kısmının özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin düşük olması veya olumsuz tutumlar sergilemesinin etkili olduğu değerlendirilebilir (Aktan, 2018).

2.2.5.4.Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Yeterlilikleri

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için birçok faktörün bir araya gelmesi ve işlemesi gerekir. Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasının ilk koşulu özel gereksinimi olan çocuklara veya bireylere gerekli özel eğitim hizmetlerini ve normal eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır. Kaynaştırma eğitiminin unsurları; öğretmenler, okul yönetimi, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrenciler, akranları, bireysel eğitim programının hazırlanması, değerlendirilmesi, izlenmesi ve özel eğitim destek hizmetleridir (Batu, 2000). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki en önemli unsur şüphesiz bu eğitimden sorumlu olan öğretmenlerdir. Kaynaştırma eğitimi verecek olan öğretmenin yeterli donanıma sahip olması beklenir (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma eğitimi verecek olan öğretmenlerin, özel gereksinimi olan öğrenciler

ile sürekli birlikte vakit geçirmeleri, öğretmenlere bu öğrenciler hakkında yakından takip ve tanıma fırsatı sağlamaktadır. Özel gereksinim sahibi öğrencinin istenilen gelişimi göstermesinde ve kaynaştırma eğitimin diğer unsurları ile iş birliği sağlama konusunda çok önemli bir rolü vardır (Batu, 2000). Bu bakımdan kaynaştırma eğitimi verecek olan öğretmenin sorumluluğu, kaynaştırma eğitiminin diğer unsurlarına göre daha fazla ve önemlidir.

Kaynaştırma eğitimi verecek olan öğretmende bulunması gereken özellikler Smith ve arkadaşları (2006, s. 71) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamak ve takibini yapmak,
- Program geliştirme ve değerlendirme aşamasında ekip içinde aktif olarak yer almak,
- Özel gereksinimli öğrencilerin fayda sağlayabileceği öneriler geliştirerek bunların uygulanmasını sağlamak,
- Özel gereksinimi öğrencilerin ve akranlarının tümünü kapsayan eğitim fırsatlarını sağlamak ve uygulamak,
- Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile iletişim ve iş birliği içinde olmak.

Kaynaştırma eğitimi ülkemizde uzun süredir uygulanmakla birlikte, bu eğitimi veren öğretmenlerin en büyük grubu da ilkokul sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmeni, ilköğretimde birinci kademe eğitim programlarında yer alan konuları ve alanlarına ait bilgileri öğrencilere aktaran ve onları yaratıcılığa, araştırmaya, iş birliğine, girişkenliğe yönelten, dış dünyaya ve kendilerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayan, etkili iletişim kurabilme becerilerini kazandıran kişidir. Bir ilkokul sınıf öğretmeni, müfredat hedeflerine uygun çalışma planları ve ders planları geliştirmelidir. Öğrencilerle iyi bir ilişki kurarak, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı yaratarak öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Sınıf öğretmeninin görevi, çocukların yaşlarına ve yeteneklerine göre maksimum gelişimi sağlamak için uygun becerileri ve sosyal yetenekleri geliştirmek ve teşvik etmektir. Sınıf öğretmeni öğrenmeyi sağlayabilmesi için temel olarak, çocukların ihtiyaçlarını bilme ve gelişim düzeylerini tanıma, öğretme-öğrenme ortamını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik tüm gelişimlerine yardım edebilecek şekilde düzenleyip hazırlamalıdır. Çocukların davranışları kazanmasına ve uygulanan programın ne derece etkili sonuçlar verdiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2008).

Günümüzde de ilkokullara öğretmen yetiştirme uygulaması Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği programı üzerinden devam etmektedir. Üniversitelerin sınıf

öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları kaynaştırma ve özel eğitim ile ilgili sadece bir ders almakta ve bu dersin yeterli olup olmadığı tartışma konusudur. Ülkemizdeki sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı kaynaştırma eğitim ile muhatap olmaktadır. Bu durumda üniversitelerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili verilecek derslerin hem saat bakımından hem de nitelik bakımından iyileştirilmesi gerektiği açıktır. Bandura'ya göre (1997), öz yeterliliği yüksek öğretmen farklı eğitim ortamları hazırlayarak öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak özel eğitim öğrencilerinin öğrenmesi için farklı eğitim planlaması yapacağından öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyacı olan farklılıkları sağlayabilir. Öğretmenin öz yeterliliği yüksek ise, özel gereksinimli öğrencinin sınıfında akranları ile beraber eğitim alabileceğine inanır ve gerekli eğitim ortamlarını onun için sağlar. Diğer taraftan öz yeterliliği düşük öğretmen özel gereksinimli öğrencinin akranları ile aynı ortamda bulunmasının sorun olacağını; onun sınıfta eğitim alamayacağını düşünebilir ve onu sınıfında istemeyebilir (Tschannen vd., 2007). Literatürde bu duruma ilişkin araştırmalar mevcuttur. Soodak ve Podell (1993) yaptıkları araştırma da öz yeterlilikleri yüksek olmayan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda eğitim almalarına karşı olumsuz görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Soodak, Podell ve Lehman (1998) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine tabii tutulan öğrencilere ilişkin tutumlarını incelemiş ve tutumları reddedici/kabul edici tutum ile tedirgin/sakin tutum olarak iki boyutta değerlendirmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının tutumlarını belirleyen önemli bir unsur olarak görülmüştür. Akdoğan (2009) da öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin stres düzeylerinin daha düşük olduğu, dolayısıyla daha etkili bir öğretim süreci yürüttükleri belirlenmiştir. Alan taraması ile birlikte ülkemizde kaynaştırma eğitimi yeterliği ile ilgili olarak Diken ve Sucuoğlu (1999) tarafından çalışma ilk çalışma niteliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmada ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarına geçerken yapılması gereken hazırlıkların tamamlanmadan kaynaştırma eğitimine geçildiği, bu eğitimi verecek öğretmenlerin de özel gereksinimi olan çocuğun olduğu sınıfta eğitim vermeye olumsuz yaklaştıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin bahsedilen tutumundan olumlu yöne doğru değişme göstermesi için ise, gerek meslek içi eğitim gerekse öğretmen yetiştirme döneminde yoğun bir eğitim verilmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

Öte yandan kaynaştırma eğitimi hakkında eğitim almayan öğretmenlere, okul

yönetiminin güncel mevzuatı anlatması ve öğretmen kontrol ve takibini rehberlik servisi ile birlikte yapması öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini gidermede fayda sağlayabilir (MEB, 2013).

2000 yılında gerçekleştirilen bir başka araştırmanın konusu ise okul öncesi öğretmenliği görevinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitim hakkında görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Gazi Üniversitesi mezunu okulöncesi ve çocuk gelişimi mezunu öğretmenler arasından seçilen 118 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada uygulanan anket ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde; lisans eğitimi sırasında kaynaştırma eğitimi dersi adı altında eğitim alan katılımcılar ile bu dersi almayan katılımcılar arasında kaynaştırma eğitimine yaklaşım tarzında bir farklılaşma görülmemiş olup, uygulama esnasındaki düşündükleri yeterlilik seviyesinde bir farklılık meydana çıkmıştır. Özel eğitim adı altında konuyla ilgili ders alan katılımcıların yeterlilik algılarının daha yüksek, bu dersi almayanların ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak da meslek geçmişinde özel eğitim öğrencisi ile çalışan katılımcıların çalışmayanlara göre kaynaştırma eğitimi konusunda yeterlilik inancı daha yüksek olduğu saptanmıştır (Temel, 2000).

Kaynaştırma eğitimi ülkemizdeki birçok üniversitede sınıf öğretmeni adaylarına ve branş öğretmenlerine verilmektedir. Yapılan araştırmalarda kaynaştırma eğitimini lisans düzeyinde görmüş olan öğretmenler kendilerini bu konuda daha yeterli hissetmekle birlikte kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu bir tutum gerçekleştirmektedir. Bu görüşe paralel olarak yapılan araştırmalardan birinde sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine bakış açıları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda özel eğitim dersini almayan katılımcı adayların eğitim verdikleri ortamda yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenci bulunmasına sıcak bakmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim konusunda kendilerini yetersiz görmeleriyle açıklanmıştır. Katılımcı adayların verdikleri cevaplara göre özel eğitim dersi alan adayların almayan adaylara göre daha olumlu bir tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Sarı ve Bozgeyikli, 2002).

Yapılan bir başka çalışmada yine öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine bakış açıları ve kendilerini yeterli görüp görmeme durumları araştırılmıştır. Katılımcılar kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden 12 kişi belirlenmiş ve görüşmelerde katılımcılara 19 adet soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda

görev yapan veya yapacak olan öğretmenlere yoğun bir özel eğitim bilgisi ve eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitim verilen sınıflardaki yetersizliği olan çocuğa faydasının yanı sıra sınıftaki akranları için de yararlı olacağı görüşünü benimsemişlerdir (Avcıoğlu vd., 2004).

Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin yeterliğini arttırmak için lisans düzeyinde eğitimin etkisinin olduğu araştırmalar tarafından açıklansa da yapılan bir başka araştırmada öğretmenlerin lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimi alsalar dahi kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmının okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılmasına olumlu yaklaştığı ancak lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimine yönelik aldıkları eğitimlerin yeterli düzeyde olmadığını bildirmişlerdir (Varlıer, 2004).

Yapılan araştırmalar kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki en büyük etkenlerden birinin öğretmenlerin bu konu hakkında daha detaylı eğitim almaları gerektiğini göstermektedir. Üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarının meslekte karşılaşma olasılığı çok yüksek olan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterliliklerinin artırılması son derece önem arz etmektedir.

Battal (2007), yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik belirlemek üzere sınıf öğretmenleri ve farklı branş öğretmenleriyle yaptığı çalışmada bu görüşü destekler nitelikte bir sonuca ulaşmıştır. Çalışmaya 104 çeşitli branş öğretmeni ve 285 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında kaynaştırma eğitimi anketi kullanılmıştır. Anketin oluştuğu dört ana bölüm bulunmaktadır. Bunlar; özel gereksinim sahibi olan bireylerin tanılanması, kaynaştırmada kullanılan teknik ve yöntemlere hakim olma ve bunların kullanılabilmesi, ölçme ve değerlendirme yapmaktır. Sonuçlara bakıldığında katılımcı öğretmenlerden sınıf öğretmenlerinin özel gereksinim sahibi öğrencileri tanılama konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Aynı şekilde branş öğretmenleri de gereksinim sahibi çocuğu tanılama konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiş, ancak özel eğitimin ve kaynaştırma eğitiminin ilkelerine tam olarak hâkim olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da görüleceği üzere üniversitelerdeki kaynaştırma eğitimi dersinin niteliğinin artırılması gerekmektedir.

Yapılan bir başka araştırmada (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010), aktif görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik gerekli donanım ve bilgiye sahip olma durumlarını incelenmiştir. Katılımcılar Burdur ilindeki ilköğretim sınıf öğretmenliği görevini yapan 40 kişi olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilerek veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde;

katılımcı öğretmenlerin eğitim hayatları boyunca kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları saptanmış olup kaynaştırma eğitimine yönelik kendilerini yeterli görmediği sonucuna varılmıştır. Bazı üniversitelerde ise kaynaştırma eğitimi dersi olmadığı anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterlilik inançlarını belirmek üzere Camadan (2012)'de bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda; görev yapan öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Alan yazındaki araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen öz yeterliliği dikkat çeken önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı bünyesinde değerlendirilen öz-yeterlilik, kişinin bir eylemi yapmaya karar vermesi için gerekli beceriye sahip olduğuna dair inancı ve eylemin gerçekleştirilmesi güveni ile söz edilen eylemi yerine getirmesidir (Soodak & Podell, 1993). Diğer bir ifadeyle bireyin uzun süreçlerde karşılaşabileceği zorluklardaki üstesinden gelme konusunda ne oranda başarı gösterebileceğine yönelik tutumudur (Ulusoy, 2003). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin "öğretmenliğin verdiği görevleri etkili ve faydalı bir şekilde yerine getirmek için sahip olmaları beklenen bilgi, tutum ve beceriler" olarak açıklanmaktadır. Öğretmenlerin var olan bilgileri, yetenekleri ve geçmiş süreçte kazandıkları tecrübelere bakarak kendilerini değerlendirme şekli ve meslek hayatları süresince etkili bir öğretim vermelerinde ve önlerine çıkan zorluklarla mücadele edebilmelerinde önemli pay sahibidir. Öğretmenlerin üstlendikleri görevde başarılı veya başarısız olma beklentisi öz-yeterlilik düzeyini, algısını etki etmektedir (Senemoğlu, 2001). Bir başka görüşe göre ise düşük öz yeterlik algısı olan öğretmenler, zorlanan öğrenciye karşı olumlu iletişime geçme konusunda daha az isteklidirler. Yani öz yeterlik algısı ne ölçüde yüksekse, öğretmenin sabrı, çabası ve zorluklara karşı dayanıklılık o kadar yüksek olur (Pajares, 1996). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yeterli görme durumu son dönemlerde üzerinde çokça durulan konulardan birisidir (Özdemir, 2008).

Soodak ve Podell (1993) tarafından, öz yeterlik algısı daha yüksek olan öğretmenlerin, meslek becerilerine olan güvenlerinin de aynı şekilde yüksek olduğunu, aynı zamanda sınıfta zorluk yaşayan öğrencilere karşı daha olumlu bir çalışma isteği olduğunu öne sürmüşlerdir. Benzer bir araştırmada eğitimcilerin öz yeterlik inançları ve algılanan sınıf yönetimi konusundaki becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur

(Korkut, 2009). Öğretmen öz-yeterlilik inancı çerçevesinde gerçekten etkili ve anlamlı bir eğitim ortamı ortaya koyabilmeleri için kendisinin öğretmenlik becerilerine sahip olduğuna inanması gerekir (Akkoyunlu, Feza ve Aysun, 2005).

Öğretmenlerin, öğretmenlik görevinin yeterliliklerini kazanabilmeleri, iyi bir eğitimden geçmelerinin yanında, görev ve sorumluluklarını tamamen gerçekleştirebilecekleri inancına sahip olmasına bağlıdır (Yılmaz vd. 2004). Bu inanca sahip öğretmenler, öğrencilerin eğitimine ve toplumsal ilişkilerde gelişmesine daha çok yardımcı olacaklardır.

Anderson, Greene ve Loewen (1988) de yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrencinin öğrenmesi üzerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada öğretmen öz yeterlilik boyutları ele alınmış ve özellikle öz yeterliliğin bir boyutu olan kişisel öğretim yeterliliği düzeyinin öğrencilerin başarısına, düşünmelerine ve öz yeterliliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma için farklı düzeyde kişisel öz yeterlilikleri olan öğretmenler belirlenmiş ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler belirlenen anlamda karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda öz yeterlilikleri yüksek öğretmenlerin dil becerilerine ve sosyal bilimler alanına giren derslerde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Özerkan, 2007).

Bazı araştırmalarda da öğretmenin öz yeterlilik inancının, öğretmenin sınıfta ve sınıf dışında tüm faaliyetlerini etkilediği tespit edilmiştir (Özerkan, 2007; Korkut, 2009). Özetle öz yeterlilik inancı yüksek olunca öğretmenin öğrencilere anlatacağı konuyu anlatmanın farklı yollarını ve yöntemlerini kullanarak öğrenmelerini sağlamakta ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır. Ayrıca öz yeterlilik inancı yüksek öğretmenler kendilerini geliştirmek için de gayret göstermekte ve öğretmenlik niteliklerini sürekli olarak artırmaktadırlar. Alanı ile ilgili olarak kendilerini sürekli olarak yenilemektedirler. Öz-yeterlik algısı yükseldikçe, öğretmenlerde meslek açısından doyum ve mesleğe karşı tutumları da olumlu yönde seyretmektedir (Aydın ve Tekneci, 2013).

Sonuç olarak öğretmenlerin, sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencisinin akademik veya sosyal gelişimine doğrudan katkısı vardır. Yapılan araştırmalarda bu katkı öz- yeterlik düzeyi ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Yine bu konuda öğretmenin kendi yeterlik algısını yükseltmesi öğrenciye yüksek fayda sağlayacağı gibi öğretmenin de mesleğe duyduğu ilgi ve mesleği icra ederken hissettiği doyum da olumlu yönde etkilenecektir.

2.2.6. Ülkemizde Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Uygulanma Şekli ve Modelleri

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin, gelişimsel ve akademik özelliklerine uygun olarak en az sınırlayıcı eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim almalarını hedefleyen bir yaklaşımdır. Buradaki "en az kısıtlayıcı ortam" ifadesi, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının öncelikle belirlenmesini ve bu ihtiyaçların mümkün olan en üst düzeyde karşılanmasını ifade etmektedir. Aynı zamanda, öğrencinin sosyal etkileşim içinde bulunabileceği, yaşıtlarıyla maksimum düzeyde bir arada olabileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması da bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Kırcaali-iftar, 1998).

Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin kapsamı ve uygulama esasları, 2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile yasal çerçeveye kavuşturulmuştur. Bu yönetmelik doğrultusunda kaynaştırma eğitimi; tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı biçimde uygulanmaktadır. Bu modeller, öğrencinin gereksinim düzeyine ve eğitim hedeflerine göre farklılaştırılmış yapılar sunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma" başlıklı kılavuzda, özellikle sınıf mevcutlarına ilişkin çeşitli sınırlamalar getirilmiştir. Buna göre, okul öncesi düzeyde kaynaştırma uygulanan sınıflarda iki özel gereksinimli öğrencinin bulunması durumunda sınıf mevcudu 10'u, bir öğrencinin bulunması hâlindeyse 20'yi geçmemelidir. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde ise, iki özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıflarda en fazla 25, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise 35 öğrenci sınırı getirilmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflara dengeli biçimde dağıtılması, bir sınıfta en fazla iki öğrencinin bulunması yönünde bir ilke olarak benimsenmiştir (MEB, 2018).

Türkiye'de uygulamada en yaygın biçimde kullanılan modelin, tam zamanlı kaynaştırma eğitimi olduğu görülmektedir. Bu modelde özel gereksinimli öğrenciler, genel eğitim sınıflarında yaşıtlarıyla birlikte tüm gün boyunca eğitim görmekte, gerektiğinde ise destek eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Böylelikle öğrencilerin yalnızca akademik gelişimleri değil, aynı zamanda sosyal uyumları da desteklenmektedir (MEB, 2018).

2.2.6.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin, kayıtlı oldukları genel eğitim kurumlarında yaşıtlarıyla birlikte tam gün süren ortak bir eğitim sürecine katılmalarını esas alır (Özdemir, 2021). Bu eğitim modeli, özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarıyla aynı sınıf ortamını paylaşarak sosyal etkileşim içinde gelişim göstermelerini ve akademik becerilerini en üst düzeyde kazanmalarını hedefler. Öğrencinin, tüm eğitim sürecini genel sınıfta geçirmesi, bu modelin temel ayırt edici özelliğidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, tam zamanlı kaynaştırma eğitimi kapsamında öğrenciler, bulundukları okulun genel eğitim programına tabi tutulur. Ancak, öğrencinin bireysel farklılıkları ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanır ve bu program doğrultusunda eğitim süreci yapılandırılır. Ortaöğretim düzeyine ulaşan öğrenciler, genel eğitim programına göre hazırlanan diplomalarla mezun edilir. Bu durum, özel gereksinimli bireylerin eğitim sistemine tam olarak entegre olmalarını destekler niteliktedir (Ataman, 2003).

Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapılması zorunludur. Bu kapsamda, destek eğitim odalarının oluşturulması, fiziksel çevrenin erişilebilir hâle getirilmesi ve eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi temel gereklilikler arasında yer alır (MEB, 2018).

Bu eğitim modelinde önemli bir unsur da ölçme ve değerlendirme süreçleridir. Öğrencinin gelişim düzeyi, öğrenme hızı, yetersizlik durumu ve performansı göz önünde bulundurularak değerlendirme sisteminde gerekli uyarlamalar yapılır. Bu kapsamda, sınav sürelerinin uzatılması, ortam değişiklikleri, alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve yardımcı materyallerin sağlanması gibi uygulamalar, öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde ortaya koymasına katkı sağlar. Merkezi sınavlar dâhil olmak üzere tüm değerlendirme süreçlerinde, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına uygun düzenlemelerin yapılması yasal bir zorunluluktur (Aral, 2011)

Ayrıca, destek eğitim hizmetleri, kaynaştırma eğitiminin tamamlayıcı bir unsuru olarak yapılandırılmıştır. Öğrenciler haftalık toplam ders saatinin %40'ını geçmeyecek şekilde destek eğitim odasında bire bir ya da en fazla üç kişilik gruplar hâlinde ek ders alabilirler. Bu dersler, öğrencinin öğrenme sürecini hızlandırmaya ve bireysel gelişimini pekiştirmeye yöneliktir. Sürecin sağlıklı işleyebilmesi için sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulama konusunda donanımlı olması, öğrencinin gelişimini doğrudan etkilemektedir (Aral, 2011)

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin toplumsal bütünleşme sürecini destekleyen ve eğitimde fırsat eşitliği sağlayan temel bir yaklaşımdır. Ancak bu sistemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sadece fiziki düzenlemeler değil, aynı zamanda öğretmenlerin eğitimi, ailelerin bilgilendirilmesi ve toplumsal farkındalığın artırılması da büyük önem taşımaktadır.

2.2.6.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecini hem özel eğitim sınıfında hem de akranlarıyla birlikte geçirdiği esnek bir model olarak tanımlanır. Bu modelde öğrenci, resmi kaydının bulunduğu özel eğitim sınıfında akademik çalışmalarını yürütürken, bazı ders saatlerinde ya da ders dışı sosyal etkinliklerde genel eğitim sınıflarına dâhil edilerek kaynaştırma sürecine katılır (Dikili, 2010). Böylece öğrenci hem bireysel ihtiyaçlarına yönelik destek alır hem de sosyal uyum ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı elde eder.

Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencinin bilişsel yeterliliklerinin bireysel eğitim ortamında desteklenmesi ve sosyal becerilerinin akran etkileşimleri yoluyla zenginleştirilmesidir. Çünkü bireyin sosyal ve iletişimsel yeteneklerinin gelişmesi, dolaylı olarak akademik başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir (Akcan ve Türkmenoğlu, 2022). Bu nedenle, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarında sosyal etkileşim boyutuna özel bir önem verilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) 71. maddesi uyarınca, bu tür kaynaştırma, özel gereksinimli bireyin yaşıtlarıyla aynı sınıfı paylaşarak veya ders dışı etkinliklerde birlikte yer alması şeklinde tanımlanmıştır.

Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi kapsamında öğrenci, yalnızca başarılı olabileceği derslere ya da etkinliklere genel eğitim sınıfında katılım sağlar. Bu yönüyle uygulama, bireyin hem bilişsel gelişimini destekler hem de toplumsal katılımını teşvik eder (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Ayrıca, bireyin yetenekleri ve eğitim performansı doğrultusunda bireyselleştirilmiş bir eğitim planı (BEP) hazırlanarak sürece dâhil edilir. BEP, hem özel eğitim sınıfında hem de kaynaştırma ortamlarında öğrenciye uygun öğrenme deneyimlerinin sunulmasına yardımcı olur (Aral, 2011)

Bu eğitim modelinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için sınıf mevcudu düzenlemeleri büyük önem taşır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006) göre, yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda en fazla iki özel gereksinimli

öğrenci bulunabilir. Öte yandan, otizm spektrum bozukluğu bulunan bireyler için bu sayı her kademe için en fazla dört öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Özel eğitim sınıflarının mevcutları da okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde en fazla 10; ortaöğretim kademelerinde ise en çok 15 öğrenci olacak şekilde yapılandırılmıştır.

Yarı zamanlı kaynaştırma, yalnızca aynı okul bünyesindeki özel eğitim sınıflarından değil; özel eğitim okullarından veya farklı kurumlardan gelen öğrenciler için de geçerli olabilmektedir. İlgili yönetmeliğin 23. maddesinin 2. fıkrasının ı bendine göre, özel eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin de belirli ders ve etkinliklerde akranlarıyla bir araya gelmeleri yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması kapsamında değerlendirilir (ÖEHY, 2006).

Bu uygulama, öğrenci ihtiyaçlarına göre sadece günün belirli saatlerinde değil, haftanın bazı günlerinde de yapılabilir (Metin vd., 2015). Özellikle akademik becerileri sınırlı olan öğrenciler için tercih edilen bu model, öğrencinin uyum sağlayabileceği alanlara odaklanarak hem akademik başarıyı hem de sosyal gelişimi desteklemeyi hedefler (Mete vd., 2017).

2.2.6.3. Tersine Kaynaştırma

Tersine kaynaştırma eğitimi, tipik gelişim gösteren öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda özel eğitim sınıflarına veya okullarına dâhil edilerek, özel gereksinimli akranlarıyla birlikte eğitim görmelerini esas alan bir uygulamadır. Bu model, yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin değil, tipik gelişim gösteren bireylerin de eğitim ortamını çeşitlendirmeyi ve farklı gelişim özelliklerine sahip bireylerle etkileşim kurmalarını sağlamayı hedefler. Uygulamanın temelinde, karşılıklı etkileşim yoluyla öğrenmenin desteklenmesi ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişimlerinin pekiştirilmesi yer alır (Metin ve vd., 2015).

Tersine kaynaştırmanın temel amacı, özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin akranlarını rol model alarak sosyal, duygusal ve iletişimsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Bu model, aynı zamanda akranlarında empati kurma, farklılıklara saygı gösterme ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirme süreçlerine katkı sağlar. Bu yönüyle tersine kaynaştırma eğitimi, yalnızca akademik değil, sosyal öğrenme açısından da çift yönlü bir kazanım sunar. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili düzenlemeleri doğrultusunda, tersine kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflar için belirli öğrenci mevcudu sınırları getirilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında; okul öncesi düzeyde, beş

özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıflarda toplam sınıf mevcudu en fazla 14; ilkokul ve ortaokul düzeylerinde 20; yaygın eğitim kurumlarında ise 10 öğrenci ile sınırlıdır (MEB, 2010). Bu sınırlamalar, hem sınıf içi etkileşimin verimli olmasını sağlamak hem de bireysel farklılıklara uygun öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla getirilmiştir (Metin vd., 2015).

Tersine kaynaştırma uygulaması, iki farklı biçimde gerçekleştirilebilmektedir. Birinci yöntemde, tipik gelişim gösteren öğrenciler doğrudan özel eğitim sınıfına entegre edilirken; ikinci yöntemde ise özel eğitim okullarında tipik gelişim gösteren bireyler için ayrı sınıflar açılarak bu sınıflarda birlikte etkinlikler yürütülmektedir. Bu sayede farklı gelişim gösteren bireylerin ortak öğrenme alanlarında buluşmaları sağlanmakta ve bireyler arası etkileşimler sistematik olarak desteklenmektedir (Atkın, 2013).

Tersine kaynaştırma eğitimi hem özel gereksinimli bireylerin sosyal katılımını destekleyen hem de akranlarının toplumsal farkındalığını artıran bütüncül bir eğitim modelidir. Özellikle empati, hoşgörü ve toplumsal bütünleşme gibi değerlerin pekiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, tersine kaynaştırmanın eğitim sisteminde yer bulması, kapsayıcı eğitim anlayışının güçlenmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Atkın, 2013).

2.2.6.4. Destek Oda ile Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Destek eğitim uygulamaları kapsamında yürütülen kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrencilerin kayıtları genel eğitim sınıflarına yapılmakta; ancak öğrenciler, akademik olarak zorlandıkları veya gelişim desteğine ihtiyaç duydukları derslerde kaynak oda (destek eğitim odası) uygulamalarından yararlanmaktadır. Bu yöntemle öğrencinin eksik olduğu alanlar bireysel destekle güçlendirilerek, sınıf arkadaşlarının gerisinde kalmasının önüne geçilmesi hedeflenmektedir (Batu, vd., 2017).

Destek eğitim odası, özel eğitim öğretmenleri eşliğinde yürütülen ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda özelleştirilmiş eğitim ortamlarıdır. Bu odalarda genellikle hafif ve orta düzeyde yetersizliği olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda çalışmalar yapılmakta, gerektiğinde grup temelli öğretim stratejileri de kullanılmaktadır (Bender ve ark., 1999). Destek eğitim uygulaması yalnızca özel gereksinimli bireyleri değil, üstün yetenekli öğrencileri de kapsayacak biçimde yapılandırılabilir. Bu bağlamda, destek eğitim odaları özel eğitim materyalleri ve araç-

gereçlerle donatılmış, bireysel farklılıklara duyarlı esnek öğrenme ortamları olarak işlev görmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Destek eğitim odalarında yürütülen çalışmalar bire bir öğretim şeklinde gerçekleştirilebildiği gibi, benzer eğitim gereksinimlerine sahip öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışmasına da olanak tanır. Bu durum, hem bireyselleştirilmiş öğretimi hem de sosyal öğrenmeyi destekleyen etkili bir yöntem olarak dikkat çeker (Batu, ve ark., 2017).

Öte yandan, destek eğitim odası uygulamalarıyla benzer bir yapı taşıyan yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrenci eğitim sürecinin bir kısmını özel eğitim sınıfında, bir kısmını ise akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında geçirir. Bu uygulama günlük ya da haftalık zaman dilimlerine göre planlanabilir (Metin vd., 2017).

Bu tür yapılandırılmış uygulamalar, hem akademik hem de sosyal gelişimi destekleyerek özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine daha etkin biçimde katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin bireysel performansları ve gelişim düzeyleri temel alınarak şekillendirilen bu modeller, kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğini güçlendiren önemli stratejiler arasında yer almaktadır.

2.2.6.5. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu

Bu eğitim modeli kapsamında özel gereksinimli bireyler, aynı engel grubundaki akranlarıyla birlikte özel eğitim okullarına kayıtlı olarak öğrenim görmektedir. Eğitim süreçleri bireysel farklılıklar ve ihtiyaçlar dikkate alınarak yapılandırılmakta; öğrencilere gerekli durumlarda ek destek hizmetleri ve çeşitli rehabilitasyon imkanları sunulmaktadır. Bu destekler, öğrencinin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi ve eğitim sürecine etkin katılımını sağlamayı amaçlamaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

2.2.6.6. Yatılı Özel Eğitim Okulu

Bu eğitim modeli, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim okullarında, benzer engel grubundaki diğer öğrencilerle birlikte eğitim almalarını ve bu okullarda yatılı olarak kalmalarını kapsamaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Gündüz saatlerinde bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde yapılandırılmış özel eğitim ve destek hizmetlerinden yararlanan öğrenciler, geceleri de aynı kurumun yatakhanesinde barınmaktadır. Ancak bu uygulamanın önemli bir sınırlılığı, özel gereksinimli bireylerin,

akranlarıyla doğal sosyal etkileşim fırsatlarından büyük ölçüde uzak kalmalarıdır. Bu durum, sosyal bütünleşme ve toplumsal uyum süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Gürsoy vd., 2019)

2.2.6.7. Gezici Özel Eğitim Öğretmeni ile Kaynaştırma

Özel eğitim hizmetlerinden yararlanacak öğrenciler için destek eğitim hizmetleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve öncelikli eğitim gereksinimlerine göre, öğretmenler tarafından çeşitli ortamlar - ev, hastane veya okul - gibi farklı yerlerde sunulmaktadır (MEB, 2010). Gezici özel eğitim öğretmeni, öğrencilere eğitim desteği sağlamak amacıyla, özel eğitim öğretmenleri ile birlikte öğrencinin kayıtlı olduğu okulda veya diğer eğitim kurumlarında okul öncesi, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden oluşan bir ekip ile çalışır (MEB, 2015).

2.2.6.8. Yatılı Okul

Bu okullar, eğitim sürecinin tamamında (%100) özel eğitime ihtiyaç duyan, gelişimsel olarak daha ağır yetersizlikleri olan çocuklar için tasarlanmış yatılı eğitim kurumlarıdır. Bu tür kurumlarda, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak özel olarak geliştirilmiş eğitim programları uygulanmakta ve eğitimde görev alacak personel, bu çocukların özel gereksinimlerine yönelik olarak özel olarak eğitilmektedir (Gürsoy vd., 2019).

2.2.6.9. Ev-Hastane

Eğitim hakkı, tüm bireylerin sahip olduğu temel bir haktır; ancak bazı bireyler, sahip oldukları yetersizlikler nedeniyle bu haktan okul ortamında yararlanmayabilmektedir. Öğrencilerin yetersizliklerinin türü ve seviyesi göz önünde bulundurularak, eğitim süreçleri farklı ortamlar ve kurumlarda, örneğin örgün eğitim kurumlarında, özel eğitim okullarında, hastanede veya evde gerçekleştirilebilir. Evde eğitim, bireyin kendi evini eğitim ortamı olarak kullanarak, öğretmen eşliğinde sınavlara katıldığı bir eğitim modelidir (Arslan, 2015). Hastane ve ev ortamlarında sunulan özel

eğitim hizmeti ise gezici özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülmektedir (Erol ve İldiz, 2020).

2.2.7. Kaynaştırma Ortamlarında Öğretim ve Değerlendirme

Özel gereksinimli çocukların bireysel farklılıkları doğrultusunda gelişimlerini en üst düzeyde sağlayabilmeleri, eğitim hizmetlerinden yararlanmaları için özel eğitim hizmetleri ve destek hizmetler kaçınılmazdır (Kargın, 2007). Her birey için planlanacak eğitim hizmetleri öncesinde, bireyselleştirilmiş eğitimin neleri içereceğinin belirlenmesi doğru bir değerlendirme süreci ile mümkündür. MEB (2006)

Özel eğitim hizmetlerinde eğitsel değerlendirmenin önemli bir basamağını oluşturan tanılama ve yerleştirmede öğrenciler için en uygun eğitim programlarının ve sınıfın hangisi olduğuna karar vermek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla değerlendirmenin bu basamağıyla birlikte özel gereksinimli öğrenciler için eğitim hizmetlerinin şekli belli olmaktadır. Tanılama ve yerleştirme sonucunda eğitim hizmetlerinden yararlanmaya başlayan özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi, sadece tanılama ve yerleştirme ile değil özel eğitim hizmetlerinin her aşamasında olmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler için yapılan değerlendirmeler; tarama, sınıflama, uygun programa yerleşmesini sağlama, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama (BEP), öğrenci için uygun hedefleri ve amaçları belirleme, öğrenme stratejilerini seçme ve öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesi gibi pek çok amaçtan oluşmaktadır (Taylor, 1997; Kargın, 2007).

2.2.7.1. Öğretim Uyarlamaları

Kaynaştırma eğitiminde yer alan öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin çeşitliliğiyle karşılaşması beklenmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin gelişim özellikleri veya bu özelliklere bağlı diğer durumları nedeniyle öğretmenler, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğretim sürecinde bazı düzenlemeler ve değişiklikler yapmalıdır. Bu süreç, öğretimsel uyarlama olarak adlandırılmaktadır. Başka bir deyişle, öğretimsel uyarlama, mevcut öğretim programını takip etmekte zorlanan öğrencilere yönelik yapılan düzenlemeleri ifade eder. Öğretimsel uyarlamalar, özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla birlikte eğitim alabilmesi için öğretim içeriği, öğretim ortamı, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme

süreçleri ve öğretim materyalleri gibi unsurlarda yapılan düzenlemeleri kapsamaktadır (Sucuoğlu, 2006; Atkın, 2013; Friend vd., 2002).

Bu tanımların yanı sıra, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de (1997) özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim alabilmesi için bazı düzenlemelere yer verilmiştir. Bu düzenlemeler, özel eğitim hizmetlerinin, özel gereksinimli öğrencileri fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanmasını; öğretim amaçları, içerik ve süreçlerin, akranlarıyla birlikte eğitim alabilmelerini sağlamak amacıyla uyarlanmasını öngörmektedir (Madde 15).

Bu düzenlemeler, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak ve öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebilmeleri için öğretmenin, öğrencinin özelliklerini çok iyi bir şekilde tanımasını gerektirir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencinin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal özelliklerini anlamak için oyunlar ve etkinlikler düzenleyerek öğretimsel uyarlama çalışmaları yapmalıdır. Bu tür uyarlamalar ve düzenlemeler yapılmadan, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında başarılı olmaları ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hedeflerine ulaşmaları mümkün değildir (Sucuoğlu, 2006; Şahin ve Güldenoğlu, 2013). Özel gereksinimi olan her öğrenci için hazırlanması şart olan BEP dosyasında yer alan kısa ve uzun vadeli amaçlara ulaşabilmek açısından öğrencilerin özel gereksinim türü ve derecesi dikkate alınarak uyarlamalar yapmak gereklidir.

2.2.7.2. Öğretim İçeriğinde Yapılan Uyarlamalar

Özel gereksinimli öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri kazanabilmesi için öğretmenin, öğrencinin gereksinimlerine ve gelişim hızına uygun olarak özel öğretimsel amaçlar belirlemesi gerekmektedir. Bu amaçlar, sınıfın genel hedefleriyle benzer olmakla birlikte, öğrencilere daha kolay ve erişilebilir seviyelerde sunulmalıdır. Öğretmen, öncelikle öğrencinin gereksinimlerine göre uygun bir öğrenme planı oluşturmalı ve ön koşul beceriler arasından seçim yaparak, öğrencinin performans düzeyine uygun bir öğretim süreci tasarlamalıdır. Böylece, özel gereksinimli öğrenci, akranlarıyla aynı konuyu, ancak daha temel bilgi ve beceri düzeyinde öğrenmiş olur (Zeybek, 2015; Sucuoğlu, 2006).

2.2.7.3. Öğretim Ortamında Yapılan Uyarlamalar

Öğretim ortamının düzenlenmesi, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu düzenlemeler, genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler için öğretmen tarafından yapılan çeşitli ayarlamaları içerir. Bu düzenlemeler, sınıfın ısısı, ışık miktarı, gürültü düzeyi, sınıfın ulaşılabilirliği ve oturma düzeni gibi faktörleri kapsar ve öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemeyi amaçlar (Kargın, Şahin ve Güldenoğlu, 2013). Batu, Çolak ve Odluyurt (2014) ise öğretim ortamının düzenlenmesinde, özel gereksinimli öğrenciler ile akranları arasındaki farklılıkların azaltılmasını sağlamak amacıyla sürece ilişkin düzenlemeler, sınıf kurallarının belirlenmesi ve sınıf ikliminin oluşturulmasının önemine dikkat çekmektedir (Zeybek, 2015: 11-12).

2.2.7.4. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılan Uyarlamalar

Özel gereksinimli öğrenciler, akranlarıyla birlikte çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanarak eğitim alırlar. Bu yöntemler arasında soru-cevap, dramatizasyon, somutlaştırma, yaparak-yaşayarak, demonstrasyon, düz anlatım, model olma, yardım etme, alıştırmalar yapma, deneyler yapma ve bilgisayar destekli öğretim gibi yöntemler yer alır. Bu yöntemler, kaynaştırma sınıflarında hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin öğretimi sırasında kullanılır. Ancak öğretmen, öğrencinin gelişim hızına ve öğretim programındaki kazanımların özelliklerine göre hangi öğretim yönteminin daha etkili olacağına karar vererek, uygun yöntemleri seçmelidir (Sucuoğlu, 2006: 43).

Kaynaştırma modelinin temel düşüncesi, "tüm öğrenciler aynı hızda ve aynı yöntemle öğrenemezler" anlayışına dayanır. Bu nedenle, öğretmenler farklı öğretim yöntemlerini kullanarak her öğrencinin öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim süreci sunmaya çalışırlar. Doğrudan öğretim, işbirliğine dayalı öğrenme, keşif yoluyla öğrenme ve küçük grup öğretimi gibi yöntemler, kaynaştırma eğitiminde sıklıkla önerilen öğretim stratejileri arasında yer almaktadır (Sucuoğlu, 2006; Kargın, Şahin ve Güldenoğlu, 2013).

2.2.7.5. Öğretim Materyallerinde Yapılan Uyarlamalar

Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla, öğrencilerin gelişim özellikleri ve hızlarına uygun olarak hazırlanan materyaller, kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu materyaller arasında

ders kitapları, öğretmen yapımı araçlar, modeller ve teknolojik araçlar yer alır. Kaynaştırma sınıflarında, bu materyaller tüm öğrencilerin katılımını teşvik eder ve özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim süreçlerini destekler.

Özel gereksinimli öğrenciler için materyal seçerken dikkat edilmesi gereken bazı kriterler vardır. Örneğin, materyallerin büyük harflerle yazılmış olması, öğrencilerin daha kolay okuyup anlayabilmelerini sağlar (Batu vd., 2014). Ayrıca, seçilen materyallerin çocukların gelişim düzeyine uygun olması, öğrenmelerini desteklemesi ve öğrenciler tarafından rahatça kullanılabilir olması gerekmektedir. Bu şekilde, materyaller öğrenme sürecini daha erişilebilir hale getirir ve öğrencilerin başarıya ulaşmalarını destekler.

2.2.7.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Uygulamaları

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP), özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan, özel eğitim programını belirleyen önemli bir plandır. BEP dosyası, her öğrenci için özel olarak tasarlanır ve öğrencinin gelişim hızına, özelliklerine ve eğitimdeki gereksinimlerine göre yapılandırılır. Bu planın hazırlanması ve uygulanması, öğrencinin en verimli şekilde öğrenebilmesi için büyük bir öneme sahiptir.

BEP, özel gereksinimli öğrencinin eğitimdeki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hazırlanan bir eğitim planıdır. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997) gereği, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için BEP hazırlanması zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde BEP'in içeriği ve uygulanma şekli detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Yönetmelikte, BEP'in öğrencinin eğitim performansını, gelişimsel özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

BEP, öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanır ve şu temel unsurları içerir:

- **Öğrencinin Kişisel Bilgileri**: Öğrencinin eğitimle ilgili temel bilgileri, sağlık durumu ve özel gereksinimleri.
- **Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar**: Öğrencinin eğitim programından elde edilmesi beklenen uzun dönemli hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için belirlenen kısa dönemli amaçlar.
- **Destek Eğitim Hizmetleri**: Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetleri, bu hizmetlerin süresi ve kimler tarafından verileceği.

- **Öğretim Yöntem ve Teknikleri**: Öğretim sürecinde kullanılacak yöntemler, araç-gereçler ve eğitim materyalleri.
- **Eğitim Ortamı Düzenlemeleri**: Eğitim ortamının fiziksel düzenlenmesi, öğrencinin öğrenme sürecini destekleyecek şekilde yapılacak değişiklikler.
- **Davranış Problemleri İçin Tedbirler**: Öğrencinin davranış problemlerini önlemeye yönelik alınacak önlemler ve uygulanacak yöntemler.

BEP'in hazırlanması sürecinde okulda bir **BEP Geliştirme Birimi** oluşturulur. Bu birim, okul müdürü veya müdür yardımcısının başkanlığında, okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, ilgili branş öğretmenleri ve öğrenci velisinden oluşur. Ayrıca, BEP hazırlama sürecine uzman kişiler ve gerektiğinde Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyeleri de dahil edilebilir.

BEP Geliştirme Birimi, BEP'in hazırlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde kritik bir rol oynar. Birim, okulun tüm eğitim personeliyle işbirliği içinde hareket eder ve aşağıdaki görevleri yerine getirir (MEB, 2004):

- **BEP Hazırlığı**: Öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda, öğretmenler, uzmanlar ve veli ile işbirliği yaparak eğitim planı oluşturur.
- **Program Uygulaması ve İzleme**: BEP'in nasıl uygulanacağı belirlenir, ardından program düzenli olarak izlenir ve öğrencinin ilerlemesi takip edilir.
- **Değerlendirme ve Yeniden Düzenleme**: BEP'in etkili olup olmadığı değerlendirilir ve gerekirse programda değişiklikler yapılır.

BEP, özel gereksinimli öğrencinin eğitim sürecine yönelik pek çok fayda sağlar:

- **Kişiselleştirilmiş Eğitim**: Öğrencinin gelişim hızına ve ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim düzenlenir. Her öğrenci için farklı hedefler belirlenir ve bu hedeflere ulaşmak için özel stratejiler geliştirilir.
- **Etkili Öğrenme Ortamı**: BEP, öğrencinin eğitsel gelişimini en üst düzeye çıkarabilmek için çevresel faktörleri ve öğretim stratejilerini optimize eder.
- **Aile ve Okul İşbirliği**: BEP süreci, aile ile okul arasında güçlü bir işbirliği sağlar. Aile, öğrencinin gelişimi hakkında düzenli olarak bilgilendirilir ve sürece dahil edilir.
- **Sürekli İzleme ve Değerlendirme**: BEP, eğitim süreci boyunca öğrencinin performansını izleyerek, gerektiğinde hedefler ve öğretim stratejileri üzerinde değişiklikler yapılmasını sağlar.

BEP'in başarıyla uygulanabilmesi için aşağıdaki aşamalar takip edilmelidir:

1. **İhtiyaç Analizi**: Öğrencinin mevcut düzeyi, güçlükleri ve gelişimsel ihtiyaçları belirlenir.

2. **Amaç Belirleme**: Öğrencinin akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi için kısa ve uzun dönemli hedefler belirlenir.

3. **Eğitim Planı Hazırlama**: Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretim yöntemleri, materyaller ve değerlendirme araçları seçilir.

4. **Uygulama**: Planlama doğrultusunda öğretim süreci başlatılır ve öğrencinin gelişimi izlenir.

5. **Değerlendirme ve Yeniden Düzenleme**: Eğitim süreci sonunda BEP gözden geçirilir, öğrencinin gelişimi değerlendirilir ve gerekirse programda düzeltmeler yapılır.

Kaynaştırma sınıflarında BEP, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfındaki akranlarıyla birlikte etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlar. BEP'in bu sınıflarda uygulanmasının önemi şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2004):

- **Farklı Öğrenme Hızları**: Her öğrencinin öğrenme hızı farklıdır; BEP, özel gereksinimli öğrencilerin bu hızda ilerleyebilmesini sağlar.
- **Uyarlanmış Eğitim Yöntemleri**: Kaynaştırma sınıfında öğretmen, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarına göre farklı öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanır.
- **Erişim Kolaylığı ve Katılım**: BEP, özel gereksinimli öğrencinin sınıf içi etkinliklere ve derslere katılımını artırır, böylece öğrenciler akranlarıyla birlikte daha verimli bir eğitim süreci geçirir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde kritik bir araçtır. Her öğrenciye özgü hazırlanan bu plan, öğrencinin güçlü yönlerini geliştirmeye ve zayıf yönlerini iyileştirmeye yönelik stratejiler içerir. BEP'in etkin bir şekilde uygulanabilmesi için okulda güçlü bir işbirliği, sürekli izleme ve geri bildirim süreçlerinin olması gerekir. Bu sayede, özel gereksinimli öğrenciler, akranlarıyla eşit fırsatlar eşliğinde eğitim alabilir ve topluma uyum sağlayabilirler (MEB, 2018).

2.2.7.7. Ölçme Değerlendirme Uyarlamaları ve Değerlendirmenin Önemi

Genel eğitim programları, ortalama başarı düzeyine sahip öğrencilere göre hazırlanmış içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme tekniklerinden oluşur. Ancak, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bu standartlara uymak, çoğu zaman öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayabilir. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi etkinliklere etkin katılımını sağlamak ve akademik başarılarını artırmak için öğretim ve değerlendirme süreçlerinde özel düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Değerlendirme, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve öğretimin başarısı ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin başarısı söz konusu olduğunda, eğitim programının standart şekilde uygulanması ve genel değerlendirme tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını olumsuz etkileyebilir (Özyürek, 2015). Bu nedenle, özel gereksinimli öğrenciler için eğitim süreçleri ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmelidir (Vuran vd., 2017).

Özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi, yasal düzenlemelere dayanmaktadır. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2000), MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) ve MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesine dair bazı hükümler içermektedir. Bu yönetmeliklere göre, kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrenciler, sınıf geçme ve sınav yönetmeliklerine göre değerlendirilmekle birlikte, öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak sınavlarda gerekli önlemler alınmalı ve düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin sınav, proje ve performans ödevlerinin BEP doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin sınavlarda daha başarılı olmaları için, değerlendirmenin yapıldığı ortamda, sınav süresi, soruların sunumu ve diğer değerlendirme süreçlerinde çeşitli düzenlemeler yapılması önemlidir. Bu düzenlemeler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki engelleri en aza indirmeye yönelik olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEB, 2004):

- **Fiziksel Ortam Düzenlemeleri**:

Sınav ortamı, öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır. Örneğin, dikkatini dağıtan öğeler (kitap, pencere gibi) sınıf dışına çıkarılabilir.

Öğrencinin odaklanmasını sağlamak amacıyla, sınav sırasında ortamda gereksiz gürültülerin engellenmesi sağlanmalıdır.

- **Laboratuar ve Deney Uygulamaları**:

Laboratuar deneylerinde, öğrencinin deneyin basamaklarını anlamasında zorlanmaması için, kulaklık aracılığıyla adım adım yönergeler dinletilebilir.

- **Yazılı Ürünlerin Düzenlenmesi**:

Öğrenciden istenen yazılı ürünler, öğrencinin kapasitesine göre azaltılabilir. Bu, öğrencinin daha verimli bir şekilde sınavı geçmesine yardımcı olabilir.

- **Soru Tipi ve İçeriği Düzenlemeleri**:

Açık uçlu sorular basitleştirilebilir, böylece öğrencinin daha kolay cevap verebilmesi sağlanır. Ayrıca, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli ya da doğru-yanlış soruları gibi daha yapılandırılmış sorulara dönüştürülebilir.

- **Yönerge Anlama ve Sınav Becerileri**:

Öğrenciler bazen sınav yönergelerini anlamakta zorlanabilirler. Bu nedenle, sınav öncesinde öğrencilere sınav becerileri öğretilebilir. Bu beceriler, öğrencinin sınavdaki performansını ve başarısını artırır.

- **Sınav Süresi ve Zaman Yönetimi**:

Sınavlarda öğrencilere daha fazla zaman tanınabilir. Bu, öğrencinin kaygı seviyesini azaltır ve sınav sürecinde daha rahat bir performans sergilemesine yardımcı olur.

- **Sosyal ve Duygusal Gelişim:** Öğrencinin sınıf içindeki etkileşimleri, grup çalışmaları ve sosyal becerileri de değerlendirme sürecine dahil edilmelidir.
- **Akademik Başarı:** Öğrencinin bilgi birikimi ve becerileri, önceden belirlenen hedeflere göre ölçülmeli ve değerlendirilmelidir.

BEP doğrultusunda yapılan değerlendirmeler, öğrencinin eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için en verimli ve adil yolu oluşturur. Bu süreç, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki işbirliğini güçlendirir. BEP kapsamında yapılacak değerlendirme, öğrencinin sadece akademik başarısını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini de kapsar.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde, değerlendirme sürecinde yapılacak esneklikler ve düzenlemeler, öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarına yardımcı olur. Öğrencilerin özel gereksinimlerini dikkate alarak yapılan bu düzenlemeler, eğitim sürecinin her aşamasında başarıyı artırır. Eğitimci ve velilerin işbirliği içinde hareket etmesi, öğrencinin gelişimine büyük katkı sağlar.

2.2.8.Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirliği

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim almasını sağlayan bir uygulamadır. Bu süreç, sadece okul içindeki etkileşimle sınırlı kalmaz, aynı zamanda ailelerin kaynaştırma sürecine aktif katılımını da gerektirir. Ailelerin kaynaştırmaya karşı olumlu tutumları, eğitimin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için, sınıfta yer alan tüm çocukların ailelerinin yanı sıra, özel gereksinimli çocukların ailelerinin de eğitimin

içeriği hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ailelerin görüşlerini almak ve uygulamanın olumlu yönleri hakkında somut örnekler sunmak, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencinin kabulünü ve kaynaştırma uygulamasının benimsenmesini kolaylaştırır.

- **Ailelerin İstekliliği:** Ailelerin kaynaştırma eğitimine istekli olmaları, sürecin başarısı açısından kritik bir faktördür. Kaynaştırmanın faydalı olacağına inanmayan ailelerin, öğretmenlere destek verme olasılığı düşük olacaktır (Öncül, 2003). Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını etkin bir şekilde gerçekleştirebilmelerini engelleyebilir.
- **Bilgilendirme ve Destek:** Ailelerle düzenli toplantılar yaparak, kaynaştırma eğitimine dair bilgi verilmesi, onların kaynaştırmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu sayede, ailelerin eğitime katılımları artırılabilir ve çocuklarına daha fazla destek sunulabilir (Batu, 1998).

Kaynaştırma eğitiminin başarısında öğretmenin tutumu önemli bir rol oynar. Öğretmen, özel gereksinimli öğrencisiyle ilgili sergilediği olumlu tutumlar sayesinde, akranlarının da bu öğrenciyi kabullenmelerini teşvik edebilir. Bu durum, sınıf içindeki etkileşimlerin sağlıklı ve olumlu bir şekilde ilerlemesine olanak tanır.

- **Tutum ve Bilgilendirme:** Öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerine karşı sergiledikleri tutum, öğrencilerin akranlarına ve öğretmene olan yaklaşımını etkiler. Olumlu bir tutum, kaynaştırma uygulamaları sırasında öğrenciler arasında yaşanabilecek olumsuzlukları en aza indirir (Kargın, 2004).
- **Eğitim Planlaması ve Düzenlemeler:** Öğretmen, sınıfındaki kaynaştırma öğrencisinin özelliklerine göre, eğitim planlarını ve etkinliklerini özelleştirmelidir. Bu süreç, öğretmenin sınıf yönetimi ve öğretim tekniklerini öğrenciye uygun şekilde düzenlemesi gerektiğini gösterir. Aynı zamanda, öğretmenin fiziksel düzenlemeleri yaparken okul idaresi ve aileyle işbirliği yapması önemlidir (Bahsi ve ark., 2022).

Kaynaştırma eğitiminin başarısı, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine de bağlıdır. Etkili bir sınıf yönetimi, tüm öğrencilerin eğitime katılımını artırırken, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerinin başarılı olabilmesi için gerekli ortamı sağlar. Kırcaali İftar (1998) sınıf yönetimi ile ilgili bazı temel önerilerde bulunmuştur:

- **Sınıf Kurallarının Belirlenmesi:** Öğrencilere sınıf kuralları öğretilmeli ve bu kurallara uyulmaması durumunda ne gibi sonuçlarla karşılaşacakları açıkça belirtilmelidir. Ayrıca, sınıf kurallarının sayısının sınırlı tutulması öğrencilerin bu kuralları daha kolay hatırlamalarına yardımcı olur.

- **Davranış Yönetimi:** Öğrencilerin olumlu davranışlarını artırmak için ödüllendirme sistemleri, olumsuz davranışları ise caydırıcı yöntemlerle sınırlamak gereklidir. Bu sayede, öğrencilerin olumlu davranışları pekiştirilirken, istenmeyen davranışlar önlenebilir.
- **Eğitim Ortamının Çekici Hale Getirilmesi:** Eğitim ortamı, öğrencilerin dikkatini ders dışı aktivitelerden uzaklaştıracak şekilde ilgi çekici ve öğretici olmalıdır. Etkili araç-gereçler ve etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini artırır.
- **Bireysel Farklılıkların Gözetilmesi:** Öğretmen, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim programını düzenlemelidir. Bu, öğrencilerin ihtiyaçlarına en uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasını sağlar.
- **Olumlu Tutumlar ve Bilgi Sahipliği:** Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin yanı sıra, akranlarının da bu öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmesi sağlanabilir. Bu, sınıf içindeki sosyal etkileşimin güçlenmesine yardımcı olur.

Kaynaştırma eğitiminde, öğretmenlerin ve ailelerin işbirliği içinde çalışması, özel gereksinimli öğrencilerin başarılı olabilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Ailelerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin ise kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmaları gereklidir. Etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenin tutumu ve sürekli bilgi paylaşımı, kaynaştırma eğitiminde başarıyı artıran unsurlardır. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için gerekli desteğin tüm paydaşlardan alınması, sürecin daha verimli hale gelmesini sağlayacaktır.

2.2.9. Okul-Öğretmen- Aile İşbirliği

Kaynaştırma eğitim süreci, yalnızca öğretmenin çabalarıyla başarılı bir şekilde ilerleyemez; okul yöneticileri, rehberlik personeli, diğer okul çalışanları ve ailelerin etkin iş birliğini gerektirir. Kaynaştırma eğitiminde, bu paydaşların her birinin olumlu tutumlar sergilemesi ve sürece aktif katılım sağlaması büyük önem taşır. Aksi halde, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan engeller, sürecin verimli bir şekilde işlemesini zorlaştırabilir.

- **Öğretmenler:** Kaynaştırma eğitiminin uygulama noktasında en ön planda olan kişi öğretmendir. Ancak sınıf öğretmenlerinin tek başına kaynaştırma eğitimi uygulamalarını sürdürmeleri mümkün değildir. Öğretmenlerin, karşılaştıkları sorunları çözmek için alan uzmanları, özel eğitim öğretmenleri ve rehberlik servisiyle iş birliği

yapmaları gerekir (Gürgür, ve Uzuner, 2010). Bu iş birliği, öğretmenlerin öğrencinin ihtiyaçlarına göre en uygun eğitim yöntemlerini seçmelerine olanak tanır.

- **Okul Yöneticileri:** Okul yönetimi, kaynaştırma eğitiminin gerekliliği ve önemini kavrayarak, öğretmenlere ve diğer personellere destek sağlamalıdır. Okul yönetiminin kaynaştırma uygulamalarına olan inancı, okulun tüm paydaşlarının kaynaştırma eğitimine olumlu bir yaklaşım sergilemesini sağlar (Güleryüz, 2009). Ayrıca, okul yönetimi, gerekli eğitim malzemelerini ve kaynakları zamanında öğretmene tahsis ederek sürecin daha verimli işlemesine katkıda bulunabilir.
- **Rehberlik Servisi ve Diğer Personel:** Rehberlik servisi, hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de akranlarının psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklemek için önemli bir rol oynar. Rehberlik servisi, öğrencileri desteklemenin yanı sıra öğrencilerin ailelerine, bu öğrencilerin öğretmenlerine yönelik rehberlik ve psikoljik danışmanlık desteği sunar.
- **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akranlarının Aileleri:** Akranlarının aileleri, kaynaştırma eğitiminin önemli bir paydaşıdır. Ailelerin toplum içindeki bireysel farklılıkların farkında olmaları ve bu farklılıklara saygı göstermeleri gerekir. Bu ailelerden birinin, çocuğunun kaynaştırma sınıfında bulunmasını istememesi halinde, bu durum çocuğun sınıf içindeki diğer öğrencilere karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açabilir. Dolayısıyla bu durum, kaynaştırma uygulamasının verimli bir şekilde işlemesini engelleyebilir (Gürgür, ve Uzuner, 2010).
- **Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Aileleri:** Özel gereksinimi olan öğrencilerin aileleri de sürecin etkililiği için kritik öneme sahiptir. Ailelerin kaynaştırma eğitimine olumlu bakmaları, çocuklarının diğer öğrencilerle birlikte eğitim almasına olanak sağlar. Rehberlik servisi sınıf öğretmenleri ile birlikte işbirliği yaparak, ailelere seminerler ve bilgilendirme toplantıları düzenleyebilir, ailelerin farkındalık seviyelerini artırabilir. Kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olan ailelerin tutumu da bu sayede olumlu yönde gelişebilir. Aileler, çocuklarının eğitimi hakkında bilgilendirilmeli ve kaynaştırma eğitimine olan olumlu bakış açıları artırılmalıdır.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde ilerlemesi, okul içindeki tüm paydaşların sürekli ve etkin bir iş birliği içinde olmalarını gerektirir. Bu iş birliği, sadece eğitim süreci için değil, aynı zamanda özel gereksinim sahibi öğrencinin sosyal entegrasyonu için de önemlidir.

- **Etkili İletişim ve İş Birliği:** Öğretmenler, okul yöneticileri, rehberlik servisi ve aileler arasında düzenli iletişim sağlanmalı ve ortak bir hedef doğrultusunda

çalışılmalıdır. Bu iş birliği, öğrencinin bireysel gereksinimlerine en uygun eğitim planının hazırlanmasına yardımcı olur (Sucuoğlu & Kargın, 2014).

- **Sürekli Eğitim ve Destek:** Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında görev alan öğretmenlere yönelik sürekli hizmet içi eğitimler ve danışmanlık desteği verilmelidir. Bu eğitimler, öğretmenlerin özel gereksinim sahibi öğrencilerin özelliklerini daha iyi anlamalarını sağlar ve sürecin başarıyla yönetilmesine olanak tanır.

Ülkemizde kaynaştırma eğitimine dair yasal düzenlemeler yapılmış olsa da, bu düzenlemelerin etkin bir şekilde uygulanması zaman zaman zorluklarla karşılaşmaktadır. Yasal altyapı sağlanmış olsa da, sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için gerekli denetimlerin yapılmaması, kaynaştırma eğitiminde istenilen başarıyı engelleyebilir (Aktan, 2018). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için, sürecin her aşamasında aktif ve sürekli denetim yapılması gerekmektedir.

2.2.10. Kaynaştırma Ortamlarında Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Özel eğitim destek hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine birlikte veya ayrı ayrı verilen hizmetler olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali İftar, 1998). Kapsayıcı eğitimin hedefine yalnızca bireysel çabalarla ulaşılamaz; Aksine, paydaşların birlikte ve planlı bir şekilde çalışmasını gerektirir. Destekleyici eğitim hizmetleri, öğretmenlerin uzman desteğiyle süreci daha profesyonel yönetmelerine olanak tanımakta ve öğretmenin iş yükünü hafifletmektedir (Akcan ve Türkmenoğlu, 2022). Sucuoğlu ve Kargın (2006) eğitim destek hizmetlerini iki kategoriye ayırmıştır. Bunlar; Sınıf içinde öğrencilere sağlanan destek ve sınıf dışında öğrencilerin aldığı destek şeklindedir.

Kapsayıcı eğitim, tipik gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin birlikte öğrenmeleri fikrine dayanmaktadır. Ancak bu eğitim modelinin başarılı olabilmesi için kaynaştırma sınıflarındaki tüm öğrencilere gerekli özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Destek hizmetleri yeterli düzeyde sağlanmadığı takdirde kaynaştırma eğitiminden beklenen başarısı sağlanamaz (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Öğretmenlerin destek eğitim hizmetlerine erişememesi, sınıf içi öğretim-öğrenme faaliyetlerinin kalitesini düşürmekte ve akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Bunun sonucunda öğretmenler mesleki tatminden uzaklaşmakta, kapsayıcı eğitime karşı olumsuz tutumlar geliştirmekte ve özel gereksinimli öğrencilerin başarısızlık deneyimleri nedeniyle sorunlu davranışlarda bulunma olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Aktan,

2018). Bu sorunlar zincirleme bir reaksiyonla tırmanarak, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamında istenmeyen bireyler olarak görülmesine yol açabilmektedir. Dolayısıyla, özel gereksinimli bireyler için eğitim ortamının erişilebilir hale getirilmesi ve destek hizmetlerinin etkili bir şekilde uygulanmasıyla, kaynaştırma uygulamalarının başarısı artırılabilir ve öğrencilerin her şekilde eğitimlerine aktif olarak katılmaları teşvik edilebilir.

2.2.10.1. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciye Sınıf İçinde Sağlanan Destek Hizmetler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2018) göre destekleyici öğrenme odası, kaynaştırma/entegrasyon yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile ihtiyaç duyulan alanlardaki özel yetenekli öğrencilere destek olmak amacıyla eğitim hizmetleri sağlayan özel bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Yönetmelikte, akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdüren özel gereksinimli bireyler ve üstün yetenekli çocuklara, özel araç-gereç ve malzeme sağlayarak özel eğitim desteği sağlamak amacıyla öğrenme destek odaları açılabileceği belirtilmiş ve bu birimlerin yasal zemine oturtulması sağlanmıştır. Okulun fiziki şartları ve öğrenci sayısına bağlı olarak il veya ilçe özel eğitim hizmet kurulunun önerisi ve il veya ilçe eğitim müdürlüğünün onayı ile birden fazla destek eğitim odası açılabilir. Ayrıca, fiziksel yetersizlik durumunda fen laboratuvarları ve sanat atölyeleri gibi alanların öğretim destek odası olarak kullanılmasına izin verilmektedir (MEB, 2018; MEB, 2016).

Destek eğitim odasında eğitim görecek öğrenciler ve alacakları dersler, BEP Biriminin önerileri dikkate alınarak, akademik yılın başında okul yönetimi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık yürütme kurulu tarafından belirlenir ve yıl içerisinde gerek duyulduğunda güncellenebilir. Haftalık ders saatinin yüzde 40'ını geçmeyecek şekilde planlama yapılır; Örneğin haftada 30 saat ders alan bir öğrenciye haftada en fazla 12 saat özel ders verilebilir. Destek odası öğrencinin akademik performansına göre ihtiyaç halinde bireysel veya üç kişilik küçük gruplar halinde yapılır. Bu süreçte ağırlıklı olarak okullarda çalışan öğretmenler görevlendirilir ancak ihtiyaç halinde gerektiğinde RAM veya diğer kurumlarda çalışan öğretmenlerde görev alabilirler. Ayrıca, görevlendirilen öğretmenler için ön eğitim semineri ve haftada sekiz saate kadar ek ders ücretinde %25 artış öngörülmektedir (MEB, 2016).

Destek eğitim odalarının etkililiğini inceleyen çalışmalar, bu hizmetin öğrencilerin akademik başarısını önemli ölçüde artırmaya katkıda bulunduğunu göstermektedir. Örneğin, Ünal (2008), özel eğitim öğretmenleri tarafından destekleyici öğrenme odalarında uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim planlarının, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik gelişiminde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yazçayır (2020), genel eğitim okullarında sağlanan eğitim destek hizmetlerinin, öğretmen, veli ve öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ancak gerçekte, materyallerin hazırlanmasında, yöntemlerin kullanımında ve fiziksel organizasyonda eksiklikler olduğu görülmüştür. Yavuz ve Yavuz (2016), ilkokul düzeyinde sanat, fen uygulamaları ve düşünme-öğrenme etkinlikleriyle desteklenen üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde önemli bir gelişme olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde Sayan (2019) tarafından yapılan bir araştırmada destekleyici eğitim alan okul öncesi kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin gelişimsel düzeylerinin, destekleyici eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kale ve Demir (2017) tarafından ilkokul düzeyinde yapılan bir araştırmada, destek eğitim odalarının kullanımının öğrencilerin Türkçe ve matematik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca destek hizmetleri sadece destek eğitim odalarıyla sınırlı değildir; Genel eğitim sınıflarında da çeşitli destek modelleri uygulanmaktadır. Mentorlu genel eğitim sınıfı modelinde, özel gereksinimli öğrenci genel sınıfta öğrenmeye devam ederken, sınıf öğretmeni özel eğitim konusunda uzmanlaşmış bir mentordan hizmet alınmaktadır. Bu danışman, öğretmene problem davranışların ele alınması, öğretmenin uyumu, materyal geliştirilmesi ve öğrenci kabulünün artırılması gibi konularda rehberlik etmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999). Bu sayede sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerileri artırılmaktadır.

Bir diğer model ise genel eğitim sınıfının, özel eğitim öğretmeni yardımıyla doğrudan sınıfa dahil olması ve öğrencilere birebir destek sağlamasıdır. Özel eğitim öğretmeni, öğrencinin uyum sağlamasına, sosyal etkileşimlere girmesine ve sınıf içi etkinliklere katılmasına yardımcı olmak için sınıf öğretmeniyle birlikte çalışmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Yardımcı öğretmen modeline sahip genel eğitim sınıfında, özel eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenleri aynı sınıfta birlikte çalışırlar; Özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle doğrudan ilgilenen kişidir (Lewis ve Doorlag, 1999, Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu model, ulaşılabilir öğrencilere bireysel destek sağlamanın ve eğitim performansını iyileştirmenin etkili bir yoludur.

2.2.10.2. Özel Gereksinimli Öğrenciye Sınıf Dışında Uygulanan Destek Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanamadığı durumlarda, sınıf dışında da destek eğitim hizmetleri sunulmaktadır.

2.2.10.2.1. Kaynak Oda Destekli Eğitim:

Sınıf temelli kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarına dahil edilmektedir. Ancak belirli bir konuda ek desteğe ihtiyaç duymaları halinde kaynak odasındaki özel eğitim öğretmenlerinden bireysel veya küçük grup eğitimi almaktadırlar (Özdemir, 2008). Bu süreçte sağlanan eğitim desteğinin öğrencinin genel eğitim sınıfında aldığı müfredatla uyumlu olması önemlidir. Kaynak odasında sağlanan eğitimin genel sınıf eğitimiyle bütünleştirilmesini sağlamak için özel eğitim öğretmenleri ve genel sınıf öğretmenleri sürekli olarak işbirliği yapmalıdır. Aksi takdirde iki ortam arasında uyumsuzlukların ortaya çıkabileceği belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

2.2.10.2.2. Özel Eğitim Mobil Öğretmen Desteği:

Gezici özel eğitim öğretmeni modelinde, özel eğitim öğretmeni sabit bir okulda çalışmaz, ancak destek hizmetleri sağlamak için farklı okullara seyahat etmektedir. Bu modelde, özel gereksinimli öğrenci günün büyük bir bölümünü genel eğitim sınıfında geçirmektedir. Ancak belirli bir süreliğine sınıftan ayrılarak misafir öğretmenden özel eğitim desteği almaktadır (Lewis ve Doorlag, 1999).

2.2.11. Kaynaştırma Eğitiminde Yer alan Unsurlar ve Rolleri

Bireyler, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun düzeyde bu eğitime erişebildikleri takdirde kapsayıcı eğitimin beklenen faydalarına ulaşabilirler. Bu ancak etkili ve başarılı kapsayıcılık uygulamalarıyla başarılabilir. Etkili ve başarılı kapsayıcı eğitim, çok sayıda

öğenin bir araya getirilmesini, her öğenin sürece hazırlanmasını ve rolünün yerine getirilmesini gerektirir (Atkın, 2013; Batu, 2000). Kapsayıcı uygulamaların başarılı olabilmesi için öğretmenler, tipik gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, okul yöneticileri, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri, tipik gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, fiziksel ortamın düzenlenmesi, özel eğitim destek hizmetleri, ek destek hizmetleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programları olmazsa olmaz unsurlardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Kırcaali-İftar, 1899).

2.2.11.1. Aile Katılımı

Kapsayıcı uygulamalarda aileler sürecin güçlü destekçileri olabilir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin ailelerinin katılımını sağlamaya yönelik olumlu tutum, kaynaştırma eğitiminin başarısını belirleyen faktörlerden biridir (Batu ve Kırcaali -İftar, 2011).

Aile katılımı; ev-okul iletişimi, okulda gönüllülük, karar alma ve işbirliği, evde ebeveynlik uygulamaları, evde öğrenmeye katılım, karar alma ve sorumluluk ve toplum ile işbirliği şeklinde tanımlanmaktadır (Epstein, 2010). Dolayısıyla aile katılımı, çocukların eğitim ve öğrenmeleri için okul ve aile işbirliği ile verilecek eğitimin olmazsa olmazıdır.

Sucuoğlu'na (2006) göre, kapsayıcı eğitim modeliyle kaliteli bir eğitimin sağlanabilmesi için, özel gereksinimli çocukların ailelerinin öğretmenlerle birlikte çalışmaları ve sınıftaki tüm velilerin bu sürece katılmaları oldukça önemlidir. Nitekim çocuklarını en iyi tanıyan ve onların özelliklerini en iyi bilenler aileleridir (Sucuoğlu, 2006, s. 16).

Özel gereksinimli çocuğu olan aileler, kaynaştırma eğitiminin paydaşlarından biri olarak bazı temel görev ve sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Bunlardan biri, ailelerin çocuğa yönelik gözlemleridir. Ailenin bu gözlemleri öğretmenler veya uzmanlar için değerli bir bilgi kaynağı olduğundan edinilen bilgiler, çocuğun eğitimsel programında ve bu programın değerlendirilmesinde temel oluşturmaktadır. Öte yandan aileler, özellikle küçük yaştaki öğrencilerin aileleri öğretme sürecine sıklıkla aktif olarak katılırlar. Aileler, çocuklarına belirli temel becerileri (yaşam, iletişim, okula hazırlık becerileri gibi) öğretmeleri açısından öğretmenler veya diğer paydaşlar tarafından eğitilebilirler. Verilen bu eğitimle aileler, özel gereksinimli çocuklarının okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri evde de uygulanmasına eşlik ederek öğrenilenleri

pekiştirebilirler (Kirk ve Gallagher, 1989). Dolayısıyla kaynaştırma eğitiminin başarısında ailelerin görev ve sorumluluklarının farkında olması ve sürece aktif katılmaları önem taşımaktadır.

Kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıflarda bazı tipik gelişim gösteren çocuklara sahip aileler, çocuklarının özel gereksinimli akranlarıyla aynı sınıfa yerleştirilmesi nedeniyle çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu aileler çocuklarının olumsuz davranışlar geliştireceğinden, fiziksel anlamda zarar görebileceğinden veya akademik başarılarının düşeceğinden endişe duyabilirler (MEB, 2013). Ancak, tipik gelişim gösteren çocukların aileleri, kaynaştırma sürecine aktif olarak katılırlarsa güçlü savunucular olabilirler (Batu, 2000). Bu ailelerin, okul ve sınıf ortamına entegre olmuş öğrencileri kabul etmeleri, çocuklarına akran desteği konusunda rol model olmaları ve okulda sosyal kabulü artırmaları açısından önemlidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu nedenle tipik gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine kapsayıcı uygulamalar içerisindeki kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi verilmesi ve bu gruba yönelik özel eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir (Batu, 2000).

2.2.11.2. Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocukların Ailelerinin Gereksinimlerinin Belirlenmesi

Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli öğrencilere tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim olanağı sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır ve yalnızca öğrenciler değil, aileleri de farklı sorumluluklar ve gereksinimlerle karşı karşıyadır. Ailelerin karşılaştıkları zorlukların doğru bir şekilde belirlenmesi ve bu zorlukların ortadan kaldırılması, kaynaştırma eğitiminin başarısını doğrudan etkilemektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Özel gereksinimi olan çocuklara sahip aileler, çocuklarının durumlarına hızlı adapte olmaları ve özel gereksinime uygun şekilde çocuğun ihtiyaçlarını gidermelerini gerektiren yeni bir sürece başlarlar. Bazı aileler bu sürece daha hızlı uyum sağlarken bazı aileler ise bu süreçte zorluk çekerler (Demiray, 2019). Bu durmdan olumsuz etkilenen aileler, tipik gelişim gösteren bir çocuk sahibi olma düşüncesi içerisinde olduğu için başlangıçta bazı yas tepkileri (şok, inkâr, öfke, suçluluk, pazarlık, depresyon, umutsuzluk, kabul) yaşayabilirler (Güleç-Aslan, 2016; Tarım, 2019). Öte yandan çocuklarının bakımının uzun süreli ve zorlu olması, çocuklarının durumu hakkında yeterli bilgiye sahip olamamaları, maddi ve manevi gereksinimlerin artması, sosyal aktivitelere katılma

imkanlarının sınırlanması gibi sorunlarla da karşılaşabilmektedirler (Ersoy ve Çürük, 2009; Kaytez vd., 2015; Rakap vd., 2023). Dolayısıyla tüm bu sorunlar aile bireylerinin; üzüntü, kaygı, stres, umutsuzluk, tükenmişlik gibi olumsuz duygular yaşamalarına neden olabilir (Güleç-Aslan vd., 2014; Sav vd., 2023; Toy ve Kesici, 2020). Bu açıdan hem özel gereksinimli çocukların hem de ailelerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi bu ihtiyaçlar doğrultusunda psikolojik danışmanlar veya uzmanlar tarafından ailelere psikolojik destek sağlanması önem taşımaktadır.

Özel gereksinimi olan çocukların aileleri, çocuklarının eğitim sürecini desteklemek için ihtiyaç duydukları bilgilere her zaman sahip olmayabilirler. Bu durum hem çocuk hem de aile için süreci daha karmaşık hale getirebilir. Kaynaştırma uygulamalarında olumlu sonuçlara ulaşmada, eğitime aktif aile katılımının sağlanması önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Haines vd., 2017). Ailenin ihtiyaçları genellikle bilgi, psikolojik destek, sosyal destek, rehberlik ve işbirliği başlıkları altında gruplandırılmaktadır. Özellikle eğitim sistemi, uyum süreci, yasal hak ve yükümlülükler konusunda bilgi eksikliği, aile eğitim sürecine olan güveni olumsuz etkilemektedir (Tekinarslan vd., 2013).

Bazı araştırma sonuçlarında, ailelerin sıklıkla psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (İlhan, 2017; Çokluk, 2022; Nazlı, 2024). Ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları zorluklar, stres düzeylerinin artmasına ve tükenmişliğe yol açabilmektedir (Olsson ve Hwang, 2001). Bu nedenle profesyonel psikolojik bakım sağlanması sürecin daha sağlıklı geçmesine katkı sağlayabilir.

Aileler için sosyal destek de önemli bir ihtiyaçtır. Ailelerin akrabalarından, arkadaşlarından ve okul ortamından aldıkları destek, duygusal sıkıntılarını azaltarak dayanıklılıklarını artırmaktadır (Duman Erbakirci, Çopur ve Doğandemir, 2025). Ayrıca benzer deneyimleri yaşayan diğer ailelerle kurulan sosyal ağlar da bilgi edinme ve deneyim paylaşımı açısından önemli bir kaynaktır. Rehberlik hizmetleri, ailelerin çocuklarının eğitim sürecini daha bilinçli bir şekilde takip edebilmelerine olanak tanımaktadır. Psikolojik danışmanlar ve özel eğitim uzmanlarıyla düzenli görüşmeler yapılması, ailenin bilgi düzeyini artırmakta ve sürece yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Özdemir, 2010).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında başarının temel taşlarından biri aile ve okul işbirliğidir. Öğretmenlerin ailelerle etkili iletişim kurması ve eğitim sürecine katılımı öğrenci gelişimini desteklemede kritik bir rol oynamaktadır (Hornby & Lafaele, 2011). Ailelerin görüşlerinin dikkate alınması eğitim faaliyetlerinin etkililiğini artırmaktadır.

Buna ek olarak kültürel, sosyal ve ekonomik değişkenler de aile ihtiyaçlarını şekillendirmektedir. Özellikle düşük gelirli veya kırsal kesimde yaşayan aileler, eğitim kaynaklarına ulaşmada daha fazla zorluk çekebilirler ve bu durum çocuklarının eğitim sürecine katılımını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Wright & Taylor, 2014). Dolayısıyla özel gereksinimi olan çocukların ailelerinin her açıdan gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimlerini gidermeye çalışmak kaynaştırma eğitim süreci ve kalitesi açısından önem taşımaktadır.

2.2.11.3. Sınıf Öğretmenlerin Rolü

Kaynaştırma eğitiminin en önemli katılımcılarından biri sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenleri, hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de akranlarının aynı sınıf ortamında etkili bir eğitim almasını sağlamaktan sorumludur. Bu nedenle, kaynaştırma eğitim sürecinde sınıf öğretmeninin rolü yalnızca dersin içeriğini sunmakla sınırlı olmayıp, öğrencilerin sosyal uyumunu sağlama, farklı öğrenme stillerine uyum sağlama, ailelerle etkili iletişim kurma gibi çok yönlü sorumlulukları da içermektedir (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Özel gereksinimi olan öğrenciler, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul veya ortaöğretime başladıklarında bazı sebeplerden (ailenin durumu kabullenmemesi, farkında olmaması, ailenin veya çevrenin dışlaması, önceki eğitim kademelerinde öğrencin durumunun fark edilmemesi gibi) dolayı tam/yarı zamanlı kaynaştırma eğitim raporu almış veya tanılanmış şekilde okula başlamayabilir. Bu durumda öğretmenin, öğrenciyi sınıf içinde ve dışında gözlemlemesi, öğrencinin tanılanmasında önem arz etmektedir (MEB, 2015). Bu amaçla öğretmenin, öğrenci ailesi ve okul idaresi ile işbirliği kurması gerekmektedir.

Sınıf öğretmeni, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. BEP hazırlanmasında öğretmen gözlem ve değerlendirmesi çok önemlidir. Öğretmenin konu hakkında yeterli bilgi ve uzmanlığa sahip olması, programın başarılı bir şekilde uygulanmasında kritik rol oynamaktadır (Swain et al., 2012). Bu öğretmenler, sınıf ortamını erişilebilir kılmak için gerekli düzenlemeleri yapmaktan sorumludurlar. Fiziksel koordinasyonun yanı sıra, öğretim yöntem ve yaklaşımlarını çeşitlendirerek tüm öğrencilerin katılımını sağlamalıdırlar. Bu bağlamda yapılandırılmış grup çalışması, işbirlikli öğrenme ve proje tabanlı yaklaşımlar oldukça etkili stratejilerdir (Ainscow vd. 2006).

Sınıf öğretmenlerinin duygusal olarak da desteklenmesi gerekmektedir. Nitekim kapsayıcı uygulamalar dahilindeki kaynaştırma eğitimi sadece pedagojik değil aynı zamanda psikolojik çaba da gerektirmektedir. Öğretmen tükenmişliğini önlemek için öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri destek sistemleri ve profesyonel ağlar oluşturmak önemlidir (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Sınıf öğretmeni, ilköğretimde birinci kademe eğitim programlarında yer alan konuları ve alanlarına ait bilgileri öğrencilere aktaran ve onları yaratıcılığa, araştırmaya, iş birliğine, girişkenliğe yönelten, dış dünyaya ve kendilerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayan, etkili iletişim kurabilme becerilerini kazandıran kişidir. Sınıf öğretmeni öğrenmeyi sağlayabilmesi için temel olarak, çocukların ihtiyaçlarını bilme ve gelişim düzeylerini tanıma, öğretme-öğrenme ortamını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlamalıdır. Çocukların tüm gelişimlerine yardım edebilecek şekilde düzenlemelidir. Çocukların davranışları kazanmasına ve uygulanan programın ne derece etkili sonuçlar verdiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2008).

Sınıf öğretmenlerinin tutum ve inançları da kaynaştırma uygulamalarının kalitesini doğrudan etkileyen bir diğer faktördür. Olumlu tutuma sahip öğretmenler, özel gereksinimli öğrencileri sınıfa daha doğal ve etkili bir şekilde entegre edebilirler (Avramidis & Norwich, 2002). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcı eğitim felsefesi ve uygulamalarına daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, ailelerle kurdukları ilişkilerle eğitimin devamlılığını sağlamada önemli bir köprü görevi görmektedirler. Öğretmen rehberliği ile ailenin bu sürece aktif katılımı sağlanabilir. Ailenin kaygılarını anlamak ve iletmek, öğretmenin rehberlik rolünü daha da güçlendirir (Blue-Banning vd., 2004). Öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalar konusunda meslektaşları ve uzmanlarla iş birliği yapması da büyük önem taşımaktadır. Danışmanlar, özel eğitim öğretmenleri ve okul yöneticileriyle yapılan düzenli toplantılar, sınıf ortamının tüm öğrenciler için daha erişilebilir ve destekleyici olmasına yardımcı olmaktadır (Pugach vd., 2009).

Tomlinson'a göre (2014) farklılaştırılmış sınıf herkesin kendi notalarını çalmaya çalıştığı küçük müzik topluluklarından oluşan bir orkestraya benzer şekilde farklı özellikleri olan öğrencilerden oluşur. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı en büyük zorluklardan biri, bu sınıflarda bulunan öğrencilere ulaşabilmektir. Bu noktada öğretmenler farklılaştırılmış öğretim stratejilerine hakim olarak özel gereksinimli öğrencilerin ve diğer öğrencilerin başarı oranlarını artırabilirler (Tomlinson, 2014).

Öğretmenlerin beceri düzeyi ve mesleki gelişim süreçleri, kapsayıcı uygulamaların kalitesini belirleyen faktörlerdir. Mesleki gelişim programlarıyla desteklenen öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerle daha etkili bir şekilde etkileşim kurabilir ve sınıf içi uygulamaları daha bilinçli bir şekilde uygulayabilirler (Jordan vd , 2009).

2.2.11.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Bilgi ve Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve deneyimleri, bu öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumları üzerinde önemli etkendir. Kaynaştırma eğitimi konusunda kendini yetersiz hisseden öğretmenlerin, buna karşı daha olumsuz tutumlara sahip olmaları mümkün olabilir. Bu durum öğretmenlerin mesleki yaşamlarında kapsayıcı uygulamalarla karşılaştıklarında çeşitli zorluklara yol açabilmektedir. Bu güçlüklerin önüne geçebilmek için özel eğitim öğretmenleri ve rehberlik birimleriyle birlikte çalışılarak öğretmen yeterliliğinin desteklenmesi mümkündür.

Kaynaştırma eğitiminin başarısı doğrudan öğretmenlerin bilgi düzeyine ve tutumlarına bağlı olduğundan, özel eğitim öğretmenlerinin desteği olmadan bu başarının sürdürülmesi zor görünmektedir (Aygün ve Turhan, 2017).

Baykoç ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan bir araştırmaya göre; tipik gelişim gösteren öğrenciler ve veliler arasında kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda özel gereksinimli bireylere yardım etme konusunda isteklilik olduğunu, ancak zihinsel yetersizliği olan bireylere yardım etme konusunda istekliliğin diğer yetersizlik gruplarına göre daha az olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin tutumlarını etkileyen en önemli faktörlerden birinin eğitim olduğu ortaya çıkıyor. Gözün ve Yıkmış (2004) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırmaya ilişkin bilgilendirme programlarının öğretmen adaylarının tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Ancak bu araştırmaların büyük çoğunluğu öğretmenlerin mesleki gelişim öncesi dönemine odaklanmaktadır ve mesleki gelişim konusunda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Babaoğlan ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları konusunda herhangi bir eğitim almadığı ve bu konuda alınan eğitimi yetersiz bulduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Yıkmış ve Bahar (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin uzmanların desteği olmaksızın eğitim hedeflerini belirleme, dersleri planlama ve

uygulama konusunda yetersiz kaldıkları ortaya konmuştur (Ayral ve ark., 2015). Kayaoğlu (1999) araştırmasında kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenlerine destek hizmetlerinin verilmediği, öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamaları ve yeterli hazırlıkları yapmamalarının da olumsuz tutumları beraberinde getirerek kaynaştırma programlarının başarıyla uygulanmasını güçleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. McDonnell, Thorson ve McQuivey (1998) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları incelenmiş ve öğrenci başarısının, öğretmenlerin öğrencileriyle geçirdikleri zaman miktarıyla doğru orantılı olarak arttığı sonucuna varılmıştır (Akt. Güner, 2010). 2012 yılında ABD'de uygulamaya konulan "Hizmet Öğrenimi" projesi kapsamında geleceğin öğretmenleri, üniversite eğitimleri sırasında özel gereksinimli bireylerle etkileşim kurma deneyimi kazandırılmıştır. Haftalık 2-3 saat süren ve toplam 10 hafta devam eden bu program sonucunda, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının önemli ölçüde iyileştiği bulunmuştur (Melekoğlu, 2014).

2.2.11.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Öğrencilere Karşı Tutumu

Özel gereksinimli çocukların kaliteli eğitime erişim hakkı temel insan haklarından biridir. Özel gereksinimli öğrenciler, gelişimsel özellikleri ve bireysel ihtiyaçları bakımından akranlarından farklı oldukları için daha fazla desteğe ve ilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu dönemde öğretmenin empatik yaklaşımı, öğrenciyi sürekli gözlemlemesi ve gelişimini sürekli izlemesi çok önemlidir (Pamuk, 2016).

Kapsayıcı bir programın başarısına katkıda bulunan birçok faktör olmasına rağmen öğretmen faktörü belirleyici bir rol oynamaktadır. Sınıftaki tüm öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sağlıklı sosyal ilişkiler kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimli bireylerin sınıfa, okula ve topluma kazandırılması büyük ölçüde öğretmenin yaklaşımına bağlıdır (Avcı, 1998).

Öğretmenlerin olumsuz tutumları yalnızca ilkokul öğrencisinin değil aynı zamanda sınıftaki tüm öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Sharma & Salend, 2016). Kaynaştırma sürecinin etkili olabilmesi için sınıf öğretmeninin öncelikle katılım gösterecek öğrenciyi memnuniyetle karşılaması ve gerekli akademik ve duygusal desteği sağlaması gerekir. Ayrıca öğretmen, ders anlatılacak öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir müfredat ve öğretim materyalleri hazırlamalı ve öğrencilerin planlı bir şekilde

derslere katılımını sağlamalıdır (Kurt ve Tomul, 2020). Öğretmenin olumlu rol modeli, özel gereksinimli öğrencinin sınıf ortamına uyum sağlamasında önemli bir etkendir (Kara, 2016).

Öğretmenlerin mesleki başarısını hem dışsal hem de içsel faktörler etkiler. Okul olanakları, öğrenci ve veli ilgisi gibi dışsal faktörlerin yanı sıra öğretmenlerin kendi becerilerine ilişkin algıları ve mesleğe yönelik tutumları gibi içsel faktörler de mesleki başarıyı belirlemektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin algılarının ve mesleğe yönelik tutumlarının sınıf yönetimi uygulamalarını, öğrenci katılımını sağlama çabalarını ve tercih ettikleri öğretim yöntem teknikleri etkilediğini göstermektedir (Kinay, Elçiçek ve Oral, 2015). Ayrıca, bir öğretmenin yeterliliğine olan güvenin ve mesleğe ilişkin bakış açısının yalnızca sınıf içi uygulamaları değil, aynı zamanda genel eğitim ve öğretim uygulamalarının kalitesini de belirlediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda mesleğe ilişkin olumlu bakış açısına sahip ve yeterlilik duygusu yüksek olan öğretmenlerin başarılı olma olasılığı daha yüksektir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011).

Benzer şekilde Avramidis, Bayliss ve Burden (2000) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yüksek öz yeterliliklerinin bu alandaki farkındalıklarını ve bilinçlerini artırdığı bulunmuştur. Araştırmada, kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının kapsayıcı uygulamalara daha olumlu baktıkları ve bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlamada daha yetkin ve özgüvenli oldukları sonucuna varılmıştır.

2.2.11.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Alan Özel Gereksinimli Öğrencilere Karşı Sosyal Kabulü

Kaynaştırma eğitiminin başarısında etkili olan unsurlarda bir diğeri de öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulleridir. Sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere sağladığı sosyal kabul, onların akademik ilerlemeleri ve sosyal uyumları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Sharma, Loreman ve Forlin, 2012). Toplumsal kabul, bir kişinin toplumun değerli bir üyesi olarak görülmesi ve kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencileri fiziksel olarak

sınıfa dahil etmeleri yeterli değildir, daha ziyade onların eğitimsel ve sosyal ortama aktif katılımlarını desteklemeleri gerekmektedir (Slee, 2011).

Öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını şekillendiren temel unsurlar arasında önceki deneyimleri, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçleri, kişisel değer sistemleri ve mesleki yeterlilik algıları yer almaktadır (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000). Bu unsurların eğitim süreci boyunca desteklenmesi toplumsal kabulde olumlu değişiklikler meydana getirebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik durumlarına bağlı olarak farklı kabul düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir; Örneğin, görme ve işitme konusunda özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin daha yüksek notlar aldığı, zihinsel olarak özel gereksinime ihtiyaç duyan veya davranış sorunları olan öğrencilerin ise daha düşük not aldığı bildirilmektedir (MacFarlane ve Woolfson, 2013).

Öğretmenlerin sosyal kabulünün gelişmesinde empati önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin empatik yaklaşımı, özel gereksinimli öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlamalarına ve daha duyarlı destek sağlamalarına olanak tanımaktadır (Jordan, Glenn ve McGhie-Richmond, 2010). Ayrıca, empatik bir tutum, sınıftaki diğer öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirmesine katkıda bulunabilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğrencilerin başarı potansiyelleri hakkındaki olumlu beklentileri sosyal kabulde önemli bir etkendir. Yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmada daha etkili olduklarına inanılmaktadır (Rubie-Davies, 2010).

Sınıf içi uygulamalar sosyal kabulü güçlendirmede önemlilik arz etmektedir. Özellikle işbirlikli öğrenme etkinlikleri, grup çalışmaları, eğitsel oyunlar gibi yöntemler öğrencilerin sosyal ilişkilerinin gelişmesini teşvik etmektedir. Öğretmenlerin bu yöntemleri bilinçli ve planlı bir şekilde kullanmaları sınıfın bütünsel gelişimine katkı sağlamaktadır (Salend, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerini artırmak amacıyla düzenlenen mesleki gelişim kurslarının kapsayıcı öğretim yöntemlerine odaklanması büyük önem taşımaktadır. Bu eğitimler teorik bilginin yanı sıra pratik stratejileri ve deneyim paylaşımı faaliyetlerini de içermelidir (Forlin, 2010).

Öte yandan öğretmenlerin sosyal kabul düzeyinin korunabilmesi için okul yönetimi ve eğitim politikalarının destekleyici bir sistem oluşturması gerekmektedir. Okul iklimi, idari uygulamalar ve eğitim kaynaklarının mevcudiyeti gibi faktörler öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir (Hopkins, 2002).

Bu bağlamda, sınıf öğretmeni için toplumsal olarak kabul edilebilir bir anlayış geliştirme süreci yalnızca bireysel bir sorumluluk olarak değil, aynı zamanda sistemik bir ihtiyaç olarak da görülmelidir. Böyle bir bakış açısı kapsayıcı eğitimin eğitimsel ve toplumsal hedeflerine ulaşmasını destekleyecektir.

Sosyal kabul, bir bireyin bir grubun parçası olarak görülmesi ve o grup tarafından değer görmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı uygulamalar kaynaştırma eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyi, öğrencilerin iletişim ve gelişim süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Vaughn, Elbaum ve Schumm, 1996). Öğretmenin kapsayıcı ve kabul edici tutumu, sınıf içi iletişimin kalitesini belirleyen temel bir faktördür.

Öğretmenlerin sosyal kabul düzeyi, doğrudan yarattıkları sınıf atmosferine ve kişisel yaklaşımlarına bağlıdır. Şefkatli, destekleyici ve adil bir ortam yaratan öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta güvenli bir ortamda kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamakla kalmaz, aynı zamanda diğer öğrencilerde bu bireylere karşı olumlu tutumların gelişmesine de katkıda bulunurlar (Pijl ve Frostad, 2010). Ayrıca öğretmenlerin bilgi düzeyi ve geçmiş deneyimleri sosyal kabullerini etkilemektedir. Konuyla ilgili yüksek düzeyde bilgiye sahip olan ve daha önce özel gereksinimli öğrencilerle çalışmış öğretmenlerin kabul edici olma olasılığı daha yüksektir (Subban ve Sharma, 2006). Bu nedenle öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programlarında bu konulara önem verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin iletişim becerileri de sosyal kabulün şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Açık iletişim kurabilen ve güvene dayalı ilişkiler kurabilen öğretmenler, özel gereksinimli öğrencileri sınıfa entegre edebilir ve akademik ve psikososyal gelişimlerini destekleyebilir (Jordan, Lindsay ve Stanovich, 1997). Ayrıca, öğretmenlerin örnek aldığı katılımcı davranışlar, sınıfta olumlu sosyal normlar yaratabilir ve akran zorbalığının önlenmesine katkıda bulunabilir (Koster, Nakken, Pijl ve van Houten, 2010). Ancak çeşitli yapısal güçlükler nedeniyle öğretmenlerin sosyal kabul düzeyinin çoğu zaman istenilen düzeye ulaşamadığı da unutulmamalıdır. Özellikle zaman kısıtlaması, yetersiz kaynaklar ve sınıf mevcudu gibi faktörler öğretmenlerin sosyal destek sağlama olanağını sınırlayabilir (Forlin, 2001). Ayrıca öğretmenlerin kendi önyargılarının farkına varmaları, toplumsal olarak kabul edilebilir olma yolunda önemli bir adımdır. Öz-yansıtıcı araştırma ve denetim uygulamaları öğretmenlerin kendi yaklaşımlarını gözden geçirmelerine yardımcı olur (Florian, 2014).

Öğretmenlerin ilkokul düzeyinde sınıf içi sosyal etkileşimler üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu göz önüne alındığında, öğretmenler olumlu sosyal modeller oluşturarak özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından daha kolay kabul görmelerine katkıda bulunurlar (Cookson, 2010).

Türkiye'de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin, kapsayıcı eğitimdeki yeterliliklerine ilişkin algılarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Gülay & Tekinarslan, 2024). Bu bulgular, sosyal kabulü artırmada öğretmen destek programlarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Nitekim sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul düzeyi, kaynaştırma eğitiminin kalitesini ve öğrencilerin okul deneyimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, daha kapsayıcı ve destekleyici bir eğitim ortamı yaratmak için öğretmenlerin sosyal kabulünü teşvik etmek önemlidir.

2.2.11.4. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Rolü

Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamına katılımını sağlamanın yanı sıra, tipik gelişim gösteren öğrencilerin de bu süreçte etkileşimini ve katkısını içeren bütüncül bir yaklaşımı ifade etmektedir. Kaynaştırma eğitimi, tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul ve empati becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Ayrıca öğrenciler, özel gereksinimli akranlarıyla kurdukları ilişkiler sayesinde toplumsal değerleri öğrenirler ve sınıfta kaynaştırma kültürünün oluşmasına aktif olarak katkıda bulunurlar (Guralnik vd., 2006).

Öğrencilerin uyum sürecinde geliştirdikleri etkinlikler, onların toplumla etkileşim becerileriyle yakından ilişkilidir. İlkokul yılları çocukların sosyal normları öğrenmesi ve arkadaşlıklar kurması açısından kritik bir zamandır. Bu dönemde olumlu sosyal modellerle tanışan çocukların farklılıklara saygı duymayı ve empati kurmayı daha kolay öğrendikleri gözlemlenmiştir (Odom, McConnell & Brown, 2008).

Öğretmen liderliğindeki grup çalışmaları, işbirlikli etkinlikler ve topluluk oyunları gibi sınıf içi uygulamalar, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasını teşvik eder. Bu tür deneyimler sosyal becerilerin gelişmesine katkıda bulunur ve sınıfta empati temelli bir iklim yaratılmasına yardımcı olmaktadır (Diamond ve Innes, 2001).

Tipik gelişim gösteren öğrenciler sınıfta sosyal model görevi görürler. Sergiledikleri kapsayıcı davranışlar, sınıfta genel olarak olumlu bir sosyal iklimin

oluşmasına katkıda bulunur ve diğer öğrenciler de bu davranışı izlerler (Peer & Reid, 2001). Bu nedenle bu öğrencilerin olumlu davranışlarının pekiştirilmesi ve desteklenmesi bu davranışların devamlılığı açısından çok önemlidir.

Yapılan araştırmalar, empati eğitimi alan öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermektedir. Bu tür çalışmalar uzun vadede kalıcı bir toplumsal kabul ortamının yaratılmasına ve ayrımcılık gibi olumsuz tutumların azaltılmasına katkıda bulunmaktadır (Cambra & Silvestre, 2003). Bu nedenle sınıf içi etkinliklerin empatiyi temel alacak şekilde tasarlanması önerilmektedir. Ancak bazı durumlarda, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları da bildirilmiştir. Bu olumsuz tutumların kökeninde bilgi eksikliği, kalıplaşmış düşünceler ve aile tutumlarının etkisi olabilir (Newton vd., 2010). Bu bağlamda aile-okul işbirliğini güçlendirecek çalışmalara/etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

İşbirlikli ödevler ve takım çalışması, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarının güçlü yönlerini keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bu farkındalık, bireyin yalnızca sosyal kabul görmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda sınıf içinde sosyal uyum duygusunun gelişmesine de yardımcı olur (Odom, McConnell & Brown, 2008). Empati düzeyi yüksek olan öğrenciler, özel gereksinimli akranlarının sınıf ortamında daha kolay kabul görmesini sağlarlar. Özellikle ayrımcılığa uğrama riski altında olan öğrenciler için, etraflarında şefkatli insanların bulunması sosyal bir güvenlik ağı görevi görebilir. Bu nedenle empati yeteneğinin yalnızca bireysel bir beceri olarak değil aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olarak da değerlendirilmesi gerekmektedir (Decety & Jackson, 2004).

Sınıf ortamını erişilebilir kılmak için tüm öğrencilere rehberlik ve destek hizmetlerinin sağlanması önemlidir. Bu süreçte okul rehberlik hizmetlerinin yanı sıra öğretmenlerin aktif rolü, sosyal beceriler ve değerler eğitimi yoluyla kapsayıcı bir okul kültürünün güçlendirilmesine katkıda bulunmaktadır (Frostad & Pijl, 2007).

Tipik gelişim gösteren öğrenciler kapsayıcı deneyimlerin başarısındaki temel katılımcılardan biridir. Bu öğrencilerde olumlu sosyal tutumların geliştirilmesi, sınıf içinde dengeli sosyal ilişkiler kurulmasına ve özel gereksinimli öğrencilerde okula aidiyet duygusunun güçlendirilmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan yapılandırılmış programlar aracılığıyla toplumsal kabul ve empati düzeyinin artırılması, kapsayıcı eğitimin etkinliğini önemli ölçüde artıracaktır.

2.2.11.5. Sosyal Kabul

Sosyal kabul, bir kişinin bir grubun değerli, şefkatli ve kabul gören bir üyesi olarak algılanması süreci olarak ifade edilebilir. Kapsayıcı eğitim bağlamında sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmesi, sosyal ilişkiler geliştirmesi ve grup etkinliklerine aktif olarak katılması anlamına gelmektedir. Bu durum sadece özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecini doğrudan etkilemekle kalmıyor, aynı zamanda sınıfın genel sosyal iklimini de doğrudan etkileyebilmektedir (Ochoa & Olivarez, 1995).

Özel gereksinimli akranlarını toplum içinde kabul etme genel becerisinin geliştirilmesi, onların sınıf ilişkilerinden dışlanmalarını önler ve toplumda olumlu deneyimler yaşamalarına olanak sağlamktadır. Ayrıca bu süreç, çocukların gelecekteki yaşamlarında farklılıkların farkında olan, daha duyarlı, saygılı ve kapsayıcı bireyler olarak yetişmesinin de temel taşını oluşturmaktadır (Siperstein, Norins & Mohler, 2007).

Sosyal kabulün oluşmasında çeşitli faktörler etkilidir. Bu faktörler arasında öğretmenin sınıfı yönetim tarzı, özel gereksinimli bireyin davranış özellikleri, sınıf arkadaşlarının bilgisi ve farkındalığı, ailenin tutumları yer almaktadır (Bennett, Deluca & Bruns, 1997). Dolayısıyla toplumsal kabulün yalnızca bireysel ilişkiler bağlamında değil, aynı zamanda sistemsel bir bakış açısıyla da ele alınması gerekmektedir. Araştırma bulguları, yapılandırılmış müdahale programları aracılığıyla sosyal kabulün artırılabileceğini göstermektedir ve özellikle işbirlikli öğrenme yaklaşımları ve ortak görevler, öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirerek olumlu ilişkilerin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Slavin, 1995). Bu yöntemler sınıfta aidiyet ve katılım duygusunu güçlendirmeye yardımcı olmaktadır.

Empati becerisi sosyal kabulün gelişmesinde önemli bir etkendir. Empatik insanlar, özel gereksinimli arkadaşlarının karşılaştıkları zorlukları anlama ve onlara destek sağlama eğilimindedirler (Decety & Jackson, 2004). Bu, hem bireysel düzeyde hem de sınıf topluluğu düzeyinde kabulü artırmaya yaramaktadır. Öte yandan toplumsal kabulün her zaman doğal ve kolay gerçekleşmediği durumlar da vardır. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin, sınıf arkadaşları davranışlarını anlamazsa veya farklılıklarını olumsuz algılarsa dışlanma ve alay konusu olma riski daha yüksektir (Guralnik, 2002). Bu tür olumsuz sonuçların önlenmesinde öğretmenlerin yol gösterici rolü ve destekleyici okul iklimi önemlidir.

Sınıfta olumlu akran ilişkileri ve sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencilerin öz güvenini, öz saygısını ve okul katılımını büyük ölçüde artırır. Kabul gören öğrenciler, sınıf ortamında kendilerini daha rahat ifade edebiliyor ve sosyal girişimlere katılma konusunda daha fazla motivasyona sahip olmaktadırlar (Koster vd., 2010). Bu süreçte öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin toplumsal kabulü artırmaya yönelik stratejileri bilinçli ve sistematik bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Bu amaçla kullanılabilecek etkili yöntemler arasında sosyal beceri eğitimi, değerler eğitimi ve yapılandırılmış eğitsel oyunlar yer almaktadır (De Boer, Pijl & Minnaert, 2012).

2.2.11.6. Empati Becerileri

Empati, başkalarının duygularını anlayabilme ve paylaşabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Eğitim bağlamında empati, öğrencilerin farklı insanları anlamalarını ve saygı duymalarını sağlayan temel bir sosyal-duygusal beceridir. Kapsayıcı eğitimin temel hedeflerinden biri, tüm öğrencilerin empatisini artırarak özel gereksinimli akranlarına karşı olumlu tutumlar geliştirmektir (Layous vd., 2012)

Empati bilişsel ve duygusal olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Bilişsel empati, olaylara başka bir kişinin bakış açısından bakabilme yeteneğidir. Duygusal empati, başka bir kişinin duygusal durumunu paylaşabilme yeteneğini ifade etmektedir (Decety & Jackson, 2006). Bu becerilerin gelişimi özellikle çocukluk döneminde sosyal etkileşimler ve modellenmiş davranışlar üzerine kuruludur.

Tipik gelişim gösteren çocukların empati düzeyi, özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Empati becerisi yüksek olan öğrenciler, farklılıkları tehdit olarak değil, zenginleştirici bir çeşitlilik olarak algılıyorlar. Bu yaklaşım, sınıf içinde sosyal kabulü artırır (McGregor & Vogelsberg, 1998).

Empati, doğrudan çocuklara çeşitli yöntem tekniklerle öğretilebilecek bir beceridir. Rol yapma, hikaye anlatma, drama ve grup tartışmaları gibi yöntemler çocukların diğer insanların duygularını anlamasını kolaylaştırır (Eisenberg, Spinrad & Sadovsky, 2006). Eğitsel oyunlar ve iş birlikli etkinlikler empatiyi geliştirmeye yardımcı olan etkili araçlardır.

Erişilebilir bir ortamda verilen empati eğitimi, sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil, aynı zamanda tüm sınıf için sosyal entegrasyonu destekler. Bu, çocuklar arasında karşılıklı anlayışın oluşmasını sağlar, önyargıları azaltır ve iletişim becerilerini

güçlendirir (Feshbach & Feshbach, 2009). Empati eksikliği, özel gereksinimli öğrencilerin dışlanması, etiketlenmesi ve zorbalığa uğraması gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle empati eğitiminin erken yaşlarda başlaması ve sürekli desteklenmesi gerekmektedir (Batson, 2011). Öğretmenlere bu süreçte önemli roller düşmektedir. Öğretmenler empatik davranışı modelledikleri ve empatiyi öğreten etkinlikleri bilinçli bir şekilde uyguladıklarında, öğrencilerin bu beceriyi içselleştirmeleri daha kolay hale gelmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009).

Empati yeteneği, çocuğun yalnızca sınıf ortamında değil, yaşamı boyunca sürdüreceği sosyal ilişkilerde belirleyici bir etkendir. Bu nedenle bu becerilerin okul ortamında kazanılması, bireyin toplumsal yaşamda daha anlayışlı, duyarlı ve barışçıl bir birey olmasına yardımcı olmaktadır (George & Zhou, 2002).

2.2.11.7. Eğitsel Oyunlar

Eğitsel oyunlar, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için tasarlanmış oyunlardır (Sevinç, 2009; Yavuzer, 2019). Eğitimde oyun temelli öğrenme, özellikle ilkokul öğrencileri için etkili ve motive edici bir öğretim yaklaşımı sunmaktadır (Bodrova & Leong, 2007). Kapsayıcı eğitim uygulamaları içinde eğitsel oyunlar, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi katılımını artırmakta ve akranlarının sosyal becerilerini güçlendirmektedir. Bu açıdan oynanacak eğitsel oyunların oynayacak grubun veya bireyin özel durumlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir (Akandere, 2013).

Oyun temelli öğrenme, çocukların aktif katılımını teşvik ederken aynı zamanda işbirliği, sıra bekleme, kurallara uyma ve problem çözme gibi önemli sosyal becerileri geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Isenberg & Jalongo, 2014). Bu beceriler, kapsayıcı bir sınıf ortamında empati, anlayış ve sosyal kabul düzeylerinin artmasına katkıda bulunmaktadır.

Eğitsel oyunlar çocukların birbirlerini tanımalarını ve ortak bir hedefe ulaşmak için birlikte çalışmalarını sağlamaktadır. Bu, özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından kabul görmesini ve sınıfa aktif olarak katılmasını kolaylaştırır (Santrock, 2014). Araştırmalar, takım oyunlarının ve fiziksel aktivitelerin öğrenciler arasında ilişkiler kurduğunu ve sınıf içinde olumlu bir sosyal ortam yarattığını göstermektedir (Jarrett, 1999). Bu bağlamda eğitsel oyunlar yalnızca bir eğlence aracı değil, aynı zamanda eğitsel ve sosyal amaçlara hizmet eden güçlü bir araçtır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Dolayısıyla aktif öğrenme tekniklerinden biri olan eğitsel oyunlara ders içi

ve ders dışı etkinliklerde yer verilmesi önem taşımaktadır. Alan yazın araştırmaları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyunlar hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, bu açıdan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunlar hakkında eğitimler almaları (Uzuner ve Yazıcı, 2023), ayrıca çocukların gelişimi için kaynaştırma uygulamalarında eğitsel oyunlara yer vermeleri gerektiği belirlenmiştir (Ün-Açıkgöz, 2014; Çangır, 2008; Ayan ve Dündar, 2009).

Kapsayıcı uygulamalarda kullanılan eğitsel oyunlar, özel gereksinimli öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sunarken, akranlarının da bu bireylerin yeteneklerini ve katkılarını fark etmelerini sağlamaktadır. Böylece oyun ortamı, karşılıklı anlayış ve takdirin geliştiği bir öğrenme alanı haline gelmektedir (Lieberman & Houston-Wilson, 2009).

Oyun yoluyla öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Eğitsel oyunlar, özellikle sınıf ortamında içerik ve sosyal-duygusal becerileri öğretmenin etkili bir yolu olarak kabul edilmektedir (Pellegrini vd., 2007).

Eğitsel oyunların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgiye sahip olmaları ve sınıfın amaçlarına uygun oyunları seçip uygulamaları gerekmektedir. Erişilebilir ve destekleyici bir oyun ortamı tüm öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmektedir (Lemberger-Truelove, & Parker, 2023).

2.2.11.8. Sosyal Kabul ve Empati Becerilerinin Gelişiminde Eğitsel Oyunların Yeri ve Önemi

Çocuk gelişiminin temel hedeflerinden biri, erken yaşlardan itibaren akranlarıyla iletişim kurabilme becerisinin kazandırılmasıdır. Bu dönemde kurulan arkadaşlıklar çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekler ve bu ilişkilerin çocukların akranları tarafından sosyal kabul görmeleriyle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Buysse, Goldman & Skinner, 2002; Guralnick & ark., 2007). Sosyal kabul, çocukların akranları tarafından sevilmesi, bir grup içinde birey olarak görülmesi, birlikte oyun oynaması ve etkinliklere katılması olarak tanımlanmaktadır (Chan & Mpofu, 2001). Ladd (2005), akranların birbirlerini olumlu şekilde değerlendirmesinin sosyal olarak kabul edilebilir olduğunu ve oyunlarda veya sınıf içi etkinliklerde işbirliği yapmanın arzu edilir olduğunu ileri sürmektedir.

Sosyal kabul, çocukların gönüllü faaliyetlere katılımı ve akranlarından aldıkları olumlu tepkilerle ilişkilendirilmektedir. Sosyal dışlanma, bir çocuğun grup aktivitelerinden dışlanması anlamına gelmektedir. Kapsayıcı ortamlarda akran ilişkilerinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisi, akran kabulü veya reddi ile yakından bağlantılıdır (Odom vd., 2006). Çocuğun erken yaşta akran gruplarına katılımı ve sosyal kabul görmesi, sosyal becerilerini artırır. Öte yandan akran reddi, çocuklarda kaygı, içe kapanma ve depresyon gibi duygusal ve davranışsal sorunlar geliştirme riskini artırmaktadır (Berndt, 2004).

Akranları tarafından reddedilen çocukların, ilerleyen yaşamlarında akademik performanslarının ve öz saygılarının düşük olması, duygusal ve davranışsal sorunlar yaşama olasılıkları daha yüksektir (Lewis & Doorlag, 1999; Parker & Asher, 1987). Ayrıca okul öncesindeki sosyal reddedilme ilkokul yıllarında da devam etmekte ve bu durum okul uyumu ve akademik başarı ile ilişkilendirilmektedir (Odom vd., 2006). Buna karşılık, erken yaşta bütünleşik oyuna katılan çocukların, ileriki yıllarda akran ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetme olasılıkları daha yüksektir ve erken sosyal kabul, gelecekteki sosyal kabulü öngörür. Anaokulunda arkadaşı olmayan çocukların 10 yaşına geldiklerinde akranlarıyla etkileşim kurmada zorluk yaşadıkları bildirilmiştir (Woodward & Fergusson, 2000). Bu açıdan bakıldığında küçük yaştaki çocuklara yönelik okul öncesi eğitim çok önemlidir. Bu dönemde kurulan dostluklar, ileriki yıllarda ortaya çıkabilecek psikolojik sorunların önlenmesine yardımcı olmaktadır (Cris vd., 2002).

Bir çocuğun sosyal kabul düzeyi, sosyal biliş, sosyal davranış, sosyal beceriler ve fiziksel çekicilik gibi çeşitli bireysel faktörlere bağlıdır. Fiziksel çekicilik, atletik yetenek ve akademik yeterlilik gibi özelliklerin akran kabulünde önemli bir rol oynadığına inanılmaktadır (Coie, Dodge ve Coppotelli, 1982; Hymel, Bowker ve Woody, 1993; Vannatta, Gartstein, Zeller ve Noll, 2009).

Cinsiyet sosyal kabulü etkilemektedir nitekim yapılan çalışmalar kız çoçuklarının erkek çoçuklarından daha fazla sosyal kabul gördükleri sonucuna ulaşmıştır (Coie & ark., 1982). Ayrıca Hay, Payne & Chadwick (2004) küçük çocukların anne babaları ve kardeşleriyle olan ilişkilerinin, anne babalar arasındaki ilişkinin ve ailenin sağladığı sosyal desteğin, çocuğun sosyal kabul düzeyini etkileyen faktörler arasında olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda ortak dikkat, duygu düzenleme, taklit becerileri, neden-sonuç ilişkilerini anlama ve dil gelişiminin gelişimi akran ilişkilerinin kalitesiyle yakından ilişkilidir.

Çocukların saldırgan davranışları ve sosyal beceri eksiklikleri, akranları tarafından kabul görme sürecini belirleyen faktörler arasında yer almaktadır. Araştırmalar, saldırgan davranışlarda bulunan çocukların akranları tarafından kabul görme olasılıklarının daha düşük olduğunu (Crick, Casas & Mosher, 1997) ve saldırgan davranıştan bağımsız olarak sosyal beceri eksikliğinin anaokulu ve birinci sınıfta akranları tarafından reddedilmeyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Denham & ark., 1990). Çocukların bireysel özellikleri göz önüne alındığında yetersizlik alanının sosyal kabul üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Avcıoğlu, 2017; Guralnick, 2002; Odom & ark., 2006). Bu bağlamda, kaynaştırma eğitimi sınıflarında özel gereksinimli çocukların sosyal kabul düzeyleri ve bu düzeyi etkileyen faktörler, akranlarının sosyal kabul düzeyleriyle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Özel gereksinimli çocukların sosyal kabulü, akranlarıyla kurdukları sosyal ilişkilerin niteliğine bağlı olarak değişmekte olup, çocuğun kişiliği bu ilişkilerin niteliğini etkilemektedir. Literatür bulguları, özel gereksinimli çocukların sosyal beceriler ve iletişim/dil gelişimi açısından tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans gösterdiğini ve problem davranışlar sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Gresham & Elliott, 1990; Guralnick, 1996; Guralnick & ark., 2006). Bu tür özellikler, akranları tarafından reddedilen çocukların ortak özellikleri arasındadır (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Odom & ark., 2006).

Bazı araştırmalar, kaynaştırma sınıflarına katılan özel gereksinimli çocukların, akranlarına kıyasla daha düşük düzeyde sosyal kabul gördüklerini (Gresham, 1982) bazı araştırmalarda ise, bu çocukların en azından bir arkadaşı olduğunu ve akranları tarafından olumlu değerlendirildiklerini göstermiştir (Kemp & Carter, 2002; Walker & Berthelsen, 2007).

Bireysel farklılıklar çocuğun sosyal kabulünü etkileyen önemli faktörlerdir (Diamond, Hong ve Tu, 2008; van der Wilt, van der Veen, van Kruistum & van Oers, 2019). Özel gereksinimli çocukların engellilik türü ve düzeyi (Ferreira vd., 2017), öğretmenleriyle ilişkileri (Rudasill, Niehaus, Buchs & White, 2013), sorunlara yaklaşım biçimleri (Keane & Calkins, 2004), becerileri ve yetenekleri (Keane & Calkins, 2003; Denham ve Holt, 1993) ve okula uyum düzeyleri (Buhs, Ladd & Herald, 2006) sosyal kabulü etkileyen değişkenlerdir.

Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimi olan çocukların sosyal kabulünün, yalnızca yetersizlik türüne değil, aynı zamanda yetersizliğinin düzeyine de bağlı olduğuna ilişkin araştırma sonuçları da görülmüştür. Bu araştırmalar, çeşitli yetersizlik

türlerine sahip çocukların, yetersizliği olmayan akranlarına kıyasla erişilebilir ortamlarda önemli ölçüde daha düşük düzeyde sosyal kabul gördüklerini göstermiştir (Gottlieb, 1975; Gresham, 1982; Larrivee & Horne, 1991; Tin & Teasdale, 1985). Sonuç olarak öğrencilerin yetersizlik düzeyleri ile toplumsal kabulü birbiriyle yakından ilişkili durumlar olduğu görülmektedir. Ancak bazı araştırmalar, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal statülerinin, sınıftaki akranlarından önemli ölçüde farklı olmadığını göstermiştir (Kemp ve Carter, 2002). Benzer şekilde, işitme kaybı olan çocuklarla orta düzeyde işitme kaybı olan çocuklar arasında sosyal kabul düzeyi açısından da bir fark bulunamamıştır (Kennedy ve Bruininks, 1974).

Budak (2025) tarafından yapılan bir araştırmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç erkek çocuğun sosyal kabul süreci incelenmiş ve her çocuğun farklı bir sosyal kabul stiline sahip olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalar bazı çocukların akranları tarafından kabul gördüğünü, bazılarının ise reddedildiğini gösterirken, bazılarının ise duruma ve faaliyet türüne göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, özel gereksinimli çocukların sosyal kabulünün, bireysel yetersizlik ve düzeyleri dışında, öğretmen tutumları, akran ilişkileri ve sınıf dinamikleri gibi faktörlerden etkilendiğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin ve akranların özel gereksinimi olan çocukların bilişsel ve davranışsal eksikliklerini nasıl algıladıkları, sosyal kabul sürecinde önemlilik arz etmektedir (Morrison vd., 1983). Aslında Gottlieb, Semmel & Veldman (1978), tipik gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüklerini ve öğrenme güçlüğü çeken akranlarının sorunlu davranışlarını nasıl algıladıklarının, bu çocukların sosyal kabul düzeyini etkilediğini göstermiştir. Akademik eksiklik algıları sosyal kabule, problem davranış algıları ise sosyal redde neden olmaktadır.

Avcıoğlu (2017), zihinsel yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin sosyal statüleri ve sınıf içi davranışları üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik sınıf içi tutumlarının farklılaştığını bulmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve iletişim tarzları, çocukların sosyal etkileşimlerini ve dolayısıyla özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul edilme düzeylerini etkilemektedir.

Türkiye'de okul öncesi çocukların sosyal kabulünün aile özellikleri ve ebeveynlik stilleriyle ilişkili olduğu gösterilmiştir (Gülay, 2008). Diğer bulgular arasında sosyal becerileri ve davranış kontrolü yüksek olan çocukların akranları tarafından tercih edildiği yer almaktadır (Öneren Şendil ve Tantekin Erden, 2014). Özel gereksinimli küçük çocuklarla ilgili sınırlı sayıda araştırma sonuçları, bu çocukların sosyal kabulünün,

onların sorunlu davranışları ve sosyal beceri yeterlilikleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Küçüker vd., 2014). Ayrıca özel gereksinimli çocukların sınıf içi etkinliklere katılımda zorluk çekmeleri nedeniyle akranları tarafından sıklıkla reddedilme yaşadıkları vurgulanmaktadır (Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Girli, 2014).

Özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma eğitim uygulamalarından büyük ölçüde yararlansalar da (Sucuoğlu vd., 2019; Odom vd., 2004), akranlarıyla etkileşimleri sınırlıdır, sıklıkla yalnız oynamayı tercih ederler ve grup etkinliklerine aktif olarak katılamazlar (Karadağ vd., 2014; Odom vd., 2004). Bu durum, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının etkinliğinin artırılması ve özel gereksinimli çocukların sınıf içinde sosyal açıdan aktif bir konuma sahip olmalarının sağlanması konusunu gündeme getirmektedir. Bu nedenle tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların sosyal kabul düzeylerinin ve sosyal kabulle ilişkili değişkenlerin karşılaştırılması oldukça önemlidir.

Sosyal kabul, grup üyeleri tarafından bireylere yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri yansıtan tutum olarak tanımlanmaktadır (Buhs ve Ladd, 2001). Çocuklar, akran kabulünü, aktivitelere katılımlarında ve akran etkileşiminin artmasıyla öğrenme fırsatlarını daha iyi değerlendirmelerinde önemli bir faktör olarak görmektedirler. Erken yaşta akran kabulü, bireyin daha sonraki akademik başarısı, okul devamlılığı, öz farkındalığı ve duygusal ve davranışsal uyumuyla doğrudan ilişkilidir (Kingery, Erdley ve Marshall, 2011; Lewis ve Doorlag, 1999; Parker ve Asher, 1987). Buna karşılık, akranları tarafından reddedilen çocukların aktivitelere katılma fırsatları sınırlıdır ve akranları onlarla etkileşime girmekten kaçınabilir (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996).

Özel gereksinimli çocukların erken yaşta akranları tarafından kabul edilmesi, onların sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, reddedilmeleri veya düşük düzeydeki sosyal kabulleri, kapsayıcı deneyimlerden faydalanma yeteneklerini olumsuz yönde etkilemektedir (Odom vd., 2006). Sosyal kabul çeşitli etkileşimli değişkenlerden etkilenmektedir. Okul öncesi çocukların ortak oyunlarının yoğunluğu, etkileşimleri ve benzer ilgi alanlarının varlığı, akran ilişkilerini artıran önemli faktörler arasındadır (Dietrich ve ark., 2016).

Sosyal beceriler ve problem davranışlar birbiriyle ilişkili kavramlar olarak tanımlanmakta (Arnold vd., 2012) ve okul öncesi çocukların sosyal kabulünü ve dolayısıyla akademik başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Vaughn vd., 1996). Ayrıca araştırmalar, problem davranışların ve sosyal

becerilerin öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okula uyum üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015; Ansari vd., 2020; Reed-Victor, 2004; Verschueren vd., 2014). Okul öncesi ortamlarda problem davranışlar sergileyen çocukların akranları tarafından olumsuz şekilde etiketlendiği ve bu algının kolay kolay değişmediği gözlemlenmiştir (Johnson vd., 2000). Sorunlu davranışlar çocukların akranları ve öğretmenleriyle ilişkilerini olumsuz yönde etkileyerek akranları tarafından reddedilmelerine yol açar (Keane ve Calkins, 2004).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesinin çocukların sosyal becerileri, problem davranışları ve mizaç özellikleriyle ilişkili olduğunu gösterilmiştir (Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015; Rudasill, 2011; Silver vd., 2005). Aynı zamanda bu ilişkinin niteliği, çocukların sosyal ilişkilerini ve çocukların aldıkları eğitimi kısacası çevre ve gelecekteki okul yaşamlarını doğrudan etkilemektedir (Ewing & Taylor, 2009; Hamre & Pianta, 2001). Ancak kapsayıcı uygulamalarda öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilişkileri, akranlarına göre daha zayıf olabilmektedir (Bakkalolu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019; Demirkaya ve Bakkaloğlu, 2015). Öğretmenleriyle olumsuz ilişkiler yaşayan çocuklar sınıf ortamına uyum sağlamada zorluk çekmektedirler (Birch & Ladd, 1997), bu da okuldan uzaklaşmalarına neden olmakta (Palermo vd., 2007) ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Hamre & Pianta, 2001).

Okul uyumu, çocuğun okul kurallarına ve yönetmeliklerine uyma, okula karşı olumlu bir tutum geliştirme, sınıf içi etkinliklere bireysel ve grup halinde katılma ve öğretmenleri ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma becerisi de dahil olmak üzere birçok boyutu kapsamaktadır (Herndon vd., 2013). Çocukların grup içindeki uyumlu davranışları, akran ilişkilerini ve öğretmenleriyle ilişkilerini güçlendirir (Ladd vd., 1999); Ancak özel gereksinimli çocukların okula uyum düzeyleri, akranlarına göre daha düşük olabilmektedir (Bakkalolu ve Sucuoğlu, 2018).

Çocukların sosyal becerileri ve sosyal problem çözme yetenekleri (Nakamichi, 2019) ve öğretmenleri ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma yetenekleri (Ladd ve diğerleri., 1997), onların okula uyum sağlamalarına yardımcı olmakta, akran reddi ve sorunlu davranışlar bu süreci olumsuz etkilemekte ve sınıf içi aktivitelere katılımı zorlaştırmaktadır. Bakkaloğlu ve arkadaşları (2020), kapsayıcı eğitimin uygulandığı okul öncesi düzeyindeki 68 sınıfı incelemiş ve özel gereksinimli çocukların, akranlarına göre daha düşük düzeyde sosyal kabul gördüklerini, sosyal kabulün en güçlü belirleyicilerinin yaş ve yetersizlik derecesi olduğunu belirlemişlerdir.

Benzer şekilde, Ferreira ve ark. (2017) kaynaştırma eğitimi ortamlarında öğrenim gören özel gereksinimli 86 çocuğun sosyal kabulünü, sosyal becerilerini ve sorunlu davranış düzeylerini incelemiş ve zayıf sosyal becerilere sahip çocukların daha düşük sosyal kabule sahip olduğunu, daha sorunlu davranışlara sahip çocukların ise reddedilme riskinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Yu ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarıyla etkileşimleri incelenmiş ve tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olduğunu bildikleri akranlarıyla daha az oynadıkları, ancak sosyal kabul arttıkça bu çocuklarla oynama sıklıklarının arttığı bulunmuştur.

Türkiye'de yapılan bir araştırmada, özel gereksinimli çocukların sosyal kabul, öğrenci-öğretmen ilişkileri, sosyal beceriler ve okula uyum açısından akranlarına göre daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Öte yandan, daha yüksek düzeyde sorunlu davranış gösterdikleri ve sorunlu davranışın tüm çocuklar için sosyal kabulün en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Bakkalıoğlu vd., 2019).

Özel gereksinimi olan çocukların sosyal kabul sürecine ilişkin araştırmalar incelendiğinde boylamsal çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Tur-Kaspa ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenme güçlüğü çeken 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okul yılının başında devamsızlık yapma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kaynaştırma eğitiminde, sosyal kabul ve empati, özel gereksinimli çocukların sınıf ortamında etkili bir şekilde yer alabilmeleri için ihtiyaç duydukları temel sosyal-duygusal beceriler arasındadır. Özellikle eğitsel oyunlar bu iki önemli becerinin geliştirilmesinde etkili araçlar olarak kabul edilmektedir (Smith, 2010). Eğitsel oyunlar, çocukların bireysel sorumluluklar almasını, grup halinde çalışmasını ve farklı kişilik özelliklerini deneyimlemesini sağlar. Bu durum, tipik gelişim gösteren çocuklarda empatik farkındalık düzeyinin artmasına katkıda bulunur (McConnell & Odom, 1999). Oyun ortamı, çocukların özel gereksinimli akranlarının duygularını anlamalarına ve bu duygulara duyarlı bir şekilde tepki vermelerine yardımcı olmaktadır.

Özellikle takım çalışmasına dayalı oyunlar, tüm çocukların eşit katılımını sağlayarak, özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşimlere kolayca entegre olmalarını sağlamaktadır. Katılımın artması, bu çocukların akranları tarafından daha fazla kabul görmelerinin önünü açmaktadır (Guralnik, 2001). Artan bu sosyal kabul, öğrencilerin

sadece sosyo-duygusal gelişimlerine değil, aynı zamanda özgüvenlerine ve dolaylı olarak akademik başarılarına da olumlu etki etmektedir.

Eğitsel oyunların sağladığı duygusal etkileşim ortamı empati geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Rol yapma, hikaye anlatma ve drama gibi oyunlar çocukların başkalarının duygularını anlamalarına ve bu duyguları içselleştirmelerini sağlamaktadır (Kemple, 2004). Bu tür etkinlikler soyut sosyal becerileri somut deneyimlere dönüştürerek empatik anlayışı güçlendirir. Araştırma bulguları, eğitsel oyunlarla desteklenen sınıflarda sosyal kabul ve empatik tepkilerin önemli ölçüde arttığını, oyun temelli yaklaşımların sadece eğlenceli değil aynı zamanda etkili sosyal öğrenme süreçleri yarattığını göstermektedir (Denham & Burton, 2003).

Sonuç olarak eğitsel oyunları bilinçli bir şekilde planlayan ve uygulayan öğretmenler, sınıftaki sosyal etkileşimleri düzenleyebilir, öğrenciler arasında empati ve karşılıklı anlayışı güçlendirebilirler (Killen ve Smetana, 2006). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında eğitsel oyunların kullanılması ve sosyo-duygusal öğrenmenin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

2.2.11.9. Kaynaştırma Eğitimi Alan Özel GereksinimeTabi Öğrencilerin Rolü

Bireyin yaşam döngüsünün her yaşı ve gelişim aşaması için belirli gelişimsel beklentiler tanımlanmaktadır. Ancak bazı çocuklar bu gelişimsel sınırların dışında özellikler sergilemekte ve akranlarından farklı gelişim süreçleri göstermektedirler (Purutçuoğlu, 2014). Bu bağlamda farklı gelişim gösteren özel gereksinimli çocukların dahil olduğu kaynaştırma eğitimi, bu çocukların akranlarıyla birlikte eğitimlerini ve sosyal bütünleşmelerini desteklemede bir model oluşturması bakımından benzersizdir (MEB, 2006).

Kapsayıcı eğitim dahilinde olan kaynaştırma uygulamaları, tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencileri de öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmeyi, doğrudan sosyal etkileşimlerde bulunmalarını ve sınıf dinamiklerine katkıda bulunmalarını amaçlamaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002). Dolayısıyla bu öğrenciler artık pasif katılımcılar değil, öğrenmenin aktif özneleri haline gelmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarındaki rolü büyük ölçüde kendilerini ifade etme, sosyal ilişkiler kurma ve akranlarıyla etkileşim kurma becerilerine bağlıdır (Vaughn, Bos ve Schumm, 2011). Sadece tipik gelişim gösteren öğrencilerde değil, özel gereksinimli öğrencilerde de empati ve anlayış gibi sosyal becerilerin

gelişimini destekler. Bu çocukların derslere aktif katılımı, onların sosyal uyum düzeylerini arttırmakta ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009).

Özel gereksinimli öğrenciler, özellikle eğitsel oyunlar, grup çalışmaları ve sosyal etkinlikler aracılığıyla sınıf kültürünün bir parçası haline gelmektedirler. Bu nedenle sadece destek alan bireyler olarak değil, aynı zamanda sınıf ortamına katkıda bulunan ve sorumluluk alan bireyler olarak da algılanmaktadırlar. Bu durum, kişi merkezli öğrenme ve kapsayıcı eğitimin temel ilkeleriyle örtüşmektedir (UNESCO, 2009). Sınıf ortamında kabul görmek ve sosyal etkileşimlere aktif olarak katılmak, özel gereksinimli öğrencilerde özgüvenin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Florian, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin ve akranların destekleyici tutumu, öğrencilerin sınıftaki rolünün ve katılımının güçlendirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

Özel gereksinimli çocukların toplumsal yaşama tam katılımını sağlamak için kapsayıcı eğitime aktif olarak dahil edilmesi önemlidir. Ancak bu süreçte onların bireysel ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi ve özel destek hizmetlerinin sağlanması esastır. Bu bağlamda, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim yaşamlarında karşılaşabilecekleri zorlukların üstesinden gelmede kaynaştırma eğitiminde rol alan paydaşlardan (öğretmen, aile, arkadaş…) aldıkları ve algıladıkları sosyal destek önem arz etmektedir (Duman, 2000).

2.2.11.10. Algılanan Sosyal Destek

Kaynaştırma eğitimine dahil olan özel gereksinimli öğrenciler çoğu zaman aileleri, öğretmenleri, arkadaşları veya yakın çevre tarafından sosyal açıdan destek almaktadırlar. Ancak sunulan bu desteğin özel gereksinimi olan çocuklar tarafından nasıl algılandığı da önem arz etmektedir. Algılanan sosyal destek; bireyin ailesi, arkadaşları veya yaşamındaki önemli diğer kişiler gibi sosyal destek kaynaklarından alınan her türlü yardım ve destek şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal destek kaynaklarından görülen bu destek, bireyin genel olarak akademik, sosyal ve duygusal gelişimini hatta yaşam kalitesini olumlu yönde etkilemektedir (Hamaideh, Al-Magaireh, Abu-Farsakh, Al-Omari, 2014; Wang, Wu ve Liu, 2003). Özellikle farklı gelişim gösteren özel gereksinimli

öğrencilerin etrafındaki kişi/kişilerden aldıkları destek yaşam kalitesi açısından daha da dönemli bir koruyucu faktördür (Cohen ve Hoberman, 1983). Dolayısıyla özel gereksiinimli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek, verilen kaynaştırma eğitiminin başarısında önemli bir etkiye sahiptir. Bu öğrencilerin erişilebilir bir ortamdaki rolü, kendilerini ifade etme, sosyal ilişkiler kurma ve akranlarıyla işbirliği yapma becerileriyle tanımlanır. Sınıf ortamına aktif olarak katılan öğrencilerin akademik başarı ve sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Vaughn, Bos ve Schumm, 2011). Öğretmenlerin ve akranların bu süreçteki destekleyici tutumlarının, öğrencilerin sınıf içindeki rollerini güçlendirmede önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Florian, 2008).

Özel gereksinimli öğrencilerin, özellikle destekleyici bir sınıf ortamında bulunanların, kendilerini daha yetenekli, değerli ve kabul görmüş hissettikleri, bunun da akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Topping, 2001). Bu öğrencilerin öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ailelerinden aldıkları sosyal destek, sadece akademik başarılarını artırmakla kalmıyor, aynı zamanda öğrenme motivasyonlarını da güçlendiriyor (Wentzel, 1998).

Grup çalışmaları, eğitsel oyunlar ve sosyal aktiviteler gibi çeşitli araçlarla sınıf kültürüne entegre edilen özel gereksinimli öğrenciler, kişisel potansiyellerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmekte ve akranları tarafından daha fazla kabul görmektedirler (Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009). Bu etkileşimler sadece özel gereksinimli öğrencilerin değil, aynı zamanda akranlarının da empati, anlayış ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için özel gereksinimli öğrencilerin seslerinin dinlenmesi, ihtiyaçlarının dikkate alınması ve aktif katılımlarının desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (UNESCO, 2009).

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi sırasında aldıkları sosyal destek, onların okula aidiyet duygusunu, akademik başarısını ve sosyal ilişkilerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Sosyal destek, öğrencilerin çevrelerinden aldıkları duygusal, bilgisel ve araçsal yardımı kapsamaktadır (Malecki ve Demaray, 2003). Bu destek kaynakları üç ana gruba ayrılmaktadır. Bunlar: öğretmenler, aile bireyleri ve akranlar olarak sıralanabilir.

Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek: Kaynaştırma eğitimi kapsamında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler için öğretmenlerinden aldıkları sosyal destek, akademik başarılarının yanı sıra psikososyal gelişimlerinin

desteklenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Sosyal destek; öğrencinin kabul edilmesi, duygusal ihtiyaçlarının fark edilmesi, pozitif geri bildirim alması ve sosyal etkileşimlere katılımının teşvik edilmesi gibi çok boyutlu bir yapıdadır (Male & May, 1997).

Öğretmen desteği, öğrencinin okula aidiyet hissetmesini sağlayarak güvenli bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu destek, öğrencinin kendine olan güvenini artırır, sosyal becerilerini geliştirir ve sınıf içinde daha aktif bir rol üstlenmesine olanak tanır (Avramidis & Norwich, 2002). Özellikle kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrenciler için öğretmenin empatik yaklaşımı, olumlu tutumu ve sabırlı iletişimi, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri açısından oldukça önemlidir.

Araştırmalar, öğretmenlerin sosyal destek sunma biçimlerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini etkilediğini göstermektedir. Öğretmenin, öğrenciler arası olumlu ilişkileri teşvik etmesi, akran zorbalığını önlemede ve sosyal dışlanmayı azaltmada önemli katkılar sağlar (Siperstein et al., 2007). Bu bağlamda, öğretmenin sadece akademik rehber değil; aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi yönlendiren bir figür olduğu görülmektedir.

Sosyal destek, aynı zamanda öğrencinin öğrenme motivasyonunu da olumlu etkiler. Öğretmenin olumlu geri bildirimleri, öğrencinin çabasının fark edilmesi ve başarılarının takdir edilmesi, öğrencinin akademik benlik algısını güçlendirir (Wentzel, 1998). Özellikle özel gereksinimli öğrenciler için bu tür destekler, öğrenme güçlükleriyle başa çıkmada moral ve dayanıklılık sağlar.

Ancak sosyal desteğin etkili olabilmesi, öğretmenin bu konuda yeterli bilgi, duyarlılık ve iletişim becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve kaynaştırma uygulamalarında psikososyal boyutlara da önem verilmesi önerilmektedir (Ainscow, 2005).

Öğretmen desteği, özel gereksinimli öğrenciler için öğrenme deneyiminin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ancak öğretmen desteği sadece akademik alanla sınırlı kalmamalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini de kapsayan bütünsel bir yaklaşımın uygulanmasına ihtiyaç vardır (Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997). Bu tür destekler öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gibi sosyal etkileşim ve kabul düzeylerini de geliştirmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerine karşı olumlu tutumları, kapsayıcı bir ortamda bulunan öğrencilerin okula daha iyi entegre olmalarını ve daha yüksek düzeyde sosyal kabul görmelerini sağlamaktadır (Berry, 2006). Özellikle, empatik öğretmenlerin yer aldığı ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına saygı duyan destekleyici bir sınıf ortamı, öğrencilerin

kendilerini değerli ve kabul görmüş hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Soodak, Podell ve Lehman, 1998). Bu, öğrencilerin sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını ve okulda daha aktif rol almasını teşvik etmektedir.

Öğretmen desteği, akademik başarıyı doğrudan etkileyen bir faktör olmasının yanı sıra öğrencilerin öğrenme motivasyonunu da arttırmaktadır. Öğretmenlerin kullandığı eşitlikçi ve anlaşılır dil sayesinde öğrenciler kendilerini daha kolay ifade edebilir ve sınıfta etkileşimde bulunurken sosyal becerilerini geliştirebilirler (Shin, Sutherland, Shin, Conroy ve Spellman, 2012). Bu dil öğrencilere güvenli bir ortam sağlar ve toplumla etkileşim yeteneklerini geliştirmektedir.

Kaliteli öğretmen desteği öğrencilerin sadece sınıfta değil, aynı zamanda okulun her alanında kabul görmesine katkıda bulunur. Bu durum öğrencilerin okula daha uzun süre bağlı kalmalarını, eğitimlerine devam etme motivasyonlarının artmasını ve eğitim sonuçlarının güçlenmesini sağlayabilir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin sağladığı destek kaynaştırma eğitiminin başarısında önemli rol oynamaktadır.

Ailelerinden Algıladıkları Sosyal Destek: Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki başarıları, yalnızca okul ortamındaki desteklerle değil, aynı zamanda ailelerinden algıladıkları sosyal destekle de yakından ilişkilidir. Aile desteği; çocuğun kendisini değerli hissetmesi, duygusal güven geliştirmesi, öğrenme sürecine istekle katılması ve akademik motivasyonunun artması açısından kritik bir işlev görmektedir (Turnbull, Turnbull, Erwin & Soodak, 2006).

Aile destek mekanizmaları, çocukların okula ve öğrenmeye yönelik tutumlarını şekillendirmeye, öz güvenlerini artırmaya ve sosyal etkileşimlere katılma yeteneklerini artırmaya yardımcı olmaktadır (Turnbull vd., 2011). Sosyal destek; sevgi, anlayış, bilgi, rehberlik ve özel yardımdan oluşan çok yönlü bir kavramdır.

Çocukların okul ortamına uyum sağlamada yaşadıkları güçlüklerin aşılmasında aile desteğinin temel bir unsur olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar, yüksek düzeyde aile desteği alan çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler geliştirebildiğini göstermektedir (Blue-Banning vd., 2004). Bu destek sadece çocukların akademik gelişimini desteklemekle kalmıyor aynı zamanda sosyal kabulü ve psikolojik dayanıklılığı da artırmaktadır. Entegrasyon sürecinde ailelerin çocuklarının kişisel farklılıklarını kabul etmeleri, bu farklılıkları benimsemeleri ve çocuğun potansiyelini desteklemeleri büyük önem taşımaktadır. Aile içindeki olumlu tutumlar ve beklentiler,

çocuğun öz farkındalığını doğrudan etkiler ve öğrenme sürecine katılımını güçlendirir (Dunst, Trivette ve Hamby, 2007).

Ailenin çocuğun yetiştirilmesinde aktif katılımı, öğretmenlerle etkili işbirliğinin sağlanmasına ve okul politikalarına daha fazla dahil olunmasını sağlamaktadır. Bu, çocukların eğitim ortamında daha güçlü bir destek ağına sahip olmalarına yardımcı olmaktadır (Kyzar vd., 2012). Kapsayıcı eğitim çalışmalarında sürdürülebilir başarının temel şartı aile ve okul işbirliğidir. Ancak aile desteğinin rolünü etkileyen bazı dinamikler de bulunmaktadır. Ekonomik yoksunluk, sosyal izolasyon, bilgi eksikliği ve duygusal tükenmişlik gibi faktörler ailelerin çocuklarına sağladıkları desteği sınırlayabilir (Summers vd., 2005). Bu nedenle aile destek sistemlerinin güçlendirilmesi eğitim politikasının öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır.

Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinden gördüğü duygusal destek, onların eğitimle ilgili sorunlarla başa çıkmasını kolaylaştırmakta ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Dunst vd., 1994). Bu destek, çocukların benlik saygısını artırmakta ve sosyal ilişkilerinde daha kararlı ve uyumlu davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır.

Araştırmalar, ailelerinden yüksek düzeyde sosyal destek algılayan öğrencilerin akademik başarılarında ve sınıf içi uyumlarında anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermektedir (Malecki & Demaray, 2003). Bu destek yalnızca duygusal düzeyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımı, evde öğrenme ortamı sağlaması ve çocuğunun bireysel farklılıklarına duyarlı olması gibi unsurları da kapsamaktadır.

Özellikle kaynaştırma uygulamaları içinde yer alan öğrenciler için, aile içi anlayışlı tutumlar ve destekleyici yaklaşımlar, okul başarısı ile sosyal uyum arasında bir köprü kurmaktadır (Green, 2001). Ailenin, çocuğun gelişimini bir bütün olarak ele alması ve eğitim sürecine bilinçli biçimde katılması, çocuğun akademik olduğu kadar sosyal becerilerinin de gelişmesini kolaylaştırmaktadır.

Ancak bazı aileler, çocuklarının özel gereksinimlerini kabul etme, destek sağlama ya da okulla iş birliği yapma konusunda güçlük yaşayabilmektedir. Bu nedenle ailelerin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi, kaynaştırma sürecinin sağlıklı işlemesi açısından büyük önem taşır (Blue-Banning ve diğ., 2004).

Ailelere yönelik eğitim programları ve danışmanlık hizmetleri, bu grupların çocuklarının bağımsız gelişimini daha etkili bir şekilde desteklemketedirler. Bilgilendirme toplantıları, rehberlik atölyeleri ve ev ziyaretleri gibi etkinlikler, aile

bilgisini artırarak çocuklara yönelik sosyal desteği olumlu yönde etkileyebilir (Dunst ve ark., 2007).

Araştırmalar, aileleri tarafından güvenilen, oldukları gibi kabul edilen ve başarılı olmaları için fırsatlar sağlanan çocukların okul ortamında dışlanma olasılıklarının daha düşük olduğunu ve akranlarıyla daha güçlü ilişkilere sahip olduklarını göstermektedir (Kyzar vd., 2012). Bu da aile desteğinin toplumsal kabul açısından ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin okulda öğrendiklerini pekiştirmeleri için ev ortamında desteklenmeleri önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarının akademik faaliyetlere katılmasına yardımcı olması, çocukların öğrenmeye olan ilgisini artırır ve öğrenme sürecini sürdürülebilir kılmaktadır (Turnbull vd., 2011). Özellikle ilkokul düzeyinde, çocukların öğrenme sorumluluğunu alabilmeleri için ihtiyaç duydukları güvenin temel kaynağı ailedir. Aile içinde kazanılan bu güven, sınıfta girişimci ve katılımcı davranışların temelini oluşturur. Bu bağlamda ailenin desteği, çocukların okul ortamında daha görünür ve etkili olmasını sağlamaktadır.

Sınıf Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek: Özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende ve değerli hissedip hissetmemeleri büyük ölçüde sınıf arkadaşlarından aldıkları sosyal destekle ilişkilidir. Sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmek, bu öğrencilerin okula aidiyet duygusunu artımakta ve öğrenme motivasyonlarını güçlendirmektedir (Carter vd., 2015). Sosyal ilişkiler sadece arkadaşlıkları olumlu yönde etkilemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencinin öz saygısını ve psikolojik istikrarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler için sınıf arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek, okul yaşamına uyumları ve psikolojik iyi oluşları açısından önemli bir role sahiptir. Akran ilişkileri, çocukların sosyal beceri kazanmaları, aidiyet hissi geliştirmeleri ve özgüven oluşturmaları için temel bir bağlam sunar (Bukowski, Hoza & Boivin, 1993).

Sosyal destek, yalnızca arkadaşlık kurmakla sınırlı değildir; empati gösterme, yardım etme, birlikte etkinlik yapma ve dışlanmama gibi çeşitli sosyal etkileşimleri içerir. Akran desteği gören öğrencilerin, derslere katılımının ve sınıf içi etkileşimlerinin daha yüksek olduğu, ayrıca kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu gözlemlenmektedir (Wentzel, 2003).

Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla pozitif ilişkiler kurmaları, sosyal kabul görmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Ancak bazı durumlarda bu öğrenciler dışlanmakta, etiketlenmekte veya sınıf arkadaşları tarafından yetersiz algılanabilmektedir. Bu

durumlar, öğrencinin akademik ve sosyal motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir (Siperstein et al., 2007).

Akran desteğinin etkililiği, sınıf öğretmeninin sınıf iklimini nasıl yönettiğiyle yakından ilişkilidir. Öğretmen, iş birliğini teşvik eden grup çalışmaları ve kapsayıcı dil kullanımı gibi stratejilerle akran desteğini artırabilir (Staub & Peck, 1995). Ayrıca akranların farkındalığını artırmaya yönelik sosyal beceri eğitimi ve empati geliştirme çalışmaları, sınıf ortamını daha kapsayıcı hale getirebilir (Boer, Pijl & Minnaert, 2010).

Sınıf arkadaşlarından alınan sosyal destek, öğrencinin sadece o andaki okul başarısını değil, gelecekteki sosyal ilişkilerinin niteliğini de etkilemektedir. Kabul gören öğrenciler, kendilerini daha değerli hisseder, sosyal girişimlerde daha aktif olur ve problem çözme becerilerini daha rahat kullanırlar (Buhs & Ladd, 2001).

Sınıf arkadaşlarından algılanan destek, günlük okul hayatında oyun oynama, birlikte etkinlik yapma, yardımlaşma, sohbet etme gibi davranışlarla belirlenmektedir. Bu tür olumlu ilişkiler, özel gereksinimli öğrencilerde yalnızlık duygularını azaltmakta ve sosyal becerilerini artırmaktadır (Buysse, Goldman ve Skinner, 2002). Ayrıca bu destek, öğrencilerin sınıftaki pasif konumundan uzaklaşıp daha aktif bir rol üstlenmelerini sağlamaktadır. Öte yandan özel gereksinimli çocukların sınıf arkadaşlarıyla kurdukları ilişkiler onların sosyal öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Akranlardan öğrenme, modelleme ve taklit yoluyla gerçekleşir. Bu bağlamda sosyal kabul ve destek öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Koster vd., 2010).

Çocuğun okulda nasıl hissedeceğini çoğu zaman sınıf arkadaşlarının tutumu belirlemektdir. Sınıf destek grupları çocukların kaygısını azaltır ve sınıfta aktif katılımı teşvik eder (Bossaert vd., 2013). Öte yandan dışlayıcı ve ayrımcı davranışlar çocuklarda gerilemeye ve akademik başarının düşmesine neden olabilmektedir. Sosyal destek açısından akran ilişkileri sadece bireysel düzeyde değil yapısal düzeyde de değerlendirilmektedir. Sınıf kuralları, okul iklimi, öğretmen tutumları ve akran eğitimi programları bu desteğin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Siperstein, Parker ve Drasgow, 2011). Bu unsurların etkisi özellikle ilkokul düzeyinde belirgindir. Özellikle eğitsel oyunlar, sınıf içi etkileşimi artırmada ve sosyal destek mekanizmalarını güçlendirmede oldukça etkilidir. Bu oyunlar sırasında gelişen işbirliği, öğrenciler arasında güven duygusunu geliştirir ve kapsayıcı öğrencilerin daha fazla kabul görmesine yol açar (Freeman ve Kasari, 2002). Etkileşimli ve grup tabanlı oyunlar sosyal destek duygularını artırmada önemli araçlardır.

Yapılan araştırmalar, sınıf arkadaşlarından yüksek düzeyde sosyal destek alan özel gereksinimli öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de psikolojik iyilik hallerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000). Bu bulgu, akran destek sistemlerinin planlı bir şekilde örgütlenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Sınıf arkadaşı desteği, özel gereksinimli öğrencilerin gelecekteki sosyal gelişimlerini de etkilemektedir. Akran ilişkileri çocukların sosyal normları öğrenmesini ve topluma uyum sağlamasını kolaylaştırır (Koster vd., 2009). Bu açıdan arkadaşlık ilişkilerini güçlendirecek empati, sevgi, saygı, şefkat gibi değerlerin eğitimine önem verilmesi ve bu eğitimlerin özellikle çeşitli etkinlikler, eğitsel oyunlarla kazandırılması çok önemlidir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Yurt içi ve yurt dışı literatür incelendiğinde kaynaştırma eğitimine ilişkin araştırmaların yapıldığı ancak bu araştırmaların bir çoğunun kaynaştırma eğitimindeki paydaşların karşılaştıkları güçlüklerin, yeterliliklerinin veya görüşlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan taramalar sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulüyle ilgili sınırlı sayıda araştırmaya da rastlanmıştır. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri, aileleri ve arkadaşlarının da dahil olduğu sosyal kabul, tutum, empati ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin birlikte ele alındığı araştırmaların az olmasından dolayı sınırlı sayıda araştırmaya yer verilmiştir. Bu başlıkta kaynaştırma eğitimindeki paydaşlarla ayrı ayrı yapılan araştırma değişkenlerinin tek başına ya da her ikisinin ele alındığı örneklemi yurt içi ve örneklemi yurt dışı olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Örneklemi Yurt İçi Olan Araştırmalar

Türkiye'de kaynaştırma eğitim araştırmaları genellikle öğretmen tutumları, ailelerin beklenti ve ihtiyaçları, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulü ve akran ilişkileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Son yıllarda eğitsel oyunların ve akran temelli müdahalelerin etkililiği önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Örneğin, Aydın (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabulünü artırmak için tasarlanmış bir empati müfredatının etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, empati eğitimi alan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Benzer şekilde

Öztürk ve Şahin (2016) sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı uygulamalara ilişkin bilgi düzeylerini artırmak amacıyla bir mesleki gelişim eğitim programı geliştirip uygulamışlardır. Bu program kapsamında öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencileri sınıf içi etkinliklere dahil etme konusunda daha olumlu tutum sergiledikleri ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Demirtaşlı ve Korkmaz (2020), özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik bir danışmanlık programının, çocukların sosyal kabulü üzerindeki dolaylı etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları aile desteğinin çocukların okul ortamındaki sosyal etkileşimlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye'de yapılan araştırmalar, kaynaştırma eğitiminin yalnızca özel gereksinimli öğrencilerle sınırlı olmadığını, sınıf öğretmenlerinin, akranlarının ve ailelerin de bu sürecin aktif bir parçası olduğunu göstermektedir.

Candan ve diğerleri (2024) çalışmalarında, özel eğitimde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi ve bu alanda ne gibi uygulamalar yapıldığının araştırmışlardır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, İstanbul'un çeşitli ilçelerindeki özel eğitim kurumlarında görev yapan 10 özel eğitim öğretmeni dahil edilmiştir. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin deşifre edilmesinin ardından betimsel ve içerik analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların kaynaştırma eğitimini özel gereksinimli öğrencilerin normal akranlarıyla bir araya gelerek en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim almaları olarak tanımladığını ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının önemini vurguladığını göstermektedir. Kaynaştırma eğitiminin öğrenci merkezli bir yaklaşımla gerçekleştirildiği ve her öğrencinin potansiyelini maksimize etmeyi hedeflediği belirtilmiştir. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklediği ve toplumsal farkındalığı artırdığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte, kaynaştırma sınıflarında karşılaşılan zorluklar arasında akran zorbalığı, fiziksel ve eğitimsel uygunluk sorunları ve psikolojik-sosyal destek eksikliği gibi çeşitli konuların öne çıktığı görülmüştür. Bu zorlukların üstesinden gelmek için daha etkili önlemler alınması ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ünsal (2019), kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmelerinin görev ve sorumlulukları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelediği araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile medeni durum, çocuk sahibi

olma durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sahibi olan öğretmenlere oranla daha olumlu tutum gösterdikleri, öğretmenlerin yaşları küçüldükçe ve kıdemleri azaldıkça kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbayır ve Timuralp (2023) yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlama konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördüklerinin tespit edilmesi amaçlamıştır. Çalışma 20 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini uygulama ve erken çocukluk eğitimi programlarını hazırlama konusunda kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Ancak öğretmen yeterlilik düzeyinin lisans ve lisansüstü eğitimleri sırasında kaynaştırma derslerine katılım ve kaynaştırma öğrencileriyle etkileşim gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığı, kaynaştırma derslerine katılan veya bu öğrencilerle etkileşime giren öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Akbıyık (2022), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve rehberlik ve araştırma merkezinden (RAM) nasıl yararlandıklarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi öğretirken başlangıçta zorluklarla karşılaştıklarını, ancak zamanla bu zorlukların azaldığını ve tamamen ortadan kalktığını göstermiştir. Bu eğitim sürecinde sorunlarla karşılaşan öğretmenler, genel olarak bilgi eksikliğinden dolayı kendilerini çaresiz hissettiklerini ve sorunları kendi başlarına çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Baran (2021) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan zorluklara ilişkin sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarından geri bildirim ve öneriler toplanmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş öğrenme programları hazırlamak için okul psikolojik danışmanları ile birlikte çalıştığı, okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve sınıf mevcutlarının yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin materyal ve kaynak temininde zorluk çektiği ortaya çıkmıştır.

Birçok araştırma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitim uygulamalarında karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme becerilerini incelemiştir. Örneğin Akbulut (2020), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Mardin ili

Kızıltepe ilçesinde görev yapan 415 öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Benzer şekilde İnceler ve Özder (2020) okul öncesi ve ilkokul öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma karma yöntemli betimsel araştırma deseninde yürütülmüş olup, 99 öğretmen ve 10 öğretmen adayından nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada, kapsayıcı eğitimin verildiği sınıflarda öğretmen olmak isteyen kişilerin tutumlarının, cinsiyete veya aldıkları özel eğitim dersi sayısına göre değil, okudukları programa, özel eğitim dersindeki statülerine ve yakın çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin bulunup bulunmamasına göre önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle okulöncesi öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylara göre, kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının almayanlara göre ve çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmen adayların olmayanlara göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının da olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Çınar (2020), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelemiş ve öğretmenlerin %60'ının bu eğitim konusunda herhangi bir eğitim almamış olmalarına rağmen genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduğunu bulmuştur. Ancak öğretmenlerin %47.3'nün, özel gereksinimli bireylerin ek sorumluluk ve yükümlülükleri olduğunu, bu öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitime dahil edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Özcan (2020), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin beceri ve kaygılarını incelemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim süreleri ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı farklılık bulunmasına karşın kaynaştırma eğitimine yönelik duygu tutum ve kaygıları arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygı düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasında ters yönde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik eğitim verme tecrübesi arttıkça kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri de pozitif yönde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Gürgür ve diğerleri (2019) öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin bakış açılarını inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Beş lisansüstü araştırma projesinin incelendiği bu

çalışma, kapsayıcı eğitimin karşı karşıya olduğu temel zorluklar ve eğitimin kalitesini artırmak için yapılması gereken düzenlemeler konusunda öğretmenlerin bakış açılarını içermektedir. Sonuçlar, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerle aynı ortamlarda, eşit katılımla eğitim almalarının olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirildiğini, ancak eğitimin kalitesine olumsuz bir bakış açısının olduğunu göstermektedir.

Filik (2019), Ağrı ilinde yardımcı eğitim odasında görev yapan 20 sınıf öğretmeniyle yaptığı görüşmede, öğretmenlerin çoğunluğunun yardımcı eğitim odasında verilen eğitimin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ancak sınıf içi araç-gereç yetersizliği olduğunu ve yardımcı eğitim odasının öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığı sonucunu tespit etmiştir.

Aslan (2017) özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında, 14 sınıf öğretmeni katılmış ve katılan her bir öğretmenin sınıfında en az bir kaynaştırma öğrencisi bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin sırasıyla; aktif katılımı sağlama, pekiştirme ve öğrenme fırsatı verme şeklinde sıralanırken; en az kullandıkları stratejiler ise, geçişleri düzenleme ipucu sunma ve ön düzeltme şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz ve Batu (2016) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma faaliyetleri konusunda düşüncelerini, özellikle yasal düzenlemeler ve bireyselleştirilmiş öğrenme planları ışığında incelemişlerdir. 17 gönüllü öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını, eğitim ortamının beklentilerine göre düzenlenmediğini, özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çocuklarının durumunu kabullenmekte zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Çağlar (2016) tarafından yapılan nitel bir araştırma destek eğitim odası kapsamındaki programın okul yöneticileri ve öğretmenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Mamak İlçesindeki 92 okulda müdür ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, bu programın öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini desteklediği ve özel gereksinimli öğrencilere eşit eğitim fırsatları sağladığı, ancak okul, donanım ve yetersiz ön eğitim eksikliğine vurgu yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Sadioğlu ve arkadaşları (2012) özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, karşılaştıkları zorluklar ve başarı oranlarını inceledikleri araştırmaya 23 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere

yönelik kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda önemli ilerlemeler kaydettiklerini belirtirken, okul yönetimi ve psikolojik danışmanlardan destek alma konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Aktepe (2011) araştırmasında, kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve kendi yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 30 öğretmen ile görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler sonucunda toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve araştırma sonucunda, öğretmenlerin yüzde 67'si üniversitelerde kaynaştırma eğitimi almadıklarını tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %20'sinin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgiyi mesleki gelişim seminerlerinden, %13'ünün ise kendi çabalarıyla edindiği bulunmuştur. Kapsayıcı eğitimi öğretme becerilerini değerlendiren öğretmenlerin yüzde 83'ü bu alanda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Babaoğlan ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. 40 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim almadığı ve bu konuda yetersizlikler olduğu görülmüştür.

Özbaba (2000) okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların kaynaştırma programlarına katılımına yönelik ailelerin ve öğretmenlerin tutumlarını incelemek amacıyla 300 aile ve öğretmene yönelik araştırmasında, "Okul Öncesi Dönemde Ailelerin ve Öğretmenlerin Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Entegrasyonuna İlişkin Tutum Ölçeği" kullanmıştır. Bulgular, ailelerin özel gereksinimli çocuklara sahip olmanın kaynaştırma eğitimine olan tutumları üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, özel gereksinimli çocuk sahibi olmayan ailelerin başlangıçta kaynaştırma programlarına karşı olumsuz bir tutum sergilemesine karşın, uzun süreli kaynaştırma programlarının sonunda tutumlarında olumlu bir değişim gözlemlenmiştir. Öte yandan, öğretmenler kaynaştırma programları hakkında olumsuz bir tutum sergilememekle birlikte, öğretmenlik eğitimleri sırasında bu konuda yeterli bilgi ve eğitim almadıkları vurgulanmıştır. Ayrıca, işitme ve konuşma engelli çocukların ailelerinin kaynaştırmaya daha olumlu bakarken, zihinsel, ortopedik ve görme yetersizliği olan çocukların ailelerinin tutumlarının daha olumsuz olduğu saptanmıştır.

Temel (2000), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını incelemiştir. 118 öğretmene uygulanan anket sonucunda, öğretmenlerin aldıkları eğitimle kaynaştırma hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Özel gereksinimli çocuklar hakkında eğitim alan öğretmenlerin,

kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili daha fazla bilgi ve yeterlilik hissettiklerini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda kendilerini daha yetkin hissetmelerinin eğitim süreçlerine dayandığını ortaya koymaktadır.

Batu (1998) ise, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesinde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilen bu araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli donanım ve destek almadıkları, bu durumun uygulama verimliliğini olumsuz etkilediği bulunmuştur. Bu bağlamda, kaynaştırma eğitimindeki başarıyı artırmak için özel eğitim destek hizmetleri ve okulun donanımının güçlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Diken (1998), sınıf öğretmenlerinin sınıflarında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler varken ve yokken kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. 109 öğretmenin katıldığı çalışmaya, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun zihinsel yetersizliği olan çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmaya isteksiz oldukları ve kapsayıcı öğretim uygulamaları konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür.

Uysal (1995) kaynaştırma eğitimi alan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan zorlukları belirlemek amacıyla 27 yönetici ve 46 öğretmenle yaptığı araştırma sonucunda ise zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik kaynaştırma alanında uzmanlaşmış eğitim almış yönetici ve öğretmen sayısının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu eğitim programlarında en sık karşılaşılan zorlukların; aile eğitimi ve yasal düzenlemelerle ilgili olduğu belirlenmiştir.

Kuz (2001), kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlar, öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ve akranları arasında incelemiş ve en olumlu tutumun kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerinin aileleri tarafından sergilendiğini, öğretmenlerin ise kaynaştırma eğitimine dair hem olumlu hem de olumsuz tutumlar gösterdiğini bulmuştur. Kaynaştırma uygulamalarındaki eksiklikler, öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamaları ve destek hizmetlerinden yararlanamamaları gibi faktörlere dayandığı ortaya çıkmıştır.

Benzer bir şekilde yapılan bir başka araştırmada ise (Aydın ve Şahin, 2002), mevcut kaynaştırma uygulamalarını yasal düzenlemelerle karşılaştırılmış ve uygulamada belirli farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Yönetmeliğe aykırı olarak, kaynaştırma sınıflarındaki mevcut, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının uygulanması ve öğretmen-aile işbirliğine yönelik uygulamalarda eksiklikler gözlemlenmiştir.

Temir (2002), kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin yaşadığı sorunları ve beklentilerini incelemiş ve toplumun, ailelerin ve öğretmenlerin yetersizlikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, ailelerin eğitilmesi ve bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Çoğu ailenin, eğitim kurumlarından özel gereksinimli bireylerle ilgili bilgi talep ettiği belirlenmiştir.

Yıkmış ve Bahar (2002), kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan 15 öğretmenden görüşme tekniği ile kaynaştırma becerilerindeki eksiklikleri belirleme amaçlı bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenlerin, uzmanlardan destek alma konusunda yeterli çaba göstermedikleri, öğretim sürecinde gerekli etkinlikleri yeterince planlayıp uygulamadıkları ve yetersizliği olan öğrencilerin sosyal etkileşimini sağlamada yetersiz kaldıkları bulunmuştur.

Kargın ve diğerleri (2003) ise, öğretmen, yönetici ve ailelerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek için yaptıkları çalışmada, kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında birçok sorunun mevcut olduğunu saptamışlardır. Bu sorunlar arasında öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgi eksiklikleri, sınıf koşullarının ve materyallerin yetersizliği ve destek hizmetlerinin eksikliği yer almaktadır.

Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterliliklerinin değerlendirildiği bir başka çalışmada (Kaya, 2005), öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimine ilişkin bilgiye sahip olduklarını, ancak bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında sosyal, duygusal ve akademik destek sağlama konusunda eksiklikler yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Yavuz (2005), MEB'e bağlı eğitim kurumlarında görev yapan 45 okul öncesi öğretmen ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmada, "Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerine Sahip Olma ve Gerçekleştirme Durumlarını Belirleme Formu" ve "Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlar Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine olumlu bir tutum geliştirdiklerini ancak eğitim ortamları ve özel gereksinimli çocukların kabulü konusunda eksiklikler yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yönetsel, öğretmen ve aile boyutlarını ele alan çok sayıda araştırma, bu alandaki bilgi eksiklikleri ve tutum farklılıklarını ortaya koymaktadır. Yıkmış (2006) Batı Karadeniz'deki on il milli eğitim yöneticisi ile gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yöneticilerin mevcut yasal düzenlemeleri yeterli bulmakla birlikte uygulamadaki sorunlara dair bilgi eksikliğine

sahip olduklarını ve kaynaştırmanın tüm paydaşlara fayda sağladığına inandıklarını belirtmiştir.

Benzer biçimde Çuhadar (2006), ilköğretim 1–5. sınıf öğretmenleri ile yöneticilerin BEP hazırlama, izleme ve değerlendirme süreçlerine yönelik algılarını incelediğinde, öğretmenlerin BEP'i desteklediğini ancak planlama çalışmalarının yetersiz olduğunu ve kaynaştırma öğrencilerinin özel ortamlarda eğitim görmesinin daha uygun olacağına inandıklarını saptamıştır.

Öğretmen yeterlik algılarını incelemek amaçlı Battal (2007), yaptığı çalışmada devlet okulunda görev yapan 285 sınıf öğretmeni ve 104 branş öğretmenine anket uygulamıştır. Ankette öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri tanılayabilme yeterliliği, kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem teknikleri bilme ve uygulayabilme yeterliliği ve ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliliklerini belirlemeyi amaçladığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin tanılama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yeterli görmelerine karşın bazı temel ilkeler konusunda eksik bilgiye sahip olduklarını bulmuştur.

Türkoğlu (2007) ise 22 ilköğretim okulu öğretmeni ile gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelediği araştırma sonucunda öğretmenlere yönelik bilgilendirme müdahalesinin, başlangıçta olumsuz tutum sergileyen bireylerin bile kaynaştırma eğitimini yararlı bulacak şekilde tutum değiştirmesine sağladığını ortaya koymuştur.

Önder (2007) ilköğretim okullarında görev yapmakta 29 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencileri için sınıfta yapmış oldukları öğretimsel uyarlamaları belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin yoğun hizmet içi eğitim eksikliği, fiziki ortam yetersizlikleri ve rehberlik desteğindeki boşluklar nedeniyle hem uyarlama hem de uygulama süreçlerinde önemli zorluklar yaşadıklarını; öğretmenlerin bir kısmının olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2008) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını incelemeyi amaçladığı araştırmada 503 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, bilgi ve eğitim aldıkça azaldığını ancak halen mesleki destek ihtiyacı sürdüğünü göstermiştir.

Sanır (2009) ve Güleryüz (2009), öğretmen ve ailelerin bilgi eksikliği nedeniyle sınıf düzenlemeleri yapılmadığını, öğrencilerin tam katılımının engellendiğini, akran ilişkilerinde dışlanma ve şiddet gibi sorunların yaşandığını raporlamış; Çulhaoğlu-İmrak'ın (2009) erken çocukluk araştırması ise olumlu öğretmen tutumlarının akran etkileşimini desteklediğini göstermiştir. Güven (2009) değerlendirme süreçlerindeki yönetmelik bilgisinin yetersizliğine, Şahin (2010) ise BEP hazırlama ve sınıf düzenleme uygulamalarındaki eksikliklere dikkat çekmiştir. Son olarak, Güldü (2010) öğretmen ve velilerin kaynaştırma uygulamalarını tam kavrayamadığını; Ünal (2010) ise öğretmenlerin BEP'i tam uygulamakta zorlandıklarını, buna karşın velilerle iş birliği sağladıklarını, tipik gelişim gösteren öğrencilerin genel olarak olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, kaynaştırma eğitiminin başarısı için yasal düzenlemelerin ötesinde hizmet içi eğitim, fiziki koşulların iyileştirilmesi, paydaş bilgilendirme ve destek mekanizmalarının güçlendirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Ayrıca Babaoğlan ve Yılmaz'ın (2010) yarı yapılandırılmış görüşmelerle 40 sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda aldıkları eğitimin yetersiz olduğu ve bu nedenle kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya konmuştur.

Aynı yıl içinde Cankaya (2010), Konya'da 200 sınıf öğretmeninin katılımıyla yürüttüğü tarama modelinde, öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma uygulamalarına ve paydaş tutumlarına olumlu baktığını; özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alan, imkânları daha iyi okullarda görev yapan ve büyük yerleşim birimindeki erkek öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüklerini saptamıştır.

Kargın, Güldenoğlu ve Şahin (2010) ise 126 öğretmenle yaptıkları araştırmada, fiziksel düzenlemelere yönelik bilgi ihtiyacının düşük olduğu, öğretmenlerin uyarlama süreçlerinde önce sınıf içi öğretimsel düzenlemelerden ziyade mekânsal düzenlemelere öncelik verdikleri belirlenmiştir.

Bir başka araştırmada ise (Kayhan, 2016), kaynaştırma sınıflarına görev alan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden; öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi değerlendirme becerilerindeki etkililikleri incelenmiştir. Araştırmada yapılan sınıf içi gözlemler ve izleme verilerine göre, öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri için öğretimsel düzenlemelere yer verme düzeylerinde artış olduğu; Türkçe dersinde öğrencilerin BEP'leri dikkate aldıkları, derslerini işlerken farklı öğretim materyali kullandıkları ve performansa dayalı değerlendirmeyi etkili biçimde

yaptıkları belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin planlama yapmadan sınıf öğretmenlerinin dersi yetiştiremedikleri ve kaynaştırma öğrencileri dahil sınıftaki tüm öğrenciler için başarılı bir eğitimi gerçekleştiremedikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Türk'ün (2011) Denizli örnekleminde öğretmenlere uyguladığı açık uçlu, kapalı uçlu, yarı kapalı uçlu olmak üzere toplam 95 soruluk anket, öğretmenlerin kaynaştırmanın özel eğitim işi olduğu, ek iş yükü getirdiği ve öğrencilerin ayrı okullarda olması gerektiği yönündeki inançlarını; velilerin ise kaynaştırma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin ilköğretimin 1. kademede daha rahat işlediği bunun en önemli nedeninin ise, derslerin aynı öğretmen tarafından verilmesi şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Kuğu (2011) ilköğretim 1. kademede kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumlarını belirlemek ve bu tutumların kaynaştırma öğrencilerinin temel akademik beceri düzeylerine etkisinin incelediği araştırma, Samsun'da 25 ilköğretim okulunda kaynaştırma eğitimine devam eden 100 öğrencinin öğretmeni ve ebeveyni ile yürütülmüştür. Araştırmada katılımcılara "Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği", ve "Temel Akademik Beceri Ölçeği" uygulanmış olup araştırma sonucunda, ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça, öğrencilerin temel akademik beceri düzeylerinin yükseldiğini, kaynaştırma eğitimine ilişkin ebeveyn tutumlarının öğretmen tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen tutumlarının öğrencilerin dil ve sayı-zaman becerilerini etkilemediğini, ancak ebeveyn tutumlarının akademik beceri düzeyleriyle anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

Sadioğlu'nun (2011) 16 farklı ilde görev yapan 23 öğretmenle yaptığı nitel çalışmada, öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin sürece yeterince dâhil olmadığını, kendilerinin rehberlik ve idare desteğinden yoksun kalarak duygusal zorlanma yaşadıklarını; sürecin sağlıklı işlemesi için hem öğretmenlere hem öğrencilere ek destek hizmetlerinin gerekliliğini belirtmişlerdir.

Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerine sunulan destek hizmetleri ve bu hizmetlere ilişkin algı düzeyleri, hem öğretmen adayları hem de görev başındaki öğretmenler arasında bilgi eksikliği ve uygulama ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Gürgür, Kış ve Akçamete (2012), tarafından yapılmış bir çalışmada ise kaynaştırma öğrencilerine sunulan destek hizmetler incelenmiş sekiz Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı gönüllüsüyle çalışma desenlenerek destek hizmet hakkında gönüllülerin görüşleri

toplanmıştır. Araştırma sonucunda, destek hizmetin akademik ve sosyal anlamda olumlu etkileri olduğu, sivil toplum kuruluşlarının destek hizmetlerine daha duyarlı yaklaşmasının ve bireysel desteklerin hem akademik başarıyı hem de sosyal becerileri güçlendireceğini vurgulamışlardır.

Gökdere (2012) ise Amasya'da ilköğretim okullarında görev yapan 68 sınıf öğretmeni ve 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Amasya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programı son sınıfta yer alan 112 sınıf öğretmeni adayı ile yürüttüğü araştırmada, sınıf öğretmeni adayları ile deneyimli öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve endişe düzeyleri araştırmada geliştirilen değerlendirme aracı ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, mesleki tecrübe ve bilgi birikiminin tutum farklılıklarına yol açabileceğini, özellikle görev başındakilerin ek bilgi gereksiniminin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Soyyiğit (2013) sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkisini karşılaştırdığı araştırmada İstanbul Pendik'de görev yapan 539 öğretmene Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Schwartz Değerler Ölçeği'ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin demografik özelliklerinin (yaş, kıdem, cinsiyet, medeni durum, mezuniyet bölümü, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencisi sayısı) hem değer tercihleri hem de kaynaştırma tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermiş; bu da tutum geliştirme müdahalelerinin tüm öğretmen gruplarına yönelik planlanması gerekliliğine işaret etmiştir.

Antalya'da 10 öğretmenle gerçekleştirilen nitel çalışma (Gök, 2013), iletişim sorunları, akran kabullenmeme, kalabalık sınıf yapısı, öğretmenin zaman yetersizliği, fiziki imkân eksikliği ve sınıf-özel eğitim öğretmeni koordinasyonundaki kopukluk gibi temel zorlukları ortaya koymuştur; öğretmenlerin bu sorunları, oturma düzeni ayarlama, sevgi ortamı yaratma, birebir ilgi gösterme, rehber desteği alma, ödüllendirme, aile ile iletişim ve akran eğitiminden yararlanma gibi stratejilerle aşmaya çalıştıkları saptanmıştır.

Güzel (2014) İstanbul-Beykoz'da resmi okullarda görev yapan 206 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sorunlarının bilimsel araştırma yoluyla tespit edilip toplanması amacıyla anket geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda; okulun fiziki yapısının, sınıf kalabalığının, BEP bilgisi ve hizmet içi eğitimin yetersizliğinin; rehberlik, yönetim desteği ve aile iletişiminin kopukluğunun öğretmenlerin en büyük sorunları olduğunu raporlamıştır.

Aile boyutunda ise tipik gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin kaygı düzeyleri ve tutumlarının, çocukların kaynaştırma deneyimine dolaylı etkileri bulunmaktadır.

Yakar Tık (2015), 30 ilkokulda öğrenime devam tipik gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinden elde edilen 1063 veri toplamıştır. Araştırmada ailelerin kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla "Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri" ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, velilerin eğitim düzeyi, çocuk sayısı ve önceki deneyimlerinin kaygı üzerinde belirleyici olduğunu; buna karşın demografik değişkenler ile kaygı arasında anlamlı ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur.

Toy (2015) 340 sınıf öğretmeninin öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarınının cinsiyet, öğrenci sayısı, özel gereksinimli öğrenci varlığı ve özel eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yürüttüğü tarama modelindeki araştırmada "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği "ile "Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ve alt boyutları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; ayrıca öğretmen öz yeterlik inançlarının; cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı, bunun yanında öğrenim durumu, öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitimle kurs, seminer, ders vb. alma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi kapsamında öğretmenlerin tutumları, bilgi düzeyleri ve uygulama deneyimleri arasındaki ilişkiler çok sayıda betimleyici ve nitel araştırmada ele alınmıştır.

İstanbul'un Arnavutköy (317) ve Beylikdüzü (210) ilçelerinde toplam 527 sınıf öğretmeninin katılımıyla yapılan çalışmada (Niyazibeyoğlu, 2015), "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; demografik özellikler, sınıftaki özel gereksinimli öğrencisi sayısı, yönetmelik bilgisi ve kurs-seminer deneyimlerinin öğretmen tutumlarını anlamlı biçimde değiştirmediğini; ancak iki ilçe arasında kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilere yönelik tutum bakımından Arnavutköy ilçesi sınıf öğretmenlerinin tutum puanlarının Beylikdüzü ilçesi sınıf öğretmenlerinin tutum puanlarına göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Pamuk (2016) İzmir-Buca'da 308 sınıf öğretmeninin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlı yürütülen araştırmada, "Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, özel gereksinimli öğrenci olsun ya da olmasın öğretmenlerin görüşlerinde genel bir tutarlılık olduğunu, ancak eğitim alanların daha olumlu tutum sergilediklerini, sınıf mevcudunun, cinsiyetin ve kıdemin tutumları etkilemediğini ortaya koymuştur.

Ümraniye'de üç resmi ilkokulda görevli 40 sınıf öğretmeniyle yürüttüğü nitel araştırmada Kara (2016), öğretmenlerin yetersizlik türleri, fiziki koşullar, sınıf mevcutları ve paydaş desteğinin hem iş yükünü hafiflettiğini hem de öğretmen motivasyonunu artırdığını; kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin daha olumlu yaklaştığını raporlamıştır.

Çuhadar (2006) Zonguldak'da ilköğretim okullarında görev yapan 1-5. sınıf öğretmenleri (94) ile okul yöneticileri (21) yapılan görüşmeler sonucunda, hem öğretmen hem de yöneticilerin BEP geliştirme, rehberlik desteği ve aile katılımı eksiklikleri yaşadıklarını; BEP hazırlanmadığını ve uygulama birimlerinin görev almadığını ortaya koymuştur.

Vural (2008) kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 18 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin ortam düzenlemelerinde yalnızca sıra ve amaç basitleştirmelerine yöneldiklerini, planlı bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturmadan uygulama yaptıklarını; ölçme-değerlendirmede sözlü sınav ve performans ödevlerinde uyarlamaya daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin; soru cevap, dramatizasyon ve demonstrasyon üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Kızılkaya (2023) tarafından ailelerin BEP hazırlama süreçlerine katılımlarını aile görüşleri açısından değerlendirmek açısından 19 aile ile yarı yapılandırılmış sorular üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre ailelerin çoğunun BEP'in içeriği hakkında bilgi sahibi olduğu ancak nasıl hazırlanacağı konusunda bilgilerinin olmadığını ve çocuklarının eğitimi için hazırlandığını düşündükleri, BEP amaçlarında daha çok akademik alanlara odaklanıldığı, bazı ailelerin BEP'i öğretmenler tarafından hazırlanılması gereken bir evrak olarak belirttikleri, ailelerin tamamının hazırlanan BEP amaçlarının çocuklarının performanslarının üzerinde olduğunu ve çocuklarının gelişim göstermeleri konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, BEP toplantılarında kendilerinden bilgi alınmasına rağmen bu bilgilerin uygulamaya yansımadığı, ailelere BEP birimi tarafından bir sorunla karşılaşmadıkları ancak uygulama konusunda fikirlerinin yeterince dikkate alınmadığı, BEP uygulamasının idare tarafından denetlenmesi gerektiği yönünde fikirleri olduğu belirlenmiştir.

Bilen (2007) ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri alınmakta ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti,

yaşı, mezun oldukları bölümü, kıdemi ve sınıflarındaki öğrenci sayıları, bu sorunlara olan etkisi ile tutumları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmada 120 sınıf öğretmenine "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" ve araştırmacının geliştirdiği görüşme soruları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen tutumlarının mezun olunan bölüm, hizmet içi eğitim ve rehberlik desteği değişkenlerinden etkilendiğini; sorunların sınıf mevcudu, fiziki ortam, program hazırlamama ve aile iş birliği eksikliğinden kaynaklandığını saptamıştır.

Dolayısıyla öğretmene yeterli zaman tanınması, eğitim-öğretim personeli ve materyal desteğinin sağlanması ile sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısının makul düzeyde tutulmasının, öğretmen tutumlarını olumluya çevirmede kritik öneme sahip olduğu söylebenilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

İlköğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanlar (138) ve RAM personeli (79) ile yapılan araştırmada (Güven ve Balat, 2006), katılımcıların kaynaştırma sürecine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin engel konusunda yetersiz bilgilendirildiğini, rehberlik servislerinin destek sağlamada yetersiz kaldığını ve RAM'ların uygulamalara gereken desteği vermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, kaynaştırma eğitiminin etkinliği için öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi, fiziki ve yönetsel altyapının iyileştirilmesi, rehberlik-aile iş birliğinin artırılması ile kapsamlı BEP ve destek hizmetlerinin gerekliliğini bir kez daha doğrulamaktadır.

Özan ve Dolunay Sarıca (2020) kaynaştırma eğitiminin verildiği okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecindeki deneyimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik çözüm önerilerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. 11 psikolojik danışman ve 12 Sınıf öğretmeni ile yürütülen nitel araştırma sonucunda, BEP hazırlaması aşaması ile; öğretmenlerin BEP amaçlarının sistemli bir şekilde belirlenmediği, öğretmenlerin rehberlik servisinden destek alamadıklarını, BEP geliştirme birimi toplantılarının düzenli yapılmadığı, yapılan toplantılara ailelerin katılmadığı, psikolojik danışmanın birimin liderliğini yaptığı, idarecilerin BEP geliştirme biriminin görev ve sorumluluklarını bilmediği, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun BEP'i yasal zorunluluk olduğu için hazırladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. BEP uygulama aşaması ile; hazırlanan BEP'lerin uygulamaya geçirilemediği, sistematik bir öğretim uygulamasının olmadığı, öğretmenlerin öğretimi bireyselleştirmede zorlandıkları, özel gereksinimli öğrencilerden kaynaklı bazı derslerin aksadığını düşündükleri, destek hizmetler konusunda yeterli bilgiye sahip olunmadığı, sınıf içi destek konusunda olumsuz tutumların olduğu

belirlenmiştir. BEP izleme ve değerlendirme aşaması ile sınıf öğretmenlerinin sistematik bir değerlendirme ve uyarlama yapmadıkları, psikolojik danışmanlarında resmi olmayan toplantılarla öğrencilerin durumlarını kabaca değerlendirdikleri, öğrenci ailelerinin çocukların durumunu kabul etmedikleri, rapor almak istemedikleri, evde desteklemedikleri, psikolojik danışmanlarla yaptıkları görüşmelerin tanı vb süreçle ilgili olduğu, ailelerin kaynaştırma konusunda bilgi sahibi olmadıkları, yasal haklarını bilmedikleri, öğretmenlerin genelinin kaynaştırmaya olumlu tutum sergiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Destek eğitim hizmetleri ve fiziki-yönetsel koşulların kaynaştırma başarısındaki rolü de yaygın biçimde incelenmiştir. Köse (2018), Elazığ'da 258 öğretmenin görüşüne dayanarak, yaşça büyük öğretmenlerin daha olumsuz tutum sergilediğini; kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin ise meslektaşlarına kıyasla daha olumlu baktıklarını tespit etmiştir.

Kale ve Demir (2017) ilkokullarda verilen destek oda eğitiminin etkililiğini incelemek ve kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı düzeylerini farklı değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla "Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model" (deney grubu, destek eğitimi alan özel gereksinimli 10 öğrenci –kontrol grubu, destek eğitimi almayan özel gereksinimli 10 öğrenci) ile yaptıkları araştırma sonucunda destek eğitim odasında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin eğitim almayan kaynaştırma öğrencilerine göre, Türkçe ve Matematik testi başarı puanlarının artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda destek oda eğitiminin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan Çiftçi (1997), zihinsel olarak özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin akranlarıyla bütünleştirildiği bir çalışmada, akranlarının tutumlarında meydana gelen değişiklikleri incelemiştir. Araştırmada, "Etkinlik Seçim Formu" ve "İsim Listesi" kullanılarak yapılan grup çalışmaları ve film gösterimleri sonucunda, akranların kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Kaya (2020), tipik gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma eğitimine hazırlamak için tasarlanan etkinliklerin, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü nasıl etkilediğini incelemiştir. 60 ilkokul öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, etkinliklerin kapsayıcı olmayı öğrenen öğrencilerin sosyal kabulü üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Özellikle akran kabul programlarının yaygın olarak uygulanması sonucunda kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerinin sosyal kabullerinin arttığı vurgulanmıştır.

Kale ve Demir (2023) etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeyine yönelik etkisini incelemişlerdir. Araştırma sürecinde çalışma grubunun belirlenmesinde sınıflar arasında sosyal kabul puanları birbirine yakın iki sınıftan toplam 64 öğrenciden veri toplanmış ve bir sınıf kontrol diğer sınıf ise deney grubu olarak ayrılmıştır. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri birer ders saati olmak üzere sekiz hafta sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda; başlangıçta fark olmayan iki grup arasından, araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan deney grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Çolak'ın (2007) Eskişehir ilinde kaynaştırma programı uygulanan üçüncü sınıf düzeyindeki bir sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirme çabalarının incelendiği eylem araştırmasında katılımcılar, "zihinsel öğrenme yetersizliği" olarak tanılanan bir çocuk, altı tipik gelişim gösteren çocuk, sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni, çocukların aileleri, araştırmacı, tez danışmanları ve eğitim alanından iki uzmandır. Araştırma sonucunda, sosyal yeterlilik çalışmasının, zihinsel öğrenme yetersizliği tanılı öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinde, uygulanan program sonrasında anlamlı gelişmeler olduğunu; aile ve rehberlik uzmanlarının da programa olumlu yaklaştığını göstermiştir.

Turhan (2007) ilköğretim okullarının ikinci kademesine devam eden tipik gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileriyle yaşanan problem davranışların nedenlerin belirlemek ve çözümüne yönelik önerilerini almak amaçlı 18 tipik gelişim gösteren öğrenci ile yürüttüğü nitel araştırmada, bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf başarısını düşürdüğü ve ders düzenini bozduğu gerekçesiyle aynı ortamda eğitim görmek istemediklerini bildirdiğini raporlamıştır.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisinin incelendiği bir diğer araştırma (Yaşaran, 2009), iki ilköğretim okulunun üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden normal gelişim gösteren 48 öğrenci ile yarı deneysel araştırma türünde yürütülmüştür. Veriler "Sosyal Kabul Ölçeği" ile toplanmış ayrıca araştırmanın uygulama aşamasında deney grubundaki normal gelişim gösteren öğrencilerle, yetersizliği olan özel gereksinimli bireyle ilgili bilgi verme, tartışma, canlandırma etkinliklerini içeren 10 kaynaştırmaya hazırlık etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencileriyle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulünü artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Gökbulut, Gökbulut ve Yeniasır (2017), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet'inde yaptıkları araştırmalarında kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabul düzeylerini araştırmışlardır. 2016-2017 eğitim öğretim yılı ilkokul 3., 4. ve 5. sınıflarda eğitim gören 8-10 yaşlarındaki 595 öğrenci ile yürütülen araştırmada kız öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu, öğrencilerin yaşları ile sosyal kabul düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Asiltürk (2011) destek eğitim odasında gerçekleştirilen bireyselleştirilmiş okuma ve öğrenme derslerinin okuma akıcılığı ve analiz becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Rehberlik hizmetleri bağlamında Güven ve Uyanık-Balat (2006), psikolojik danışmanlarla RAM personelinin, aileleri ve öğretmenleri kaynaştırma sürecine yeterince hazırlayamadığını; RAM'ların ve rehberlik servislerinin desteğinin yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Erken dönem bulgular arasında Sünbül ve Sargın (2002), okul öncesi öğretmenlerin genel olarak olumlu tutum taşıdığını, yetersizlik türlerine göre farklılıklar bulunduğunu; Batu (1998) meslek lisesi öğretmenlerinin genel memnuniyetini ancak değerlendirme öncesi bilgilendirmenin etkileşimi bozduğunu; Uysal (1995) yöneticilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasını tam kavrayamadığını ve fiziki koşulların yetersizliğini vurgulamıştır. Bu zengin literatür, kaynaştırma eğitiminin çok boyutlu destek, altyapı, rehberlik ve sürekli mesleki gelişim gerektirdiğine dair kanıtları bir araya getirmektedir.

2.3.2. Örneklemi Yurt Dışı Olan Araştırmalar

Çeşitli ülkelerde ve farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmalar, hem öğretmen adaylarının hem de uygulayıcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının; demografik özellikler, mesleki deneyim, kişilik özellikleri, eğitim düzeyi, fiziki ve kurumsal koşullar ile aile ve yönetici desteği gibi çok boyutlu değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir.

İngiltere'de Hastings ve Oakford (2003) araştırmalarında, 4–19 yaş aralığı öğrencilere yönelik kaynaştırma eğitimi almış 93 öğretmen adayının duygusal ve davranışsal güçlüklerin sınıf iklimine olumsuz yansıdığını, ancak adayların eğitim geçmişi ve deneyimlerinin olumlu tutum geliştirmede belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin fiziksel ortamdan daha az etkilendiklerini ve okul yöneticilerinin desteğinin başarıyı bulgularına ulaşmışlardır.

Slovenya'da Cagran ve Schmidt (2011), 1.360 ilkokul öğretmeninin kaynaştırma eğitimine genel olarak olumlu tutum sergilediğikleri, yetersizlik türünün (duygu-davranış vs. fiziksel) tutumları farklılaştırdığını ve mesleki deneyimin akran ilişkileri ile sınıf ortamından daha güçlü bir belirleyici olduğunu belirlemişlerdir. Öte yandan kurs ve seminer gibi kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin daha olumlu baktıklarını bildirmişlerdir.

Todorovic ve diğerleri (2011) ise NEO-PI-R beş kişilik boyut ölçeği ile ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin "açıklık" ve "işbirliği" özelliklerinin kaynaştırma tutumlarıyla pozitif korelasyon gösterdiğini, "bilinçlilik" boyutunun ise anlamlı ilişki sunmadığını; ilkokulda öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu tutum taşıdığını saptamıştır.

Öte yandan İspanya'da yapılan bir araştırmada (Chiner-Sanz ve Cardona-Moltó, 2013), anaokulu öğretmenlerinin (n=68), ilkokul (n=133) ve ortaokul (n=135) öğretmenlerine kıyasla kaynaştırmayı daha olumlu karşıladıklarını; tüm grupların ise zaman, materyal ve uzman desteği eksikliklerinden yakındıklarını vurgulanmış, hem lisans hem de hizmet içi eğitimlerde düzenleme gereksinimini ortaya koymuştur.

Bir başka araştırmada ise (Garrote vd., 2020), kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıflarda görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerine ilişkin tutumlarının sınıf yönetimlerine olan etkisinin ve öğretmen tutumlarının bu öğrencilerin sosyal kabulüne etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 580 öğrenci katılmış ve öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda akran derecelendirme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğretmenlerden ise veriler yılın başında toplanmış ve öğretmen uygulamaları video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen tutumları ile sınıf yönetimleri arasında ilişki bulunamamış ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi farklılıklarının öğrencilerinin sosyal kabullerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Olufemi, Josiah ve Kehinde (2015), Nijerya'da 230 öğretmen ve yönetici ile yaptıkları envanter çalışmalarında, materyal, insan gücü ve öğretmen deneyiminin kaynaştırma başarısında kritik rol oynadığını; kurs programlarının yaygınlaştırılmasını önermişlerdir. Ayrıca hizmet içi eğitim niteliğindeki bu kursların öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerinin artırılmasında etkili olduğu, alanda çalışan öğretmenlere program ve materyal bağlamında eğitim ve maddi destek sağlanmasının önemi vurgulamışlardır.

İsrail'de Shani ve Hebel (2016), kaynaştırma eğitimi almış 25 öğretmenle yaptıkları görüşmelerde, kurs ve atölye çalışmalarının uygulamaya yansımasını, profesyonel kimlik

algısının tüm ortamlarda olumlu seyrettiğini ve aile iş birliği, düzenli rapor güncellemeleri ile hazırlayıcı eğitimlerin önemini vurgulamışlardır.

Kaynaştırma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkileri ve bu uygulamayı yönlendiren faktörler, 1980'lerden bu yana hem nicel hem de nitel araştırmalarla kapsamlı biçimde ele alınmıştır.

Nancy (1983) derleme çalışmasında, hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim gördükleri ortamlarda, kendilerine yönelik bireysel eğitim programları (BEP) aracılığıyla hem akademik konuları daha iyi kavradıkları hem de olumlu iletişim becerileri geliştirdikleri belirlenmiştir.

Benzer şekilde Janney, Snell, Beers & Raynes (1995), orta ve ileri düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi aldığı on okulda hem özel eğitim hem de normal eğitim veren 53 öğretmenle yaptıkları yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıların büyük çoğunluğunun uygulamayı başarılı bulduklarını ve destek hizmeti sunulduğu sürece ek iş yükü kaygısının azaldığını belirtmişlerdir.

Gershwin ve diğerleri (2022) ebeveynlerin BEP geliştirme toplantısı deneyimlerini incelediği araştırmada 43 ebeveynle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, BEP geliştirme toplantılarında öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alındığı, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçları ve güçlü yönlerine yönelik bilgi aktardığı, BEP toplantıları öncesi ve sonrası için farklı stratejilerin kullanıldığı, uzmanların aileleri dinlediği ve taleplerini dikkate aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zeitlin ve Curcic (2014), BEP süreci ve süreç sonunda elde edilen ürünler konusunda ailelerin deneyimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri nitel çalışmada 20 aile ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda, BEP geliştirme toplantılarında diğer katılımcıların ailelere karşı olumsuz tutumlar sergilediği, aileleri süreç dışında tutmaya çalıştıkları, ailelerin toplantılardan memnun olmadıkları, BEP öncesi ve sonrası aile ile iletişimin zayıf olduğu ve işbirliği olmadığı, ailelerin kendilerini ifade etmede güçlükler yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Heiskanen ve diğerlerinin (2019) yaptıkları araştırmada da 287 BEP incelenmiş ve ailelerin BEP belgelerinde seslerinin nasıl yer bulduğuna dair bulgulara ulaşmışlardır. Araştırmada, ailelerin BEP'leri yasal zorunluluk olarak algıladıkları, eğitimcilerin ailelerden daha fazla söz hakkı olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarının önündeki engeller de çeşitli paydaşların algılarına dayalı olarak incelenmiştir. Deborah ve Smith'in (1992) müdür, aile ve eğitmenlerden oluşan 278 kişiye yönelik anket çalışmasında, personel eğitim standartlarındaki

yetersizlikler, iletişim ve iş birliğinde yaşanan sorunlar kaynaştırmanın öncelikli güçlükleri olarak öne çıkmıştır.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen tutumlarını inceleyen Jobe, Rust ve Brissie (1996) 150 öğretmene uyguladıkları anket sonucunda, öğretmenlerin yalnızca orta düzeyde olumlu tutum geliştirdiğini; bu tutumun hem öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi deneyimi hem de hizmet içi eğitimlere katılım düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir.

Holahan ve Costenbader (2000) okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel kazanımlarını kaynaştırma sınıfları (33 çocuk) ile özel sınıflar (33 çocuk) arasında karşılaştırmışlardır. Katılımcılar yaş, cinsiyet, ırk, gelişim düzeyi, aile durumu ve eğitim geçmişi gibi altı demografik değişkenle eşleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, tam gün kaynaştırma programına devam eden çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin yarım gün katılanlardan daha fazla olduğu saptanarak, program süresinin de bir etki faktörü olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen ve yönetici tutumlarının uygulama başarısına yansımaları da ayrıntılı biçimde bazı araştırmalarda incelenmiştir. Praisner (2000), 408 okul müdürünün katıldığı araştırmasında, okul müdürlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim deneyimi ve eğitimi olan müdürlerin kaynaştırma eğitimine daha olumlu tutumları olduğu, kaynaştırma uygulamalarının başarısının müdürlerin liderlik ve destekleyici tutumlarına bağlı olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Avramidis ve Norwich (2002) ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki tutumlarını kapsamlı bir şekilde ele aldıkları derleme çalışmalarında, öğretmenlerin genel olarak kaynaştırmaya olumlu baktıklarını, ancak yeterli destek ve uygun çevresel koşullar sağlanmadığında bu tutumun kabullenmeye dönüşmediğini ortaya koymuştur.

Tracie (2009) genel ve özel eğitim öğretmenlerinin ağır düzey yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında eğitimine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasına 113 öğretmen katılmıştır. Katılımcı öğretmenlere uyguladığı anket sonucunda, öğrencinin yetersizlik derecesinin öğretmen tutumlarını anlamlı biçimde etkilediğini; öğrencinin gereksinimi arttıkça öğretmen destek ihtiyacının da yükseldiğini göstermiştir.

Yurt dışı çalışmalarda kaynaştırma eğitiminde, destek eğitim hizmetleri, akran etkileşimi ve aile katılımı öne çıkan bir başka temalardır.

Freeman ve Kasari (2002), Down Sendromlu çocukların oyun etkileşimlerini ve arkadaşlıklarını inceledikleri araştırmalarında 27 çift çocuk gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal oyun temelli müdahalelerin özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla etkileşim becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Carter, Sisco ve Chung (2015) ise ağır düzeyde yetersizliği olan öğrenciler için kaynaştırma sınıflarında akran destek programlarının uygulanabilirliği ve etkililiğinin incelendiği araştırmada dört paraprofesyonelin eğitimiyle dört ortaokul öğrencisi üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda, akran destek programlarıyla sosyal katılım ve okul memnuniyetlerinin arttığını göstermiştir.

Koster ve diğerleri (2009) kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin sosyal katılımını inceyen literatür çalışmasında, sosyal katılımın öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları olup olmadığına bakılmaksızın eğitimde kapsayıcılık açısından kritik bir gösterge olduğu sonucuna varmışlarıdr. Ayrıca, karma grup çalışmaları ve akran mentörlüğü gibi stratejilerin tüm öğrenciler arasında sosyal kabulü güçlendirdiği tespit edilmiştir.

Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Park (2011) ise özel eğitimde ailelerin rolünü vurguladıkları kitapta, ailelerin, sürece aktif biçimde dâhil etmenin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimini olumlu etkilediğini rapor ederek, ev-okul iş birliğinin evrensel bir başarı koşulu olduğunu vurgulamışlardır.

Anderson (1992), tipik gelişim gösteren üçüncü sınıf öğrencilerine özel gereksinimli çocuklarla ilgili sunulan üç eğitim programının özel gereksinimli bireylere yönelik tutum değiştirmede etkisi incelemiştir. Ön-test son-test çoklu grup modeli kullanıldığı araştırmada birinci deney grubuna görme, işitme, zihinsel yetersizliği, öğrenme güçlüğü olan ve serebral palsili çocuklarla ilgili kuklalar kullanılarak bilgilendirme sunumu yapılırken, ikinci deney grubuna aynı özel gereksinimli çocuklarla ilgili video gösterimi, üçüncü deney grubuna ise bilgilendirme ve video gösterimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, tipikl gelişim gösteren öğrencilere sunulan üç farklı programında özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ancak, kuklalarla bilgilendirme ve video gösterimin birlikte sunulmasının olumlu yönde tutum değişimi sağlamada daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Ison ve diğerleri (2010), özel gereksinimli bireylere yönelik bilgi ve sosyal kabulü artırmak amacıyla “Just Like You” adlı farkındalık programını uyguladığı araştırmaya yaşları 9-11 arasında, beşinci sınıfa devam eden toplam 147 öğrenci katılmıştır. Uygulama aşamasında öğrencilere yetersizliği olan bireyler, etkili iletişim kurma, paralimpik sporcuların başarıları, vb. konularda bilgilendirme ve yetersizliği olan

bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları zorluklarla ilgili simülasyon etkinlikleri yapılmıştır. Bu çalışmalardan sonra 24 öğrenciyle odak grup çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunde her biri 90 dakikalık iki oturumdan oluşan farkındalık programına katılan tipik gelişim gösteren beşinci sınıf öğrencilerinin yetersizliği olan bireylere yönelik tutum, bilgi ve kabullerinde önemli oranda iyileşme olduğu görülmüştür.

Wnddelborg ve Kvello (2010) Norveç'de normal okullarda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin hissettikleri akran kabulü ve sosyal yakınlığı inceledikleri araştırmada, 11-13 yaş arasındaki 85 çocuk ve aileleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yetersizliklerinin türü ve derecesi öğrencinin akran yakınlığına ve sosyal kabulüne dolaylı olarak etkilediği, boş zamanlardaki sosyal katılımın sosyal kabulü ve akran yakınlığını etkileyen tek değişken olduğu belirlenmiştir.

Bennett ve Hay, (2007) Avustralya'da fiziksel yetersizliği olan çocuklarda (5-12 yaş) sosyal becerilerin gelişimini destekleyen aile özelliklerini belirlemek amaçlı bu çocukların 212 ebeveyni ve öğretmenleriyle çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitiminde aile bireyleri ile kurulan sağlıklı ilişki ve iletişimin özellikle yüksek düzeydeki aile katılımının öğrencilerin sosyal beceri kazanmasına olumlu katkısı olduğunu belirlenmiştir.

Monsen, Eving ve Kwoka (2014), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları, algılanan destek düzeyleri ve sınıf içi öğrenme ortamlarının incelendiği araştırma, 95 öğretmen, 2.514 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin olumlu tutum sergilediği sınıflarda öğrencilerin daha yüksek memnuniyet ve uyum düzeyleri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca ailelerin desteğinin incelendiği araştırmada ise aileler tarafından öğretmene sağlanan desteğin kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemli olduğu, öğretmenlerin ailelerden algıladığı desteğin kaynaştırma eğitimine olumlu tutumlar geliştirmesini sağladığı tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitiminin etkililiğini belirleyen öğretmen tutumları ve uygulama koşulları, bireysel özellikler, mesleki deneyim ile çevresel destek unsurlarının etkileşimiyle şekillenmektedir. Avramidis ve Norwich (2002), öğretmenlerin entegrasyon eğitimine yönelik algılarını inceledikleri meta-analiz çalışmasında 1984-2000 yılları arası 28 çalışmayı incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; öğretmenin cinsiyeti, yaşı, deneyimi ve özel eğitimde aldığı eğitim gibi kişisel faktörlerin; öğrencinin engel türü ve derecesi gibi çocukla ilişkin özelliklerin; ayrıca malzeme erişilebilirliği ve profesyonel destek imkânları gibi çevresel koşulların birlikte belirlediğini ortaya koymuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelediği araştırmada (Papadopoulou vd., 2004), 93 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak olumlu tutumları olduğu belirlense de uygulamada kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi düzeyleri ve mesleki eğitimie bağlı olarak bu tutumun değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

İtalya'da ilkokul ve ortaokullarda öğrenim görmekte olan, 486 öğrenci (7 ile 14 yaş arası) ile gerçekleştirilen araştırmada (Nepi vd., 2015), tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal konumları belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, akran değerlendirmesi ve akran tercihi formları kullanılarak toplanmıştır. Sonuçta; özel gereksinimli öğrencilerin, akranlarına kıyasla önemli oranda daha düşük kabule sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Nwoko ve diğerleri (2019), Avustralya'daki bir özel okulda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelendiği araştırma dört özel okulda gerçekleştirdikleri vaka çalışması sonucunda, resmî kaynaştırma eğitimi eksikliğini; uygulamalarını ise kişisel deneyimlerine dayandırdıklarını; idari ve hizmet içi eğitim desteğinde yetersizlikler yaşadıklarını saptamışlardır.

Avissar ve diğerleri (2016) nitel araştırmalarında amaç, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları belirleyerek bu alandaki başarıyı arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmektir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitiminin başarısının, takım çalışması ruhu, uygun çevresel düzenlemeler ve tutarlı eğitsel politikalarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin yaşam deneyimlerini derinlemesine inceleyen meta-analiz çalışmasında (Depape ve Lindsay, 2016), bireylerin okul deneyimlerinin, istihdam ve sosyal etkileşim fırsatlarının, benlik algısı üzerindeki olumsuz etkilerini; müfredat uyumsuzlukları, zaman yönetimi ve araç-gereç eksikliğinin bu bireylerin eğitim süreçlerinde ek zorluklar doğurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Emam ve Mohamed'ın (2011) Mısır'da okul öncesi (n=71) ve ilkokulda (95) görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını, deneyimlerini ve öz-yeterlilik algılarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile kaynaştırma tutumları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu; mesleki kıdem arttıkça olumlu yaklaşım düzeyinin de yükseldiğini göstermiştir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitimi konusunda daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Gal, Schreur ve Engel-Yeger (2010) ise İsrail'de Haifa Üniversitesi'nde düzenlenen bir atölye çalışmasına katılan 53 gönüllü okul öncesi öğretmeni ile yürüttükleri araştırmada, uygulanan anketler sonucunda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, hem mesleki deneyim hem de öğrencinin ihtiyaç seviyesi, iletişim biçimi ve sınıf yoğunluğu gibi etmenlerin öğretmenlerin tutumlarını şekillendirdiğini; davranışsal güçlük yaşayan çocuklara yönelik tereddütlerin sürdüğünü belirtmişlerdir.

Grönlund ve diğerleri (2010) Tanzanya ve Bangladeş'te yaptıkları vaka çalışmalarında amaç, gelişmekte olan ülkelerde kaynaştırma eğitimi için yardımcı teknolojilerin etkin kullanımını araştırmaktır. Araştırmada üç uzman ve her iki ülkeden 18 katılımcıyla yüz yüze, telefon veya e-postayla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada kaynaştırma eğitiminde altyapı yetersizlikleri, eğitsel politika eksiklikleri ve paydaşlar arası iş birliğinin kopukluğunun en temel sorunlar olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak, yardımcı teknolojilerin etkin kullanımı için sistematik bir yaklaşım benimsenmesi, tüm paydaşların işbirliği içinde çalışması, politika geliştirilmesi ve yardımcı teknolojilerin erişilebilirliğine odaklanması gerektiği görülmüştür.

Yurt dışında yapılan bu araştırmaların genel sonuçları incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında başarıya ulaşmak için bu eğitimde yer alan tüm paydaşların aktif bir şekilde görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi ve işbirliği içinde çalışmaların yapılmasının önemli olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama tekniği ve araçları, verilerin toplanması, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada amaç, kaynaştırma eğitiminin verildiği ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin bilgi gereksinimlerini belirleyip gidermek, öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, sosyal kabul düzeylerini arttırmaktır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerini belirleyip gidermek, akranlarının empati becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların, özel gereksinimli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve okulda aldıkları eğitimin üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların, araştırma sürecinde daha sonra kullanılan yöntem veya aşamaları şekillendirmesi, nitel verilerin çalışmanın nicel boyutun gelişimine, nicel verilerin ise nitel boyutunun gelişimine yardımcı olması açılarından araştırmada karma araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2002). Bu doğrultuda hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerinden elde edilen verilerin bütünleştirilerek geniş ölçekte mantıksal olarak sonuçları yansıtabilmesi, her iki yönteme ait olağan eksikliklerin giderilmesi, her iki yöntemin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Creswell, 2013; Creswell ve Clark, 2014) hedeflenmiştir.

Karma yöntem araştırmaları, varoluşuna uygun olarak birbirinden farklı tipolojileri barındırmaktadır. Karma yöntemin barındırdığı tipolojiler, bir taksonomiyle ayrıştırıldığında, araştırmanın karma yapısıyla bağdaşık olarak kısmen veya tamamen karma olarak adlandırılabileceği gibi eş zamanlı karma, belli bir akış takip edildiğinde sıralı ya da ardışık karma; mantıksal örüntüde açığa çıkan yaklaşım temeline dayanarak eş dağılımlı veya baskın karma olarak adlandırılabilmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009).

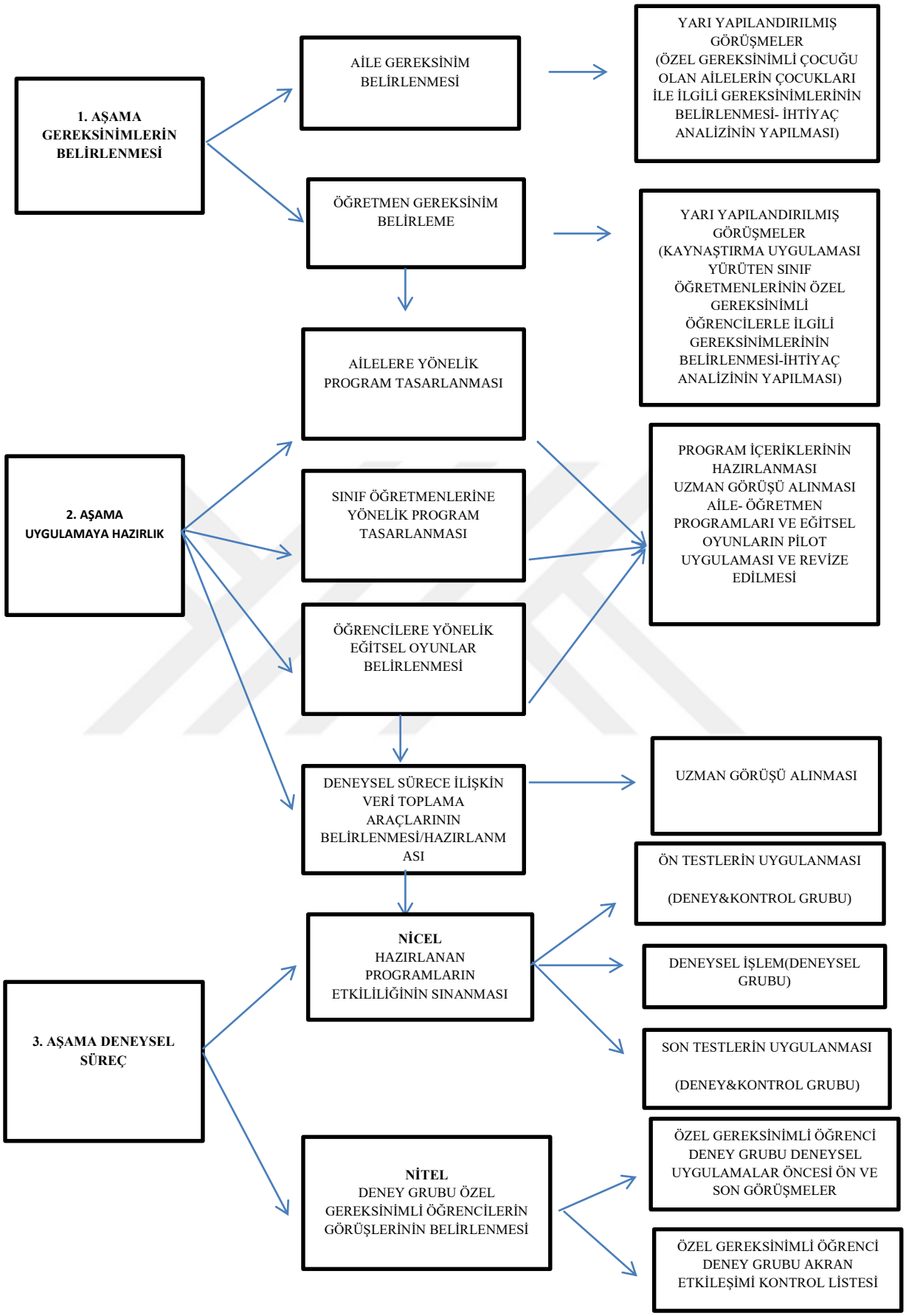
Araştırmada, ayrıca, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerini belirleyip gidermek, akranlarının empati becerilerini geliştirip bu öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerini arttırmaktır. Öte yandan kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin paydaş olan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik hazırlanan programların ve bulundukları sınıflarda oyun ve fiziki etkinlikler dersi kapsamında yapılan olan ağırlıklı takım oyunlarının yer aldığı eğitsel oyunların, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve okulda aldıkları eğitimin üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma birden fazla sayıda aşama içeren hem nitel hem nicel yöntem bulgularının birbiri üzerine temellendirilerek araştırmanın sınırları genişletilmeye çalışıldığı için karma araştırma yöntemlerinden "çok aşamalı yöntemler araştırma deseni" türünde tasarlanmıştır (Plano Clark ve Ivankova, 2016).

Plano Clark ve Ivankova'ya göre (2016) çok aşamalı yöntemler araştırma deseni özellikle eğitim programları tasarımı, program geliştirme ve program değerlendirmelerine yönelik yapılan araştırmalarda kullanılabilecek en uygun yöntem olarak görülmektedir. Çok aşamalı yöntemler araştırma deseninin sunduğu avantajlar şu şekilde sıralanmaktadır (Plano Clark, Ivankova, 2016):

- Eğitim programıyla ilintili hedeflerin gerçekleşmesine yönelik aynı amaca hizmet eden her türlü girdiyi gözden geçirebilme,
- Yöntemin sunduğu esneklik ölçütünde araştırma hedeflerine geniş bir bakış açısıyla, araştırma hedeflerine yönelik nitel ve nicel bulguları ayrı ayrı elde edebilme,
- Araştırma hedefi mantığından kopmadan nicel ve nitel bulguların eşgüdümlü ve etkileşimiyle sentezlenerek entegrasyonunu sağlama,
- Araştırma hedefinin alt bilgilerine ulaşabilme.

Hedef ve alt hedeflerle bütünleşik değerlendirme ve esneklik sağlayan yorum çerçevesiyle programın çıktılarını gerçekleyen bir şekilde analiz edebilme, aşamalarını kapsamakta; böylece araştırma probleminin çok boyutlu incelenmesini mümkün kılmaktadır (Plano Clark ve Ivankova, 2016). Bu da araştırmanın keşfedici sonuçlarını yeniden konu edinen çalışmalara katkı sağlamakla birlikte, bu yöntemi kullanacak gelecekteki çalışmalarda ikincil bir yöntemin izlenmesiyle araştırmanın genişletilmesine, araştırma çıktılarının ilerletilmesine de katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte; araştırmayı genişletme, kuramsal bir eğilimin her iki yöntem ile ilerletilmesi ve bir problemin araştırmacının farklı aşamalarında çoklu yöntem kullanılarak incelenmesi kuramsal çerçevenin temellendirilmesi için gerekli görülmektedir (Cresswell ve Plano

Clark, 2014). Çok aşamalı yöntemler araştırma desenine göre bu araştırma, üç ana aşamadan oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın akışının simgesel gösterimi aşağıdaki Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Akışı

Araştırmanın birinci aşamasında belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerine ve özel gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine yönelik müdahale programları hazırlanmış olup ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda oynanması planlanan eğitsel oyunlar belirlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler, aileleri ve bulundukları sınıflarda yapılan eşleştirilmemiş yarı deneysel desen modelindeki çalışmanın simgesel gösterimi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Deneysel Çalışma Modelinin Simgesel Gösterimi

Grup	**Ön Test**	**İşlem**	**Son Test**
$D_{Ö}$	O_1	X_1	O_3
$K_{Ö}$	O_2		O_4
D_A	O_5	X_2	O_7
K_A	O_6		O_8
D_{SA}	O_9	X_3	O_{11}
K_{SA}	O_{10}		O_{12}
$D_{KÖ}$	O_{13}	X_{1+} X_{2+} X_3	O_{15}
$K_{KÖ}$	O_{14}		O_{16}

$D_{Ö}$: Deney Grubu Öğretmen
$K_{Ö}$: Kontrol Grubu Öğretmen
D_A: Deney Grubu Aile
K_A: Kontrol Grubu Aile
D_{SA}: Deney Grubu Sınıf
K_{SA}: Kontrol Grubu Sınıf
$D_{KÖ}$: Deney Grubu Özel Gereksinimli Öğrenciler
$K_{KÖ}$: Kontrol Grubu Özel Gereksinimli Öğrenciler
$O_1, O_2, O_5, O_6, O_9, O_{10}, O_{13}, O_{14}$: Ön Testler
$O_3, O_4, O_7, O_8, O_{11}, O_{12}, O_{15}, O_{16}$: Son Testler
X_1: Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programı
X_2: Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Eğitim Programı
X_3: Eğitsel Oyunlar
X_{1+} X_{2+} X_3: Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programı, Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Eğitim Programı, Eğitsel Oyunlar

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına yapılan ölçümler ve ölçekler hakkında bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.
Araştırmada Yapılacak Ölçümler ve Ölçekler

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney Grubu Öğretmen	Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği (Bağımlı Değişken) Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği(Bağımlı Değişken) Öğretmen Bilgi Testi (Bağımlı Değişken)	Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programı (Bağımsız Değişken)	Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği (Bağımlı Değişken) Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği(Bağımlı Değişken) Öğretmen Bilgi Testi (Bağımlı Değişken)
Kontrol Grubu Öğretmen	Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği (Bağımlı Değişken) Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği(Bağımlı Değişken) Öğretmen Bilgi Testi (Bağımlı Değişken)		Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği (Bağımlı Değişken) Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği(Bağımlı Değişken) Öğretmen Bilgi Testi (Bağımlı Değişken)
Deney Grubu Aile	Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği (Bağımlı Değişken)	Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Eğitim Programı (Bağımsız Değişken)	Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği (Bağımlı Değişken)
Kontrol Grubu Aile	Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği (Bağımlı Değişken)		Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği (Bağımlı Değişken)

Deney Grubu Sınıf Arkadaşları	Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bağımlı Değişken) Akran Tercih Formu (Bağımlı Değişken) Liste Derecelendirme Formu (Bağımlı Değişken)	Eğitsel Oyunlar (Bağımsız Değişken)	Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bağımlı Değişken) Akran Tercih Formu (Bağımlı Değişken) Liste Derecelendirme Formu (Bağımlı Değişken)
Kontrol Grubu Sınıf Arkadaşları	Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bağımlı Değişken) Akran Tercih Formu (Bağımlı Değişken) Liste Derecelendirme Formu (Bağımlı Değişken)		Çocuklar İçin Empati Ölçeği (Bağımlı Değişken) Akran Tercih Formu (Bağımlı Değişken) Liste Derecelendirme Formu (Bağımlı Değişken)
Deney Grubu Özel Gereksinimli Öğrenciler	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Bağımlı Değişken) Okulda Aldıkları Eğitimi Değerlendirme Görüşme Formu (Bağımlı Değişken)	Kaynaştırma Eğitimine Tabi Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Eğitim Programı (Bağımsız Değişken) Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programı (Bağımsız Değişken) Eğitsel Oyunlar (Bağımsız Değişken)	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Bağımlı Değişken) Okulda Aldıkları Eğitimi Değerlendirme Görüşme Formu (Bağımlı Değişken) Akran Etkileşimi Kontrol Listesi (Bağımlı Değişken)
Kontrol Grubu Özel Gereksinimli Öğrenciler	Algılanan Sosyal Destek Ölçeği(Bağımlı Değişken)		Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Bağımlı Değişken)

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmada, nitel ve nicel veriler, aşamalara göre hem sıralı hem de eş zamanlı olarak toplandığı için çok aşamalı zamanlama yolu ile çalışmalar

yapılmış, her aşamada elde edilen bulgular, sonraki aşamanın bulgu ve sonuçlarını temellendirmiştir (Plano Clark ve Ivankova, 2016).

3.2. Araştırmanın Aşamaları

Araştırmanın aşamaları "pilot uygulama", "pilot uygulama değerlendirmesi", "asıl uygulama" ve "değerlendirme" olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalara göre kullanılan araştırma teknikleri ve uygulamalar aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1. Pilot Uygulama

Planlanan çalışmalardan programın pilot uygulaması, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde uygulama izni alınan Adana Yüreğir ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir.

3.2.1.1.Öğretmenler Ve Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Programların Hazırlanması

Araştırmada programlar hazırlanmadan önce programların içeriğini belirlemek amacıyla uygulama izinlerinin alındığı okullarda ihtiyaç analizi çalışması kapsamında özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri (10 kişi) ve aileleri (12 kişi) ile uzman görüşleri alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış on sorunun yer aldığı formları doldurmaları istenmiştir.

Öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bir eğitimlerinin olmadığı, özel gereksinimli öğrencilerin varlığından (duygusal, bilişsel, motivasyon) rahatsız olmadıkları ancak kendilerini bu öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için çok fazla yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden sekizinin bu öğrencilerde sosyal ilişkilerde (akranları ile) ya da akademik anlamda bazı problem davranışlarla karşılaştıklarını bazı durumlarda baş etmede güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi özel gereksinimli öğrenci aileleriyle de iletişim problemlerinin olduğu ailelerin sürece katılımlarının sınırlı ve yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tümü kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmaların yapılmasının elzem olduğunu bu amaçla yapılabilecek çalışmalara katılım sağlayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden sekizi akran ilişkileri, tümü BEP

hazırlama aşamaları ve aile ile ilişkileri geliştirme aile katılımını sağlama konuları ile ilgili çalışmalar yapılmasını önermiştir.

Aileler ile yapılan çalışma sonucunda ise, ailelerin tümünün özel gereksinimli çocuklarının varlığından üzüntü duyduklarını, dördünün çocuklarının bu durumlarını kabullendiği ve çocuklarını özel eğitim desteğini sunduklarını belirtmişlerdir. Ailelerin hepsi özel gereksinimli çocukları ile özellikle evde akademik çalışmalarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kendilerinin çocuklarının eğitimlerine destek olma konusunda ev ve diğer çocukları ile ilgili sorumluluklarının fazlalığından yeterince destek olamadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla okul çalışmalarına da pek katılamadıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerden dördü çocuklarının okuldan aldıkları eğitimden memnun olmadıklarını, pek gelişme göstermediklerini, öğretmenlerin çocukları ile daha fazla ilgilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi almak istediklerini; başta okul başarısı, arkadaşları tarafından dışlanmama ve problem davranışları konularının işlenmesini istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere ve ailelere yönelik hazırlanan on soruya verdikleri yanıtlar değerlendirilip bu doğrultuda oturum konuları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2.1.2. Araştırmada Hazırlanan Programların İçeriğine Yönelik Pilot Uygulama Çalışmaları

Araştırmada hazırlanan programların içeriğine yönelik yapılan pilot uygulamalar, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde uygulama izni alınan Adana Yüreğir ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma kapsamında hazırlanan Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programı, Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Program ve Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Etkinlikler ile ilgili programların kapsamı, amacı ve içerikleri hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

3.2.1.3.Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programı İçeriğine Yönelik Pilot Çalışmalar

Araştırmacı tarafından geliştirilen programın genel amacı, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencileri olan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerine karşı sosyal kabulleri ve tutumları üzerinde olumlu etki oluşturmaktır. Hazırlanan programda sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine karşı sosyal kabul düzeylerini

geliştirmek, okulda verilen kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve kaynaştırma eğitimi kapsamındaki bireyselleştirilmiş eğitim planlamaları konusundaki bilgi düzeylerini arttırmak amaçlı altı oturum bulunmaktadır. Hazırlanan bu programın pilot çalışması, Adana il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir ilkokulun dördüncü sınıflara eğitim veren gönüllü beş sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Pilot çalışma, 4 Aralık 2023 tarihi ile 12 Şubat 2024 tarihleri arasında yapılmıştır. Uygulama için haftada bir gün okulun konferans salonunda 4 Aralık 2023 tarihinde saat 14.15'de buluşulmuştur. Oturumlar ortalama 60 dakika sürmüştür. Öğretmenlerden dördünün sınıfında bir özel gereksinimli öğrenci bulunurken sadece bir öğretmenin sınıfında iki özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü kadın olup daha önceleri kaynaştırma eğitimine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim niteliğinde eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programının ilk oturumunda, öğretmenlerle tanışma, programının içeriği ve amaçları hakkında bilgi verme, grup kurallarını oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi verilerek bu eğitime tabi özel gereksinimli öğrenciler ve bu öğrencilerin özellikleri hakkında paylaşımlarda bulunulmuştur. Öğretmenlerle sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin varlığının kendileri üzerinde yarattığı duygu, düşünce, motivasyon ve davranışlarının neler olduğunu belirlemeye yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Programın ikinci oturumunda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerde gözlemledikleri problem davranışları, bu problem davranışları ile baş etme yolları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Üçüncü oturumda özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri hakkında bilgi alınarak sosyal etkileşimlerini arttırmak amaçlı yaptıkları çalışmalar ve bu çalışmaları arttırmak amaçlı etkinlikler hakkında paylaşımlarda bulunulmuştur.

Programın dördüncü oturumunda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile işbirliği kurma yolları ve bu işbirliğinin önemi üzerinde durulmuştur.

Beşinci oturumda öğretmenlerle özel gereksinimli öğrenciler için sınıf içi yaptıkları öğretimsel uyarlamalar, öğrencilere yönelik hazırladıkları BEP dosyası hakkında paylaşımlarda bulunulmuştur. Öğrenciler için BEP dosyasını hazırlamanın önemi ve aşamaları hakkında bilgi verilmiştir.

Programın son oturumunda öğretmenlerle oturum süreçleri değerlendirilmiş, özel gereksinimli öğrencilerinin kendilerine ilişkin geliştirdikleri duygu ve düşünceleri tahmin etmelerini sağlayan bir etkinlik yapılmıştır. Ardından öğretmenlerin süreçten elde

ettikleri kazanımları değerlendirmeleri istenerek geleceğe yönelik planlama yapmalarında yardımcı olunmuş ve program sonlandırılmıştır.

Geliştirilen programdaki etkinliklerde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri ile karşılabileceği durumlara ilişkin örnek durumlara yer verilmiş, oturumlar esnasında sunumlar, çalışma formları, oturumlar dışında da gözden geçirebilecekleri bilgilendirici formlar kullanılmıştır.

Oturumların yapısı düzenlenirken, bilişsel davranışçı terapi oturumlarının genel yapısı dikkate alınmıştır. Bu amaçla her oturum sonunda öğretmenlerin oturumlarda öğrendikleri becerileri oturum dışında uygulamalarına ve pekiştirmelerine yardımcı olacak çalışmalar verilmiş, oturumların başında bir önceki oturumda verilen çalışmaları gözden geçirilip geri bildirimler verilmiştir.

Programdaki oturumların hedef davranışları aşağıda sunulmuştur.

3.2.1.4.Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programının Hedef Davranışları

1. **Oturum:**
   - ❖ Grup üyelerinin birbirleriyle tanışmasını sağlamak
   - ❖ Grup üyelerinin grup süreci ile programının içeriği ve amaçları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak
   - ❖ Grup üyelerinin amaçlarını ve gruptan beklentilerini ifade etmelerine yardımcı olmak
   - ❖ Grup kurallarını belirlemek
   - ❖ Kaynaştırma eğitiminin tanımı, amacı ve kimlere verildiği hakkında bilgi edinmek
   - ❖ Özel gereksinimli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi edinmek
   - ❖ Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerinin varlığının kendi duygu, düşünce, motivasyon, davranışları üzerindeki etkilerini belirlemek
2. **Oturum:**
   - ❖ Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını belirlemek
   - ❖ Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ile başa çıkma çıkma yollarını belirlemek
   - ❖ Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ile başa çıkma becerilerini geliştirmek
3. **Oturum:**

❖ Özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğunu belirlemek

❖ Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmak

❖ Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içinde sosyal kabullerinin artmasını sağlamak

4. Oturum:

❖ Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile işbirliği kurmanın önemini kavramak

❖ Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile işbirliği kurmayı sağlamak

5. Oturum:

❖ Özel gereksinimli öğrencilere BEP dosyası hazırlamanın önemini kavramak

❖ Özel gereksinimli öğrencilere BEP dosyası hazırlama aşamalarını öğrenmek ve uygulamak

❖ Özel gereksinimli öğrencilere sınıf içi çalışmalarda öğretimsel uyarlamalar yapmanın önemini kavramak

❖ Özel gereksinimli öğrencilere sınıf içi çalışmalarda öğretimsel uyarlamalar yapmak

6. Oturum:

❖ Önceki oturum süreçlerinin değerlendirilmesi

❖ Özel gereksinimli öğrencilerin öğretim sürecinde kendilerine ilişkin geliştirdikleri duygu düşünceleri tahmin etmesini sağlamak

❖ Üyelerin grup sürecinden elde ettikleri kazanımları gözden geçirip fark etmelerini sağlamak

❖ Üyelerin gelecek için planlama yapmalarına yardımcı olma ve uygulamayı sonlandırma şeklinde çalışma yürütülmüştür.

Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programının pilot çalışması sonlandıktan sonra oturum süreçleri değerlendirilmiş, uygulama öncesi pilot uygulamada karşılaşılan güçlük ve eksiklikler belirlenerek oturumlar revize edilmiştir. Bu amaçla;

❖ Oturum sürelerini daha işlevsel geçirmek amaçlı öğretmenlerle oturum saatleri veya oturumların uygulanma şekli uygulama öncesi yeniden yapılandırılmasına,

❖ Öğretmenlerle uygulamanın bilgi sunmaktan ziyade deneyimleri paylaşmak üzerine yapılacağının vurgulanmasına,

❖ Öğretmenlere, kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadıkları güçlükleri sadece özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin ilgisiz, düşük eğitim düzeyine sahip olma gibi

sebeplerle ilişkili olmadığı bu sürecin bir ekip işi olduğu vurgulanması ve karşılaştıkları sorunlara çözüm odaklı bakış açısını kazandırılması,

❖ Öğretmenlere oturum sürecinde kazandırılan becerilerin pekiştirilmesi amacıyla oturum sonlarında yapılan ödevlendirmelerin önemli olduğunun vurgulanmasına,

❖ Öğretmenlere özel gereksinimli öğrenciler için BEP dosyası hazırlama aşamaları ile ilgili ek bilgiler verilmesine ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetmeliğinde yer alan BEP Birimi ve görevleri hakkında hatırlatıcı bilgiler verilerek bu konular hakkında gerektiğinde gözden geçirmeleri amacıyla doküman verilmesine karar verilmiştir.

❖ Ayrıca öğretmenlere MEB'in hazırlamış olduğu Öğretmenler için BEP Hazırlama Yol Haritası kapsamında Öğretmen Bilgi Testi hazırlanmasına ve hazırlanan bu testin uygulama öncesi ve uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarına uygulanmasına karar verilmiştir.

Hazırlanan program Ek 1'de sunulmuştur.

3.2.1.5.Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Hazırlanan Programın Uygulanması

Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin eğitim gereksinimlerini belirleyip bu gereksinimlerini karşılamak amacıyla planlanan yedi oturumluk hazırlanan programın pilot çalışması, sınıf öğretmenlerine yönelik pilot çalışmanın yapıldığı aynı okulda yapılmıştır. Çalışmada dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören ve özel gereksinimli çocuğu olan gönüllü beş kadın, bir erkek olmak üzere toplam altı öğrencinin velisi ile yürütülmüştür. Uygulama 8 Aralık 2023 tarihi ile 12 Şubat 2024 tarihleri arasında yapılmıştır. Uygulama için haftada bir gün okulun konferans salonunda 8 Aralık 2023 tarihinde saat 13.10'da buluşulmuştur. Oturumlar her hafta Cuma günü uygulanmış olup ortalama 80 dakika sürmüştür.

Özel Gereksinimli Çocukları Olan Ailelere Yönelik Hazırlanan Programın ilk oturumda çalışmaya katılan ebeveynlerle tanışma, programının içeriği ve amaçları hakkında bilgi verme, grup kurallarını oluşturma çalışmaları yapılmıştır.

İkinci oturumda, ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarını tanıtmaları, özel gereksinimleri hakkında bilgi vermeleri, çocukları ile ilgili alınan tanı sürecinde

karşılaştıkları durumlar hakkında deneyimlerini paylaşmaları sağlanmıştır. Ayrıca çocuklarının özel gereksinimini kabul etme aşamasına geçmenin önemi belirtilmiştir.

Programın üçüncü oturumunda ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları ile ilgili karşılaştıkları problem davranışları, bu davranışlarına ilişkin nasıl baş ettikleri hakkında etkinlik yapılarak bilgi alınmıştır. Ebeveynlerin problem davranışlarla baş etme becerilerini geliştirmek amaçlı bilgi ve paylaşımlarda bulunulmuştur.

Dördüncü oturumda ebeveynlerle aile içi iletişim ve doğru iletişim kurmanın yolları hakkında etkinlik yapılmıştır. Aile içi iletişimde anne baba tutarlılığının önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Ayrıca aile içi iletişimin yanı sıra okul aile işbirliğinin önemi, ailenin okul çalışmalarına katılımın yolları ve önemi hakkında bilgi ve paylaşımlarda bulunulmuştur.

Programda beşinci oturumda ise ebeveynlerle okul aile işbirliği kapsamında BEP Birimi ve bu birimin bir üyesi olarak görev ve sorumlulukları olduğu hakkında bilgi verilmiştir.

Programın altıncı oturumunda ebeveynlerle özel gereksinimli çocuklarının yasal hakları ve ebeveyn olarak bu haklarının savunuculuğunu yapmalarının önemini kavratmak amaçlı etkinlik yapılmıştır. Ebeveynlerin BEP ile ilgili rolü ve sorumlulukları hakkında bilgi verilmiştir.

Programın son oturumunda ise oturum süreçleri değerlendirilmiş, ebeveynlerin çocuklarına ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları için bir etkinlik yapılmıştır. Ardından ebeveynlerin süreçten elde ettikleri kazanımları değerlendirmeleri istenerek geleceğe yönelik planlama yapmalarında yardımcı olunmuş ve program sonlandırılmıştır.

Geliştirilen programdaki etkinliklerde ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları ile karşılaştıkları ve karşılaşabilecekleri durumlara ilişkin örnek durumlara yer verilmiş, oturumlar esnasında sunumlar, çalışma formları, oturumlar dışında da gözden geçirebilecekleri ve diğer aile üyeleri ile paylaşabilecekleri bilgilendirici formlar kullanılmıştır.

Oturumların yapısı düzenlenirken, öğretmenler için hazırlanan program gibi bilişsel davranışçı terapi oturumlarının genel yapısı dikkate alınmıştır. Bu amaçla her oturum sonunda ebeveynlere oturumlarda öğrendikleri becerileri oturum dışında çalışmaya katılamayan eşleri ve diğer aile üyeleri ile uygulamalarına ve pekiştirmelerine yardımcı olacak çalışmalar verilmiş, oturumların başında bir önceki oturumda verilen çalışmaları gözden geçirilip geri bildirimler verilmiştir.

Programdaki oturumların hedef davranışlar aşağıda sunulmuştur.

3.2.1.6.Özel Gereksinimli Çocukları Olan Ailelere Yönelik Hazırlanan Programının Hedef Davranışları

1. **Oturum:**

❖ Grup üyelerinin birbirleriyle tanışmasını sağlamak

❖ Grup üyelerinin grup süreci ile programının içeriği ve amaçları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak

❖ Grup üyelerinin amaçlarını ve gruptan beklentilerini ifade etmelerine yardımcı olmak

❖ Grup kurallarını belirlemek

❖ Özel gereksinimli çocuğu tanımak ve özelliklerini bilmek

2. **Oturum:**

❖ Ailelere aşama modeli hakkında bilgi vermek

❖ Ailelerin özel gereksinimli çocuğunu tanı sürecinden kabul aşamasına kadar geçirdiği aşamaları belirlemek

❖ Ailelere özel gereksinimli çocuğunun durumunu kabullenme aşamasına geçmesinin önemini kavratmak

3. **Oturum:**

❖ Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının problem davranışlarını belirlemelerini sağlamak

❖ Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme yollarını belirlemek

❖ Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme becerilerini kazandırmak

4. **Oturum:**

❖ Aile içi iletişim yapısını belirlemek

❖ Aile içi doğru iletişim yolları kurmak ve bunun önemini kavramak

❖ Ailelerin okul aile işbirliğinin önemini kavraması

5. **Oturum:**

❖ Ailelerin okul aile işbirliğini kurma yollarını kavraması

❖ Ailelerin BEP Birimi üyesi olduğunu ve birimde görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlamak

❖ Özel gereksinimli çocukları için BEP hazırlamanın önemini kavratmak

6. Oturum:

❖ Ailelere özel gereksinimli çocuklarının yasal haklarını kavratmak

❖ Ailelere özel gereksinimli çocuklarının hak savunuculuğunu yapmalarının yolları ve önemini kavratmak

❖ BEP hazırlamada ailenin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesini sağlamak

7. Oturum:

❖ Önceki oturum süreçlerinin değerlendirilmesi

❖ Ailelerin özel gereksinimli çocuklarına ilişkin duygu, düşüncelerinin farkında olmasını sağlama ve paylaşması

❖ Üyelerin grup sürecinden elde ettikleri kazanımların gözden geçirilmesi

❖ Üyelerin gelecek için planlama yapmalarına yardımcı olma ve uygulamayı sonlandırma şeklinde çalışma yürütülmüştür.

Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Hazırlanan Programın pilot çalışması sonlandıktan sonra oturum süreçleri değerlendirilmiş, uygulama öncesi pilot uygulamada karşılaşılan güçlük ve eksiklikler belirlenerek oturumlar revize edilmiştir. Bu amaçla;

❖ Oturum sürelerini daha işlevsel geçirmek ve ebeveynlerin oturumlara devamını sağlamak amaçlı ebeveynlerle oturum saatleri veya oturumların uygulanma şekli uygulama öncesi yeniden yapılandırılmasına,

❖ Ailelerle oturumların işleyişi bilgi sunmaktan ziyade ailelerin deneyimlerini paylaşmak üzerine yapılandırılmasına rağmen ailelerin bilgi gereksinimi çok fazla olduğundan bilgilendirici çalışmalara da yer verilmesine,

❖ Ebeveynlerle oturum sürecinde kazandırılan becerilerin pekiştirilmesi ve çalışmaların etkililiği açısından oturum sonlarında yapılan ödevlendirmelerin önemli olduğunun vurgulanmasına,

❖ Oturumlarda üyelerle canlandırma etkinlikleri yapılırken bazı üyelerin zorlandıkları bu amaçla bazı canlandırma etkinliklerinin zamansal açıdan da yarar sağlayabileceği düşünülerek azaltılmasına,

❖ Uygulamaya katılan ebeveynlere, evdeki üyelerle paylaşmaları amacıyla MEB'in özel gereksinimli öğrenciler için yayınlamış olduğu yönetmelik ve BEP çalışmaları hakkında ek bilgi ve doküman verilmesine karar verilmiştir.

Hazırlanan program, Ek 2'de sunulmuştur.

3.2.1.7.Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Eğitsel Oyunların Uygulanması

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu beş sınıfta ağırlıklı olarak öğrencilerin empati becerilerinin gelişimini, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü arttırmayı sağlayan işbirliğini artıran, bireysel farklılıklara saygıyı geliştirmesi amaçlanan yarı yapılandırılmış eğitsel oyunlar, haftada bir ders saati olmak üzere sekiz oturum şeklinde uygulanmıştır. Ailelere ve öğretmenlere uygulanması planlanan programlar gibi sınıfla oynanan oyunlar da aynı hafta içinde eş güdümlü bir şekilde yapılmıştır. Uygulama öncesi beş şubedeki her bir öğrenciye bir hafta öncesinde veli onam formalarını sınıf öğretmenleri aracılığıyla yollanmıştır. Sınıftaki tüm öğrencilerin velilerinin onay verdiği tespit edilmiştir. Beş sınıf ile uygulama için 7 Aralık 2023 tarihinden itibaren haftanın üç günü uygulama okuluna gidilmiş olup uygulama, oyun ve fiziki etkinlikler dersinde saat 12.00-14.00 arasında her bir sınıfla 40 dakika sürecek şekilde kendi sınıflarında yapılmıştır. Çalışma zamanın az olmasından kaynaklı sekiz hafta/oturum şeklinde sürmüştür. Aşağıda sekiz hafta boyunca beş şubede oynanan oyunların yer aldığı derslerin özetlerine yer verilmiştir.

3.2.1.8. Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Eğitsel Oyunlar

Hazırlanan eğitsel oyunlar, MEB'in oyun ve fiziki etkinlikler için öğretmenlere önerdiği eğitsel oyunlardan faydalanılarak oluşturulmuştur. Uygulamalarda; Sıcak Koltuk, Rengarenk Oyunu, Şeker Tombalası, Çocuk Hakları gibi öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek ve bireysel farklılıklara saygı ve kabulü sağlamak amaçlı yarı yapılandırılmış oyunlar oynanmıştır. Bu oyunlardaki temel amaçlar, öğrencilerde:

- ❖ Sınıf içi sosyal kabulünü artırmak,
- ❖ Bireysel farklılıklara saygı ve anlayışı arttırmak
- ❖ Empati becerilerini geliştirmek,
- ❖ Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek,
- ❖ Sınıf içinde takım olma ruhunu oluşturmak,
- ❖ Özel gereksinimli arkadaşlarına karşı saygı duymayı onlarla empati kurmayı ve sosyal açıdan kabullenmeyi sağlamak,
- ❖ Çocuk haklarının farkında olmayı ve bu haklarını koruma yollarını kavratmak,
- ❖ Bireysel farklılıkların bir zenginlik olduğu duygusunu kazandırmak amaçlı konuların olduğu şekilde ısınma oyunlarını da katarak haftada bir ders saati toplam sekiz ders şeklinde uygulanmıştır.

Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Eğitsel Oyunların pilot çalışması sonlandıktan sonra oturum süreçleri öğrencilerle değerlendirilmiş, oynanan eğitsel oyunların içeriğinde bir aksaklık yaşanmadığı ve uygun olduğu ancak eğitsel oyunların uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar olduğu anlaşılmıştır. Bunlar;

❖ Eğitsel oyunlarda sınıftaki öğrencilerin çoğu aktif katılım sağlamak istediğinden zamanı etkili kullanmak açısından farklı etkinliklerde farklı öğrencilere söz hakkı verilmesine,

❖ Pilot çalışmanın olduğu günlerde özellikle özel gereksinimli öğrencilerin okulda bulunmalarına dikkat edilmesine, aileleri ve öğretmenlerine öğrencilerin okula devamının önemli ve gerekli olduğunun belirtilerek okula devamlarının sağlanmasına,

❖ Oyunlarda öğrencilerin paylaşımları içerik olarak; bireysel farklılıklara saygı, hoşgörü, empati, yardımseverlik, anlayış gibi değerler üzerine olmasına rağmen sınıfta yapılan gözlemlerde özel gereksinimli öğrencilerin genellikle teneffüslerde yalnız sınıfta oturdukları, sesiz, sakin ve çekingen davranışlar sergiledikleri, oyunlara pek dahil edilmedikleri hatta iki öğrencinin sınıfta sırada tek başlarına oturdukları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrenciler hakkında araştırma amacına uygun ve diğer ön test-son test verilerini destekleyecek detaylı bilgi toplamak amacıyla oyunların son üç haftasında hem uygulayıcı hem de okul psikolojik danışmanı tarafından eş güdümlü bir şekilde özel gereksinimli öğrencilerin akran etkileşimlerini belirlemek amacıyla teneffüslerde gözlemlenmelerine, bu amaçla deney grubundaki özel gereksinimli öğrencilere yarı yapılandırılmış ve uzman görüşü alınarak oluşturulan Akran Etkileşimi Kontrol Listesinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Hazırlanan program, Ek 3'de sunulmuştur.

3.2.2.Veri Toplama Sürecine İlişkin Pilot Uygulama

Araştırma kapsamında yapılan öğrenci, öğretmen ve özel gereksinimli ailelere yapılan uygulamalardan iki hafta sonra 6 Şubat 2024 ve 12 Şubat 2024 tarihleri arasında son testler uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli çocuklara sahip aileler, özel gereksinimli öğrenciler ve sınıf arkadaşlarına son testler uygulandıktan sonra veriler SSPS.22 programında analiz edilmiştir.

3.2.2.1.Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul ve Kaynaştırma Eğitimi Tutumana İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabulü ve kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemek amaçlı yapılan uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test ölçümleri yapılmıştır. Çalışmaya katılan beş öğretmene uygulanan ölçeklere ilişkin verdikleri yanıtlar sonucunda veriler analiz edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla veriler non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sosyal kabul ön test ($\bar{X}$ =131,4) ve sosyal kabul son test ($\bar{X}$ =141,4) aritmetik puanları arasında son test puanlarının yükseldiği ancak anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ölçeği son test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}$=37,6) , ön test puanlarının ortalamasına ($\bar{X}$=36,2) göre yükseldiği ancak bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

3.2.2.2.Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinimine İlişkin Bulgular

Kaynaştırma eğitimi alan çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerini belirlemek amaçlı yapılan uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test ölçümleri yapılmıştır. Çalışmaya katılan altı veliye uygulanan ölçeğe ilişkin verdikleri yanıtlar sonucunda veriler analiz edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla veriler non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerini belirleme ölçeği ön test puan ortalamasının ($\bar{X}$=93,167) ile son test ($\bar{X}$ =89,167) puan ortalaması arasında son test puanları lehine fark olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

3.2.2.3.Akran Tercih Formu ve Liste Derecelendirme Formu Sonuçları

Pilot uygulamada, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabül düzeylerini belirlemek amaçlı öğrencilere uygulanan Akran Tercih Formu ve Liste Derecelendirme Formunun ön uygulama sonuçları ile son uygulama sonuçları karşılaştırıldığında altı öğrencinin hepsinin son uygulamaya göre tercih edilme sayılarında artış olduğu bu artışın birer kişi sayısı kadar arttığı, sadece iki öğrenciden bu artışın iki ve üç öğrenci kadar arttığı tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar liste

derecelendirme formu sonuçlarında da öğrencilerin tümünün tercih edilme durumlarında sayısal olarak artış olduğu belirlenmiştir.

3.2.2.4.Çocuklar İçin Empati Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kaynaştırma eğitimi alan çocukların bulundukları sınıftaki öğrencilere empati becerilerini belirlemek amaçlı yapılan Empati Ölçeği uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test ölçümleri yapılmıştır. Çalışmaya katılan 101 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeğe ilişkin verdikleri yanıtlar sonucunda veriler analiz edilmiş ve verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Bu amaçla veriler parametrik testlerden t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre, öğrencilerin empati ölçeği ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=32,832) ile son test ($\bar{X}$=46,545) puanlarının ortalaması arasında son test puanları lehine fark olduğu; bu farkın ($t_{(99)}$ = -29,377,; $p < 0,05$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

3.2.2.5. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygulanan Algılanan Sosyal Desteğe İlişkin Bulgular

Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilere uygulanan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları desteğin belirlenmesi amaçlı yapılan uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test ölçümler yapılmıştır. Çalışmaya katılan özel gereksinimli altı öğrenciye uygulanan ölçeğe ilişkin verdikleri yanıtlar sonucunda veriler analiz edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla veriler non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretler Testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilere uygulanan algılanan sosyal destek ölçeği aile ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ =51,333) ile son test ($\bar{X}$=57,666) puan ortalamaları arasında son test puanları lehine fark olduğu benzer farkların öğretmen ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=44,833) ile son test ($\bar{X}$ =46,666) puan ortalaması ve arkadaş ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=26,833) ile son test ($\bar{X}$ =31,333) puan ortalaması arasında da son test puanları lehine farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu puan farkların aile ve arkadaşlardan algılanan destek puanları için anlamlı bir fark olduğu ($p < 0,05$) ancak öğretmen tarafından algılanan destek puanları için bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

3.2.2.6.Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerin Raporları

a) Ön Görüşme Raporları

Uygulamanın yapıldığı sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerle öğrenci etkinliklerinin ilk oturumundan sonra ayrıca görüşülmüştür. Öğrencilere önceden belirlenen görüşme soruları doğrultusunda sorular sorularak görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulanmış ardından görüşme sorularına geçilmiştir. Bu uygulamalar her öğrenci için yaklaşık olarak ortalama 30 dakika sürmüştür.

b) Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yapılan Ön Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Özel gereksinimli üç erkek üç kız öğrenci olmak üzere altı öğrenciyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin tümü sorulara kısa cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine ayrı bir değerlendirme (yazılı, test) ya da çalışma (ödevler) yapmadıklarını, sınıf arkadaşlarıyla aynı çalışmalar yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler; öğretmen, arkadaşları ve ailelerinden beklentilerinin ortak olduğu, derslerde destek/yardım istedikleri ayrıca öğrencilere evdeki okul çalışmalarında genellikle destek sunan ebeveynlerinin anneleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin, okul ve sınıf kurallarına ilişkin benzer kurallar sıraladıkları, kurallara uyulmadığında da öğretmenlerin benzer yaptırımlar uyguladıkları (kızma, yıldız sayısını azaltma…); öğrencilerin ödüllendirilmesi gereken durumlarda da öğretmenlerin benzer yöntemleri (aferin, sarılma…) seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okuldaki sportif, sanatsal aktivitelerden daha çok resim dersine ilgi duydukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğu ancak öğrencilerin arkadaşlarından derslerde yardım, oyuna katma konusunda destek istedikleri belirlenmiştir.

c) Son Görüşme Raporları

Özel gereksinimli öğrencilerle uygulamaların öncesinde belirlenen ve kullanılan aynı görüşme soruları doğrultusunda son test niteliğinde tekrar görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere; öğrenci, öğretmen ve ailelerle yapılan uygulamalar tamamlandıktan iki hafta sonra son test olarak Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve görüşmeler yapılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilere öncelikle Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulanmış ardından görüşme sorularına geçilmiştir. Her bir öğrenciyle yapılan görüşme süresi 15- 20 dakika

sürmüş olup son görüşmeler, ön görüşme süresine göre daha kısa zamanda tamamlanmıştır.

d) Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yapılan Son Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Özel gereksinimli altı öğrenciyle yapılan görüşmelerde, öğrenciler okulda öğrendikleri çalışmalar hakkında benzer yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Öte taraftan öğrencilerden üçü öğretmenlerin kendilerine ayrı bir değerlendirme (yazılı, test) ya da çalışma (ödevler) yaptıklarını diğer öğrencilerin ise benzer çalışmalar yapıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ön görüşmelere kıyasla ailelerinden beklentilerinin daha az olduğu, öğrencilere evde okul çalışmalarında genellikle destek sunan ebeveynlerinin başta annelerin olduğunu bunun dışında ablalarının, abilerinin hatta özel eğitim öğretmenlerinin destek sunduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, okul ve sınıf kurallarına ilişkin benzer kurallar sıralamış ve kurallara uyulmadığında da öğretmenlerin benzer yaptırımlar uyguladıklarını (kızma, yıldız sayısını azaltma…) belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmenleri tarafından ödüllendirildiklerini ve öğretmenleri tarafından sevildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin resim, futbol, origami gibi sportif ve sanatsal aktivitelerden bahsettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan genellikle arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğu, arkadaşları tarafından sevildiklerini ifade etmelerine rağmen öğrencilerin hala sınıf arkadaşlarından derslerde yardım, oyuna katma konusunda destek istedikleri anlaşılmıştır.

Özel gereksinimli öğrencilerle yapılan ön görüşme ve son görüşmelerin zaman aldığı dolayısıyla hem zamanı verimli kullanmak hem de öğrencilerle güven ilişkisinin hızlı kurulabilmesi soruları samimi ve rahat şekilde yanıtlayabilmeleri açısından özel gereksinimli öğrencilerle görüşmelerin uygulamaların bir hafta öncesinde yapılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtları desteklemek ve içerik açısından daha detaylı bilgi edinmek açısından özel gereksinimli öğrencilerin teneffüslerde gözlemlenmelerine karar verilmiştir.

Pilot çalışma sonucunda karşılaşılan durumlar, güçlükler belirlenmiş ve bu doğrultuda hazırlanan programlar, etkinlikler ve görüşmeler yukarıda yer alan kararlar doğrultusunda revize edilmiştir.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Adana ili Yüreğir ilçesinde yer alan iki ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler, velileri ve sınıf arkadaşları oluşturmaktadır. Birden fazla aşama içeren çok aşamalı yöntemler araştırma deseninin benimsendiği araştırmada, birden fazla örnekleme stratejisi kullanılmış ve bu doğrultuda araştırma çok düzeyli karma yöntem örneklemi ile yürütülmüştür (Metin, 2014).

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

3.3.1.Nicel Boyut İçin Belirlenen Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan gruplar, çok aşamalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup öncelikle tipik örneklem belirleme yöntemiyle kaynaştırma eğitim uygulamalarının olduğu ve yeterli sayıda 4. sınıf düzeyinde özel gereksinimli öğrencinin kayıtlı olduğu okullar belirlenmiştir. Bu okullardan tesadüfi örnekleme belirleme yöntemiyle iki ilkokul belirlenmiştir. Bu ilkokullardan biri tesadüfi örnekleme belirleme yöntemi ile deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu aşamaların sonucunda, çalışmanın yürütüldüğü eğitim yılının ikinci döneminde Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan iki resmi ilkokul 4. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 12 özel gereksinimli öğrenci, 12 özel gereksinimli öğrencinin velisi, bu öğrencilere eğitim veren 10 sınıf öğretmeni ve özel gereksinimli öğrencilerin 184 sınıf arkadaşı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın yapılabilmesi için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. (EK 19).

Belirlenen çalışma gruplarından bir ilkokuldaki 4. Sınıf düzeyindeki altı özel gereksinimli öğrenci, bu öğrencilerin altı velisi, bu öğrencilere eğitim veren beş sınıf öğretmeni ve bulundukları sınıflardaki 112 sınıf arkadaşları deney grubuna atanırken, diğer ilkokuldaki 4. sınıf düzeyindeki altı özel gereksinimli öğrenci, bu öğrencilerin 6 velisi, bu öğrencilere eğitim veren beş sınıf öğretmeni ve 72 sınıf arkadaşları kontrol grubuna atanmıştır.

3.3.2. Nitel Boyut İçin Belirlenen Çalışma Grubu

Araştırmada 4. Sınıf seviyesinde öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin sınıf öğretmenleri, bu öğrencilerin aileleri ve öğrenim gördükleri sınıf arkadaşları çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Hem öğretmen hem ailelerin araştırmaya gönüllü olarak katılmayı isteme ölçütü dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırmada kaynaştırma eğitimine tabi

özel gereksinimli öğrencilerin seçiminde, okula düzenli devam eden 4. Sınıf düzeyinde öğrenciler olmaları ve araştırmaya veli onayı ile gönüllü olarak katılmayı isteme durumları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda eğitim programları hazırlanmadan önceki yapılan ihtiyaç analizinde 10 öğretmen ve 12 veli ile yarı yapılandırılmış sorular kapsamında görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca deney grubu olarak belirlenen okuldaki özel gereksinimli altı öğrenci ile yarı yapılandırılmış sorular kapsamında görüşmeler yapılmış, yapılan uygulamaların bitimine üç hafta kala akran etkileşimi kontrol listesi kapsamında gözlemler yapılmıştır.

Nicel ve nitel verilerin toplanması aşamasında çalışma grubunun belirlenmesinde iki aşamalı bir süreç izlenmiş; ilk aşamada deney ve kontrol gruplarına ait pilot çalışma grubu, ikinci aşamada ise eğitim uygulanmasına katılacak asıl çalışma grubu belirlenmiştir. Aşağıda hem deney hem de kontrol gruplarına ait katılımcıların (sınıf öğretmenleri, veli ve kaynaştırma öğrencileri) demografik özellikleri yer almaktadır.

3.3.3. Deney Grubu Katılımcı Özellikleri

Aşağıda deney grubu öğretmen, öğrenci ve velilere ait demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 3.
Deney Grubu Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Çocuk Durumu	Kıdem	Bölüm	Lisans Düzeyinde Kaynaştırma Eğitimi	Hizmetiçi Eğitim Kapsamında Kaynaştırma Eğitimi	Yakın Çevrenizde Yetersizliği Olan Birey
Öğretmen 1	E	35-44	2	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Almadı	Almadı	0
Öğretmen 2	K	45-54	1	16-20 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Almadı	Almadı	0
Öğretmen 3	K	45-54	2	21+ Üstü Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Almadı	Almadı	0
Öğretmen 4	K	35-44	2	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Almadı	Almadı	0
Öğretmen 5	E	45-54	0	6-10 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Almadı	Almadı	0

Tablo 3'ten deney grubu öğretmenlerinin 3'ünün kadın 2'sinin erkek olduğu; lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimi almadıkları; hizmetiçi eğitim kapsamında kaynaştırma eğitimi almadıkları; 6 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları gösterilmektedir.

Aşağıda deney grubu veli ve özel gereksinimli öğrenci demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 4.
Deney Grubu Veli ve Özel Gereksinimli Öğrenci Demografik Özellikleri

Özel Gereksinimli Öğrenciler	Öğrenci Tanısı	Öğrenci Cins.	Veliler	Veli Cins.	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Çocuk Yaş	Anne Yaş	Baba Yaş	Gelir	Sahip Olunan Çocuk Sayısı	Öğretmeni
Yaşar	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite (Dehb)	E	Veli 3	K	Ortaokul	Ortaokul	10	26-35	36-45	0-1300	2	Öğretmen 2
Hakan	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite (Dehb)	E	Veli 4	K	Lise	Ortaokul	10	36-45	36-45	1300-2000	2	Öğretmen 5
Asya	Öğrenme Güçlüğü	K	Veli 1	K	Ortaokul	Lise	10	26-35	36-45	0-1300	3	Öğretmen 1
Mesut	Hafif Düzeyde İşitme Yetersizliği	E	Veli 2	K	Lise	Ortaokul	10	36-45	36-45	2001- Üstü	4	Öğretmen 1
Seher	Dil Ve Konuşma Güçlüğü	K	Veli 5	K	Ortaokul	Lise	10	26-35	36-45	1300-2000	3	Öğretmen 3
Fatma	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	K	Veli 6	K	Lise	Lise	10	26-35	36-45	2001- Üstü	2	Öğretmen 4

*Kullanılan öğrenci adları gerçek adları değildir.

Tablo 4'te deney grubunda; 3 er kız ve erkek öğrencilerden oluştuğu; yaşlarının 10 olduğu; velilerin tamamının çocuğun annesi olduğu; anne ve baba eğititm düzeylerinin ortaokul ve lise düzeyinde olduğu ve ailenin aylık gelir düzeylerinin gennelikle düşük düzeyde oldukları gösterilmektedir.

3.3.4. Kontrol Grubu Katılımcı Özellikleri

Aşağıda kontrol grubu öğretmen, öğrenci ve velilere ait demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 5.
Kontrol Grubu Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Çocuk Durumu	Kıdem	Bölüm	Lisans Düzeyinde Kaynaştırma Eğitimi	Hizmetiçi Eğitim Kapsamında Kaynaştırma Eğitimi	Yakın Çevrenizde Yetersizliği Olan Birey
Öğretmen 1	E	35-44	2	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Almadı	Almadı	0
Öğretmen 2	K	35-44	1	6-10 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Almadı	Almadı	0
Öğretmen 3	E	45-54	2	16-20 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Almadı	Aldı	0
Öğretmen 4	K	35-44	1	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Almadı	Aldı	0
Öğretmen 5	K	45-54	3	21+ Üstü Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Almadı	Aldı	0

Tablo 5'de kontrol grubu öğretmenlerinin 3'ünün kadın 2'sinin erkek olduğu; lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimi almadıkları; 2 öğretmen hizmetiçi eğitim kapsamında kaynaştırma eğitimi almadığı ancak 3 öğretmenin hizmetiçi eğitim kapsamında kaynaştırma eğitimi aldığı; 6 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları gösterilmektedir.

Aşağıda kontrol grubu veli ve özel gereksinimli öğrenci demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 6.
Kontrol Grubu Veli ile Özel Gereksinimli Öğrenci Demografik Özellikleri

Özel Gereksinimli Öğrenciler	Öğrenci Tanısı	Öğrenci Cinsiyeti	Veliler	Veli Cinsiyeti	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Çocuk Yaş	Anne Yaş	Baba Yaş	Gelir	Sahip Olunan Çocuk	Öğretmeni
Ahmet	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite (Dehb)	E	Veli 1	K	Ortaokul	Ortaokul	10	26-35	36-45	0-1300	2	Öğretmen 3
Barış	Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Dehb	E	Veli 2	K	Okur Yazar Değil	Lise	10	26-35	36-45	1300 - 2000	3	Öğretmen 5
Ceren	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	K	Veli 3	K	Ortaokul	Lise	10	36-45	46-55	0-1300	5	Öğretmen 1
Derya	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	K	Veli 4	K	Okur Yazar Değil	İlkokul	10	36-45	46-55	1300 - 2000	4	Öğretmen 4
Ezgi	Öğrenme Güçlüğü	K	Veli 5	E	Ortaokul	Ortaokul	10	26-35	36-45	1300 - 2000	2	Öğretmen 2
Fatih	Öğrenme Güçlüğü	E	Veli 6	K	Ortaokul	Lise	10	36-45	46-55	0-1300	4	Öğretmen 3

*Kullanılan Öğrenci Adları Gerçek Adları Değildir.

Tablo 6'da kontrol grubunda; 3 er kız ve erkek öğrencilerden oluştuğu; yaşlarının 10 olduğu; velilerin birisi babası ilken 5'inin çocuğun annesi olduğu; anne eğititm düzeyinde 2 annenin okur yazar olmadığı; 1 babanın ilkokul mezunu olduğu; geri kalan anne ve baba eğitim düzeylerinin ortaokul ve lise düzeyinde olduğu ve ailenin aylık gelir düzeylerinin gennelikle düşük düzeyde oldukları gösterilmektedir.

3.3.5. Asıl Uygulama

Planlanan çalışmalarda programın uygulaması, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulama izni alınan Adana Yüreğir ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi iki ilkokulda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulamaların bir hafta öncesinde (5 Nisan 2024) ön testler ve uygulamaların bitiminden sonraki hafta (13 Haziran 2024) son testler uygulanmıştır.

Deney grubu olarak belirlenen okuldaki sınıf öğretmenleri ile yürütülen çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

3.3.5.1. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hazırlanan Programın Uygulanması

Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabulleri ve tutumları üzerinde olumlu etki oluşturmasına yönelik planlanmış altı oturumluk uygulama için haftada bir gün okulun konferans salonunda 18 Nisan 2024 tarihinde saat 12.45'de buluşulmuştur. Oturumlar ortalama 60-70 dakika civarı sürmüştür.

Araştırmanın kontrol grubunda yer alan beş öğretmenle sadece uygulama öncesi ön test, uygulama sonrası son testler yapılmıştır. Öğretmenlere bu dönem uygulamanın yapılmayacağı ancak talep ederlerse 2024 yılı güz döneminde uygulamanın yapılabileceği ifade edilmiştir.

a) Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Hazırlanan Program

1. Oturum; Tanışma, grup kuralları, amaçları, kaynaştırma eğitiminin tanımı, özel gereksinimli öğrencilerin varlığı (duygu, düşünce, motivasyon, davranış), özel gereksinimli öğrenciler ve özellikleri,

2. Oturum; özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma becerileri,

3. Oturum; özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, sosyal etkileşimleri ve sosyal kabullerinin arttırılması,

4. Oturum; özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile işbirliği kurulması, okul çalışmalarına ailelerin katılımını sağlama,

5. Oturum; özel gereksinimli öğrencilere BEP dosyası hazırlanması, "BEP Birimi ve Görevleri", özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar,

6. Oturum; sürecin değerlendirilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin öğretim sürecinde kendilerine ilişkin geliştirdikleri duygu düşünceleri tahmin etme, süreci sonlandırma şeklinde çalışmalar yürütülmüştür.

Öğretmenler İçin Kaynaştırma Eğitim Programının oturum süreçleri hakkında aşağıda detaylı bilgilere yer verilmiştir.

1. Oturum

Grup lideri üyelere; kendini tanıtmış, sürece ilişkin genel bilgiler vermiştir. Üyelere, programın genel amaçlarını açıklamış ve onlardan gelen soruları yanıtlamıştır. Grup üyelerinin birbirlerini daha yakından tanıması ve kaynaşmaları amaçlı bir ısınma etkinliği düzenlemiştir. Üyelerden ikişerli gruplar olmaları istemiştir. Ardından üyelere bu hafta içinde geçen bir günlerini sırasıyla birbirleri ile 15 dakika içinde paylaşmalarını istemiştir. Bu süre sonunda üyelerden eşleştikleri üyelerin bir günlerini nasıl geçirdiklerine dair paylaşımlarını özet olarak grupla paylaşmalarını istemiştir.

Lider, üyelere beş hafta sürmesi planlanan programa katılmada beklentilerinin neler olduğu sıra ile her üyeye sorarak düşünceleri almış ve kısa notlar halinde kağıda yazmıştır. Programın genel amaçlarına uygun olmayan beklentiler varsa onlar üzerine konuşulmuştur.

Grup lideri üyelere küçük kağıtlara yazılı "Kaynaştırma …..…… gibidir. Çünkü……" ifadesini tamamlamalarını istemiştir. Üyelerden biri kaynaştırma eğitimini bereketli bir yağmura benzettiğini bu süreçte ne kadar destek sunulursa o kadar bereketin olabileceğini ifade etmiştir. Diğer bir üye ise kaynaştırma eğitimi özel bir iş ve özel insanlara yapıldığını belirtmiştir. Lider üyelere, "Kaynaştırma eğitimi nedir ve kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrenciler kimlerdir?" şeklinde soru sorarak üyelerin bu konudaki fikirlerini almıştır. Alınan yanıtlar; "farklı durumu olan çocuklara verilen eğitim, engelleri olan çocuklar için verilir, destek eğitim odası çalışmaları, görme, işitme, bedensel gibi engelleri olan çocuklara verilen eğitimdir", şeklindedir. Öte taraftan üyelerin tümü, bu öğrencilerin; zihinsel, görme, işitme, bedensel engeli olan ya da dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü gibi özel durumu olan öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Verilen yanıtlar grup üyeleriyle değerlendirilmiş ardından grup lideri kaynaştırma eğitimi ve bu eğitime tabi belirtilen özel gereksinim durumları hakkında kısaca açıklama yapmıştır.

Grup lideri üyelere "Özel Öğrencilerimin Varlığı" formunu dağıtır ve formla ilgili açıklama yapmıştır. Lider, üyelere "Elinizdeki formda sınıfınızda özel gereksinimli

öğrencinizin olması sizi nasıl etkiliyor? Bu öğrencilerin varlığının sizler için duygusal, bilişsel, motivasyon ve davranış olarak etkisini yazın. Herkes yazdıktan sonra verdiğiniz yanıtları 1 ile 10 arasında puanlayınız" şeklinde açıklama yapmıştır. Üyelere tanınan süre sonunda her üyenin yanıtlarını grupla paylaşmasını istemiştir. Üyelerin dördü bu öğrencilerin varlığından memnun olduklarını, ancak eğitim öğretim sürecinde yorulduklarını, diğer üyeler ise memnuniyetin yanı sıra bu öğrencilerde yeterli gelişim olmadığı zaman kendilerini iyi hissetmediklerini belirtmişlerdir. Üyelerin tümü öğrencilerin varlığından duygusal anlamda yoğun duygular (merhamet, sevgi, sabır, aşırı sorumluluk duygusu gibi) taşıdıklarını öte taraftan bilişsel anlamda sorumluluk duyguları ile öğrencilerle çalışırken kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle üç üye öğrencilerde gelişim söz konusu olduğunda en büyük motivasyon kaynağının bu olduğunu belirtmişlerdir. Üyelerden biri tüm öğrencilere olduğu gibi özel gereksinimli öğrenciler için de rol model olmanın önemini vurgulamıştır. Ardından grup lideri üyelerin yanıtları doğrultusunda öğretmenlerin duygusal, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak olumlu anlamda etkilenmelerinin kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında yarar sağlayabileceğine vurgu yapmıştır.

Grup lideri oturumu özetler ve üyelere "Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özellikleri" kitapçığını dağıtır. Üyelerden gelecek haftaya kadar özel gereksinimli öğrencilerini gözlemlemeleri ve sınıfta karşılaştıkları problemleri belirleyip not etmelerini istemiştir.

2. Oturum

Grup lideri üyelere geçen haftaki oturumu özetleyerek hatırlatmıştır. Ardından bu haftaki oturumun konusunun problem davranışlar ve problem davranışlarla baş etme yöntemleri olduğunu açıklamıştır. Üyelere geçen hafta verilen özel gereksinimli öğrencilerin gözlemledikleri problem davranışlarla ilgili yanıtlarını almıştır. Üyelerden ikisi kendi sınıflarındaki iki erkek öğrencinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanıları olduğunun bu durumdan dolayı da sınıfta aşırı hareketliliğe ya da dikkat dağınıklığına bağlı bazı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer iki üye ise kendi sınıflarındaki dil ve konuşma güçlüğü ile öğrenme güçlüğü olan iki kız öğrencinin çekingen davranışlar sergilediklerini; diğer üye ise erkek öğrencisinin hafif düzeyde işitme yetersizliği olduğunu ve bazı zamanlarda saldırgan davranışlar sergilediğini belirtmişlerdir. Bu yanıtlara karşılık problem davranışlarla baş etme yöntemleri sorulmuştur. Bazı üyeler "görmezden gelme, uyarma, sorumluluk verme, sakince konuşma," şeklinde tepkiler verdiklerini ancak bir üyenin ders esnasında problem davranış gösteren öğrenciye bir süre

sırada tek başına oturmasını isteyerek baş etmeye çalıştığını belirtmiştir. Grup lideri üyelerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda uyguladıkları baş etme yöntemlerini etkililiği açısından grup içinde değerlendirmiştir. Üyeler bu yöntemlerin etkili olduğunu ancak bu uzun süreli bir etki yaratmadığını ifade etmişlerdir. Grup lideri üyelere "Tahtaya yazılan problem davranışlarla sizler karşılaşmış olsaydınız ne hissederdiniz, ne düşünürdünüz, ne yapardınız?, Siz hangi yöntemleri uygulardınız?" şeklinde sorular sorarak üyelerin verdikleri yanıtlardaki baş etme yöntemlerinin uygunluğu, işlevsel olup olmadıkları açısından grupla değerlendirmiştir. Ardından lider verilen yanıtlar dışında farklı baş etme yöntemlerini bulmalarını teşvik etmiştir.

Grup lideri üyelere "Problem Davranışları Belirleme ve Baş Etme Yöntemleri" konulu sunum yapar. Üyelerin sunumla ilgili görüş ve önerilerini almıştır.

Grup lideri üyelere, önceden hazırlamış olduğu küçük kağıtlara yazılı olan problem davranışlara ilişkin senaryoları okumuştur. Lider üyelere, "okunan senaryoya ilişkin siz olsaydınız sınıf ortamında ne gibi önlemler alacağınızı beş dakika içinde düşünüp grupla alacağınız önlemlerinizi paylaşmanızı istiyorum." şeklinde açıklama yapmıştır. Üyeler ben dili ile konuşup, açıklama yapabileceklerini, kitapları düzenleme, çalışma kağıtlarını dağıtma gibi sorumluluklar verebileceklerini şeklinde benzer yanıtlar vermişlerdir. Lider, sınıf ortamında önlemler almanın (sınıf kuralları oluşturma, ortamı düzenleme, yönerge verme, geçişleri düzenleme gibi) problem davranışları önleme ve müdahalesinde önemli bir etkisi olduğu vurgulamıştır. Grup lideri oturumu özetler ve üyelerden gelecek haftaya kadar özel gereksinimli öğrencinin arkadaşlık kurma ve sürdürme becerilerini gözlemlemeleri ve bunları not etmelerini istemiştir.

3. Oturum

Grup lideri üyelere geçen hafta görüşülen konuları hatırlatarak üyelerin bir hafta boyunca özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğuna ilişkin gözlemlerini sormuştur. Üyeler özel gereksinimli öğrencilerinin sınıf arkadaşları tarafından kabül gördüklerini bir sorun olmadığını belirtmişlerdir. Ardından üyelerden "Özel Gereksinimli Öğrencimin Arkadaşlık İlişkileri" formunu belirtilen sürede doldurmaları istemiştir.

Formda;

Öğrencinin kişisel bilgileri, arkadaşlık ilişkileri nasıl, arkadaşı yoksa sebebi, öğrencinin sıra arkadaşı ve arkadaşlık durumu, en yakın arkadaşı/arkadaşları, en çok oyun oynadığı arkadaşı/arkadaşları, sıra arkadaşı, en çok problem yaşadığı arkadaş/arkadaşları, en çok yardımcı olan arkadaşı/arkadaşları ile ilgili bilgileri not etmelerini istemiştir. Üye sayısı az olduğu için yanıtlarını yazılı vermekten ziyade sözlü vermeyi tercih etmişlerdir. Üyelerin çoğu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğunu, sınıf arkadaşlarının çoğunun kendilerine ihtiyaç halinde yardımcı olduklarını; ancak özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından oyunlara dahil edilmediklerini belirtmişlerdir. Öte yandan bir üye, hafif işitme yetersizliği olan erkek öğrencisinin şiddete meyilli olmasından kaynaklı arkadaşları tarafından pek tercih edilmediğini belirtmiştir. Bir üye de hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kız öğrencisinin bir iki arkadaşı dışında oyunlara pek katılmayıp kendi başına teneffüslerde gezdiğini ifade etmiştir. Bu paylaşımlardan sonra lider üyelerden, öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinde zayıf ya da güçlü olmalarının sebeplerini değerlendirmelerini istemiştir. Üyelerden dördü kendi sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin çekingen ve sessiz olmalarından kaynaklı arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olduğunu, diğer bir üye öğrencisinin yalnız kalmayı daha çok tercih ettiğini, bir başka üye kendi öğrencisinin şiddete meyilli olmasından dolayı bazı zamanlar sorun yaşayabildiğini belirtmiştir. Üyelerden biri sınıf içi ilişkileri iyi tutmak açısından her hafta başında öğrencilerin oturma düzenlerinde değişiklik yapmaya başladığını ifade etmiştir.

Grup lideri üyelere "sınıf içi bireysel farklılıklara saygı, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve sosyal kabulü arttırma" konularına ilişkin sınıf içi çalışmaların (oyun, etkinlik gibi) yapılabileceğini belirterek üyelere "Bireysel farklılıklara dikkat çekme, Sosyal beceri öğretim stratejileri, Etkileşimi artıran sosyal beceriler" hakkında sunum yapmıştır. Grup üyelerinin fikir ve görüşleri alındıktan sonra oturumu özetlemiştir. Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar sınıfta "Bireysel Farklılıklara Dikkat Çekme ve Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kabulü" konulu bir etkinlik uygulamalarını istemiştir.

4. Oturum

Grup lideri üyelere geçen hafta işlenen konuyu hatırlatma yaptı ve son oturumdan bu zamana kadar sınıf içinde "Bireysel Farklılıklara Dikkat Çekme ve Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kabulü" konulu yaptıkları çalışmaları sormuştur. Üyeler, bireysel farklılıklara ilişkin dikkat çekme, bilgi verme niteliğinde çalışmalar yaptıklarını hatta bu

konuya özellikle Hayat Bilgisi derslerinde, oyun ve fiziki etkinlikler ders saatlerinde değindiklerini belirtmişlerdir. Lider üyelere bu hafta "Ödül Aldım Etkinliği"ni yapacağını belirttikten sonra "Siz bir yazar olsaydınız özel gereksinimli çocuklarla ilgili nasıl bir kitap yazardınız?" "Yazdığınız kitap ile ödüle layık görüldünüz. Ödül gecesinde size konuşma yaptırılacak. Neler söylerdiniz? Duygu ve düşünceleriniz nasıl ifade edersiniz" sorusunu sormuştur. Üyelerden biri bu çocukların karşılaştıkları güçlükler ve onlara yardım etmenin yollarına ilişkin bir kitap yazabileceğini belirtmiştir. Diğer bir üye ise özel çocukların aile ve eğitimcilerine örnek olaylar üzerinden bilgilendirmeler ve fikirler verebileceğim bir kitap yazabileceğini belirtmiştir. Diğer üyeler bu görüşlere katıldıklarını söylemişlerdir. Üyelerden biri ise sadece öğretmen ve ailelerine değil herkesin bu süreçte karşılaşabileceği sorunların çözümü için öneriler sunmak amaçlı "Özel İnsanlar İçin Özel Hikayeler" adlı bir kitap yazabileceğini belirtmiştir.

Grup lideri üyelere "Özel gereksinimli çocuklarla ilgili çalışma yapan yazarlar olarak fikirlerinizi sundunuz. Şimdi bu çocuklara sahip bir ebeveyn olsaydınız bir anne/baba olarak neler yapardınız?, Duygu ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?" diye sormuştur. Üyelerin tümü çocukları için kaliteli bir eğitim almaları açısından ellerinden geleni yapabileceklerini söylemişlerdir. Özellikle bu öğrenciler için bireysel anlamda özel destek alabileceklerini belirtmişlerdir. Üyelerin verdiği yanıtlar değerlendirildikten sonra sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencinin ebeveynleri ile işbirliği kurma yolları hakkında bilgi almıştır. Üyeler ebeveynlerle özel olarak okula davet etme, telefonla görüşme ya da toplantılarla görüştüklerini ifade etmişlerdir. Ancak aile ile kurulan işbirliğinin daha çok annelerle yapıldığını belirtmişlerdir. Bu amaçla lider, Okul Aile İşbirliğini Değerlendirme soruları tahtaya yansıtmıştır. Okul Aile İşbirliğini kurma yolları (toplantı, ev ziyareti, özel görüşmeler, PDR servisi görüşmesi, broşürler…) hakkında bilgi verip paylaşımlar yapmıştır.

Grup lideri üyelerden okuldaki çalışmalara özel gereksinimli öğrencilerin aile katılımını arttırabilmek amaçlı neler yapılabileceğini sormuştur. Üyelerin çoğu ailelerin özel olarak davet edilirlerse görüşmelere gelebileceklerini ancak hangi ebeveynin davet edildiği belirtilmez ise sadece annelerin katılabileceğini, o açıdan babaların iş saatleri dışında hem anne hem babaların davet edilmesi durumunda katılımın sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Üyelerin paylaşılan çalışmalarla ilgili görüşleri alındıktan sonra lider oturumu özetlemiş ve gelecek haftaya kadar özel gereksinimli çocukların velilerini okula davet etmelerini aileyi tanıma ve sürece katılımını sağlamak amaçlı velilerle görüşmelerini istemiştir.

5. Oturum

Grup lideri geçen haftaki çalışmaları özetlemiş ve bir hafta içinde veli görüşmesi yapan üyelerin görüşmelerini grupla paylaşmalarını istemiştir. Üyelerin tümü davet ettikleri velilerden sadece annelerin geldiğini; annelerle yaptıkları görüşmelerin daha çok öğrenci hakkında bilgi verme, velilerin ise evde çocukları ile yaşadıkları sorunları iletme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Ardından veliyi sürece katmanın başta öğrenciye, veliye ve kendilerine de ne gibi yarar sağlayabileceğini paylaşmaları istemiştir. Üyelerin çoğu veli katılımının önemli olduğunu ancak katılımın aktif olması gerektiği, öğretmenin yönerge ve önerilerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Grup lideri üyelere "……..Öğretmeni Olsaydım" etkinliğinin yapılacağını söylemiştir. Bu etkinlik için önceden hazırlanan farklı senaryolar üyelere okumuştur. Lider, her üye için okunan özel gereksinimi olan öğrenci ve bu öğrenci için belirtilen dersin öğretmeni olsaydı nasıl bir BEP dosyası hazırlayacağını bunun aşamalarını belirtmesini istemiştir. Üyelerden biri öğrenci için önce neler yapabildiğine bakmak ardından ihtiyaca göre plan hazırlamak gerektiğini ifade ederken, diğer üyeler verilen bu yanıta katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak üyelerin tümü bu hazırlanan BEP'leri okul psikolojik danışmanının sene başında hazırlayıp kendilerine teslim ettiğini söylemişlerdir. Lider, üyelere BEP hazırlama aşamaları hakkında bilgilendirici sunum yaparak internette BEP hazırlama uygulamalarının olduğu ve bunlardan yararlanabilecekleri doküman ve uygulamaları belirtmiştir.

Ardından grup lideri üyelerin kendi aralarında özel gereksinimli öğrenciler için yaptıkları öğretimsel uyarlamalar kapsamında ne gibi yöntem/teknikler kullandıklarını sormuştur. Üyeler, bazı zamanlar öğrencilere ayrı çalışma kağıtları verdiklerini, basit sorular sorarak derse katmaya çalıştıklarını, çalışmalarda ek süre verdiklerini, eve öğrenilenleri pekiştirmek için çalışmalar verdiklerini söylemişlerdir. Ancak çoğu üye, ders saati içinde ders müfredatını yetiştirmeye çalıştıkları için bazen bu öğrencilere fazladan bir zaman ayıramadıklarını ancak destek eğitim odasında daha çok ilgilenmeye çalıştıklarını söylemişlerdir.

Üyelere özel gereksinimli öğrenciler için derslerde kullanabilecekleri yöntem ve teknikler hakkında kısa bilgilendirme yapmıştır.

Son olarak tüm oturumların sonunda üyelerin bu öğrencilere yönelik bakış açısını anlamak amaçlı bir metafor çalışması yapmıştır. Üyelerden "Özel gereksinimli öğrencim …..…… gibidir. Çünkü…..……" ifadesini tamamlamalarını istemiştir. Üyelerden biri

“Özel gereksinimli öğrencim, her öğrencim gibidir. Çünkü her cocuk ve öğrenci özeldir.” şeklinde yanıt verirken; diğer bir üye ise özel gereksinimli öğrencisinin özel, hassas bir varlık olduğunu belirtmiştir. Grup lideri yapılan paylaşımlara yönelik özel gereksinimli öğrencilere bakış açısının önemini ve buna bağlı olarak verilecek eğitiminde önem arz ettiğini vurgumıştır.. Bu oturumla ilgili üyelerin soru ve görüşleri olmadığı anlaşıldıktan sonra oturum sonlandırılmıştır.

6. Oturum

Grup lideri üyelerden oturumların başlangıç tarihinden son tarihe kadar geçen süreç hakkında paylaşımlarını sormuştur. Üyelerin bu çalışma ile özel gereksinimli öğrencilere daha fazla dikkat etmeye, gözlemlemeye hatta onlar için ekstra çalışmalar yapmaya başladıklarını söylemişlerdir. Ancak üyeler ne kadar çaba harcasalar da velilerin desteği olmadan sağlıklı ve verimli çalışmaların olamayacağını belirtmişlerdir. Özellikle kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında tüm paydaşlarının rolünün önemli olduğu vurgulanmıştır. Üyeler paylaşımlarını yaptıktan sonra grup lideri üyelerden “Özel gereksinimli öğrencinizin yerinde olsaydınız sizinle ilgili duygu, düşünce ve davranışları ne olurdu?” sorusuna ilişkin bir kompozisyon yazmalarını istemiştir. Gönüllü bir üye kendi sınıfındaki özel gereksinimli öğrencisinin kendisiyle ilgili: “Benim öğretmenim sınıfta tüm arkadaşlarıma olduğu gibi bana da kendimi gerçekten özel bir insan olduğumu hissettirmekte ve yaptığımız ders ve etkinlikler sayesinde hayatımızı daha kolay ve akılcı nasıl sürdürebileceğimiz hususunda bize yol göstermektedir.” şeklinde yanıt verebileceğini; bir başka üye ise “Öğretmenimi çok seviyorum, o benim kahramanım.” şeklinde yanıtlar verebileceğini belirtmişlerdir. Bir başka üye öğrencisinin, “Benim öğretmenim beni çok seviyor, bana çok yardımcı oluyor, öğretmenim sayesinde kendime olan güvenim artıyor ve kendimi hayata daha güçlü bir şekilde hazırlayabiliyorum.” yanıtını verebileceğini ifade etmişlerdir. Gönüllü üyelerin paylaşımlarından sonra lider tüm oturumları özetlemiş ve veda konuşmasını yaparak oturumu sonlandırmıştır.

b) Sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan programın uygulanmasında karşılaşılan durumlar, güçlükler ve öneriler;

❖ Ölçme araçlarının ilk oturumdan önceki haftalarda uygulanması zaman kaybını önlemiştir. Uygulamanın ilk oturumundan önce öğretmenlerle iletişime geçilerek

oturum günü ve saatleri belirlenmiştir. Öğretmenler, uygulama için okul ders saatleri bitiminden sonra zaman ayırmış ve kendileriyle haftada bir her cuma çalışma yapılmıştır.

- Öğretmenlerin, uygulanan programın başlangıç oturumlarında kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgileri olduğu ancak teorik bilgilerin uygulama aşamasında yeterli kalmayabileceğini belirttiklerinden yeni bilgi ve deneyimlere açık oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerle uygulamanın bilgi sunmaktan ziyade deneyimleri paylaşmak üzerine olduğu vurgulanmıştır.
- Öğretmenler, kaynaştırma eğitimiyle ilgili yaşadıkları güçlükleri özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin ilgisiz, eğitimsiz, anne babaların tutarsız tutumlarının var olması gibi sebeplere bağlayıp bunu sıklıkla tekrarlamaları karşılaştıkları sorunlara çözüm odaklı bakış açısı geliştirmelerini engellemiştir. Öğretmenlerin bu durumlara ilişkin paylaşımları fazla olduğundan ilk oturum belirlenen süreden biraz daha fazla uzun sürmüştür.
- Öğretmenlerin ilk oturumların sonlarında yapılan ödevlendirmeleri bazı sebeplerden (öğretmenlerin nöbet günleri yorgun olmaları, öğrencinin devamsızlık yapması, öğretmenin kendi programının yoğun olması, evdeki sorumlulukları gibi) dolayı belirtilen zaman diliminde yapamayıp ertelemeleri sonraki oturumla ilgili geçişlerin hızlı olmasına neden olmuştur. Bu amaçla oturumlarda, öğretmenlere ödevlendirmelerin önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler verilen ödevlendirmelerde kendi duygu düşüncelerini bazı zamanlarda ifade etmekte güçlük yaşadıklarını bu açıdan oturumlarda ödevle ilgili paylaşımlarda bulunulduğunda daha rahat cevap verebildiklerini belirtmişlerdir. Bu açıdan oturum sonlarında verilen ödevler hakkında mutlaka duygu, düşünce ve deneyimleri hakkında paylaşımların alınması gerektiği belirlenmiştir.
- Öğretmenler BEP hazırlık çalışmaları konusunda asıl yetkili olan kişinin okul psikolojik danışmanı olduğunu düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlerin BEP Birimi ve birimdeki görev ve sorumluluklarını yapmalarına engel teşkil edebilir.

3.3.5.2. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Hazırlanan Programın Uygulanması

Kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin ailelerinin eğitim gereksinimlerini belirleyip bu gereksinimlerini karşılamak amacıyla planlanan yedi oturumluk hazırlanan programın uygulama çalışması, sınıf öğretmenlerine uygulamanın yapıldığı aynı okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören ve özel

gereksinimi olan altı öğrencinin velisi ile yürütülmüştür. Velilerle oturumlar 19 Nisan 2024 tarihi ile 31 Mayıs 2024 tarihinde yapılmıştır. Oturumlar haftada bir gün okulun konferans salonunda yapılmıştır. Oturumlar ortalama 90-100 dakika civarı sürmüştür.

a) Özel Gereksinimli Çocukları Olan Ailelere Yönelik Hazırlanan Program

1. Oturum ve 2. Oturum; tanışma, grup kuralları, amaçları , özel gereksinimli çocuğu tanımak ve özelliklerini bilmek, aşama modeli hakkında bilgi ve paylaşım, çocuklarını kabullenmenin önemi,

3. Oturum; ailenin özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ve baş etme yolları, çocuklarının sorunlarını fark etmek ve çözüm yolları bulmak,

4. Oturum; aile içi iletişim ve okul aile işbirliği kurma yollarını bilmek, okul aile işbirliğinin önemini kavramak,

5. Oturum; Okul Aile İşbirliği, BEP Birimi ve BEP hazırlamanın önemi

6. Oturum; Çocuklarının yasal haklarını bilmek ve haklarını savunmak, BEP ile ilgili ailenin rolü, BEP biriminde üye olan ailelerin görev ve sorumluluklarını bilmek

7. Oturum; Sürecin değerlendirilmesi, çocuklarına ilişkin duygu, düşüncelerini paylaşma, süreci sonlandırma şeklinde çalışmalar yürütülmüştür.

Özel Gereksinimli Çocukları Olan Ailelere Yönelik Hazırlanan Programının oturum süreçleri hakkında aşağıda detaylı bilgilere yer verilmiştir.

1. Oturum

Grup lideri üyelere kendini tanıtmış, sürece ilişkin genel bilgiler vermiştir. Ayrıca üyelere programın genel amaçlarını söylemiş ve üyelerden gelen soruları yanıtlamıştır. Lider üyelere; gizlilik, gönüllülük, devamlılık, dakiklik, saygı duyma, kişisel paylaşımlarda bulunma, eğitim grubu dışarıdan katılımcı kabul etmeyeceğini, ev ödevlerinin yapılması, ölçme araçlarının içtenlikle doldurulması konuları üzerinde durmuştur. Grup üyelerinin birbirlerini daha yakından tanıması ve kaynaşmaları amaçlı her grup üyesinin kendisini yanında oturan üyeye kendini kısa cümlelerle tanıtmasını ardından üyelerin tanıştığı üyeler hakkında gruba bilgi vermelerini istemiştir.

Grup lideri üyelere “Özel Gereksinimli Bir Çocuğa Sahip Olmak Formu’nu” dağıtmıştır. Lider üyelerden formda yer alan özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak hakkındaki duygu ve buna ilişkin düşünce ve tepkilerini not etmelerini istemiştir. Üyelerin tümü çocuklarının varlığından başta bir şok, üzüntü ve kabullenememe durumunu yaşadıklarını ancak zamanla onlara alıştıklarını belirtmişlerdir. Sadece iki üye

eşlerinin ve aile büyüklerinin çocuklarını kabullenmeyip bu konuda kendileriyle fikir çatışmaları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Grup lideri üyelerin özel gereksinimli çocukları ile ilgili tanıları hakkında bilgi vermelerini istemiştir. Üyelerden üçü çocuklarının tanıyı anaokulunda aldıklarını; başka bir üye tanıyı çocuğu bir yaşındayken fark edip aldıklarını; diğer bir üye birinci sınıftayken öğretmen yönlendirmesi ile tanı sürecinin başladığını, bir başka üye ise üç dört yaşlarındayken çocuğuna tanının konduğunu ifade etmişlerdir. Bir üye çocuğunun hafif düzeyde işitme problemi olduğunu ve cihaz kullandığını, okula başlamadan önce bu tanının verildiğini, kendi çocuğunu da rehabilitasyon merkezine gönderdiğini ifade etmiştir. Üyelerden sadece ikisinin çocuğunun özel rehabilitasyon merkezinden destek aldığı anlaşılmıştır. Diğer öğrencilerin velileri ise çocukların okulda açılan destek eğitim odasından faydalandıkları belirtilmiştir.

Lider, üyelerin paylaşımlardan sonra aşama modeli ile ilgili bilgi vermek amacıyla kısa bir sunum yapmıştır. Bu modele göre ailelerde, pişmanlık, çaresizlik, endişe, huzursuzluk, suçlu arama, inkâr, bezme vb. duygu ve tepkilerin başlarda görülmesinin normal olduğu bu duyguların kişiler üzerinde bıraktığı etkilerin fark edilmesinin önemi belirtilmiştir. Açığa çıkan bu duygu ve tepkilerin kişilerin aile ve özel yaşantılarında ne gibi sonuçlara sebep olduğunun fark etmeleri sağlanmıştır.

Grup lideri üyelere; bu aşamalardan hangilerini yaşadıklarını, şu an kendilerini hangi aşamada gördüklerini, eşleri ve aile üyeleri ile şuan hangi aşamada olduklarını sormuştur. Gönüllü üç üyeden biri bu aşamalardan geçtiklerini, şu anda kabul aşamasında olduklarını ancak bazı aile büyüklerinin hala inkar aşamasında olduklarını belirtmişlerdir. Diğer iki üye ise çocuklarının durumunu kabullenmekte güçlük çektiklerini bu açıdan çocuklara uzman desteği konusunda zaman kaybettiklerini söylemişlerdir. Üyelerden kendini kabullenme aşamasında gören üyelere bu noktada olabilmek için neler yaptıkları sorulmuş, bir veli zamanla bu aşamaya geldiğini ifade ederken bazı üyeler eş, dost, aile büyüklerinin, öğretmenlerin desteği ile bu aşamaya geldiklerini ifade etmişlerdir. Lider üyelere alınan sosyal desteğin önemini hatırlatarak üyelerin fikir ve sorularını almış ardından oturumu özetleyerek gelecek haftaya kadar üyelerden "Cümle Tamamlama-Metafor Formunu" (Çocuğum benim için ……gibidir. Çünkü……..) doldurmalarını isteyerek oturumu sonlandırmıştır.

2. Oturum

Grup lideri geçen haftaki oturumu özetlemiş ve geçen hafta verilen formla ilgili paylaşım yapmak isteyen üyelere söz hakkı vermiştir. Üyelerden biri çocuğunu hassas bir

çiçeğe benzettiğini; bir başka üye ise kendine benzettiğini kendi gibi çok duygusal bir yapısı olduğunu; bir üye ise bir kuşa benzettiğini kendi başına ortalıkta dönüp durduğunu; söz hakkı alan bir başka üye ise çocuğu babasına benzettiğini özellikle babasının sert kaba davranışları ile kendisine benzetmeye çalıştığını belirtmişlerdir. Lider, üyelerin çocuklarına karşı bakış açısının ebeveyn olarak onlara karşı yaklaşımdaki etkisine vurgu yaparak, üyelerin çocuklarını tanıması, onları oldukları gibi kabullenmeleri amaçlı "Çocuğumu Tanıyorum" formunu dağıtıp doldurmalarını istemiştir.

Üyelerin çocukları hakkındaki paylaşımları, sakin, öfkeli, hassas, duygusal gibi karakter özellikleri dışında genel bilgiler içerdiği anlaşılmıştır. Üyelerin çocuklarının özel gereksinimleri ve özelliklerini ne kadar bildiklerini belirlemek amaçlı;

- ❖ Çocuğunuzun tanısı nedir? Çocuğunuz hangi düzeydedir?
- ❖ Çocuğunuz engelli mi, özürlü mü, yetersizliği olan birey mi yoksa özel gereksinimli mi?
- ❖ Neden öyle olduğunu düşünüyorsunuz?
- ❖ Çocuğunuzun özel duruma bağlı en belirgin özellikleri nelerdir? sorularını sorarak üyelerin paylaşımlarını almıştır.

Üyelerden çoğu çocuklarının tanısını bildiklerini ancak bazı aile üyelerinin ve çevredeki arkadaşlarının engelli tanımlamalarının olduğunu bunun da kendilerini üzdüklerini belirtmişlerdir. Çocuklarının özellikleri ile ilgili soruya da iki üye, çok hareketli ve yerinde duramadıklarını belirterek ortak bir yanıt vermişlerdir. Bir üyede eşinin, çocuğunun farklı özelliği olmadığını hatta kendisini bu durumdan sorumlu tuttuğunu belirtmiştir.

Üyelerden sorulara ilişkin yanıtlar alındıktan sonra lider, "Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özellikleri" konulu slayt gösterimi yapmıştır. Ardından konuyla ilgili üyelere "Aile Bilgilendirme Kitapçığı" dağıtarak, aile üyeleriyle paylaşmalarını istemiştir.

"Çocuğumu Tanıyorum" formunun yanıtları doğrultusunda üyelerin çocuğunun yetersizliklerinden çok yeterliliklerine odaklanılmasının önemi üzerinde durmuştur.

Grup lideri üyelerden bir hafta boyunca çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğunu, soruna nasıl çözüm bulduklarını ve çözümde destekleyici ve engelleyici faktörleri düşünerek not etmelerini istemiştir.

3. Oturum

Grup lideri geçen haftaki oturumu özetleyerek, bir hafta boyunca çocukları ile karşılaştıkları güçlükler hakkında fikirlerini almıştır. Üyelerden biri şidette meyilli davranışları gözlemlediğini, iki üye ise çocuklarının dikkatlerini odaklayıp ödevlerini yapmada güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu davranışlara ilişkin kızma, sakin konuşmaya çalışma, tableti oyun için vermeme, dışarı çıkmaya izin vermeme şeklinde tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Bu tepkilerin davranış problemlerini azaltıp azaltmadığı üyelerle birlikte değerlendirilmiştir. Ardından lider, üyelerin ikişerli eşleşip birinin özel gereksinimli çocuğun velisi diğerinin ise kendisine danışmak için gelinen uzman (okul psikolojik danışmanı) rolünü canlandırmasını istemiştir. Tanınan süre boyunca velinin uzmana kendi çocuğuyla ilgili yaşadığı problem davranışları paylaşmasını ve bu davranışlara ilişkin uzman rolündeki üyenin çözümler geliştirecek şekilde konuşmasını istemiştir. Ardından üyelerin rollerini değiştirmelerini ve aynı şekilde canlandırma yapmalarını söylemiştir. Üyelerin canlandırmaları bittikten sonra eşlerden "Veli rolünde iken ne hissetiniz, neler düşündünüz, problemlerinize ilişkin ne gibi çözümler buldunuz?" ; "Uzman rolünde iken velinize yardımcı olmaya ve çözümler bulmaya çalışmak size neler hissettirdi ve neler düşündünüz?" şeklinde sorular sorarak bu konuda paylaşımlarını almıştır. Üyelerden bazıları, veli rolüne ilişkin deneyimlerinde zorlanmadıkları, hatta benzer sorunları başka kişilerinde yaşadığını duydukça yalnız olmadıklarını düşünerek biraz rahatladıklarını belirtmişlerdir. Bazıları ise kendi yaşadıkları sorunların eş olduğu diğer kişinin yaşadığı problemlere göre daha hafif kaldığını söylemişlerdir. Üyelerin çoğunun uzman rolünde iken biraz zorlandıklarını veli rolündeki kişiye fikirlerini paylaşmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bazı üyeler ise genellikle kendi karşılaştıkları problemlere ilişkin kullandıkları yöntemleri (çocuğunun problem davranışlarını görmezden gelme, uyarma, cezalandırma, öğretmenden, uzman doktordan yardım alma gibi) öneri olarak sundukları görülmüştür.

Üyelerin paylaşımları esnasında belirttikleri problem davranışlar ve geliştirdikleri çözümler tahtaya yazılır ve ekleme yapmak isteyenlerin yanıtlarını alır.

Grup lideri üyelere "Problem Davranışlar ve Problem Davranışların Azaltılması" konulu kısa bir sunum yapmıştır. Ardından üyelerin soru ya da paylaşımları bittikten sonra lider, oturumu özetleyerek konuyla ilgili Problem Davranışlar ve Uygun Çözüm Yolları Kitapçığı dağıtmıştır. Paylaşılan dökümanı ev üyeleri ile paylaşmalarını istemiştir.

Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar yaşadıkları problemlere ilişkin diğer aile üyeleriyle oturumda belirtilen bazı baş etme yöntemlerini kullanmak amacıyla işbirliği kurmalarını istemiştir.

4. Oturum

Lider geçen haftaki oturumu hatırlattıktan sonra üyelerden özel gereksinimli çocukları ile ilgili yaşadıkları problemlerle baş etme sürecine ilişkin aile üyeleri ile işbirliği kurma durumlarını sormuştur. Üyelerden üçü çocuklarına karşı olumlu yaklaşım sergilediklerini ancak eşlerinin kendileriyle tutarlı ortak bir tutum sergilemediklerini; bir üye ise geniş aile şeklinde yaşadıkları için sadece eşinin değil kayınvalidenin de çocukla olan iletişiminde problem çıkardığını; diğer üyeler ise eşleri ve diğer çocuklarıyla işbirliği kurarak ortak yaklaşım sergilemeye çalıştıklarını bazen de başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Üyelerin paylaşımlarından sonra lider, aile içindeki işbirliği ve sağlıklı bir iletişimin önemini vurgulamıştır.

Grup lideri üyelere "İletişim nedir?" sorusunu sormuş ve üyelerden "karşılıklı konuşma, dinleme, karşılıklı birbirini anlamak" şeklinde birbirine yakın ortak cevaplar vermişlerdir. Yanıtlar değerlendirildikten sonra grup lideri üyelere, iletişimin tanımını netleştirmek amaçlı bazı yönergeler okuyarak, okunan durumları gözlerinde canlandırmalarını istemiştir. "Şimdi siz kaldırımda karşılıklı yürüyen iki kişisiniz. Şimdi size okuyacağım durumları gözünüzde canlandırmaya çalışın."

Durum 1 : "Birbirinizi tanımıyorsunuz karşılıklı yürürken selamlaşmadan birbirinize tepki vermeden birbirinizin yanından geçiyorsunuz."

Daha sonra grup lideri 2. yönergeyi verir: "Karşılıklı yürürken ortada karşılaştığınızda birbirinize gülümseyerek başınızla selam veriyorsunuz."

Daha sonra grup lideri 3. yönergeyi verir: "Karşılıklı yürürken ortada karşılaştığınızda birbirinizle el sıkışarak kısa bir süre sohbet ediyorsunuz."

Grup lideri katılımcılara "sizce hangi durumda iki kişi arasında iletişim vardı?, iletişim nedir?, iki insan aynı ortamda bulunduğunda iletişimsizlik mümkün müdür? ve sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için neler gereklidir? sorularını sormuştur. Üyelerin tümü ikinci ve üçüncü yönergede iletişim olduğunu belirttiler. İletişimin hem sözlü ve sözsüz olabileceğini söylemişlerdir.

Grup lideri üyelerin verdikleri yanıtları değerlendirdikten sonra "İletişim, İletişimin Öğeleri (sözlü/sözsüz iletişim) ve Aile İçi İletişimin Önemi" konulu kısa bilgilendirme sunumu yapmıştır.

Ardından grup lideri grup üyelerine “Aile içinde çocuğunuzla iletişiminizi neler engelliyor? Bu engellerle nasıl başa çıkıyorsunuz?” şeklinde sorular sorarak gönüllü üyelerden yanıtları almıştır. Üyelerden çoğu çocukları ile sağlıklı iletişim kurduklarını söylemişlerdir. Sadece üç üye çocukları ile iletişimde sıkıntı yaşadıklarını sebebinin de birinin çok sesiz ve çekingen olması (öğrenme güçlüğü olan çocuk), diğeri ise çocuğun kendini ifade etmede çok iyi olmadığını (işitme yetersizliği olan çocuk) ; bir üye ise çocuğunda dikkat dağınıklığının fazla olduğu ve onunla iletişimde zorlandığını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili paylaşımlar değerlendirildikten sonra olumlu ve yapıcı bir iletişimde; Etkin Dinleme, Empati, Saygı, Geribildirim, Ben Dili, Sözsüz İletişim, Duygu ve Düşüncelerin Ayırt Edilmesi gibi öğelerin üzerinde durularak örnek diyaloglarla üyelerin canlandırması istenecekken üyelerin zaman konusunda problemleri olduğu için örnek diyaloglar üyelere sözlü olarak okunarak değerlendirilmiştir.

Grup lideri üyelere aile içi iletişim ve özel gereksinimli çocukları ile kurdukları iletişimde Etkin Dinleme, Empati, Saygı, Geribildirim, Ben Dili, Sözsüz İletişim, Duygu ve Düşüncelerin Ayırt Edilmesi gibi öğelerin önemine vurgu yaparak oturumu özetlemiştir. Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar özel gereksinimli çocukları ile kurdukları iletişimde karşılaştıkları iletişim engellerini ve buna karşılık nasıl başa çıktıklarını not etmelerini istemiştir. Aynı zamanda aile içi iletişimde olumlu ve yapıcı iletişim öğelerini mümkün olduğunca kullanmalarını isteyerek oturumu sonlandırmıştır.

5. Oturum

Grup lideri geçen hafta işlenen konuyu hatırlatarak üyelere özel gereksinimli çocukları ile kurdukları iletişimde karşılaştıkları iletişim engellerini ve buna karşılık nasıl başa çıktıklarına ilişkin paylaşımlarını almıştır. Üyeler geçen hafta çocukları ile iletişimi sağlıklı bir şekilde kurmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Üyelerin paylaşımlarına ilişkin uygun başa çıkma yollarını ve olumlu ve yapıcı iletişimin temel öğelerine vurgulayarak hatırlatmıştır.

Grup lideri üyelere, okul aile işbirliğinin ne olduğunu, okul aile işbirliğini hangi durumlarda kurduklarını, kurmadıysalar ya da kuramadıysalar sebebi ya da sebeplerinin neler olduğunu sormuştur. Ayrıca okul aile işbirliğini nasıl ve kimlerle kurduklarını, okuldaki hangi çalışmalara katıldıkları sorularının yer aldığı formu dağıtmış ardından form sorularını sırasıyla sesli bir şekilde kendilerine sormuştur. Üyelerden çoğu okul aile işbirliğini, aile ve okuldaki öğretmenlerin birbiriyle iletişim halinde olması şeklinde tanımlamışlardır. Üyelerden üçü okulda okul aile birliği toplantısına katıldıklarını okul

aile birliği üye seçimi, okula yardım konularının görüşüldüğünü belirtmişlerdir. Öte yandan çoğu veli okul aile işbirliğini kendi çocuklarının öğretmenleriyle kurduklarını belirtmişlerdir. Üyelerden ikisi okul idaresi ile görüşmediklerini belirtirken; üyelerden üçü ise okul psikolojik danışmanı ile şu ana kadar görüşmediklerini söylemişlerdir. Bu üyeler kendi sınıf öğretmenleri dışında kendileri ile ayrıca görüşme yapılmadığını hatta tanışılmadığını ifade etmişlerdir.

Grup lideri okul aile işbirliğini çocukların yararı için kurmanın önemini vurgulamıştır. Grup lideri üyelere Okul Aile İşbirliğini Kurmanın Yolları, Önemi hakkında açıklamalar yaparak üyelerin görüş ve sorularını aldıktan sonra oturumu sonlandırmıştır. Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar özel gereksinimli çocuklarının genel durumlarını ve yaşadıkları problemler hakkında görüşmek amacıyla kendi öğretmenleri ile görüşme yapmalarını istemiştir. Ayrıca üyelere eşleriyle birlikte "Çocuğumun Haklarını Biliyorum" formunu doldurmalarını söylemiştir.

6. Oturum

Lider üyelerden geçen hafta içinde öğretmenle yaptıkları görüşmenin nasıl geçtiğini sormuştur. Üyelerin tümü öğretmenlerle çocukları hakkında ve evde yaşadıkları problemlerle ilgili görüşme yaptıklarını hatta bir üyeyi öğretmenin rehberlik servisine yönlendirdiğini ifade ettmişlerdir. Lider, öğretmenle işbirliği kurmanın önemli olduğunu ihtiyaç durumunda okul psikolojik danışmanı ile de çocuklarının genel durumu hakkında görüşebileceklerini belirtmiştir. Bu paylaşımlardan sonra geçen hafta verilen "Çocuğumun Haklarını Biliyorum" formuna verdikleri yanıtları grupla paylaşmalarını istemiştir. Üyeler; yaşama, sağlık, eğitim, beslenme, iyi bakılmaya, oyun oynamaya hakları olduğu şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Grup lideri üyelere "Çocuk Hakları" konulu broşürleri dağıtmıştır. Bu hakları ile ilgili açıklamalar ve paylaşımlardan sonra üyelerin "Özel Gereksinimli Çocukların Yasal Hakları olduğunu biliyor muydunuz?" sorusunu sormuş ve üyelerin konu ile ilgili bilgi sahibi olup olmadıklarını yoklamıştır. Alınan cevaplar değerlendirildiğinde çocuklarının da yasal hakları olduğunu bunlarında az önce saydıkları haklar gibi olduğunu söylemişlerdir. Ancak üyeler çocuklarının eğitim sürecindeki bazı temel haklarından haberdar olmadıkları anlaşılmıştır. Özellikle çocukların devamsızlık hakları, çocukları için BEP hazırlanması gerektiğini, BEP'in ne olduğu BEP Biriminde üye olduklarını, sınıf içi farklı çalışma ve değerlendirmeler yapılması gerektiğini bilmedikleri belirlenmiştir. Hatta iki üye kendi çocuklarının, okul dışı rehabilitasyon merkezinden destek alabileceklerini bildiklerini ancak bu

rehabilitasyon merkezini talep ederlerse değiştirebileceklerini ve bu desteğin ücretsiz olduğunu bilmediklerini belirtmişlerdir. Bazı üyeler bu çocukların merkezi sınavlara giremeyeceklerini bile düşündüklerini bu yüzden bazen kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Lider üyelere bu konuda detaylı açıklamalar yapmış ve üyelere, "Özel Gereksinimli Çocukların Yasal Hakları" konulu kitapçığı slayt olarak sunmuştur. Oturumun sonunda üyelere aile üyeleri ile kitapçığı paylaşmaları için dağıtmıştır.

Grup lideri üyelerden bu süreçte çocuklarının hangi haklarını kullandıklarını, hangi haklarının gasp edildiğini, nedenini, ayrıca hangi haklarını korumaya çalıştıklarını ve bu hakları korumak için neler yaptıklarını dağıttığı formda yazılı bir şekilde belirtmelerini istemiştir. Üyeler formu yazılı bir şekilde yanıtlamaktan çok sözlü yanıtlar vermeyi tercih etmiştir. Üyelerden çoğu çocuklarının az önce belirtilen haklarından haberdar olmadıklarını hatta bu konuda okul idaresi, öğretmenlerinin ya da okul psikolojik danışmanının bilgi vermediğini belirtmişlerdir. Lider, üyelere bu konuyla ilgili üyelere çocuklarının haklarını bilmeleri ve çocuklarının hak savunuculuğunu yapmalarının önemini vurgulamıştır. Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar başta eşleri olmak üzere aile üyeleri ile "Çocuk Hakları ve Özel Gereksinimli Çocukların Yasal Hakları Kitapçığı"nı paylaşmaları istemiştir.

7. Oturum

Lider geçen haftaki çalışmaları hatırlatarak, üyelerden bir hafta boyunca aile üyeleri ile çocukların hakları konusundaki paylaşımlarını sormuştur. Üyelerin tümü ev halkı ile öğrendikleri bilgileri ve geçen haftaki dağıtılan kitapçığı paylaştıklarını belirtmişlerdir.

Grup lideri; Üyelerden başlangıç tarihinden son tarihe kadar olan süreç hakkında paylaşımlarını (düşünce/duygu/davranış) sormuştur. Üyeler oturumların verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Hatta çoğu üye kaynaştırma eğitimi ve detayları, çocukların hakları ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarını söylemişlerdir. Üyelerden üçü eğitimden önce çocuklarının destek eğitim odasından faydalandıklarını ancak bu çalışmanın nasıl ve ne şekilde yapıldığı hakkında süreçle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca böylesi bir çalışmaya katılmanın kendileri için çok iyi bir farkındalık yarattığını ifade etmişlerdir. Diğer iki üye ise çocuklarının haklarını artık savunacaklarını, bazı yaşadıkları haksızlıklarla karşı kendilerinin sessiz kalmayacaklarını söylemişlerdir. Bir üye daha önce çocuğunun özel rehabiltasyon merkezine gönderdiğini ancak kurumdan memnun kalmayınca bıraktıklarını bu amaçla başka bir rehabilitasyon merkezi desteği için arayışa geçtiğini ifade etmiştir. Üyelerden dördü ise çalışma boyunca kendilerini duygusal

anlamda açtıkları ve yalnız olmadıklarını bildikleri için rahatladıklarını; süreç içerisinde karşılaştıkları problemlerini oturumlarda konuşma buna ilişkin çözümler bulmanın kendilerini memnun ettiklerini ifade etmişlerdir. Üyeler paylaşımlarını yaptıktan sonra grup lideri üyelere eğitimin sonunda çocuğunuza duygu, düşünce ve geleceğe dair umutlarınızla ilgili bir mektup yazmaları için üyelere "Özel Mektup" formunu dağıtmıştır. Tanınan süre sonunda iki üye çocuklarıyla ilgili yazdıkları mektuplarda; çocuklarına karşı duydukları sevgi, merhamet, geleceğe dair kaygılar öte taraftan da mektubun sonlarına doğru umutlu bir yaklaşımla çocuğu için elinden gelen her şeyi yapacakları, eğitim hayatını sonuna kadar çocuklarını destekleyeceklerini ilişkin ifadelere yer verdikleri görülmüştür. Diğer üyeler ise benzer içerikte mektuplar yazdıklarını; sadece bir üyenin bu ifadelere ek olarak daha önce eşiyle ve kayınvalidesiyle yaşadıkları sorunlardan dolayı çocuğuna karşı bazı zamanlarda uyguladığı şiddetten (tokat atma, hakaret etme, bahçeye çıkmama cezası verme şeklinde) dolayı pişman olduğunu bu durum için de okul psikolojik danışmanından bir hafta önce psikolojik destek almak için randevu aldığını ifade etmiştir. Lider üyelerle bu paylaşımdan sonra veda konuşmasını yaparak oturumu sonlandırmıştır.

b) Kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin ailelerine yönelik hazırlanan programın uygulanmasına ilişkin karşılaşılan durumlar, güçlükler ve öneriler;

❖ Ölçme araçlarının ilk oturumdan önceki haftalarda uygulanması ilk oturumda zaman kaybı yaşanmasını önlemiştir.

❖ Çalışmaya katılan velilerin ilk oturumda çok heyecanlı ve mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Kendileri için özel bir çalışma yapılmasından çok memnun olduklarını belirttiler. Bu durum çocukları kadar kendilerinin de özel olarak ilgilenilmesi gereken bir veli grubu olduğu anlaşılmıştır.

❖ Aileler uygulama için zaman ayırmada diğer çocuklarına ilişkin sorumluluklarından kaynaklı bazen güçlük yaşamışlardır. Bu durum bazı zamanlarda velilerin oturumlarda arada eğitimden kısa bir süre ayrılmalarına neden olmuştur. Bu amaçla ailelerle oturum saatleri ve oturumların uygulanma şekli hakkında ikinci oturumdan sonra düzenleme (oturumlarda kısa mola veya oturumları başlatma süresini öne çekme) yapılmıştır.

❖ Ailelerle oturumların işleyişi bilgi sunmaktan ziyade ailelerin deneyimlerini paylaşmak üzerine yapılandırılmasına rağmen ailelerin bilgi gereksinimi çok fazla olduğundan bilgilendirici çalışmalara da yer verilmiştir.

❖ Ailelerin oturum sonlarında yapılan ödevlendirmeleri bazı sebeplerden (evdeki aşırı sorumluluklarından) dolayı belirtilen zaman diliminde tam olarak yapamayıp bazen de ertelemeleri sonraki oturumla ilgili geçişlerin hızlı olmasına neden olabilir. Bu amaçla oturumlarda, ailelerle ödevlendirmelerin önemli olduğu vurgulanabilir. Ayrıca bazı ödevlendirmelerden önce ödev konusuna ilişkin ailelerin düşünmelerini sağlamak amaçlı kısa bir açıklama yapmaya çalışılmıştır.

❖ Oturumlarda üyeler canlandırma etkinliklerinde zorlandıkları bu durumun da zaman aldığı tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin canlandırmaya gönüllü olan velilere söz hakkı verilmiş ancak farklı velilerin de rol almasına dikkat edilmiştir.

❖ Bazı veliler oturumlarda ev içinde çocuklarının durumlarından kaynaklı aile içi iletişim çatışmaları (eşler, kayınvalide ile) yaşadıklarını belirttiler. Bu paylaşımlarında velilerin ağladıkları ve bu durumdan dolayı çaresiz kaldıkları tespit edilmiştir. Yaşanan bu sıkıntıları gidermek amaçlı sınıf öğretmeni ve psikolojik danışman işbirliği ile destek almaları önerilmiştir. Ayrıca oturumlarda aile içi iletişim, okul aile işbirliği konusu işlenirken özellikle aile içi iletişimin önemini içeren doküman, broşür gibi paylaşımlarda bulunulmuştur. Bu çalışmaları destekleyici olması açısından sınıf öğretmenlerine annelerin yanı sıra babalar ile de iletişime geçilmesi önerilerek sürece dahil edilmeleri sağlanabilir.

❖ Ailelere MEB'in özel gereksinimli öğrenciler için yayınlamış olduğu yönetmelik hakkında ailelere oturumlarda ek bilgi verilmiş ve açıklamalar yapılmıştır. Bu çalışmaya ek olarak da yönetmelikte ilgili bölümlere ilişkin bilgilerin yer aldığı form paylaşılmıştır.

❖ Uygulama çalışmasına katılan veliler çocukların anneleri olduğu görülmüştür. Uygulamada annelerin edindikleri bilgileri eşleri ile paylaşmaları istenmiştir. Ancak annelerin eşleri ile bu paylaşımlarının dolaylı ve sınırlı olması bir eksiklik yaratabilmektedir. Bu amaçla yapılacak bu uygulamalarda her iki ebeveynin yer almasının çocukların gelişimi açısından önem taşımaktadır.

❖ Çalışmaya katılan veliler özellikle babaların katılımının yararlı olabileceğini ancak çalıştıkları için katılım sağlamayabileceklerini belirtmişlerdir. Çalışmalara babaların katılımını sağlamak amaçlı uygulama hafta sonu düzenlenebilir ya da babalara ayrıca Zoomdan, Google Teams gibi uygulamalardan çevirimiçi çalışmalar yapılabilir.

3.3.5.3. Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Etkinliklerin Uygulanması

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu beş sınıfta empati becerilerinin gelişimini, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü arttırmayı sağlayan işbirliğini artıran, bireysel farklılıklara saygıyı geliştirecek olan oyunların ağırlıklı olduğu sekiz hafta süren eğitsel oyunlar haftada bir ders saati olmak üzere sekiz oturum uygulanmıştır. Belirlenen sınıflarla uygulamalar 16 Nisan 2024 tarihinden itibaren ve sekiz hafta boyunca oyun ve fiziki etkinlikler dersinde (bir ders saatinde) yapılmıştır. Aşağıda sekiz hafta boyunca beş şubeye uygulanan etkinliklerin yer aldığı oturum özetlerine yer verilmiştir.

a) Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Etkinlikler

- Sınıf içi sosyal kabulü artırmak,
- Bireysel farklılıklara saygı ve anlayışı arttırmak
- Empati becerilerini geliştirmek,
- Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek,
- Sınıf içinde takım olma ruhunu oluşturmak,
- Özel gereksinimli arkadaşlarına karşı saygı duymayı onlarla empati kurmayı ve sosyal açıdan kabullenmeyi sağlamak,
- Çocuk haklarının farkında olmayı ve bu haklarını koruma yollarını kavratmak,
- Bireysel farklılıkların bir zenginlik olduğu duygusunu kazandırmak amaçlı konuların olduğu şekilde ısınma oyunlarını da ekleyerek sekiz etkinlik planlanmıştır.

Aşağıda sekiz hafta boyunca beş şubeye uygulanan etkinliklerin yer aldığı oturum özetlerine yer verilmiştir.

1. Etkinlik: Tanışma, Örümcek Ağı

Amaç: Öğretmen ve öğrencilerin birbiriyle tanışması ve kaynaşmasını sağlamak. Sekiz hafta boyunca yapılacak etkinlikler ve bu etkinlikleri sağlıklı bir şekilde yürütebilmek amacıyla grup kurallarını birlikte oluşturmak.

Lider, öğrencilere kendini tanıtmış ve sınıfta bulunma amacını açıklamıştır. Ardından öğrencilere tanışmak amaçlı bir oyun oynanacağını açıklamıştır. Oyuna başlamadan önce öğrencilere "Daha önce örümcek ya da örümcek ağı gördünüz mü?" şeklinde soru sormuştur. Öğrencilerden alınan yanıtlara göre örümcek ve örümcek ağı ile ilgili görseller sunmuştur. Ardından öğrencilerin daire şeklinde ayakta durmalarını istemiştir. Lider sınıfın örümcek ağı gibi birbirine bağlı olduğunu söylemiş ve elindeki ip yumağını adını söyledikten sonra rastgele bir öğrenciye vermiştir. Tüm sınıf öğrencilerin eline ip yumağı gelecek şekilde dolaştırılmıştır. Lider son kişi kendini sınıfa tanıttıktan

sonra örümcek ağı gibi oluşan sınıf içi bağlılığı temsil eden görüntüye öğrencilerin dikkatle bakmasını istemiştir. Lider, gönüllü öğrencilerden yapılan etkinlik hakkındaki düşünceleri, duygularını sınıfla paylaşmalarını istemiştir. Söz alan öğrencilerin çoğu sınıf içi bağlılığın bu örümcek ağı gibi olduğunu görünmez ancak hissedilebilecek bir bağ olduğuna ilişkin benzer içerikte yanıtlar vermişlerdir.

Etkinlik tamamlandıktan sonra lider, öğrencilere sekiz hafta boyunca haftada bir ders saati olmak üzere oyun ve fiziki etkinlikler dersi kapsamında oyun veya etkinlik yapacaklarını, çalışmaları sağlıklı bir şekilde yürütebilmek amacıyla bazı sınıf kurallarını oluşturmak gerektiğini ifade ederek öğrencilerin bu konudaki fikirilerini almıştır. Bazı sınıflardaki öğrenciler, ayakta dolaşmamak, gürültü çıkarmamak, sınıfta derste yemek yememek şeklinde kuralların olmasını istediklerini söylemişlerdir. Lider, öğrenci paylaşımlarına ek olarak sınıf içi bazı kurallar daha eklenmesinin faydalı olabileceğini belirterek, paylaşılan fikirlere saygı gösterilmesinin önemini vurgulamıştır. Lider, sekiz hafta boyunca sürecek olan oyun ve etkinliklerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek, bireysel farklılıklara saygı duymayı sağlamak, empati kurabilmek, yardımsever olmak, sınıf içinde herkesin birbirine sevgi saygı duymasını sağlamak, eğlenmek gibi amaçların olduğunu belirtmiş ve çocukların soru ve görüşlerini alarak ve etkinliği sonlandırmıştır.

2. Etkinlik: Sıcak Koltuk, Ağaç Resmi

Amaç: Akranların destekleyici ve sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferinin yaratılması. Sınıf içinde sosyal kabulü geliştirici olumlu ifadeler kullanılmasını sağlamak.

Lider, bu hafta öğrencilere yapılacak olan sıcak koltuk etkinliği hakkında bilgi vermiştir. Sınıf içindeki oturma düzeni daire şekline getirilmiştir. Dairenin ortasına bir sandalye yerleştirimiştir. Tüm öğrencilerin sırayla sıcak koltukta oturan arkadaşları ile ilgili olumlu yorumlar yapması istenmiştir. Öğrencilere sıcak koltuk etkinliğinin nasıl yapılacağını kavratmak amaçlı önce lider, sandalyeye oturmuş ve öğrencilerin kendisiyle ilgili olumlu yorumlar yapılmasını isteyerek model olmuştur. Öğrenciler kuralları ve uygun yorum biçimlerini kavradıktan sonra lider, öğrenciler arasından rastgele bir öğrenci seçmiş, sandalyeye oturan öğrencinin başta adı soyadını söylemesini istemiş, ardından sınıf arkadaşlarının olumlu yorumlarını almıştır. Etkinlik sınıftaki her öğrenciye sıra gelecek şekilde uygulanmıştır. Lider, özel gereksinimli öğrencileri de sıcak koltuk etkinliğine dahil etmiş, öğrencilerle ilgili sınıf arkadaşlarının kendileriyle ilgili olumlu (sevimli, neşeli, iyi yürekli, yardımsever, komik gibi) yanıtlar almıştır. Sadece bir özel gereksinimli öğrenci için sınıf arkadaşlarından birkaçı olumsuz (öfkeli, kızdı mı vurur

şeklinde) yanıtlar vermeye devam ederken lider, duruma müdahale ederek sıcak koltuk etkinliğinin nasıl oynandığını tekrar hatırlatmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları yorumlara ilişkin duyguları sorulmuş, öğrenciler çok mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Etkinlik sona erdiğinde lider, öğrencilere herkesin olumlu veya olumsuz, farklı veya benzer özellikleri olabileceğini, bu farklılıkların aynı sınıfta bir arada olmaya, arkadaşlık kurmaya, birlikte ders çalışmaya ya da birlikte oynamaya engel olmayacağına ilişkin açıklamalar yaparak sosyal kabulün önemine dikkat çekmiştir.

Lider, öğrencilere "Şimdi sizlerden sizi diğer arkadaşlarınızdan farklı kılan özelliklerinizi düşünerek bir ağaç çizmenizi istiyorum. Farklılıklarımız; fiziksel özelliklerimiz (dış görünüşümüz), sosyal yönümüz, duygusal özelliklerimiz, hobilerimiz gibi özellikler olabilir. Sizler nasıl bir ağaç olurdunuz? Bunu hayal ederek çizelim." Öğrencilere bu amaçla 5 dakika süre vermiştir. Bu etkinlikte her bir öğrencinin çizdiği resmin altına " Nasıl bir ağaç çizdiniz?, Bu ağacın özellikleri nelerdir?, Onu diğer ağaçlardan farklı kılan özellikler nelerdir?" şeklindeki sorulara yazılı şekilde kısa yanıtlar vermelerini istemiştir. Resim etkinliği sona erdiğinde kendi ağaçları hakkında konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verilmiştir. Her sınıftaki birkaç öğrenci kendi çizdikleri ağaçları hakkında sınıfla paylaşımlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin genellikle çiçekli ağaçlar, elma, çam, portakal ağaçları çizdikleri görülmüştür. Özel gereksinimli öğrenciler çizdikleri meyveleri ve çiçekleri sevdikleri için çizdikleri ağaçların çam ağacı, karışık meyve (elma, portakal, erik gibi) ağacı, çiçekli ağaçlar olduğunu belirtmişlerdir. Lider, öğrencilere aynı türden ağaç çizseler de ağaçların farklı özellikleri olduğu bu farklılıklarında bir zenginlik olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci paylaşımlarından sonra tüm resimler sınıf panosuna asılmıştır.

3. Etkinlik: Rengarenk Oyunu, Sen Olsaydın…

Amaç: Sınıf içinde bireysel farklılıklara saygı duyulmasını sağlamak ve empati kurarak arkadaşlık ilişkilerini yürütmek.

Lider, öğrencilere bu hafta bireysel farklılıklara saygı duymaya ilişkin etkinlikler yapılacağını açıklamıştır. Lider, öğrencilere "Her birimizin birbirinden farklı özellikleri olduğunu, bu farklılıkların bizleri eşsiz ve özel yaptığını" belirtmiştir. Lider, ısınma amaçlı Rengarenk oyunu oynanacağını belirtilerek öğrencilere oyunun nasıl oynanacağını açıklamıştır. Oyuna başlamadan önce öğrenciler daire şeklinde ayakta durur. Öğrencilerin tümünün görebileceği şekilde ikişerli/üçerli gruplar halinde yeşil, mavi, kırmızı gruplar oluşturmak amaçlı yere kağıtlar konmuştur. Öğrencilere mavi denilince maviler yer

değiştirir, yeşil denilince yeşiller, rengarenk denilince tüm öğrenciler yer değiştirerek oyun 3-4 defa tekrarlanarak oynanmıştır.

Lider, öğrencilere "Rengarenk oyununda bazılarınız farklı bazılarınız benzer renk gruplarında yer almıştı. Farklı renk gruplarının olması tıpkı bizim farklılıklarımız gibi bir zenginliktir. Ancak bazı öğrenciler bazı arkadaşlarının farklılıklarıyla dalga geçme, dışlama ya da daha başka olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Bu arkadaşlarımıza bunları yaparken şaka yaptığımızı düşünebiliriz. Ancak bunların arkadaşlarımızı üzücü ve kırıcı nitelikte olabileceğini unutmamalıyız." şeklinde açıklamalar yapmıştır. Öğrencilerin bu durumu örnekleyecek yaşantıları varsa fikirlerini sorarak paylaşımda bulunmalarını sağlamıştır.

Ardından öğrencilere önceden hazırlanan kutu (Söylenen Sözler formundaki örnek olayların her biri tek tek kesilerek yerleştirilmiş) masaya yerleştirilmiştir. Öğrencilerden gönüllü olanların kutudan bir kağıt çekmesi ve kağıdı çeken öğrencinin örnek olayı okuması istenmiştir. Ardından lider, öğrenciye "Sen olsaydın ne düşünürdün?/Sen olsaydın ne hissederdin?/ Sen olsaydın ne yapardın?" şeklinde soruları sorarak örnek olaydaki duruma ilişkin empati kurmasını sağlamıştır. Gönüllü olan öğrencilerden alınan yanıtlar; "Ben olsam üzülürdüm, arkadaşlarıma neden öyle davrandıklarını sorardım, arkadaşımla anlaşmak için konuşurdum, öğretmene söylerdim, kendimi kötü hissederdim." şeklinde benzer yanıtlar vermişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilere de söz hakkı verilerek, örnek durumlara ilişkin "üzülürdüm, öğretmene söylerdim" şeklinde yanıtlar verebileceklerini belirtmişlerdir. Gönüllü olan öğrencilerle bu etkinlik yapıldıktan sonra lider, öğrencilere herkesin farklı özellikleri olduğu okulda, sınıfta, evde, parkta, bahçede bu gibi farklılıkları olan kişilere saygılı olmamız gerektiğini açıklayarak etkinliği sonlandırmıştır.

4. Etkinlik: Şeker Tombalası, Rol Oynama Ve Canlandırma, Beş Parmak Arkadaş Etkinliği

Amaç: Öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarını ve kaynaşmalarını sağlamak. Ayrıca farklı özellikleri olan arkadaşlarını anlamak, onlarla empati kurabilmeyi ve sosyal açıdan onları kabul etmelerini sağlamak. Sınıf içinde arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek, arkadaşlık ilişkilerinde farkındalıklarını arttırmak ve arkadaşlık tutumlarının önemini kavratmak.

Lider, öğrencilere Şeker Tombalası oyunu oynanacağını söylemiş ve bir torbanın içerisinden her bir öğrencinin şeker çekmesini istemiştir. Şekerlerin renklerine göre

yerine getirmeleri gereken bazı görevler olduğunu söyleyerek, renklere göre görevleri tahtaya yazmıştır.

Kırmızı şeker; fıkra anlatma

Turuncu şeker; en sevdiğin şarkı ve şarkıyı söyleme

Yeşil şeker; en sevdiğin oyun hangisi ve neden?

Pembe şeker; en sevdiğin film, en sevdiğin oyuncu ve nedeni?

Mavi şeker; en sevdiğin spor dalı, hangi takımı tutuyorsun?

Mor şeker; En sevdiğin birini taklit etme.

Lider, gönüllü öğrencilere söz hakkı verir ve öğrenci aldığı şeker rengine göre paylaşımlarını yapmıştır. Tüm öğrenciler şeker alıp paylaşımlarını yaptıktan sonra öğrencilere "Hepimizin farklı özelliklere sahip olması büyük bir zenginliktir. Bu zenginliklerin olduğu bir sınıfta olmak size neler hissettiriyor?" şeklinde soru sorarak öğrencilerin paylaşımlarını almıştır. Söz hakkı alan öğrencilerin tümü bu durumun çok güzel olduğunu belirten olumlu yanıtlar vermişlerdir.

Lider, öğrencilere bu etkinlikten sonra gönüllü öğrencilerle Canlandırma Senaryoları formundan yer alan senaryoları canlandırmaların yapılacağını söylemiştir. Canlandırma senaryolarını tahtaya yansıtmıştır. Her sınıfta canlandırma için gönüllü üç-dört öğrenci olduğu görülmüştür. Canlandırmayı yapan öğrencilere canlandırdıkları senaryoyla ilgili ne gibi zorluklar yaşadıkları ve duygularını arkadaşları ile paylaşmaları istenmiştir. Canlandırmaları yapan öğrenciler; işitme, görme, bedensel gibi yetersizliklere ilişkin canlandırma yapan öğrencilerin zorlandıkları, canlandırdıkları rolde biri olmak istemediklerini ve bu durumun üzücü olduğunu belirtmişlerdir.

Lider, bu senaryolarda anlatılan ve canlandırılan olayları yaşayan bazı insanların olduğu, bu kişilere daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini açıklamıştır. Öğrencilere bu gibi farklı özellikleri olan kişiler için neler yapabileceğini sorar ve paylaşımlarını alarak verilen yanıtları özetlemiştir.

Lider, öğrencilere "Birbirimize karşı yaklaşım ve tutumlarımız arkadaşlık ilişkilerimizi etkilemektedir. Arkadaşlık ilişkilerinde arkadaşlarımız kadar bizim de nasıl bir arkadaş olduğumuzda çok önemlidir" şeklinde açıklama yaparak arkadaşlık ilişkilerinin önemine vurgu yapmıştır.

Lider öğrencilere Beş Parmak Arkadaş Etkinliği formunu dağıtarak yönergeyi açıklamış ve etkinlik için süre vermiştir. Ardından gönüllü öğrencilerin formlarını okumalarını istemiştir. Özel gereksinimli öğrencilerde dahil çoğu öğrencinin kendilerini iyi arkadaş yapan özelliklerinin; yardımsever, anlayışlı, komik, merhametli, neşeli, güzel,

iyi futbol oynayabilen, saygılı, iyi kalpli şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Yapılan paylaşımlar doğrultusunda "İyi Bir Arkadaşın Özellikleri" şeklinde yanıtlar tahtaya yazılmıştır. Tahtadaki özellikler bir kağıda yazılarak sınıf panosuna asılmıştır.

5. Etkinlik: **Haklarım ve Hak Savunucusu Olma, Kukla Oyunu**

Amaç: Öğrencilerin kişisel haklarını fark etmesini sağlamak ve başkalarının haklarına karşı da saygı duymanın önemini fark ettirmek.

Lider, öğrencilere bu hafta çocuk hakları ile ilgili etkinlikler yapılacağını açıklamıştır. Ardından her bir öğrenci sırasına farklı resimler koymuş ve öğrencilerden bu resimlerde hangi çocuk hakkının anlatıldığını sormuştur. Öğrencilerin çoğunun eğitim hakkı, oyun hakkı, sağlık hakkı gibi çocuk temel haklarını saydıkları tespit edilmiştir.

Lider, gönüllü öğrencilere sınıfa getirmiş olduğu kuklalardan birini seçmesini istemiş ve tahtadaki haklardan birini söyleyerek;

"……hakkın ihlal edildiğinde ne hissedersin?,

Bu hakkını korumak için ne yaparsın?,

Başkasının …….. hakkını daha önce ihlal ettiğin oldu mu?,

İhlal ettiğinde ne hissettin?, Bunun için ne yapmalısın?" şeklinde sorulara yanıt verecek şekilde kuklalarını konuşturmalarını istemiştir. Çalışmaya katılan gönüllü öğrencilerin çoğu hakları ihlal edildiğinde üzüntü, öfke şeklinde duygular hissedebilecekleri, haklarını kororken de anne ve baba, öğretmenden yardım alabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin paylaşımları değerlendirildikten sonra tüm öğrencilerle birlikte etkinlik sonunda tahtaya "Haklarım Bulmacası" şeklinde çarkıfelek oyunu yansıtılmış ve tüm öğrencilerin katılması sağlanarak oyun oynanmıştır. Ardından birlikte hep beraber daha güçlüyüz vurgusu yapılarak etkinlik sonlandırılmıştır.

6. Etkinlik: Kim Bu? Oyunu, Sanatsal Çalışmalar (Farklılıklara Saygı ve Arkadaşlık Temalı Resim, Şiir, Şarkı)

Amaç: Bireysel farklılıklara karşı saygı duymak, hoşgörülü olmak, farklı ve özel durumları olan kişilere karşı duyarlı olup kabul edici tutumlar izlemenin önemini kavratmak. Bireysel farklılıklarımız olsa da sınıf içinde takım olma ruhunu ve birlikte olmanın önemini kavramalarını sağlamak.

Lider, öğrencilere Kim Bu? Oyunu oynanacağını açıklamış ve 5 dakika boyunca birbirlerine dikkatlice bakmalarını istemiştir.

Ardından öğrencilere etrafa bakmadan " Aranızda birisi bugün kırmızı toka takmış kim bu?, Aranızda birisi gözlük takıyor kim bu?, Aranızda birisi mavi tişört giymiş kim bu?" şeklinde sorular sorularak birbirlerinin farkında olmaları sağlanmıştır.

Lider, öğrencilerin tümünün göreceği bir şekilde tahtaya "Değerlerimiz" afişini asmıştır. Gönüllü öğrencilerden bu değerlere örnek vermelerini istemiştir. Öğrencilere 1,2,3 şeklinde sayılar vermiş ve onlardan 1'ler bir grup, 2'ler bir grup, 3'ler bir grup şeklinde grup olmalarını istemiştir. Ardından üç gruba rastgele "Farklılıklara Saygı", "Arkadaşlık", "Empati ve Hoşgörü" konulu 1. Gruba resim yapma, 2. Gruba şiir yazma, 3. Gruba şarkı sözü yazma şeklinde görevler verir ve bu görevleri hep birlikte yapmalarını ister. Yapılan grup çalışmalarında özel gereksinimli öğrencilerin ikisi hariç diğerlerinin aktif katılım sağladığı; diğer ikisinin gruplarında pasif izleyici/dinleyici olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerden bir grubun, arkadaşlık ve farklılıklara saygı konulu resim çizdikleri, diğer grubun farklılıkların güzel olduğunu vurgulayan şiir yazdıkları, üçüncü grubun ise farklılıklara saygı ve hoşgörü içerikli rap tarzında bir şarkı sözü yazdıkları görülmüştür.

Lider, sanatsal çalışmalarını tamamlayan gruplardan sınıfla çalışmalarını paylaşmalarını istemiş, paylaşımlarından sonra da çalışmaları sınıf panosuna asmıştır.

7. Etkinlik: Elektrikli Çit Oyunu, Başarı Hikayeleri

Amaç: Sınıf içinde birlikte hareket etme ve yardımlaşmanın önemini kavratmak ve olumlu kabulün var olduğu sınıf atmosferinin yaratılmasını sağlamak.

Lider, öğrencilere geçen hafta çalışılan konuyu hatırlatmış, bu haftaki etkinlikte öğrencilere Elektrikli Çit oyunu oynanacağını söylemiştir. Bu amaçla ip, ipin bağlanması için kullanılacak bir nesne belirlenmiştir. İki sandalye arasına 1-1,5 metre yükseklikte gerilmiş olan ip elektrik akımı geçen bir çiti temsil etmiştir. İpe dokunmak ve altından geçmek yasaktır. İpin bir tarafına toplanan grubun amacı kimsenin elektriğe çarpılmasına izin vermeden tüm grup elemanlarını öteki tarafa geçirmektir. Bu egzersizde de önemli olarak grup elemanlarının yardımlaşması ve koordineli çalışmasını sağlamaktır.

Etkinlik sonunda lider, öğrencilere "Farklı özelliklerimiz de olsa birlikte hareket ederek başarılı olabileceğimizi, takım başarısı bireysel başarılarımızda mevcuttur. Şimdi sizlerden en başarılı olduğunuz alanları ve keşke …… alanda başarılı olsaydım dediğiniz alanları küçük kağıtlara yazmanızı istiyorum" demştir. Gönüllü öğrencilerden paylaşımları alınmış ve öğrencilerin çoğu resim, müzik, futbol, basketbol, şarkı söylemek gibi alanları belirterek başarılı olmanın kendilerini mutlu ettiğini söylemişlerdir. Aynı sorulara özel gereksinimli erkek öğrenciler daha çok futbolda iyi olduklarını belirtirken kız öğrencilerin resim, müzik şeklinde yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Ardından

toplumda özel gereksinimli kişilerin de olduğu onların da bu durumlarına rağmen çok başarılı oldukları alanların olduğu vurgusu yapılarak liderin hazırlamış olduğu "Özel Gereksinimli Kişilerin Başarı Hikayeleri" sunumu yapılmıştır. Lider, öğrencilere "Bu gösterilen başarı hikayelerinden en çok hangisi sizi etkiledi? Neden?" şeklinde soru sormuştur. Öğrencilerin çoğu en çok Sümeyye Boyacı adlı sporcudan ve Aşık Veysel'in başarı öyküsünden etkilendiklerini söylemişlerdir. Bazı öğrencilerde çevrelerinde özel gereksinimli kişiler gördüklerini ve üzüldüklerini; birkaç öğrenci de okulda bazı özel gereksinimli öğrenciler olduğunu ve bazen onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tümünün, başarılı olmak isteyen kişi için hiçbir şeyin engel olmayacağı konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Öğrenci paylaşımlarından sonra lider, genel olarak etkinlikleri özetleyerek oturumu sonlandırmıştır.

8. Etkinlik: Sınıfımızın Ağacı, Veda

Amaç: Sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferinin yaratılmasını sağlamak ve birlikte hareket etmenin önemini kavramak.

Lider, öğrencilere etkinliklerin başından sonuna kadar geçen haftalardaki süreci değerlendirmelerini istemiştir. Öğrenciler süreç ile ilgili paylaşımlarını yapmış ardından lider, öğrencilere Sınıfımız Ağacı etkinliğinin yapılacağını belirterek bu çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi vermiştir. Öğrencilere boş A3 boyutunda büyük bir karton vermiş ve her bir öğrencinin Sınıfımız Ağacı adlı kartona çizilecek resimde istedikleri şekilde çizim ve eklemeler ya da boyamalar yapmalarını istemiştir. Özel gereksinimli öğrencilerde ağaca çiçek ekleme, çiçek çizme, top oynayan bir çocuk çizme, çocuk çizme şeklinde eklemeler yaptıkları görülmüştür. Çalışma bittikten sonra resim panoya asılmıştır. Öğrenciler çizdikleri resmi beğendikleri yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Lider, öğrencilere arkadaşlığın ve sosyal anlamda kabulün önemini vurgulayarak öğrencilere katılımları için teşekkür etmiş ve oturumu sonlandırmıştır.

b) Öğrencilere yönelik hazırlanan etkinliklerin uygulanmasına ilişkin karşılaşılan durumlar, güçlükler ve öneriler;

❖ Etkinliklerde sınıftaki öğrencilerin çoğu aktif katılım sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerin çoğu söz hakkı almak istediği için farklı sorularda farklı öğrencilere söz hakkı verileceği belirtilerek sınıfın tümünün katılması sağlanmıştır.

❖ Özel gereksinimli öğrencilere uygulanan ön testler ve görüşme soruları ile ilgili çalışma 5 Nisan 2024 tarihinde oturumlardan önce, son testlerin uygulaması da 13 Haziran 2024 tarihinde oturumlardan sonra uygulanması zaman kaybını önlemiştir.

❖ Etkinlik günlerinde özellikle özel gereksinimli öğrencilerin okulda bulunmalarına dikkat edilmiştir. Olası devamsızlık durumunda o günkü sınıfla etkinlik yapılmayıp öğrencinin velisine telefonla ulaşılıp ertesi gün okula gelmesi ve geldiği gün uygulamanın yapılmasına dikkat edilmiştir.

❖ Etkinliklerde öğrencilerin paylaşımları içerik olarak; bireysel farklılıklara saygı, hoşgörü, empati, yardımseverlik, anlayış gibi değerler üzerine olmasına rağmen ilk oturumlarda sınıfta yapılan gözlemlerde iki (Dil ve konuşma güçlüğü olan kadın öğrenci ve DEHB tanısı olan erkek öğrenci) özel gereksinimli öğrencinin bazı teneffüslerde yalnız dolaştıkları, sesiz, sakin ve çekingen duruşlar sergiledikleri, oyunlara pek katılım sağlamadıkları tespit edilmiştir. Bu amaçla etkinlikler dışında özel gereksinimli öğrenciler hakkında araştırma amacına uygun ve diğer ön test-son test verilerini destekleyecek detaylı bilgi toplamak amacıyla okulun ilgili psikolojik danışmanı ve çalışmanın uygulayıcısı Akran Etkileşimi Kontrol Listesi çerçevesinde son üç oturumda gözlem yapmışlardır.

3.4. Veri Toplama Teknikleri

Çok aşamalı karma desene göre yürütülen araştırmanın aşamalarına göre anket ve ölçek uygulamaları, görüşmeler ve gözlem yapılmıştır.

Araştırmanın amaçlarına göre oluşturulan sorular ve bu sorulara yanıt almak için kullanılan teknikler hakkında bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Anket ve Ölçek Uygulamaları

Araştırmanının nicel boyutunda Öğretmen Bilgi Formu, Öğrenci Bilgi Formu, Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocukların Aile Bilgi Formu, Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği, Öğretmen Bilgi Testi, Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği, Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği, Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Akran Tercihi ve Liste Derecelendirme Formları kullanılmıştır.

3.4.1.1. Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmen bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda, katılımcının yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu üniversitedeki bölüm, lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimi

görüp görmediği, kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitime katılma durumları, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma durumu ve yakın çevresinde yetersizliği olan bir bireyin bulunup bulunmadığı ile ilgili sorular yer almaktadır (Ek 1).

3.4.1.2. Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu tüm öğrenciler için kullanılmıştır. Formda; öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumları ve birliktelik durumları hakkında sorulara yer verilmiştir (Ek 2).

3.4.1.3. Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocukların Aile Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kaynaştırma eğitimi alan çocukların aile bilgi formunda, aileden yanıtlayanın yakınlığı, eğitim durumu, yaşı, ailenin aylık gelir durumu, özel gereksinimli çocuğunun cinsiyeti, yaşı, tanısı ve ailedeki çocuk sayısı hakkında sorular yer almaktadır (Ek 3).

3.4.1.4. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği

Ölçek, Aktan (2021) tarafından öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçek, 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde düzenlenmiş, kişilerin ölçek maddelerine katılma dereceleri “hiçbir zaman (1) ”, “nadiren (2) ”, “oldukça (3)”, “çoğunlukla (4)” ve “her zaman (5)” olarak belirtilmiştir. Ölçek, Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları (ÖSKD) ve Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme (SKYG) olmak üzere iki boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin ÖSKD alt boyutunda 19 madde, SKYG alt boyutunda ise 12 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan, 31 ile 155 arasında değişmektedir. ÖSKÖ’nden alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin sosyal kabullerinin yüksek olduğunu göstermektedir. SKÖ’nin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla AFA ve DFA yapılmış olup, AFA sonucunda, toplam varyansın % 55.08’ini açıklayan, 31 maddeli ve iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca iki faktörlü yapıyı oluşturan 31 maddenin AFA giriş yük değerleri ile madde toplam korelasyonları 0,30 üzerinde olduğu belirlenmiştir. DFA sonucunda ise (X 2 /sd=2,57, RMSEA= 0,053, SRMR= 0,07, NFI= 0,92, NNFI=0,96, CFI = 0,95, GFI= 0,91, AGFI = 0,87, IFI = 0,92) ÖSKÖ’nin iki faktörlü yapısına ait uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değerlerine bakıldığında ÖSKD alt boyutu için 0,94; SKYG alt boyutu için 0,92, ölçek geneli için ise 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bileşik güvenirlik değerleri ÖSKD alt boyutu için 0,92; SKYG alt boyutu için 0,89, ölçek geneli için ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik değerleri ise, ÖSKD alt boyutu için 0,93; SKYG alt boyutu için 0,92, ölçek geneli için ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Madde analizi sonuçlarına göre, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının 0,40 ile 0,69 arasında değiştiği, %27'lik alt ve üst grup arasındaki farklara ilişkin değerlerin tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir (Ek 4).

3.4.1.5. Öğretmen Bilgi Testi

Öğretmen Bilgi Testi, özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin BEP süreci ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amaçlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün hazırlamış olduğu BEP Yol Haritasından faydalanılarak alanda uzman üç akademisyen görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir testtir. Test, okulda yapılan BEP çalışmalarına ilişkin 36 maddeden oluşmaktadır. Bilgi testinde doğru cevaplar "1 puan", yanlış puanlar, "0 puan" şekilde puanlanmaktadır. Buna göre alınabilecek en yüksek puan 36, en düşük puan ise 0'dır (Ek 5).

3.4.1.6. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği

Ölçek, Laçin ve Taşlıbeyaz (2019) tarafından kaynaştırma öğrencileri ile çalışan ve kaynaştırma eğitimi sürecini yürüten öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek; sınıf, okul, aile ve başarı olmak üzere dört boyutlu 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması 1 ile 5 arasında olup; 2,3,6,10 ve 11 . maddeler ters puanlanmaktadır. 1,2 ve 3. maddeler "Sınıf" boyutunu, 8,9,10 ve 11. maddeler "okul" boyutunu, 5 ve 7. maddeler "aile" boyutunu, 4,6 ve 12. maddeler ise "başarı" boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten tüm alt boyutlar toplanarak toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlığına bakıldığında; alt boyutlarına ilişkin Alpha katsayıları; sınıf 0,86, okul 0,72, aile 0,76 ve başarı boyutu için 0,74 olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu alt boyutlarda yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .74 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine ilişkin faktör yük değerlerinin 0,47 ile 0,88 arasında değiştiği ve tüm faktörlerin toplam varyansın %65.56'sını açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda [$\chi 2$ (84, N=158) = 77,57, p< 0,000,

RMSEA= 0,063, S-RMR= 0,06, GFI= 0,92, AGFI= 0,88, CFI= 0,95, NNFI= 0,93, IFI= 0,95] uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı tespit edilmiştir (Ek 6).

3.4.1.7. Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği

Çifci-Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü ve Uçar-Rasmussen (2018) tarafından çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden anne ve babaların gereksinimlerini belirlemek için geliştirilen ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; sosyal destek gereksinimi (8 madde; $\bar{X}$=19.29, SS=4.61), çevresel düzenleme gereksinimi (8 madde; $\bar{X}$=18.17, SS=4.86), uyarlama gereksinimi (7 madde; $\bar{X}$=16.79, SS=3.75), bilgi gereksinimi (7 madde; $\bar{X}$=17.57, SS=4.93) ve yardım gereksinimi (5 madde; $\bar{X}$=11.14, SS=3.21) olmak üzere beş alt boyuttan ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, ailelerin gereksinim duyma durumlarına göre "1=Hayır", "2=Emin Değilim", "3=Evet" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 35 ile 105 arasında değişmektedir. Yüksek puan kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerinin çok olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin boyutlarını ve faktör yapısını belirlemeye yönelik yapı geçerliği incelemesinde Temel Bileşenler Analizi uygulanmış ve önemli faktör sayısı öz değer ölçütüne göre beş olarak tanımlanmıştır. Ölçekteki maddelerin amaca uygun olup olmadığına ilişkin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzmanlardan görüş alınmıştır. Ayrıca geçerlik çalışması kapsamında yapılan ilişkisiz t-testi sonucunda ölçeğin madde ayırt ediciliği anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur (Ek 7).

3.4.1.8. Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Ölçek, Bryant (1982) tarafından geliştirilmiş ve ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin empatik becerilerini ölçmek amaçlı Yüksel Yılmaz (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek maddeleri doğru ve yanlış şeklinde yanıtlardan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. 22 maddeden oluşan ölçek üzerinde Temel Bileşenler Analizi yapılmış ve tek faktörlü çözüm aranmıştır. Toplam varyans'ın % 14.791'ini açıklayan birinci faktör yükünün 3'ün üzerinde olduğu bulunmuştur. Maddelerin faktör yüklerinin büyük ölçüde birinci faktörde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Buna göre 0,245 ve daha yukarı faktör yüküne sahip maddeler

seçilmiştir. İki maddenin ise ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu iki maddeden 10. maddenin faktör yükü 0,245 sınırının altında olduğundan (0,156) ölçekten çıkarılmıştır. 7. madde ise birinci faktörde – 0,150 faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu biçimiyle 20 maddeden oluşan Çocuklar İçin Empati Ölçeği, "Doğru-Yanlış" tipi derecelendirmeye sahiptir. Tek boyuttan oluşan ölçekten alınabilecek olası puanlar 20 ile 40 arasında değişmekte ve yükselen puanlar empati düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.70 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada (N=184) ise ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.70 olarak hesaplanmıştır (Ek 8).

3.4.1.9. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin arkadaş, aile ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerini belirlemek için Yıldırım (2004) tarafından geliştirilmiş olan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) kullanılmıştır. ASDÖR'nin Aile Desteği (AİD), Arkadaş Desteği (ARD) ve Öğretmen Desteği (ÖĞD) olmak üzere üç alt ölçeği bulunmaktadır. Birinci alt boyutta 20, ikinci alt boyutta 13, ve 3. alt boyutta 17 madde olmak üzere ölçekte toplam 50 madde bulunmaktadır. Her bir alt boyutta ters puanlanan birer madde mevcuttur. ASDÖ-R maddeleri üç derecelemeli Bana Uygun Değil (1) , Kısmen Uygun (2) , Bana Uygun (3) şeklinde puanlanmaktadır. Puanın yüksekliği algılanan sosyal desteğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekte yer alan 17, 29 ve 44 numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır. Her alt ölçek puanı ayrı ayrı kullanılabildiği gibi, elde edilen puanların toplanmasıyla bireyin genel algılanan sosyal destek düzeyine ilişkin bir tek puan da elde edilmektedir. ASDÖ-R'ın ve alt ölçeklerin geçerliği faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliği yolu ile incelenmiştir. Faktör analizi ile AİD, ARD ve ÖĞD alt ölçeklerinin yapı geçerliği incelenmiş, her alt ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Tüm ASDÖ-R'nin yapı geçerliği faktör analizi sonucunda KMO katsayısı 0,933 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansının 0,389 ile 0,695 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm ASDÖ-R'de öz değeri 1'den büyük olan 7 faktör saptanmıştır. Birinci faktörün tek başına varyansın %25,199'unu açıkladığı; açıklanan toplam varyansın %56,492 olduğu ve maddelerin faktör yüklerini birinci faktörde 0,360 ile 0,681 arasında değiştiği izlenmiştir. ASDÖ-

R'nin ve alt ölçeklerin güvenirliği ve test tekrar test güvenirliği 0,84 incelenmiştir. ASDO-R'nin tümü için Alpha güvenirlik katsayısı 0,93 iken, alt boyutlarında ise AİD için 0,94, ARD için 0,91, ÖĞD 0,93 bulunmuştur (Ek 9).

3.4.1.10. Akran Tercihi Formu

Kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin akran ilişkilerini ölçmek ve sınıf arkadaşları tarafından sosyal anlamda kabul görüp görmediklerini belirlemek için sosyometri tekniklerinden biri olan Akran Tercihi Formu kullanılmıştır. Sosyal kabul ölçülürken, doğrudan gözlemlerin yanı sıra sosyometrik yöntemler de kullanılır. Sosyometrik yöntemler, çocuğun yaş grubunda, sosyal yeterliliğini ve kabul görme düzeylerini derecelendirmek için stratejiler içerir. Bunlar akran tercihi ve liste derecelendirme olarak sınıflandırılır (Dökmen, 1995; Yüksel, 2014). Sosyometrik tekniklerden biri olan, akran kabulünü ve reddini belirlemek amaçlı kullanılan Akran Tercih formu doldurulurken belli hususlara dikkat edilmektedir. Form tüm öğrencilere dağıtılmadan önce, formu doldururken yapmaları istenenler öğrencilere anlatılır. Form ile ilgili, üç soruda en fazla üç öğrenci ismi yazmaları istenir. Öğrencilerden isim yazarken, arkadaşlarının adını ve soyadını yazmaları, grup dışı tercihlerde sınıf ve şube de belirtmeleri istenir. Ancak yazacakları öğrenci isimlerine sınırlama getirilmez, üçten az yazabilme veya hiç isim yazamama seçeneklerinin de olduğu söylenir. Öğrencilere isimleri yazarken dikkat etmeleri söylenir, aralarından seçilecek birkaç öğrenci ile görüşme yapılarak, tercihlerinin nedenlerinin sorulacağı uygulama yapılırken söylenir. Bu sayede öğrencilerin tercihlerini daha gerçekçi yazacakları düşünülmektedir. Akran Tercihi Formu doldurulurken sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrencilerinde sınıf arkadaşları gibi kağıtları kendilerinin doldurmaları istenir. Akran Tercihi Formunda özel gereksinimli öğrencilerin ve akranların birbirlerini tercih etme veya etmeme durumları frekanslarla açıklanır (Ek 10).

3.4.1.11. Liste Derecelendirme Formu

Sosyometrik yöntemlerden bir diğeri olan Liste Derecelendirme Formu, öğrencilerin sınıf içi sosyal ilişkilerini nicel olarak belirlemek amaçlı kullanılmıştır (Dökmen, 1995; Yüksel, 2014). Öğrencilere formlar dağıtılmadan önce kağıdı nasıl dolduracakları hakkında bilgi verilir. Öğrencilerden kağıtta istenen yerleri eksiksiz doldurmaları istenir. Öğrenciler kağıdı doldururken araştırmacı sınıfta dolaşarak,

öğrencilerin kağıdı nasıl doldurduklarına dikkat eder. Eksik olan yerleri öğrencilere söyleyerek doldurmaları istenir. Liste Derecelendirme Formu doldurulurken özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşları gibi kağıtları kendilerinin doldurmaları istenir. Liste derecelendirme formunda, özel gereksinimli olan öğrencilerin ve akranlarının birbirlerini isteme durumları frekenslarla açıklanır (Ek 11).

3.4.2. Görüşmeler

Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Görüşme Formu, Aile Görüşme Soruları, Öğretmen Görüşme Soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.4.2.1. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Görüşme Formu

Hazırlanan görüşme soruları alan yazındaki çalışmaların taranması ve alanda uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulardan oluşturulan görüşme formu, başta kişisel bilgiler (adı soyadı, sınıfı, yaşı gibi); bu bilgilerin yanı sıra kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili öğretim alanı; sınıf kontrolü; sosyalleşme ve aile desteğine ilişkin boyutların yer aldığı 15 sorudan oluşmaktadır (Ek 12).

3.4.2.2. Aile Görüşme Soruları

Bu sorular, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin yaşadığı deneyimleri, karşılaştıkları zorlukları ve beklentilerini anlamaya yönelik hazırlanmıştır (Ek 13). Spesifik olarak şu boyutlar ölçülmek istenmektedir:

1. Ebeveynin Duygusal, Bilişsel ve Motivasyonel Durumu: Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın ebeveyn üzerindeki duygusal ve zihinsel etkileri değerlendirilmektedir. Motivasyon düzeyi ve çocuğun eğitimi sürecinde nasıl bir tutum sergilendiği ölçülmek istenmektedir.

2. Ebeveynin Eğitime Katılımı: Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için yaptıkları çalışmaların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Okul içinde ve dışında çocuğa nasıl destek olunduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

3. Ebeveynin Karşılaştığı Sorunlar: Çocuğun akademik, duygusal ve sosyal gelişimiyle ilgili yaşanan zorluklar ortaya konulmak istenmektedir. Okul içinde ve ev ortamında farklılaşan sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır.

4. Sorunlarla Başa Çıkma Yöntemleri ve Destek İhtiyacı: Ebeveynlerin yaşadıkları sorunları nasıl çözdükleri ve hangi destek mekanizmalarına ihtiyaç duydukları belirlenmek istenmektedir.

5. Eğitime Katılımı Engelleyen Faktörler: Okul kaynaklı engellerin (öğretmen desteği, materyal eksikliği vb.), aile veya toplumdan kaynaklanan engellerin (maddi zorluklar, sosyal destek eksikliği vb.) belirlenmesi hedeflenmektedir.

6. Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Beklentiler: Ebeveynlerin kaynaştırma eğitiminden ne beklediği ölçülmek istenmektedir. Beklentilerin ne ölçüde karşılandığı ve eksikliklerin nedenleri sorgulanmaktadır.

7. Kaynaştırma Eğitimini Geliştirmeye Yönelik Öneriler: Ebeveynlerin kaynaştırma sürecini daha etkin hale getirmek için sundukları öneriler değerlendirilmektedir. Ailelere yönelik hangi eğitim ve seminerlerin düzenlenmesi gerektiği konusunda ebeveyn görüşleri alınmaktadır.

3.4.2.3. Öğretmen Görüşme Soruları

Bu sorular, kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve ihtiyaç duydukları destekleri anlamaya yönelik hazırlanmıştır (Ek 14). Aşağıda, bu soruların ölçmek istediği boyutlar açıklanmıştır:

1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Konusundaki Hizmet İçi Eğitim Durumu: Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirlemek amaçlanmaktadır. Hizmet içi eğitim alıp almadıkları ve bu eğitimin yeterliliği değerlendirilmek istenmektedir.

2. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sayısı ve Yetersizlik Türleri: Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci sayısı ve yetersizlik türleri belirlenerek, öğretmenlerin iş yükü ve farklı yetersizlik türlerine yönelik deneyimleri analiz edilmektedir.

3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerine Karşı Duygusal, Bilişsel ve Motivasyonel Tutumu: Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken yaşadığı duygusal (stres, kaygı, mutluluk vb.), bilişsel (bilgi eksikliği, yeterlilik vb.) ve

motivasyonel (isteklilik, tükenmişlik vb.) durumların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

4. Kaynaştırma Öğrencileri ile İlgili Yaşanan Sorunlar: Akademik, sosyal ve duygusal zorlukların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencinin eğitim sürecinde karşılaştığı temel güçlüklerin tespit edilmesi hedeflenmektedir.

5. Öğretmenlerin Sorunlarla Başa Çıkma Yöntemleri ve Destek İhtiyaçları: Yaşanan sorunlara karşı öğretmenlerin geliştirdiği çözüm yolları belirlenmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte hangi desteklere ihtiyaç duyduğu (rehberlik hizmetleri, özel eğitim uzmanı desteği, materyal desteği vb.) analiz edilmektedir.

6. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrenci Velileriyle Yaşadığı Sorunlar: Öğretmen-veli iletişiminde karşılaşılan güçlükler belirlenmektedir. Velilerin eğitime katılım düzeyleri ve öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı problemler analiz edilmektedir.

7. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akranlarıyla Yaşadığı Sorunlar: Kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla yaşadığı sosyal uyum problemlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu tür sorunların çözümü için öğretmenlerin hangi desteklere ihtiyaç duyduğu belirlenmektedir.

8. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenlerin Destek İhtiyaçları: Öğretmenlerin genel olarak ihtiyaç duyduğu eğitim, materyal, rehberlik ve psikososyal destekler belirlenmektedir. Kaynaştırma sürecini iyileştirmek için hangi alanlarda desteğe gereksinim duydukları analiz edilmektedir.

9. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenlerin Önerileri: Kaynaştırma eğitiminin daha etkili olması için öğretmenlerin önerileri alınmaktadır. Öğretmenlerin, eğitim politikaları ve uygulamalarına dair görüşleri değerlendirilmektedir.

10. Öğretmenler İçin Düzenlenmesi Gereken Seminer ve Eğitim Programları: Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin hangi konularda eğitim almak istedikleri belirlenmektedir. Önerilen eğitim içerikleri (davranış yönetimi, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlama, aile-öğretmen iş birliği vb.) analiz edilmektedir.

3.4.3. Gözlem

Araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla ayrıca araştırmacı tarafından oluşturulan Akran Tercih Kontrol Listesi kullanılmıştır.

3.4.3.1. Akran Tercihi Kontrol Listesi

Bu liste, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin yapılmakta olan uygulama çalışmalarının bitimine doğru akran etkileşimini gözlemlemek amacıyla hazırlanmıştır. Akran Tercihi Kontrol Listesi, alan yazındaki çalışmaların taranması ve alanda uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak 21 gözlem maddesinden oluşmaktadır. Listede yer alan maddelerin ifadeleri gözlemlenme durumuna göre yanıtlar "Gözlemlendi", " Gözlemlenmedi" şeklinde yanıtlanmaktadır (Ek 15).

3.5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın aşamalarına göre kullanılan veri toplama araçlarına ve analizlerine yönelik olarak geçerlik ve güvenirlik kontrolleri yapılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan nicel veri toplama araçları için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Karma yöntemler değerlendirme desenini kapsayan araştırmanın ikinci ve üçüncü aşamalarında yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla birçok veri kaynağından faydalanılmış, elde edilen veriler önce araştırmacı sonra tez danışmanı tarafından okunmuş ve belirlenen ölçütleri taşıyan alan uzmanlarına kontrol ettirilerek görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için okuyucuların anlayabileceği şekilde bulgular ve sonuçlar detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Nitel çalışmalar açısından, geçerlilik ve güvenirliğinin arttırabilmesi, çalışma kapsamına uygun olarak bir dizi önlemin alınmasını gerekli kılmaktadır (Merriam, 1998). Bu gereklilik özellikle eleştiriye yol açan, geçerlik ve güvenirlik konularını kapsayan çeşitlendirmede yapı geçerliliğinin sağlanmasıyla yakınsak ilişki içerisinde kabul edilmektedir (Patton, 2005). Eleştirel yönün azaltılmasına yönelik alınması gereken önlemler veri çeşitlemesi, araştırmacı çeşitlemesi, teori çeşitlemesi, yöntem çeşitlemesine dayandırılmaktadır (Aytaçlı, 2012; Tracy, 2013). Bu gerekliliklere dayanılarak, araştırma kapsamında alınan önlemlerin listesine aşağıda yer verilmektedir:

- *Veri çeşitlemesi önlemi:* Nitel ve nicel verilerin toplanması sırasında farklı veri toplama araçlarının kullanılmasıyla veri çeşitliliğinin arttırılmasına çalışılmıştır.
- *Veri toplama aşamasında uygun katılımın sağlanması:* Araştırma doğrultusunda gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra sınıf öğretmenleri, veliler ve

kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerle iletişim sağlanarak araştırma dış evreni temsil kabiliyeti bulgularının detaylandırması sağlanmıştır.

- *Uzman Kontrolü ve Değerlendirmesine yer verilmesi:* Veri toplama araçlarının geliştirilmesi yeterliliğine dair görüşlerinin yorumlaması aşamalarında alan uzmanlarından görüş alınarak elde edilen sonuçların tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde her dönem toplanan tez izleme komitesi sürecin takibini sağlayan önemli bir uzman kaynağını oluşturmuştur.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, çalışmanın her aşamasına aktif olarak katılım sağlamış, bilimsellik, objektiflik ve nesnellik ilkelerini benimseyerek aynı objektiflikle kayıt altına aldığı araştırmacı notlarını kullanmıştır. Uygulama aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler boyunca dijinotlar alınmıştır. Araştırma kapsamı dahilinde her verinin orijinalliği korunmuş ve dijital ortama aktarılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarını geliştirme aşamasına dair uzman görüşleri ve araştırmanın gerekli tüm aşamalarında aynı özen gösterilmiş ve veriler her aşama için özenle ayrıştırılmıştır. Araştırmanın işlem basamakları, tez danışmanı kontrolünde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği doğrultusunda veri çeşitlendirmesi, araştırmanın durumuna uygun olarak sağlanmış ve istatistiki bilgiler, veri toplama amacıyla geliştirilmiş görüşme ve gözlem formları, betimsel veri analizleri, yarı yapılandırılmış görüşmelerle araştırmada çeşitlilik araştırmacı tarafından sağlanmaya çalışılmıştır.

3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırma kapsamında kaynaştırma eğitiminin verildiği ilkokul dördüncü sınıflarda eğitim veren sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen her etkinlik için Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır (EK 19). Araştırmacı, öğretmen ve veli görüşmelerinde veriler toplanırken gönüllülük esası temel alınmış, katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri korunmuş ve katılımcı gizliliğine dikkat edilmiştir. Katılımcıların bulunduğu okullar, sınıflar veya adları anonimliği sağlamak açısından belirtilmemiş olup, katılımcılar farklı rumuzlar kullanılarak adlandırılmıştır. Elde edilen veriler, yalnızca araştırma kapsamında kullanılmış, araştırma kapsamı dışında hiçbir alanda, hiçbir şahısla paylaşılmamıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışması ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıları yönlendirmekten imtina edilerek; araştırma kapsamında cevaplanmayan veya boş bırakılan form teslimlerine ilişkin hiçbir şekilde ısrarcı olunmamıştır.

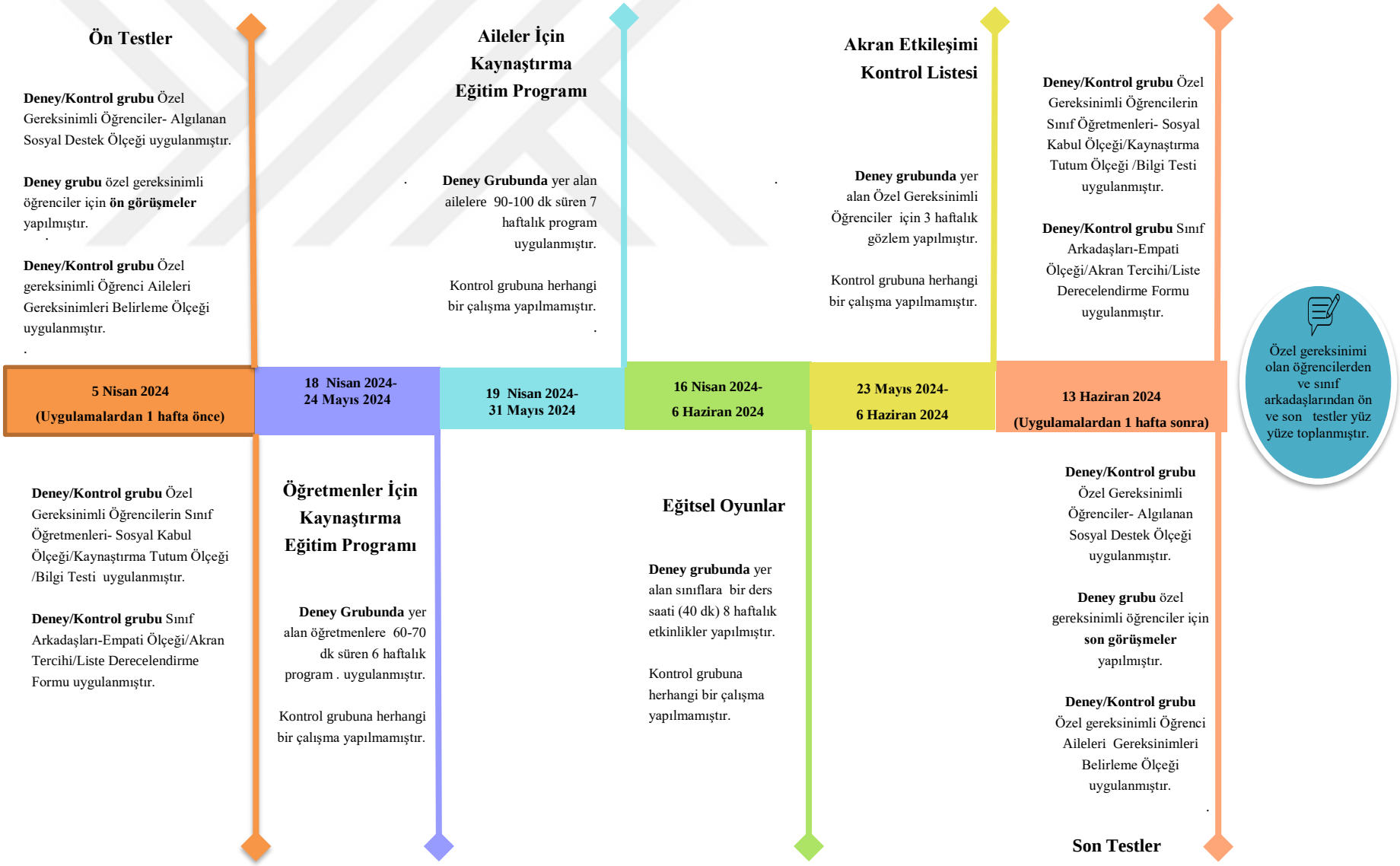
Alanyazında sunulan tüm taramalar ve doküman analizinde, dokümanların orijinallerine ulaşılmaya gayret edilmiş, araştırma boyunca eleştirel ve tarafsız tutumun korunması sağlanmıştır. Aynı objektif tutum ve eleştirel yaklaşım, analizler sırasında da izlenmiş yeterli bilgiden yoksun dokümanlar, analizlerden çıkarılarak güvenilir kaynaklarla veri analizlerinin gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi

Karma yöntemin sunduğu araştırma aşamalarında, çok çeşitliliğe sahip veri kaynaklarının analiz edilmesini kolaylaştırması için verilerin sınıflandırılarak taksonomik açıdan indirgenmesini, verilerin anlaşılır olarak derlenmesini ve sunumunu, verilerin dönüşümünü, verilerin birbiriyle bağdaşık veya ayrık yönlerinin ilişkiselliklerini, verilerin destekleyici özelliğinin görünür olmasını, sağlaması yönünden verileri karşılaştırmayı ve verilerin entegrasyonunu önemli kabul edilmektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2014).

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılardan nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Akran Tercihi Formu ile Liste Derecelendirme Formu hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmada görüşme ve gözleme ilişkin nitel veriler sadece deney grubundan toplanmıştır.

Araştırmada hem deney hem de kontrol grupları için toplanan verilere ilişkin zaman çizelgesi aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Veri Toplama Zaman Çizelgesi

Elde edilen veriler nicel ve nitel veri analizi olmak üzere iki farklı şekilde analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanması ve analizi ile ilgili süreçler iki başlık halinde aşağıda açıklanmıştır.

3.8.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada uygulamalardan iki hafta önce deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ve velilere gönüllü katılım formu çevirimiçi gönderilmiş ve doldurmuşlardır. Özel gereksinimli öğrenciler ve sınıf arkadaşlarına ise veli onam mektupları sınıf öğretmenleri aracılığı ile çevirimiçi yollanmış ve tüm öğrencilerin velilerinin onay verdiği görülmüştür. Araştırmanın nicel verileri ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerden, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden çevrimiçi olarak toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerine, "Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği, Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği ve Öğretmen Bilgi Testi" ; özel gereksinimli çocuğu olan ailelerden "Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Ölçeği" uygulanarak toplanmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşlarından veriler yüz yüze uygulanan "Çocuklar İçin Empati Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda yer alan sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşlarına uygulanan programlardan bir hafta önce ön testler 5 Nisan 2024 tarihinde, son testler ise uygulamalardan bir hafta sonra 13 Haziran 2024 tarihinde toplanmıştır. Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenleri ve özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine de aynı tarihlerde ön test ve son testler uygulanmıştır. Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerden de veriler, aynı tarihlerde bireysel bir ortamda yüz yüze görüşmelerle "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" formu ile veriler toplanmıştır.

Araştırmada çalışmanın etik ilkelere uygunluğunun incelenmesi için Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nden ve uygulamaların izni için Adana Milli Eğitim'e başvurulmuştur. İlgili birim ve müdürlük tarafından araştırmanın etik uygunluğu (Ek 18) ve uygulama izni (Ek 19) verilmiştir.

Veri analizinin ilk basamağında elde edilen verilerin parametrik veya nonparametrik testlerin kullanılabilmesine ilişkin varsayımları incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında kişi sayısı az olması ve ön testlerde bazı ölçümlerde fark olduğundan dolayı, farkların farkı (difference-in-differences) yaklaşımı temel alınmış ve bu yaklaşım non-parametrik istatistiksel karşılaştırmalar yoluyla uygulanmıştır. Nicel verilerin

analizinde SPSS 26 paket programı (Statistical Package for Social Sciences) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi “p = 0.05” olarak kabul edilmiştir.

3.8.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada deney grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek ve gözlem yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Bireysel görüşmede özel gereksinimli öğrencilere çalışmanın amacı anlatılarak gönüllüğün esas olduğu, verilerin bilimsel amaç için kullanılacağı ve görüşmede notlar alınacağı konularında bilgilendirmeler yapılmıştır.

Deney grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilerle bireysel ön görüşmeler 5 Nisan 2024 tarihinde, son görüşmeler ise 13 Haziran 2024 tarihinde aynı günlerde yapılmıştır. Uygulamalar öncesi ön görüşmeler her bir öğrenci ile yaklaşık olarak 30 dakika, son görüşmeler ise yaklaşık olarak 15 dakika civarında sürmüştür. Tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra alınan notlar dijinotlar haline getirilmiştir. Deney grubunda yer alan özel gereksinimli öğrenciler, “Yaşar, Hakan, Asya, Mesut, Fatma ve Seher” şeklinde rumuzlar kullanılarak adlandırılmıştır.

Verilerin toplandığı aynı tarihlerde ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşlarına yüz yüze şekilde “Akran Tercihi Formu” ve “Liste Derecelendirme Formu” uygulanmıştır. Uygulanan bu formlarda özel gereksinimi olan öğrenciler ve akranlarının birbirlerini tercih etme veya etmeme durumları frekanslar oluşturularak açıklanmıştır.

Araştırmada deney grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin bulundukları sınıflarda yapılan etkinliklerin bitimine son üç hafta kala (23 Mayıs 2024- 6 Haziran 2024 tarihleri arasında) haftada bir gün uygulayıcı ve okul psikolojik danışmanı eş güdümlü bir şekilde her bir öğrenciyi “Akran Etkileşimi Kontrol Listesi” kapsamında gözlemlemişlerdir. Yapılan gözlemler teneffüs saatlerinde (10 dakika) yapılmıştır. Uygulayıcı ve okul psikolojik danışmanının yaptıkları gözlem sonuçları birleştirilerek dijital ortama aktarılmıştır. Araştırmada kontrol grubu ile herhangi bir gözlem ve görüşme yapılmamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları aracılığıyla elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir.

Nitel araştırmada verilerin analizinde nicel araştırmadan farklı olarak ölçme, kanıtlama ve evrene genelleme esas değildir. Asıl olan bağlamı anlama, içeriği yorumlama ve analitik genellemedir. Dolayısı ile nitel veri dört aşamalı analiz edilebilir. Bunlar:

- ❖ Tema analizi
- ❖ Betimsel Analiz
- ❖ İçerik Analizi
- ❖ Analitik Genelleme'dir.

İlk üç analiz araştırmanın bulgular bölümünü yazarken kullanılır ve her bir üst aşama bir önceki aşamayı içerisinde barındırır. Örneğin içerik analizi, tema analizi ve betimsel analizi de kapsar. Betimsel analiz tema analizinin devamı ve daha ayrıntılı bir şekilde verilerin analizidir (Günbayı, 2019).

Betimsel analiz, görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Bu verilerin analizi, görüşme yapılan bireyleri tanıtıcı bulguların değerlendirilmesi, verilerin sınıflandırılması ve bulguların özetlenerek yorumlanması şeklinde yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem kontrol listesi formları ile veriler toplanmış ve toplanan veriler okuyucuya özetlenerek betimsel bir tarzda sunulmuştur.

Araştırmacı, araştırma ortamının her aşamasında, sahada bulunmuş ve elde ettiği verileri, düzenli bir şekilde bilgisayar ortamına kaydederek, veri toplama ve analizlerini bir arada yürütmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna ve alt problemlerine ait elde edilen verilerin nicel ve nitel analizleri ile bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın nicel boyutuna ilişkin önce, sınıf öğretmenlerine ve özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının sonucunda sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabulleri, kaynaştırma eğitimine karşı tutumları ve bilgilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerini belirlemeye ilişkin bulgular sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlere ve ailelere uygulanan bu programlarla aynı zamanda yürütülen özel gereksinimli öğrencilerin bulundukları sınıflarda oynanan eğitsel oyunların, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarının empati becerileri ve yarı deneysel uygulamalar öncesi ve sonrası özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenden, aileden ve arkadaştan algıladıkları sosyal desteğe ilişkin bulgulara sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Sosyal Kabul, Kaynaştırma Tutum Ve Bilgilerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki kişi sayısı az, olduğundan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı ön test ve son test sosyal kabul puanları için “farklar arasındaki farkın anlamlığını test etmek için farkların farkı analizi” uygulanmıştır. Yapılan analizden elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları

Grup	n	Ön Test		Son Test		t
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
Deney	5	135.80	5.12	146.80	5.49	2.089*
Kontrol	5	127.20	4.97	128.40	3.36	

* $p<0.05$ (Tek yönlü hipotez testi için, $t_{(sd=16)}=1.746$)

Tablo 7'de görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test ve son test sosyal kabul puan ortalamaları arasındaki farkların farkı incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t_{(sd=16)}=2.089$; $p<0.05$). Böylece "Kaynaştırma Eğitim Programının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabulleri üzerinde olumlu etkisi vardır." hipotezinin doğrulandığı görülmüştür.

Aynı şekilde deney ve kontrol grubunun özel gereksinimli öğrencilere karşı ön test ve son test kaynaştırma tutum puanları arasındaki "farklar arasındaki farkın anlamlığını test etmek için farkların farkı analizi" yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Tutum Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları

Grup	n	Ön Test		Son Test		t
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
Deney	5	36.80	3.11	42.20	1.79	2.810*
Kontrol	5	32.00	2.74	30.40	2.07	

* $p<0.05$ (Tek yönlü hipotez testi için, $t_{(sd=16)}=1.746$)

Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test ve son test kaynaştırma tutum puan ortalamaları arasındaki farkların farkı incelendiğinde, gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t_{(sd=16)}=2.810$; $p<0.05$). Bu bulgu, araştırmanın, "Kaynaştırma Eğitim Programının

öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumları üzerinde olumlu etkisi vardır.” hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test ve son test öğretmen bilgi testi puanları arasındaki “farklar arasındaki farkın anlamlığını test etmek için farkların farkı analizi” yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmenlerin Bilgi Testi Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları

Grup	n	Ön Test		Son Test		t
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
Deney	5	26.00	1.87	34.60	1.14	6.412*
Kontrol	5	21.20	0.84	21.40	1.14	

* $p<0.05$ (Tek yönlü hipotez testi için, $t_{(sd=16)}=1.746$)

Tablo 9 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön test ve son test bilgi testi puan ortalamaları arasındaki farkların farkı incelendiğinde, gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmektedir ($t_{(sd=16)}=6.412$; $p<0.05$). Buna göre, “Kaynaştırma Eğitim Programının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgilerini arttırma üzerinde olumlu etkisi vardır.” hipotezi doğrulanmıştır.

4.1.2. Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli çocuğu olan aile deney ve kontrol grubunun aile eğitim gereksinimlerine yönelik yapılan ön test ve son test ölçümlerine ilişkin “farklar arasındaki farkın anlamlığını test etmek için farkların farkı analizi” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.
Deney ve Kontrol Grubundaki Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinim Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları

Grup	n	Ön Test		Son Test		t
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
Deney	6	95.33	7.53	69.00	2.75	6.040*
Kontrol	6	90.00	4.73	92.00	4.82	

* $p<0.05$ (Tek yönlü hipotez testi için, $t_{(sd=20)}=1.725$)

Yukarıdaki Tablo 10'da yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki ailelerin ön test ve son test gereksinim puan ortalamaları incelendiğinde gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t_{(sd=20)}=6.040$; $p<0.05$). Bu bulguya göre araştırmanın "Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Eğitim Programının ailelerin eğitim gereksinimleri üzerinde olumlu etkisi vardır." hipotezinin doğrulandığı tespit edilmiştir.

4.1.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akranlarının Empati Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulanan eğitsel oyunların akranlarının empati becerileri üzerinde etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada empati puanlarının deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test ölçümlerine göre "farklar arasındaki farkın anlamlığını test etmek için farkların farkı analizi" yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11.
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklar İçin Empati Ölçeği Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları

Grup	n	Ön Test		Son Test		t
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
Deney	112	9.16	1.91	12.28	2.69	10.66*
Kontrol	72	8.96	1.89	8.87	1.50	

* $p<0.05$ (Tek yönlü hipotez testi için, $t_{(sd=182)}=1.645$)

Tablo 11 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların empati ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları gruplar arasındaki farkların farkı sonuçlarında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farka ulaşılmıştır ($t_{(sd=182)}$=10.66; p<0.05). Buna göre "Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulanan eğitsel oyunların normal gelişim gösteren öğrencilerin empati becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır." hipotezini doğruladığı söylenebilir.

4.1.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin Bulgular

Öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların deney ve kontrol gruplarında yer alan kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin, öğretmenlerinden, ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğe ilişkin ölçümler yapılmıştır. Bu ölçümler sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin öğretmen, aile ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek ön test son test ölçümleri arasında "farklar arasındaki farkın anlamlığını test etmek için farkların farkı analizi" uygulanmıştır. Bu analiz sonucundaki bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 12.
Deney ve Kontrol Grubundaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Öğretmenden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları

Grup	n	Ön Test		Son Test		t
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
Deney	6	44.33	3.26	48.00	1.55	1.98*
Kontrol	6	38.33	2.73	37.66	1.75	

* p<0.05(Tek yönlü hipotez testi için, $t_{(sd=20)}$=1.725)

Tablo 12'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek ön test ve son test puan ortalamaları gruplar arasındaki farkların farkı incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t_{(sd=20)}$=1.98; p<0.05). Bu analiz sonucuna bakarak, "Öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin

öğretmenden algıladıkları sosyal destek üzerinde olumlu etkisi vardır.” hipotezinin doğrulandığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek ön test ve son test puanları “farklar arasındaki farkın anlamlığını test etmek için farkların farkı analizi” yapılmıştır. Yapılan analizinden elde eldilen sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.
Deney ve Kontrol Grubundaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerinden Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları

Grup	n	Ön Test		Son Test		t
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
Deney	6	50.16	4.40	57.33	1.36	2.71*
Kontrol	6	42.83	2.64	43.33	1.50	

* $p<0.05$(Tek yönlü hipotez testi için, $t_{(sd=20)}=1.725$)

Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek ön test ve son test puan ortalamaları gruplar arasındaki farkların farkı incelendiğinde, gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır ($t_{(sd=20)}=2.71$; $p<0.05$). Bu analiz sonucuna bakarak, “Öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek üzerinde olumlu etkisi vardır.” hipotezinin doğrulandığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ön test ve son test puanları farklar arasındaki “farklar arasındaki farkın anlamlığını test etmek için farkların farkı analizi” uygulanmıştır. Analizinde elde eldilen sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14.
Deney ve Kontrol Grubundaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına İlişkin Farkların Farkı Analiz Sonuçları

Grup	n	Ön Test		Son Test		t
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
D	6	27.33	3.20	33.83	1.17	3.28*
K	6	24.00	1.41	24.00	2.45	

* $p<0.05$(Tek yönlü hipotez testi için, $t_{(sd=20)}=1.725$)

Tablo 14'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ön test ve son test puan ortalamaları gruplar arasındaki farkların farkı incelendiğinde, gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t_{(sd=20)}=3.28$; $p<0.05$). Bu durum "Öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek üzerinde olumlu etkisi vardır." hipotezinin de doğrulandığını göstermektedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgularda, öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlarına uygulanan akran tercihleri ve liste derecelendirme formlarındaki özel gereksinimli öğrencileri tercih etme durumlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca yapılan müdahale çalışmalarının özel gereksinimli öğrencilerin okulda aldıkları eğitimi değerlendirmeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla özel gereksinimli öğrencilerle uygulamalar öncesi ön görüşmeler ve uygulamalar sonrası son görüşmelere ilişkin görüşme raporları yer almaktadır. Yapılan tüm ölçümlere ek olarak çalışmanın uygulayıcısı ve okul psikolojik danışmanı tarafından özel gereksinimli öğrenciler deneysel müdahale bitimine son üç hafta kala Akran Etkileşimi Kontrol Listesi kapsamında gözlemlenmiştir. Bu bölümde yapılan gözlemlerin bulgularına ilişkin gözlem kayıtları ve raporlarına da yer verilmiştir.

4.2.1. Akran Tercihi ve Liste Derecelendirme Formlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda hazırlanan etkinliklerden önce ve etkinliklerden sonra Akran Tercih Formu ve Liste Derecelendirme Formu uygulanmıştır.

Deney grubu ön test ve son test Akran Tercih Formu ve Liste Derecelendirme Formu bulgularına ilişkin veriler incelendiğinde uygulama yapılan beş şubenin her birinde 22-28 arasında sınıf mevcutları olduğu, sınıflardaki kız- erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin adları ve şubeleri gerçek ad ve şubeleri değildir.

4A sınıfından Yaşar adlı özel gereksinimli öğrencinin (DEHB), Akran Tercih Formu'nda kendi sınıfında hem ön testte hem de son testte de bir öğrencinin kendisini tercih ettiğini ancak tercih edilmeme sayısının ön testte üç öğrenci iken, son testte bu sayının azaldığı iki öğrenci olduğu görülmüştür. Aynı öğrencinin Liste Derecelendirme Formu sonucunda ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen bir, biraz isteyen beş ve istemem diyen sekiz öğrencinin olduğu; son testte ise arkadaş olmak isterim iki, biraz isterim üç, istemem diyen altı öğrenci olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4B sınıfı öğrencisi Hakan (DEHB), Akran Tercih Formu sonucunda kendi sınıfında ön testte kendisinin tercih edilmediği, son testte ise bir öğrencinin kendisini tercih ettiği; ön testte tercih edilmeme sayısının üç olduğu, son testte bu sayının iki öğrenciye düştüğü görülmüştür. Hakan'ın Liste Derecelendirme Formu sonucunda ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen iki, biraz isteyen üç ve istemem diyen sekiz öğrencinin olduğu; son testte ise arkadaş olmak isterim iki, biraz isterim dört, istemem diyen beş öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

4J sınıfından özel gereksinimli öğrencilerden Asya'nın (Öğrenme Güçlüğü), Akran Tercih Formu sonucunda kendi sınıfında ön testte kendisini iki öğrencinin tercih ettiği, son testte bir öğrencinin kendisini tercih ettiği; öğrencinin ön testte ve son testte de tercih edilmeme sayısının bir olduğu görülmüştür. Asya'nın Liste Derecelendirme Formu sonucunda ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen iki, biraz isteyen üç ve istemem diyen altı öğrencinin olduğu; son testte ise arkadaş olmak isterim iki, biraz isterim üç, istemem diyen beş öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

4J sınıfından bir diğer öğrenci Mesut'un (Hafif Düzeyde İşitme Yetersizliği), Akran Tercih Formu'nda kendi sınıfında ön testte kimse tarafından tercih edilmediği, son testte ise iki öğrencinin kendisini tercih ettiği; tercih edilmeme sayısının ön testte sekiz öğrenci iken, son testte bu sayının azalarak beş öğrenciye düştüğü görülmüştür. Aynı öğrencinin Liste Derecelendirme Formu sonucunda ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen bir,

biraz isteyen bir ve istemem diyen 14 öğrencinin olduğu; son testte ise arkadaş olmak isterim üç, biraz isterim iki, istemem diyen 10 öğrenci olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4E sınıfından Seher adlı öğrencinin (Dil Konuşma Güçlüğü), Akran Tercih Formu sonucunda kendi sınıfında ön testte kendisinin tercih edilmediği, son testte ise bir öğrencinin kendisini tercih ettiği; ön testte tercih edilmeme sayısının dört öğrenci olduğu, son testte bu sayının üç öğrenciye düştüğü görülmüştür. Seher'in Liste Derecelendirme Formu sonucunda ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen iki, biraz isteyen sekiz ve istemem diyen sekiz öğrencinin olduğu; son testte ise arkadaş olmak isterim iki, biraz isterim dört, istemem diyen dokuz öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

4H sınıfından Fatma'nın (Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik), Akran Tercih Formu'nda kendi sınıfından ön testte bir öğrencinin tercih ettiği, son testte de dört öğrencinin kendisini tercih ettiği; tercih edilmeme sayısının ön testte üç öğrenci iken, son testte bu sayının bir öğrenciye düştüğü görülmüştür. Liste Derecelendirme Formu sonucunda da ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen bir, biraz isteyen altı ve istemem diyen dokuz öğrencinin olduğu; son testte ise arkadaş olmak isterim dört, biraz isterim altı, istemem diyen sekiz öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Kontrol grubu ön test ve son test Akran Tercih Formu ve Liste Derecelendirme Formu bulgularına ilişkin veriler incelendiğinde uygulama yapılan beş şubenin her birinde 22-25 arasında sınıf mevcutları olduğu, sınıflardaki kız- erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin adları ve şubeleri gerçek ad ve şubeleri değildir.

Kontrol grubunda yer alan 4A sınıfı öğrencilerinden Ahmet'in (DEHB), Akran Tercih Formu'nda kendi sınıfında ön testte bir öğrencinin tercih ettiği, son testte de iki öğrencinin kendisini tercih ettiği; tercih edilmeme sayısının ön testte üç öğrenci iken son testte bu sayının azaldığı iki öğrenci olduğu görülmüştür. Liste Derecelendirme Formu sonucunda da ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen iki, biraz isteyen üç ve istemem diyen yedi öğrencinin olduğu; son testte ise arkadaş olmak isterim iki, biraz isterim üç, istemem diyen sekiz öğrenci olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4B sınıfından Barış adlı öğrencinin (DEHB), Akran Tercih Formu sonucunda kendi sınıfında hem ön testte hem de son testte kimse tarafından tercih edilmediği; ön testte tercih edilmeme sayısının üç öğrenci olduğu; son testte ise bu sayının iki öğrenciye düştüğü görülmüştür. Barış'ın Liste Derecelendirme Formu sonucunda ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen bir, biraz isteyen beş ve istemem diyen sekiz öğrencinin

olduğu; son testte ise arkadaş olmak isterim diyen kimsenin olmadığı, biraz isterim diyen dört öğrenci, istemem diyen dokuz öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

4C sınıfı öğrencilerinden Ceren'in (Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik), Akran Tercih Formu'nda kendi sınıfında hem ön testte hem de son testte kimse tarafından tercih edilmediği; tercih edilmeme sayısının ön testte iki öğrenci iken, son testte ise bu sayının üç öğrenci olduğu görülmüştür. Liste Derecelendirme Formu sonucunda da ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen kimsenin olmadığı, biraz isteyen bir ve istemem diyen 11 öğrencinin olduğu; son testte ise arkadaş olmak isterim bir, biraz isterim bir, istemem diyen 10 öğrenci olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4D sınıfından Derya'nın (Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik), Akran Tercih Formu'nda kendi sınıfında ön testte kimse tarafından tercih edilmediği, son testte de bir öğrencinin kendisini tercih ettiği; tercih edilmeme sayısının hem ön testte hem de son testte iki öğrenci olduğu görülmüştür. Liste Derecelendirme Formu sonucunda da ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen iki öğrenci olduğu, biraz isteyen kimse olmadığı ve istemem diyen yedi öğrencinin olduğu görülmüştür. Aynı ölçeğin son test sonucunda ise Derya ile arkadaş olmak isteyen iki, biraz arkadaş olmak isterim diyen iki ve arkadaş olmak istemem diyen yedi öğrenci olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4E sınıfından Ezgi adlı öğrencinin (Öğrenme Güçlüğü), Akran Tercih Formu sonucunda kendi sınıfında hem ön testte hem de son testte bir öğrenci tarafından tercih edildiği; ön testte tercih edilmeme sayısının iki olduğu, son testte bu sayının bir öğrenciye düştüğü görülmüştür. Ezgi'nin Liste Derecelendirme Formu sonucunda ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen bir, biraz isteyen üç ve istemem diyen sekiz öğrencinin olduğu; son testte ise arkadaş olmak isterim bir, biraz isterim üç, istemem diyen yedi öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

4A sınıfı öğrencilerinden Fatih'in (Öğrenme Güçlüğü), Akran Tercih Formu'nda kendi sınıfında hem ön testte hem de son testte bir öğrenci tarafından tercih edildiği; tercih edilmeme sayısının ön testte iki öğrenci, son testte ise üç öğrenci olduğu görülmüştür. Liste Derecelendirme Formu sonucunda da ön testte kendisiyle arkadaş olmak isteyen kimse olmadığı, biraz isteyen iki öğrenci olduğu ve istemem diyen dört öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin son test sonucunda ise Fatih ile arkadaş olmak isterim diyen bir, biraz isterim diyen bir, arkadaş olmak istemem diyen ise beş öğrenci olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerin Akran Tercih Formu ön test sonuçlarına göre sadece üçünün arkadaşları tarafından tercih edildiği, öğrencilerin tercih

edilmeme sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Liste Derecelendirme Formu ön test sonucunda ise öğrencilerin tercih edilme durumunun daha az olduğu tespit edilmiştir. Akran Tercihi Formu ve Liste Derecelendirme Formu son test sonuçları incelendiğinde ön test sonuçlarına göre özel gereksinimli öğrencilerin tümünün tercih edildiği, arkadaşları tarafından tercih edilmeyen öğrenci sayısının azaldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin ise ön test sonuçaları ile son test sonuçları arasında çok fazla bir fark olmadığı; sadece iki öğrencide tercih edilme saysısında bir öğrencilik artış olduğu, tercih edilme durumunda da benzer sonuç ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu ölçümlerin incelenmesinden ulaşılan bulgu ise; deney ve kontrol grubu ön test bulgularının benzer olduğu ve son test sonuçlarının da deney grubu lehine bir gelişme olduğudur.

4.2.2. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerin Raporları

a) Uygulama Öncesi Görüşme Raporları

Uygulamanın yapıldığı sınıflardaki kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerle eğitsel oyunlardan önceki haftalarda görüşülmüştür. Öğrencilerle Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulanmış ardından görüşme sorularına geçilmiştir. Bu uygulamalar her öğrenci için yaklaşık olarak ortalama 30 dakika sürmüştür.

b) Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yapılan Ön Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Deney grubundaki altı özel gereksinimli öğrencinin uygulamalar öncesi yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri yanıtlar genel olarak incelendiğinde; tüm öğrencilerin okulda Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerini öğrendiklerini ayrıca öğrenmekte güçlük çektikleri konuların Matematik (öğrencilerin dördü), Türkçe (iki öğrenci) olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen görüşme kayıtlarından bazıları şunlardır:

Hakan: “Okulda Matematik, Türkçe derslerini öğreniyorum.”

Mesut: “Matematik, Türkçe, okuma yazma öğreniyorum.”

Asya: “Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe öğreniyorum.”

Öğrencilerin sınıf veya okulda ne gibi kurallar olduğuna ilişkin verdikleri yanıtların sınıfta derslerde ayakta dolaşmamak, parmak kaldırmadan konuşmamak, kavga

etmemek, arkadaşlarımıza saygılı davranmak, sakız çiğnememek gibi yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu soruya ilişkin öğrenci yanıtlarından bazıları aşağıda yer almaktadır.

Seher: "Sınıfta derslerde ayakta dolaşmamalıyız, kavga etmemeliyiz, arkadaşlarımıza saygılı davranmalıyız."

Yaşar: " Sınıftaki kurallar, sınıfta dolaşmamalıyız, parmak kaldırmadan konuşmamak, kavga etmemeliyiz."

Hakan: "Ayakta dolaşmamak, kavga etmemek yoksa öğretmen bunlara ceza verebilir."

Fatma: "Söz hakkı lmalıyız, öğretmenin sözünü dinlemeliyiz, kavga etmemeliyiz."

Özel gereksinimli öğrencilere okulda zorlandıkları derslerin neler olduğu ve bu gibi durumlarda neler yaptıkları sorulduğunda öğrencilerden dördü Matematik dersinde zorlandıklarını, ikisinin de Türkçe dersinde zorlandıklarını belirttikleri görülmüştür. Zorlandıkları durumlarda öğretmenden ya da annelerinden yardım aldıklarını belirttiler. Bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

Hakan: "Matematik zor. Bazen öğretmenden yardım alıyorum."

Yaşar: "Matematikte zorlanıyorum. Bazen öğretmen bazen annem yardım ediyor bana."

Mesut: "Matematik, Türkçe zor. Öğretmen bana öğretiyor."

Öğrenciler derste söz hakkı almak istediklerinde parmak kaldırdıklarını (beş öğrenci), öğretmenin yanına gittiğini (bir öğrenci) belirtmişlerdir. Bu yanıtlardan birkaçı aşağıdaki gibidir:

Asya: " Parmak kaldırırım."

Hakan: "Parmak kaldırırım. Bazen öğretmenin yanına giderim."

Fatma: "Parmak kaldırırım. Kaldırırsa söylerim."

Öğrencilere, öğretmenin sınıf arkadaşlarından farklı olarak ödevler verip vermediği ayrıca verdiği ödevleri kontrol etme durumu hakkında sorular sorulduğunda, ön görüşmelerde öğrencilerin beşi, öğretmenlerinin kendilerine aynı yazılı, test veya ödev verdiklerini belirtmişlerdir.

Yaşar: "Bana da ödev veriyor. Aynı ödevler, testler alıyoruz."

Fatma: "Aynı ödevleri veriyor."

Mesut: " Ödevler aynı. Bazen yapmazsam öğretmen kızıyor."

Ön görüşmelerde öğrencilerin beşi öğretmenlerinin kendilerine aynı yazılı, test veya ödev verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tümü uygulamalar sonucundaki görüşmelerde ailelerinden beklentilerinin olmadığını belirtirken ön görüşmelerde iki

öğrencinin annelerinin daha fazla derslerde yardımcı olmasını istedikleri görülmüştür. Bu konulara ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

Asya: “ Annem bana ödevlerde yardım ediyor. Bazen ben tek başıma yapıyorum.”

Mesut: “Ödevleri ben yapıyorum.”

Yaşar: “Öğretmen bana arkadaşlarım gibi aynı ödev veriyor. Yapmazsam yıldız vermiyor.”

Hakan: “Öğretmen bana da aynı yazılıyı yapıyor.”

Mesut: “Arkadaşlarım beni de oynatsın, bana kabalık yapmasınlar.”

Fatma: “ Arkadaşlarım bana derslerde yardım etsin, oynatsınlar.”

Uygulamalar öncesi tüm öğrenciler evde okul çalışmalarında genellikle destek sunan kişilerin anneleri olduğunu belirtmiştir.

Mesut: “ Bazen annem bana yardım ediyor.”

Hakan: “Ödevleri ben yapıyorum, yapamazsam annem yardım ediyor.”

Öğrencilerin sınıf kurallarına uyulmadığında neler olduğu ve sınıfta ne gibi ödüller/ cezalar olduğu sorusuna ilişkin verdikleri cevaplarda; sınıf kurallarına uyulmadığında öğretmenlerin kendilerine kızdığı, bağırdığı (5), yıldız vermediğini (1) belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerin, ödevleri yapmaları durumunda çikolata verdiğini (1), “Aferin” (2) dediğini söylemişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin yanıtları:

Mesut: “ Bazen yapmazsam öğretmen kızıyor.”

Fatma: “Ödevleri yapmazsam bazen öğretmen kızıyor. Ödevleri yapınca öğretmen aferin diyor.”

Yaşar: “Ödevleri yapmazsam yıldız vermez. Yaparsam çikolata”

Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin okuldaki sportif, sanatsal aktivitelerden daha çok beden eğitimi dersine ilgi duydukları futbol (3) belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin arkadaşları ile aralarının iyi (2) olduğu, oyuna dahil etmelerini istedikleri (2), derslerde yardım etmelerini (1), kendilerine kibar davranmalarını istedikleri (1) gbelirlenmiştir. Bu soruya ilişkin öğrenciler tarafından verilen yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Mesut: “Beni oyuna almıyorlar. Beni de futbol oynadıklarında takıma alsınlar, baskette de yakalamaçta da alsınlar. Kibar davransılar.”

Yaşar: “Arkadaşlarımı seviyorum.”

Asya: “Arkadaşlarımdan bir şey istemiyorum.”

Hakan: “Oyuna alsınlar. Bende futbol oynarım.”

Seher: “Zorlanıyorum bazen derste arkadaşlarım yardım etsin isterim.”

Yapılan ön görüşmelerdeki sorularda yer alan konu başlıkları genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin okulda öğrendikleri dersler, okuldaki kurallar, ödevlerinde yardım eden ebeveynleri, öğretmenlerin derslerde yaptıkları değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımları, verilen ödül/cezalar, arkadaşlarından beklentileri konularında benzer yanıtlar verdikleri belirlenmiştir.

c) **Uygulama Sonrası Görüşme Raporları**

Özel gereksinimli öğrencilerle uygulamaların öncesinde belirlenen ve kullanılan aynı görüşme soruları doğrultusunda son görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere; öğrenci, öğretmen ve ailelerle yapılan uygulamalar tamamlandıktan bir hafta sonra son test olarak Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve görüşmeler yapılmıştır. Her bir öğrenciyle yapılan görüşme süresi 15- 20 dakika civarı sürmüş olup son görüşmeler, ön görüşme süresine göre daha kısa zamanda tamamlanmıştır. Her bir öğrenciyle yapılan görüşmelerin detayları aşağıda sunulmuştur.

d) Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yapılan Son Görüşmelerin Değerlendirilmesi

Deney grubundaki altı özel gereksinimli öğrencinin uygulamalar sonrası yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri yanıtlar genel olarak incelendiğinde; öğrencilerin okulda öğrendikleri dersler, bu derslere nasıl katılım sağladıkları, sınıftaki kuralların neler olduğu hakkındaki sorulara, ön görüşmede verdikleri yanıtlara benzer yanıtlar olduğu görülmüştür.

Hakan: “Okulda Matematik, Türkçe öğreniyoruz.”

Mesut: “Matematik zor.”

Fatma: “Parmak kaldırıyorum.”

Ancak uygulamalar sonrası görüşmelerde öğretmenin verdiği ödevler konusunda öğrencilerin bazıları öğretmenin kendilerine sınıf arkadaşlarından daha kolay veya farklı ödev verdiklerini (dört öğrenci) ifade etmişlerdir. Bu yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Hakan: “Öğretmen bazen kolay ödev veriyor. Bazen de aynı veriyor.”

Seher: “ Ödevleri bana farklı veriyor. Annem bazen ablam yardım ediyor.”

Son görüşmelerde öğrencilerin tümü anne dışında evdeki diğer üyelerin de (ablalar, abiler) yardımcı oldukları belirtmişlerdir.

Fatma: “Annem, ablam yardım eder.”

Yaşar: “Bazen annem bazen babam evde herkes.”

Asya: “Annem yardım ediyor bazen ablam.”

Tüm öğrencilerin ödüllendirilmeleri gereken durumlara ilişkin yanıtlarında öğretmenlerinin kendilerine aferin dedikleri (4), sarılma (3), çikolata verdiklerini (2) ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini ödev yapmadıklarında kızdıkları (2), yıldız vermediği (1), çikolata vermediği şeklinde cezalar verdiklerini söylemişlerdir. Bu yanıtlardan bazıları:

Yaşar: "Öğretmen ödevimi yaparsam çikolata veriyor, yapmazsam yıldız vermez."

Fatma: "Öğretmen bazen kızıyor. Ödevimi yaptığımda aferin diyor, çikolata veriyor."

Okuldaki etkinliklerle ilgili öğrencilerin son görüşmelerde ön görüşmelere göre daha çok aktiviteden bahsettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okuldaki sportif, sanatsal aktivitelerden daha çok beden eğitimi dersine ilgi duydukları; futbol (3), basketbol (2), yakalamaç (3), resim (3) gibi aktiviteleri ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin yanıtları:

Yaşar: "Bazen arkadaşlarımla futbol, yakalamaç oynarız."

Hakan: "Arkadaşlarımla futbol, basketbol oynarım."

Fatma: "Yakalamaç oynarım, resim yaparım."

Asya: "Resim yapmayı seviyorum."

Son görüşmelerde tüm öğrencilerin genellikle arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğunu, arkadaşları tarafından sevildiklerini (3), derslerde kendilerine yardım edildiğini (2) belirttikleri, ancak bazı öğrencilerin oyuna alma (2), kendilerine kibar davranma (1) konusunda destek istedikleri belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin yanıtları aşağıdaki gibidir:

Yaşar: "Öğretmenim ve arkadaşlarım beni seviyor. Bana derslerde arkadaşlarım yardım ediyor."

Hakan: "Arkadaşlar beni daha çok oyuna alsın."

Seher: "Öğretmenim beni sever."

Mesut: "Kibar davransılar." (arkadaşlarından söz ediyor)

Yapılan son görüşmeler değerlendirildiğinde; öğrenciler okulda öğrendikleri dersler ve okuldaki kurallar konusunda ön görümedeki yanıtlara benzer yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenlerinin kendilerine farklı ve kolay ödevler verdikleri, evde ödevlerinde yardım eden kişinin anne dışında abla, abi veya babanın olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sevildiklerini, onlardan beklentilerinin az olduğu ancak arkadaşlarının kendilerini oyuna dahil etme, derslerde yardım etme konularında yardım bekledikleri belirlenmiştir.

Genel olarak yapılan uygulamalar sonucundaki görüşmelerde, öğrencilerin öğretmen, aile ve arkadaşlarından ön görüşmelere göre daha çok kabul gördüklerini ifade

ettikleri görülmüştür. Bu bulgu, araştırmanın, öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin okulda aldıkları eğitimi değerlendirmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygulanan Akran Etkileşimi Kontrol Listesinin Bulguları

Araştırmada, Akran Etkileşimi Kontrol Listesi doğrultusunda okulun psikolojik danışmanı ve çalışmanın uygulayıcısı sınıflara uygulanan etkinliklerin son üç oturumunun yapıldığı haftalarda özel gereksinimli öğrencileri gözlemlemişlerdir. Üç hafta içinde yapılan gözlem tabloları aşağıda verilmiştir.

Tablo 15.
Akran Etkileşimi Kontrol Listesi (Birinci Hafta)

Davranışlar	**YAŞAR (TENEFÜS-11.00-BAHÇE)**		**HAKAN (TENEFÜS 9.10-TENEFÜS-BAHÇE)**		**ASYA (TENEFÜS- 9.50-BAHÇE)**		**MESUT(TENEFÜS- 10.30-SINIFTA)**		**SEHER (TENEFÜS-10.30-BAHÇE)**		**FATMA (TENEFÜS-11.00-SINIFTA)**		**GÖZLEM TARİHİ**
	Gözlemlenmedi	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**23-24/05/2024**
1. Oyuna davet etti.		**	**			**	**			**	**		
2. Diğer çocuklar tarafından oyuna davet edildi.		**		**	**		**			**	**		
3. Arkadaşları oyun oynarken kendisi onlara hiç katılmadı, uzaktan izledi.	**		**		**		**		**		**		
4. Teneffüste sınıfta oturdu, dışarı çıkmadı.	**		**		**			**	**			**	
5. Arkadaşlarıyla konuşurken onlara olumlu fiziksel temasta bulundu.		**		**		**		**		**		**	
6. Kendisi arkadaşlarıyla konuşurken arkadaşları ona olumlu fiziksel temasta bulundu.		**		**	**			**	*	*		**	
7. Arkadaşlarıyla oyun oynarken oyundan çıkardılar.	**		**		**		**		**		**		
8. Arkadaşlarıyla oyun oynarken kendisi oyundan çıktı.	*	*	**		**		**		**		**		
9. Teneffüste sınıfta oturdu, sınıfta kalan arkadaşlarıyla sohbet etti.	**		**		**			**	**			**	
10. Teneffüste kantinden diğer arkadaşlarıyla birlikte alışveriş yaptı.	**			**	**		**		**		**		
11. Teneffüste yiyeceklerini arkadaşlarıyla paylaştı.		**	**		**		**			**	**		
12. Teneffüste arkadaşları kendisiyle yiyeceklerini paylaştılar.		**	**		**		**		**		**		
13. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde arkadaşlarına bağırdı.	**		**			**	**		**		**		
14. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde arkadaşlarına vurdu.	**		**		*	*	**		**		**		
15. Teneffüste arkadaşları kendisine bağırdı.	**		*	*		**	**		**		**		
16. Teneffüste arkadaşları kendisine vurdu.	**		**		*	*	**		**		**		
17. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde kendisi hiçbir şey yapmadan yanlarından uzaklaştı.	**		*	*	*	*	**		**		**		

18. Teneffüste tek başına diğer arkadaşlarından uzak beslenmesini yaptı.	**		**		**		**		**			**	
19. Teneffüste öğretmen sınıftayken yanında kaldı.	**		**		**		**		**		**		
20. Teneffüste arkadaşları sınıftayken yanlarında oturup onları izledi.	**		**		**			**	**			**	
21. Teneffüste arkadaşları sınıfta oyun oynarken onlarla oyun oynadı.	**		**		**			**	**		**		

‘*’ Rengindeki işaret araştırmacının gözlem işaretidir. Diğer renkteki işaret okul psikolojik danışmanının gözlemlerine ilişkin işarettir.

Tablo 16.
Akran Etkileşimi Kontrol Listesi (İkinci Hafta)

Davranışlar	**YAŞAR (TENEFÜS-11.00-BAHÇE)**		**HAKAN (TENEFÜS 9.10-TENEFÜS-BAHÇE)**		**ASYA (TENEFÜS- 9.50-BAHÇE)**		**MESUT(TENEFÜS- 10.30-BAHÇEDE)**		**SEHER (TENEFÜS-10.30-BAHÇE)**		**FATMA (TENEFÜS-10.30-SINIFTA)**		**GÖZLEM TARİHİ**
	Gözlemlenmedi	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**30-31/05/2024**
1. Oyuna davet etti.	**		**			**	**			**	**		
2. Diğer çocuklar tarafından oyuna davet edildi.		**	**			**		**		**		**	
3. Arkadaşları oyun oynarken kendisi onlara hiç katılmadı, uzaktan izledi.	**		**		**		**		**			**	
4. Teneffüste sınıfta oturdu, dışarı çıkmadı.	**		**		**		**		**			**	
5. Arkadaşlarıyla konuşurken onlara olumlu fiziksel temasta bulundu.		**	*	*		**		**	**		**		
6. Kendisi arkadaşlarıyla konuşurken arkadaşları ona olumlu fiziksel temasta bulundu.		**		**		**		**		**		**	
7. Arkadaşlarıyla oyun oynarken oyundan çıkardılar.			**		**		*	*	**		**		
8. Arkadaşlarıyla oyun oynarken kendisi oyundan çıktı.	**		**		**		*	*	**		**		
9. Teneffüste sınıfta oturdu, sınıfta kalan arkadaşlarıyla sohbet etti.	**		**		**		**		**			**	
10. Teneffüste kantinden diğer arkadaşlarıyla birlikte alışveriş yaptı.	**			**	**		**		**		**		

11. Teneffüste yiyeceklerini arkadaşlarıyla paylaştı.	**		**		**		**			**	**		
12. Teneffüste arkadaşları kendisiyle yiyeceklerini paylaştılar.	**		**		**		**		**		**		
13. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde arkadaşlarına bağırdı.	**		**		*	*	**		**		**		
14. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde arkadaşlarına vurdu.	**		**		**		**		**		**		
15. Teneffüste arkadaşları kendisine bağırdı.	**		**			**	**		*	*	**		
16. Teneffüste arkadaşları kendisine vurdu.	**		**		**		**		**		**		
17. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde kendisi hiçbir şey yapmadan yanlarından uzaklaştı.	**		**			**	**		**		**		
18. Teneffüste tek başına diğer arkadaşlarından uzak beslenmesini yaptı.	**		**		**		**		**			**	
19. Teneffüste öğretmen sınıftayken yanında kaldı.	**		**		**		**		**		**		
20. Teneffüste arkadaşları sınıftayken yanlarında oturup onları izledi.	**		**		**		**		**			**	
21. Teneffüste arkadaşları sınıfta oyun oynarken onlarla oyun oynadı.	**		**		**		**		**			**	

‘*’ Rengindeki işaret araştırmacının gözlem işaretidir. Diğer renkteki işaret okul psikolojik danışmanının gözlemlerine ilişkin işarettir.

Tablo 17.
Akran Etkileşimi Kontrol Listesi (Üçüncü Hafta)

Davranışlar	**YAŞAR (TENEFÜS-11.00-BAHÇE)**		**HAKAN (TENEFÜS 10.00-TENEFÜS-SINIFTA)**		**ASYA (TENEFÜS-9.50- BAHÇE)**		**MESUT(TENEFÜS - 10.50- BAHÇE**		**SEHER (TENEFÜS-10.30-BAHÇE)**		**FATMA (TENEFÜS-11.00-BAHÇE)**		**GÖZLEM TARİHİ**
	Gözlemlenmedi	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**5-6/06/2024**
1. Oyuna davet etti.		**	**			**		**	**		**		
2. Diğer çocuklar tarafından oyuna davet edildi.	**		**			**	**		**			**	
3. Arkadaşları oyun oynarken kendisi onlara hiç katılmadı, uzaktan izledi.	**			**	**		**		**		**		
4. Teneffüste sınıfta oturdu, dışarı çıkmadı.	**			**	**		**		**		**		
5. Arkadaşlarıyla konuşurken onlara olumlu fiziksel temasta bulundu.		**	**		*	*		**		**		**	
6. Kendisi arkadaşlarıyla konuşurken arkadaşları ona olumlu fiziksel temasta bulundu.	*	*	**		**			**		**		**	
7. Arkadaşlarıyla oyun oynarken oyundan çıkardılar.	**		**		**		**		**		**		
8. Arkadaşlarıyla oyun oynarken kendisi oyundan çıktı.	**		**			**	*	*	**		*	*	
9. Teneffüste sınıfta oturdu, sınıfta kalan arkadaşlarıyla sohbet etti.	**			**	**		**		**		**		
10. Teneffüste kantinden diğer arkadaşlarıyla birlikte alışveriş yaptı.		**	**		*	*		**	**		**		
11. Teneffüste yiyeceklerini arkadaşlarıyla paylaştı.	*	*	**		**			**	**			**	

12. Teneffüste arkadaşları kendisiyle yiyeceklerini paylaştılar.	**		**		**			**	**			**	
13. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde arkadaşlarına bağırdı.	**		**		**		**		**		**		
14. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde arkadaşlarına vurdu.	**		**		**		**		**		**		
15. Teneffüste arkadaşları kendisine bağırdı.	**		*	*		**	**		*	*	**		
16. Teneffüste arkadaşları kendisine vurdu.	**		**			**	**		**		**		
17. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde kendisi hiçbir şey yapmadan yanlarından uzaklaştı.	**		**			**	**		**		**		
18. Teneffüste tek başına diğer arkadaşlarından uzak beslenmesini yaptı.	**		*	*		**	**		**		**		
19. Teneffüste öğretmen sınıftayken yanında kaldı.	**		**		**		**		**		**		
20. Teneffüste arkadaşları sınıftayken yanlarında oturup onları izledi.	**			**		**	**		**		**		
21. Teneffüste arkadaşları sınıfta oyun oynarken onlarla oyun oynadı.	**		**		**		**		**		*	*	

'*' Rengindeki işaret araştırmacının gözlem işaretidir. Diğer renkteki işaret okul psikolojik danışmanının gözlemlerine ilişkin işarettir.

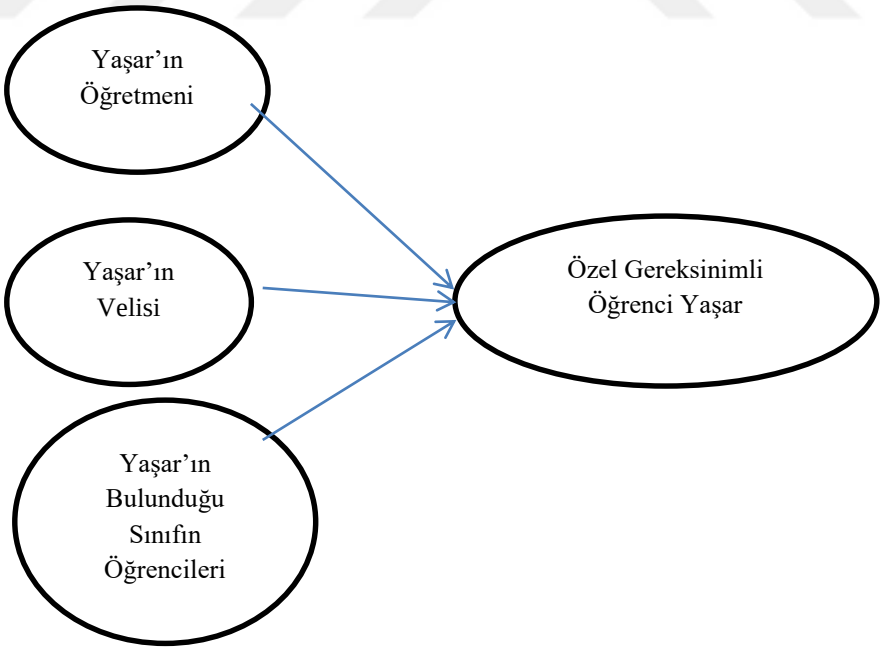
Sonuç olarak yapılan üç haftalık gözlemlerde, öğrencilerin akranlarıyla sağlıklı bir şekilde etkileşime girdikleri belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerde sadece bir öğrencinin (işitme yetersizliği olan erkek öğrenci) engellendiği ve anlaşılmadığı zaman agresif ve dürtüsel davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Ancak bu davranışları kontrol etmek amacıyla bir- iki arkadaşının ona yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan bir kız öğrencinin (hafif düzeyde zihinsel yetesizlik) ilk gözlem haftasında teneffüse çıkmadığı, sınıfta arkadaşlarını izlemeyi tercih ettiği ancak; bir sonraki hafta aynı öğrencinin sınıfta

tekrar kaldığı ancak arkadaşlarıyla iletişime geçtiği son hafta ise bahçeye çıktığı ve arkadaşları ile etkileşime geçtiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın bu sonuçları, öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve sınıfta uygulanan eğitsel oyunların, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin, akran tercihi kontrol listesinde gözlemlenen davranışlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

4.3. Öğretmenler, Veliler ve Sınıf İle Yapılan Çalışmaların Özel Gereksinimli Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bireysel Değerlendirmeler

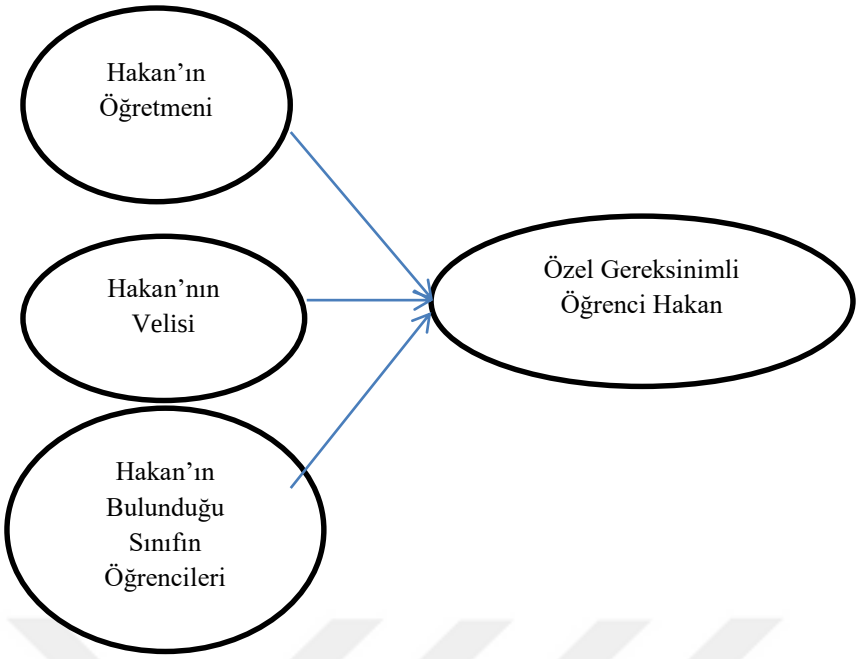
Araştırmanın deney grubunda yer alan özel gereksinimli altı öğrencinin, öğretmenleri, velileri ve sınıf arkadaşları ile yapılan uygulamalar sonrasında özel gereksinimli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve okulda aldıkları eğitimi değerlendirmelerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu kısmında, özel gereksinimli öğrenci-öğretmeni-velisi ve sınıf arkadaşlarına uygulamalar öncesi yapılan ön ölçümler ile uygulamalar sonrası yapılan son ölçüm puanları değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme aşağıdaki çerçevede yer alan şekle göre yapılmıştır.



Şekil 3. Yaşar'ın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları

Özel gereksinimli öğrencilerden Yaşar adlı öğrencinin öğretmeni ile öğretmenlerle yapılan çalışmadan önce ve sonra uygulanan Sosyal Kabul Ölçeği son test puanının (154) ön test puanına (142) göre arttığı, aynı şekilde kaynaştırma tutum son test puanının (44),

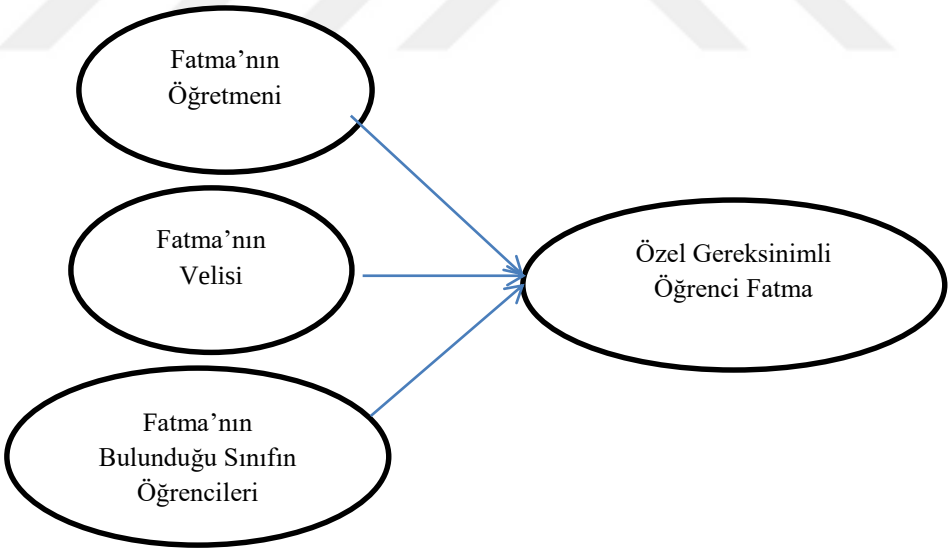
ön test puanına (39) göre arttığı, bilgi testinden ise ön testte 26 puan iken son testte 36 puana yükseldiği tespit edilmiştir. Öğrenci Yaşar'ın velisinin program sonrası uygulanan gereksinim ölçeği son test puanının (70), uygulama öncesi ön test puanına göre (99) azaldığı yani yapılan çalışma sonrası gereksinimlerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Yaşar adlı öğrencinin sınıfı ile çalışmalar öncesi uygulanan akran tercih belirleme formunda hiçbir arkadaşı tarafından tercih edilmezken son testte bir arkadaşı tarafından tercih edildiği, tercih edilmeme sayısının azaldığı görülmüştür. Öte taraftan liste derecelendirme formu son testte arkadaş olmak isteyenlerin sayısında ön teste göre bir kişi arttığı ve arkadaş olmak istemeyenlerin sayısının azaldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmanın bir başka sonucuna göre son üç hafta akran etkileşimi kontrol listesinde öğrencinin arkadaşları ile teneffüse çıktığı, oyuna katıldığı, iletişime geçtiği gözlemlenmiştir. Öğrenci ile uygulamalar öncesinde yapılan görüşmede okulda Matematik, Türkçe derslerini öğrendiğini, Matematik dersinde zorlandığını, öğretmenin ve annesinin yardım ettiklerini belirttiği görülmüştür. Ayrıca sınıfta dolaşmamak, parmak kaldırmadan konuşmamak, kavga etmemek şeklinde sınıf kurallarının olduğunu söylemiştir. Öğretmeninin sınıf içi değerlendirmelerde, arkadaşları gibi kendisine de aynı ödevleri verdiğini, ödevleri yapmadığında kendisine yıldız vermediğini, yaparsa çikolata verdiğini, evde annesinin kendisine ödevlerde yardım ettiğini, arkadaşlarını sevdiğini belirtmiştir. Yapılan son görüşmede ise öğrencinin okulda öğrendiği dersler ve sınıf içi kurallar hakkında ön görüşmedeki yanıtlara benzer yanıtlar verdiği görülmüştür. Öğrencinin, öğretmeninin kendisine ayrı ödev verdiği ve yazılı yaptığı, evde anne dışında diğer üyelerin kendisine yardımcı olduğu, ailesinden ve öğretmeninden beklentisinin olmadığını, öğretmeni ve arkadaşları ile iyi ilişkilerinin olduğunu, arkadaşlarının derslerde kendisine yardım ettiklerini ifade ettiği açıklamalarda bulunmuştur. Ayrıca öğrenci arkadaşları ile okulda futbol, yakalamaç oynadığını belirtmiştir. Son olarak özel gereksinimli öğrencilere uygulanan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nde öğrencinin öğretmenden algılanan destek ön test puanı 45 iken , son testte 49'a; aileden algılanan sosyal destek ön test puanı 53'ten son testte 57'ye ve ön test arkadaştan algılanan sosyal destek ön test puanının 32'den son testte 35'e yükseldiği belirlenmiştir. Sonuç olarak yapılan çalışmaların Yaşar adlı öğrencinin eğitim yaşantılarına ve algıladığı sosyal destek üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.



Şekil4. Hakan'ın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları

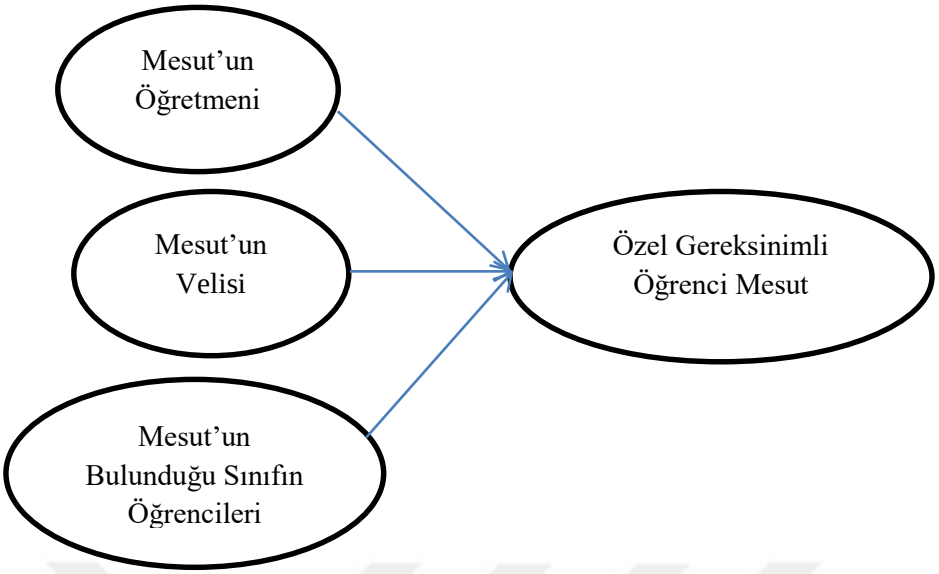
Özel gereksinimli öğrencilerden Hakan'ın öğretmeni ile uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Sosyal Kabul Ölçeği son test puanının (151) ön test puanına (135) göre arttığı, kaynaştırma tutum son test puanının (44) ön test puanına (41) göre arttığı, bilgi testi puanının ise 26 puan iken son testte 35'e yükseldiği görülmüştür. Öğrencinin velisinin program sonrası uygulanan gereksinim ölçek son test puanının (65) , ön test puanına (95) göre düştüğü diğer bir deyişle velinin gereksinimlerinin azaldığı belirlenmiştir. Öte yandan Hakan adlı öğrencinin bulunduğu sınıfın öğrencileri ile çalışmalar öncesi uygulanan akran tercih belirleme formunda bir defa tercih edildiği, ancak uygulamalar sonunda tercih edilmeme durumunda bir kişi azaldığı; liste derecelendirme formu son testte kendisiyle arkadaş olmak isteyenlerin sayısında ön teste göre arkadaş olmak isteyenlerin bir kişi arttığı, arkadaş olmak istemeyenlerde ise iki kişi azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan gözlemler sonucunda akran etkileşimi kontrol listesinde öğrencinin teneffüste arkadaşlarını oyuna davet etmediği, kantinden alışverişe gitmediği, yiyeceklerini paylaşmadığı gözlemlenirken son yapılan gözlemlerde arkadaşlarını oyuna davet ettiği, iletişim kurduğu, birlikte alışveriş yaptığı ve yiyeceklerini paylaştığı gözlemlenmiştir. Hakan ile yapılan ön görüşmede ise, okulda Matematik, Türkçe öğrendiğini; ayakta dolaşmamak, kavga etmemek şeklinde kuralların olduğunu söylemiştir. Öğrenci Matematik dersinde zorlandığını belirtmiş bu derste öğretmenden yardım aldığını belirtmiştir. Öğrenci söz hakkı almak istediğinde parmak kaldırdığını bazen öğretmenin yanına gittiğini söylemiştir. Hakan öğretmenin kendisine

arkadaşları gibi benzer yazılı yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca ödevlerde kendinin yaptığını bazen annesinin yardımcı olduğunu söylemiştir. Hakan arkadaşları tarafından oyuna alınmak istediğini belirtmiştir. Uygulamalar sonunda Hakan ile yapılan görüşmede, okulda öğrendiklerinin neler olduğuna ilişkin yanıtının Matematik, Türkçe dersleri olduğunu belirtmiştir. Öğrenci ayrıca sınıf kurallarının ayakta dolaşmamak, sakız çiğnememek, kavga etmemek şeklinde olduğunu söylemiştir. Hakan, öğretmeninin kendisine ayrı ödev verdiği, yazılı yaptığı bazı zamanlarda kolay ödev verdiğini, ödevleri yapınca öğretmeninin kendisine sarıldığını, aferin dediğini, evde ödevlerinde anne dışında abla veya abinin yardımcı olduğu, ailesinden ve öğretmeninden beklentisinin olmadığını, arkadaşları ile futbol, basketbol oynamak istediğini, arkadaşlarının kendisini oyunlara daha fazla almalarını istediğini belirtmiştir. Son olarak özel gereksinimli öğrencilere uygulanan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nde öğrencinin öğretmenden algılanan destek ön test puanı 38 iken son testte 45'e; aileden algılanan sosyal destek ön test puanı 43'ten son testte 58'e ve arkadaştan algılanan sosyal destek ön test puanının 26'dan son testte 34'e yükseldiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların Hakan'ın eğitim yaşantılarına ve algıladığı sosyal destek üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.



Şekil5. Fatma'ın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları

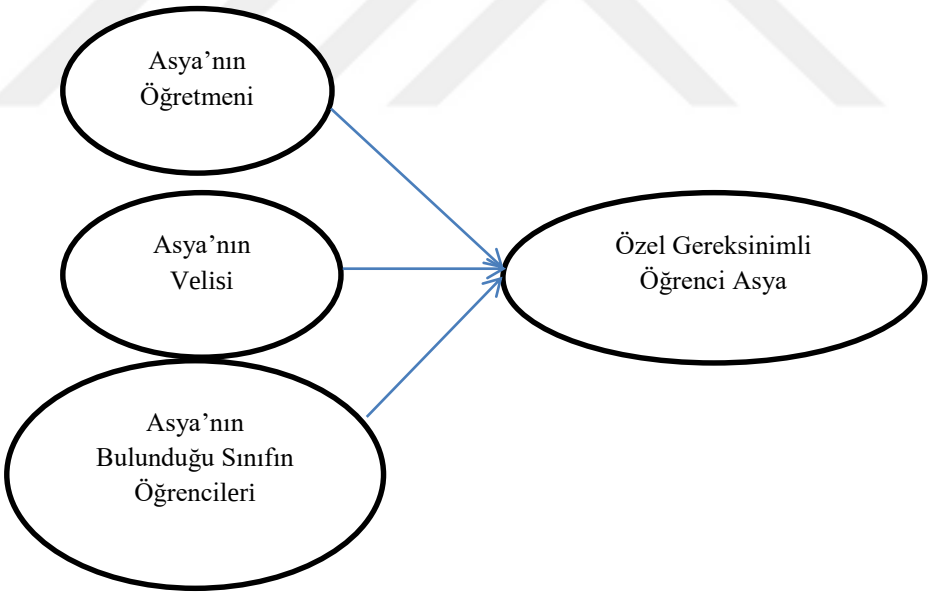
Özel gereksinimli öğrencilerden bir diğeri de Fatma adlı öğrencidir. Fatma'nın öğretmeni ile öğretmenlerle yapılan çalışmadan önce ve sonra uygulanan sosyal kabul ölçeği son test puanının (141) ön test puanına (128) göre arttığı, aynı şekilde kaynaştırma tutum son test puanının (42) , ön test puanına (32) göre arttığı, bilgi testinden ise ön testte 29 puan iken son testte 34 puana yükseldiği belirlenmiştir. Öğrenci Fatma'nın velisinin uygulama sonrası gereksinim ölçek son test puanının (69) , ön test puanına (97) göre düştüğü yani gereksinimlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Fatma'nın bulunduğu sınıfın öğrencileri ile çalışmalar öncesi uygulanan akran tercih belirleme formunda bir defa tercih edildiği, uygulama sonunda tercih eden kişi sayısının dörde çıktığı görülmüştür. Ayrıca liste derecelendirme formu son testte arkadaş olmak isteyenlerin sayısının ön teste göre üç kişi arttığı belirlenmiştir. Uygulamaların bitmesine son üç hafta kala yapılan Akran Etkileşimi Kontrol Listesinde Fatma'nın ilk gözlemde arkadaşlarını oyuna davet etmediği, teneffüste dışarı çıkmadığı, sınıfta oturduğu, beslenmesini tek başına yaptığı, ancak arkadaşları ile sohbet ettiği gözlenmiştir. Ancak son gözlemde ise arkadaşları tarafından oyuna davet edildiği, teneffüse çıktığı, yiyeceklerini arkadaşları ile paylaştığı gözlemlenmiştir. Uygulamalar öncesinde Fatma ile yapılan görüşmede okulda Türkçe, Matematik derslerini öğrendiğini ve sınıf kurallarının; söz hakkı alarak konuşmak, öğretmenin sözünü dinlemek, kavga etmemek şeklinde olduğunu belirttiği görülmüştür. Öğrenci Matematik ve Türkçe derslerinde zorlandığını, öğretmenin yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenci, öğretmeninin kendisine arkadaşları ile aynı ödevler verdiği, arkadaşlarının kendisine derslerde yardım etmesi, oyuna katmalarını istediğini belirten yanıtlar vermiştir. Öğrenci öğretmenin verdiği ödevleri yapmadığında bazen öğretmenin kızdığını, yaptığında ise aferin dediğini belirtmiştir. Son görüşmede öğrencinin okulda öğrendiği, zorlandığı dersler ve sınıf kurallarının neler olduğu ilgili yanıtları ön görüşmedeki yanıtlara benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenci öğretmenin kendisine kolay ödevler verdiğini, ödevlerde anne dışında abi ve ablanın yardım ettiğini, öğretmeninin ödevlerini yaptığında kendisine ödül (çikolata) verdiğini, aile ve arkadaşlarından beklentisinin olmadığını belirtmiştir. Okulda arkadaşları ile yakalamaç oynadığını, resim yaptığını ifade etmiştir. Son olarak uygulanan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nde Fatma'nın öğretmenden algılanan destek ön test puanı 45'ten son testte 49'a; aileden algılanan sosyal destek ön test puanı 51'den son testte 58'e ve arkadaştan algılanan sosyal destek ön test puanının 27'den son testte 33'e yükseldiği belirlenmiştir. Sonuç olarak yapılan çalışmaların Fatma adlı öğrencinin eğitim yaşantılarına ve algıladığı sosyal destek üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.



Şekil6. Mesut'uın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları

Mesut adlı öğrencinin öğretmeni ile yapılan çalışma öncesi ve sonrasında uygulanan Sosyal Kabul Ölçeği puanı 138'den 143'e; kaynaştırma tutum puanı 36'dan 40'a ve bilgi testi puanının ise 25'ten 35'e yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca Mesut'un velisi ile uygulama öncesi yapılan gereksinim ölçek puanı 81 iken, uygulama sonrası 67'e düştüğü tespit edilmiştir. Öğrencinin bulunduğu sınıfta uygulanan akran tercih belirleme formunda Mesut'u uygulamalar öncesi tercih edenlerin olmadığı, sekiz arkadaşı tarafından tercih edilmediği, uygulamalar sonunda ise Mesut'un iki kişi tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Liste derecelendirme formu ön testte Mesut ile arkadaş olmak isteyenlerin bir kişi olduğu ancak arkadaş olmak istemeyenlerin fazla olduğu (14), son testte ise arkadaş olmak isteyenlerin üç kişiye çıktığı, arkadaş olmak istemeyen öğrencilerde ise azalma (10) olduğu belirlenmiştir. Akran Etkileşimi Kontrol Listesine göre yapılan ilk iki gözlemde Mesut'un arkadaşlarını oyuna davet ettiği, ancak kendisinin davet edilmediği, arkadaşlarına bağırdığı, beslenmesini tek başına yaptığı, arkadaşlarıyla beslenmesini paylaşmadığı gözlenmiştir. Son gözlemlerde arkadaşlarını oyuna davet ettiği ve kendisinin de oyuna davet edildiği, beslenmesini paylaştığı, arkadaşlarına bağırdığı ancak vurmadığı hatta olumlu fiziksel temasta bulunduğu gözlemlenmiştir. Uygulamalar öncesinde Mesut ile yapılan görüşmede diğer öğrenciler gibi okulda Matematik, Hayat Bilgisi derslerini öğrendiğini ve okul kurallarının da sınıfta ayakta dolaşmamak, öğretmenin sözünü dinlemek, kavga etmemek şeklinde kurallar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin kendisine arkadaşları ile aynı ödevleri verdiğini belirterek Mesut ödevleri yapmadığında öğretmenin kızdığını, evde ödevlerde sadece annesinin yardım

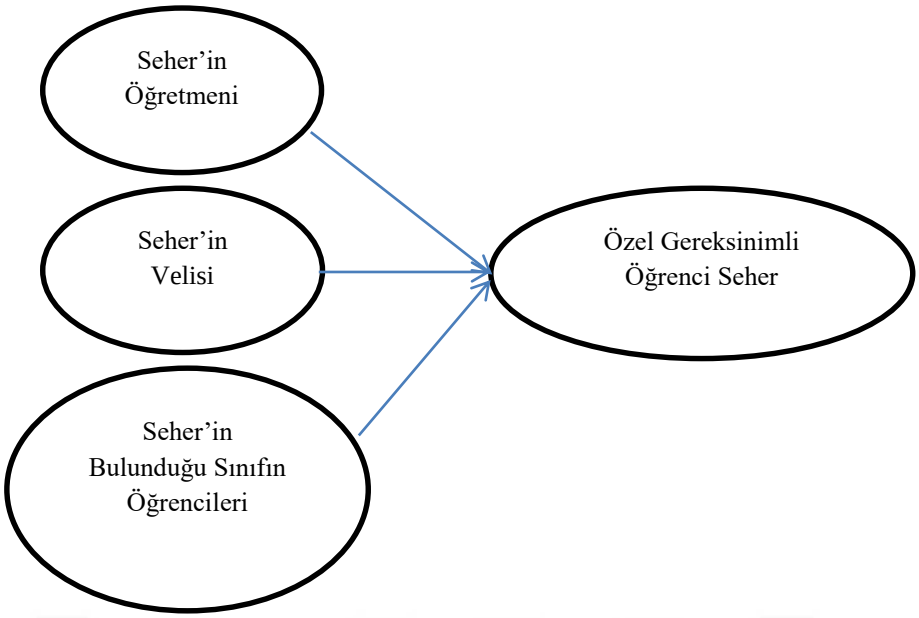
ettiğini, arkadaşlarının kendisini oyuna almadıklarını, kendisine kaba davrandıklarını belirtmiştir. Öğrencinin arkadaşlarından beklentilerinin futbol, basketbol, yakalamaç oyunlarında kendisini de oyuna dahil etmelerini istediğini belirtmiştir. Uygulamalar sonunda ise Mesut görüşmede, okulda öğrendiği derslerin ve sınıf kurallarının neler olduğuna ilişkin verdiği yanıtların benzer olduğu belirlenmiştir. Öğrenci, Matematik ve Türkçe dersinde zorlandığını ancak öğretmenin yardım ettiğini belirttiği görülmüştür. Mesut, öğretmeninin kendisine bazen kolay veya daha az ödev verdiğini, annesinin kendisine yardım ettiğini, arkadaşları ile futbol, basketbol oynadığını, öğretmen, ailesi ve arkadaşlarından beklentisinin olmadığını ancak arkadaşlarının kendisine kibar davranmalarını istediğini belirtmiştir. Son olarak uygulanan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nde Mesut'un ön test öğretmenden algılanan destek ön test puanı 44'ten son testte 48'e; aileden algılanan sosyal destek ön test puanı 55'den son tstte 57'e ve arkadaştan algılanan sosyal destek ön test puanının 23'den son testte 34'e yükseldiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların, Mesut'un aldığı eğitimi değerlendirmesi ve algıladığı sosyal destek üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.



Şekil7. Asya'ın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları

Özel gereksinimli öğrencilerden Asya adlı öğrenciyle aynı sınıfta öğrenim gören Asya adlı öğrenci öğretmeni ile yapılan çalışma öncesi ve sonrasında uygulanan sosyal kabul ölçeği puanı 138'den 143'e; kaynaştırma tutum puanı 36'dan 40'a ve bilgi testi

puanının ise 25'ten 35'e yükseldiği belirlenmiştir. Asya'nın velisinin ise uygulama öncesi gereksinim puanının 103 iken uygulama sonrasında 73'e düştüğü tespit edilmiştir. Asya'nın bulunduğu sınıfta uygulanan akran tercih belirleme formunda Asya'nın iki arkadaşı tarafından tercih edildiği; uygulamalar sonunda ise Asya'nın tercih edilme sayısında bir kişi azaldığı belirlenmiştir. Asya ile arkadaş olmak isteyen öğrencilerde ön ve son testte bir fark olmadığı sadece istemeyen öğrencilerde bir kişi azaldığı görülmüştür. Asya gözlemlendiğinde sınıftan dışarı çıkmadığı, sınıfta arkadaşlarını izlediği, oyunlara katılmadığı, beslenmesini tek başına yaptığı ancak yapılan son gözlemde sınıfta oturduğu arkadaşları ile sohbet ettiği, teneffüste arkadaşlarının yiyeceklerini kendisiyle paylaştıkları, sınıftan çıktığı gözlemlenmiştir. Uygulamalar öncesinde yapılan görüşmede öğrencinin; okulda Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi öğrendiğini; sınıfta ayakta dolaşmamak, öğretmenin sözünü dinlemek, kavga etmemek şelinde kuarlların olduğunu belirttiği görülmüştür. Asya söz hakkı almak istediğinde parmak kaldırdığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenci ön görüşmede arkadaşları ile aynı ödevleri aldığını bazen annesinin ödevlerde yardım ettiğini bazen de ödevleri tek başına yaptığını, arkadaşlarından beklentisinin olmadığını belirtmiştir. Son görüşmede öğrencinin okulda öğrendikleri ve sınıf kurallarının neler olduğuna ilişkin ön görüşmedeki yanıtlarına benzer yanıtlar verdiği belirlenmiştir. Ancak son görüşmede Asya, öğretmenin kendisine kolay ödev verdiğini, ödevleri yaptığında öğretmenin kendisine aferin dediğini, annesi ve ablasının kendisine ödevlerde yardım ettiğini, arkadaşlarını sevdiğini belirterek öğretmen, aile ve arkadaşlarından beklentisinin olmadığını belirtmiştir. Ayrıca okulda resim yapmayı sevdiğini ifade etmiştir. Asya'nın öğretmenden algılanan destek ön test puanı ise 47'den son testte 48'e; aileden algılanan sosyal destek ön test puanı 47'den son testte 55'e ve arkadaştan algılanan sosyal destek ön test puanının 26'dan son testte 32'ye yükselmiştir. Sonuç olarak yapılan çalışmaların Asya'nın eğitim yaşantılarına ve algıladığı sosyal destek üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.



Şekil8. Seher'ıın Öğretmen- Veli ve Sınıf Arkadaşları

Son olarak özel gereksinimli öğrencilerden Seher adlı öğrencinin öğretmeni ile yapılan çalışma öncesi ve sonrasında uygulanan Sosyal Kabul Ölçeği puanı 136'dan 145'e; kaynaştırma tutum puanı 34'den 41'e ve bilgi testi puanının ise 24'ten 33'e yükseldiği belirlenmiştir. Öğrenci Seher'in velisinin program sonrası uygulanan gereksinim ölçek son test puanının (70), ön test puanına göre (97) azaldığı yani yapılan çalışma sonrası gereksinimlerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin bulunduğu sınıfın öğrencileri ile çalışmalar öncesi uygulanan akran tercih belirleme formunda hiçbir arkadaşı tarafından tercih edilmezken, son testte bir arkadaşı tarafından tercih edildiği görülmüştür. Tercih edilmeme sayısının bir kişi azaldığı; öte taraftan liste derecelendirme formu son testte arkadaş olmak isteyenlerin sayısının aynı kaldığı ancak arkadaş olmak istemeyenlerin bir kişi arttığı ve biraz isteyenlerin dört kişi azaldığı tespit edilmiştir. Yapılan gözlemlere göre son üç hafta akran etkileşimi kontrol listesinde ilk iki gözlemde arkadaşlarını oyuna davet ettiği, kendisinin de oyunlara davet edildiği, olumlu fiziksel temasının olduğu, yiyeceklerini arkadaşları ile paylaştığı; son gözlemde ise sınıfta oturduğu, arkadaşları ile sohbet ettiği, olumlu fiziksel temasta bulunduğu, yiyeceklerini arkadaşları ile paylaştığı gözlemlenmiştir. Öğrenci ile uygulamalar öncesinde diğer arkadaşlarına benzer yanıtlar (diğer arkadaşları ile aynı ödevleri aldığını, evde annenin yardım ettiğini) vermiştir. Ayrıca öğrenci, okulda Hayat Bilgisi, Matematik derslerini öğrendiğini, Matematik dersinde zorlandığını bazen annesinin yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğrenci, sınıfta derslerde ayakta dolaşmamak, kavga etmemek, arkadaşlarımıza saygılı davranmak şeklinde sınıf kurallarının olduğunu belirtmiştir. Öte

yandan öğrenci söz hakkı almak istediğinde parmak kaldırdığını, arkadaşlarından derslerde zorlandığında yardım etmelerini istediğini belirtmiştir. Uygulamalar sonunda yapılan görüşmede ise öğrencinin okulda öğrendikleri ve sınıf kurallarının neler olduğuna ilişkin ön görüşmedeki yanıtlarına benzer yanıtlar verdiği belirlenmiştir. Öğretmeninin kendisine farklı ödev verdiğini, evde anne dışında ablanın yardımcı olduğu, ailesinden ve öğretmeninden beklentisinin olmadığını, öğretmen ve arkadaşları ile iyi ilişkilerinin olduğunu, öğretmenini sevdiğini belirtmiştir. Okulda basketbol oynamayı, resim yapmayı sevdiğini ifade etmiştir. Son olarak özel gereksinimli öğrencilere uygulanan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nde öğrencinin öğretmenden algılanan destek ön test puanı 47 iken, son testte 49'a; aileden algılanan sosyal destek ön test puanı 52'den son testte 59'a ve arkadaştan algılanan sosyal destek ön test puanının 30'dan son testte 35'e yükseldiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların, Seher'in aldığı eğitimi değerlendirmesine ve algıladığı sosyal destek üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Yukarıda yapılan değerlendirmeler genel olarak özetlendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek son test puanlarının 55-59 arasında değiştiği, öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek son test puanlarının ise ailelerine göre daha düşük olduğu ve 45-49 puanları arasında değiştiği; arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek son test puanlarının ise aileleri ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek puanlarına göre daha düşük olduğu, 32-35 puanları arasında değiştiği belirlenmiştir. Özetle özel gereksinimli öğrencilerin öğretmen, aileleri ve sınıf arkadaşlarına yapılan uygulamalardan sonra bu öğrencilerin başta ailelerinden, ikinci sırada öğretmenlerinden en son sırada da arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin başta aileleri, öğretmenleri ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin daha fazla arttığı, ayrıca çalışmalar sonucunda yapılan gözlemlerde tüm öğrencilerin arkadaşları ile akran etkileşimlerinin arttığı ancak iki öğrencinin ilk iki gözlemde akran etkileşimlerinin sınırlı kaldığı yapılan son gözlemlerde ise öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşime girdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerle yapılan son görüşmelerde okulda aldıkları eğitimi değerlendirme durumları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerine arkadaşlarından farklı veya kolay ödevler verdikleri, ödevleri kontrol ettikleri, yaptıkları çalışmaları pekiştirdikleri, öğretmenlerini sevdiklerine, olumlu iletişim kurduklarına ilişkin yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Buna ek olarak ailelerinin de okul çalışmalarına sundukları desteğin arttığına ve anne dışında diğer aile üyelerinin de kendilerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak yapılan tüm çalışmaların

özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve eğitim yaşantılarına olumlu katkı sunduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin paydaş olan sınıf öğretmenlerine ve özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik hazırlanan programların, özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda uygulanan eğitsel oyunların, özel gereksinimli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve okulda aldıkları eğitimin üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada, elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınarak aşağıda sırayla tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Karşı Sosyal Kabulleri, Tutumları Ve Bilgi Düzeylerine İlişkin Tartışma

Mevcut araştırmanın ilk üç hipotezinde, öğretmenlere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programının öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabulleri, tutumları ve bilgi düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığı sınanmıştır. Araştırmada nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre öğretmen deney ve kontrol grubu sosyal kabul, kaynaştırma tutum ve bilgi düzeyi puan ortalamalarında deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle deney grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin sosyal kabul, kaynaştırma tutum ve bilgi düzeyi son test puanlarının kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin puanlarına göre anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer şekilde Avissar, Reiter ve Leyser (2003) ile Chiner-Sanz ve Cardona-Moltó (2013) tarafından yürütülen çalışmalarda da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının genel olarak olumlu olduğu ve öğretmenlerin bu süreci destekledikleri görülmüştür. Ayrıca Green'nin (2017) çalışmasında da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik başlangıçta çekinceli veya olumsuz tutumlar sergiledikleri ancak yeterli hizmet içi eğitim, deneyim ve destek sağlandığında bu tutumların olumluya dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgulara paralel olarak Gözün (2003) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmada da, öğretmen adaylarına verilen kaynaştırma konulu bilgilendirme programının tutumlar üzerinde anlamlı bir iyileşme yarattığı belirlenmiştir. Aynı şekilde Burak (2019) tarafından otizmli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmen değişkenlerinin

incelendiği çalışmada öğretmenlerin genel olarak kapsayıcı eğitime olumlu baktıkları, ancak bilgi eksikliği ve deneyim azlığı nedeniyle uygulamada zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir.

Mevcut araştırma bulgusu ile bu bulgular, bilgi ve farkındalık düzeyinin artmasının öğretmenlerin kaynaştırma sürecine daha destekleyici yaklaşmalarına katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine eğitim veren sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin tüm öğrenme süreçlerinde yer alan bir rolü olduğundan tüm sınıftaki öğrencileri, özellikle de özel gereksinimli öğrencileri yakından tanıma fırsatına sahiptir (Köse, 2018). Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin kabulü, eğitimi, sınıf içi çalışmalarını belirleme, uyarlama, BEP hazırlama gibi akademik, sosyal ve duygusal gelişime yönelik çalışmaların planlanıp uygulanmasında öğretmenlerin, öğrencileri yakından tanımasının büyük bir önem taşıdığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin belirlenen ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan ve uygulanan programda özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabul düzeylerini arttırma, olumlu tutum geliştirme ve bilgi eksikliğini gidermek için yapılan çalışmaların öğretmenlerin kabul, tutum ve bilgilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç ilgili alan yazında öğretmenlere bu konuda verilen eğitimlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutum ve becerilerin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu belirlenen araştırmalarla paralellik göstermektedir (Bender, Vail, Scott, 1995; Sharma, Forlin, Loreman, Earle, 2006; Hollins, 2011).

Öte yandan Kargın ve arkadaşları (2003) tarafından öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için yaptıkları araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin % 80'inin BEP hazırlamadıklarını ve özel gereksinimli öğrencilere sınıf müfredat planını uyguladıklarını ortaya koymuşlardır. Bazı araştırma sonuçlarında ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini hem bilgi hem de deneyim olarak yetersiz hissetmeleri, kaynaştırmaya yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (Babaoğlan & Yılmaz, 2010; Cassady, 2011). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinde bilgi ve deneyim eksikliği yaşamaları (Babaoğlan & Yılmaz, 2010; Irmak, 2020; Yazçayır & Gürgür, 2021) ile mesleki olarak kendilerini yeterli görmemelerinin etkili olduğu söylenebilir (Bubpha vd., 2012; Kingston vd., 2017; Sharma vd., 2015; Sucuoğlu vd., 2015).

Literatürde bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılan ya da bu konuda eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdiği; aynı zamanda bu eğitimlerin, öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğuna yönelik çalışmaların (Gözün ve Yıkmış, 2004; Özbaba, 2000; Yıkmış, Şahbaz ve Peker, 1998; Avramidis & Norwich, 2002; De Boer vd., 2011; Akçamete ve Kargın, 1994; Orel, Zerey ve Töret 2004; Forlin, Loreman, Sharma ve Earle, 2009; Tavil ve Özyürek, 2009; Costello ve Boyle, 2013; Alptekin ve Batık, 2013; Şahin ve Güldenoğlu, 2013) mevcut olduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırmada öğretmenlere verilen yaşantı ve uygulamaya yönelik bilgilendirmelerin öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği çıkarımında bulunulabilir.

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları, öğrencilerin akademik başarı, sosyal kabul ve eğitimsel uyumunu doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri kapsayan bir psikolojik yapı olup (Ajzen, 2005), öğretmenlerin olumlu tutumları kaynaştırma eğitiminin etkinliğini artırırken, olumsuz veya yetersiz tutumlar öğrencilerin öğrenme ve sosyal kabullerini olumsuz etkileyebilir.

Sosyal biliş ve empati kuramları çerçevesinde bakıldığında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve destekleme kapasiteleri (Bandura, 1986), kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz inanç ve düşünce kalıplarını yeniden yapılandırmaları (Beck, 2011), bu öğrencilere karşı tutum ve kabullerini olumlu yönde geliştirmelerini sağlar. Öte yandan öğretmenlerin mesleki bilgisi, kaynaştırma eğitimi bilgisi ve eğitimsel deneyimleri de öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin olumlu yönde şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki bilgi, anlayış ve beceri eksikliklerinin, olumsuz öğretmen tutumuna ya da tam tersi öğretmenin kaynaştırma uygulamalarındaki yetkinliğinin olumlu öğretmen tutumuna kaynaklık ettiği unutulmamalıdır (Cassady, 2011; Orel, Zerey ve Töret, 2004 ; Shady vd., 2013; Pit-ten Cate vd., 2018; Rekaa vd., 2019; Scanlon vd., 2022).

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin akademik, sosyal gelişimi ile birlikte sosyal kabulünün sağlanması amacını da taşır (Nowicki, 2003; Short & Martin, 2005). Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma eğitim uygulamalarında öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü, tutum ve davranışları üzerinde önemli

bir rolü olduğu belirlenmiştir (Fernandes vd., 2021; Avramidis & Norwich, 2002; Odluyurt ve Batu, 2010; Schwab vd., 2022).

Bu doğrultuda öğretmenlerin, sınıf ortamında tipik gelişim gösteren öğrencileri özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirmesi ve onlarla etkileşimde bulunmaları, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün sağlanması ve bu kabul düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır (Aktan, 2021b; Fırat, 2021; Özyürek, 2010). Ayrıca özel gereksinimli bireye akran desteği sağlanması, sınıfta olumlu ve eğlenceli öğrenme ortamının oluşturulması da, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün sağlanmasında etkili olmaktadır (Chan vd., 2009; Garrote, 2017). Araştırmalarda tipik gelişim gösteren öğrencilerle etkileşim kurma (Di Maggio vd., 2022; Fırat, 2021), öğretmenlerin olumlu tutumu (De Boer vd., 2011; Monsen vd., 2014; Yu & Cho, 2022) ile öğretmen yeterliği ve sınıf yönetimi becerilerinin, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü sağlamada etkili etmenler olduğu belirlenmiştir (Farmer vd., 2018; Garrote vd., 2020).

Türkiye'de yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin sınıflarına özel gereksinimli öğrencileri dâhil etmede isteksiz davrandıklarını ve sosyal kabul davranışlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Batu (2000), öğretmenlerin akademik başarı kaygısı nedeniyle sosyal kabulün düşük olduğunu belirtirken; Sucuoğlu ve Kargın (2006), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin diğer gruplara göre daha az kabul gördüğünü rapor etmiştir. Avcıoğlu (2011) ve Özcan (2020) çalışmalarında, özellikle sınıf etkinliklerine öğrenciyi dahil etme davranışının sınırlı olduğu ve deneyimsiz öğretmenlerde sosyal kabulün daha düşük olduğu vurgulanmıştır. Yanardağ ve diğerleri (2023) ise, kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin anlamlı biçimde daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Savaş (2025) tarafından yapılan karma yöntemli araştırmada ise öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri orta-alt seviyede bulunmuş ve sınıf etkinliklerine dâhil etme boyutunun en düşük puanı aldığı görülmüştür.

Ayrıca Avramidis ve Norwich (2002) İngiltere'de öğretmenlerin akademik sorumluluk paylaşımı konusunda çekingen davrandıklarını ve sosyal kabulün sınırlı olduğunu bildirmişlerdir. De Boer, Pijl ve Minnaert (2011) tarafından 26 çalışmanın incelendiği meta-analiz çalışmasında, 18 çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa sosyal olarak katılımını desteklemediğini göstermektedir. Emam ve Mohamed (2011) Mısır'da öğretmenlerin öğrencileri "yardım edilmesi gereken birey" olarak gördüklerini ve sosyal kabulün düşük olduğunu belirtmişlerdir. Gal, Schreur ve Engel-Yeger (2010) İsrail'de fiziksel engelli öğrencilerin diğer gruplara göre daha çok kabul gördüğünü, davranış problemi olanların ise en az kabul edildiği sonucuna

ulaşmışlardır. Chiner-Sanz ve Cardona-Moltó (2013) İspanya'da öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin sınırlı olduğunu, destek ve yönetim desteği ile sosyal kabul arasında doğru orantı bulunduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada deney grubunda yer alan öğretmenlerin uygulamalar öncesinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim almadıkları, bu durumun öğretmenlerin uygulama öncesi özel gereksinimli öğrencileri kabulü, tutumu ve bilgi düzeylerini etkilediği söylenebilir. Alan yazın araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine olumsuz tutum ve kabul geliştirme nedenlerinden birinin özel eğitim alanı ile ilgili bilgi eksiklikleri (Batu, 2000; Temel, 2000; İzci, 2005) olduğu; ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitim aldıktan sonra, özellikle daha yapıcı ve olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Brooks ve Bransford, 1971; Alıntı: Gül, 2012; Özcan, 2020: 28) . Dolayısıyla bu bulgular, araştırmada yapılan müdahale çalışmasının sonucundaki bulgulara benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları, eğitim deneyimleri, öz yeterlilikleri, yaşları, özel eğitime ve kaynaştırma eğitimine ilişkin aldıkları eğitimler, daha önce özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışma ve okul ortamındaki destekleyici hizmetlerin yeterliliği ile yakından ilişkili olduğu da unutulmamalıdır.

5.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Tartışma

Araştırmada, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik eğitim programının, ailelerin eğitim gereksinimlerini azaltmada olumlu etkisinin olduğuna ilişkin test edilen hipotezin doğrulandığı bulunmuştur. Deney grubunda yer alan ailelerin eğitim gereksinim son test puanlarının, kontrol grubundaki ailelerin eğitim gereksinim puanlarına göre azaldığı dolayısıyla deney grubundaki ailelerin eğitim gereksinimlerinin deneysel müdahale ile karşılandığı saptanmıştır.

Kaynaştırma sürecinin temel unsurlarından biri de ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçleriyle ilgilenmeleri, kaynaştırma sürecindeki karşılaşılabilecek sorunların giderilmesinde başarılı ve etkili olmasında son derecede önem taşımaktadır (Metin, 1999; Ryndak vd., 1996). Bu doğrultuda özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin sürece dâhil olması ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu sürecin bu gereksinimler de dikkate alınarak şekillendirilmesi gerekmektedir (Sucuoğlu, 1996; Chiu, Turnbull ve Summers, 2013). Bu anlayış ile kaynaştırma uygulamalarında özel

gereksinimli çocuğa verilmesi planlanan eğitim ve destek hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi, daha etkili ve verimli olabilmesi adına, öncelikle ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi gerekmektedir (Kaner, 2004). Dolayısıyla araştırmada ailelerin gereksinimleri belirlenmiş ve yapılan çalışmalarla bu gereksinimlerin azaldığı belirlenmiştir.

Alan yazında özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin doğru bir şekilde belirlenmesi, bu gereksinimlerin dikkate alınarak buna uygun aile eğitimi ve destek programlarının yapılandırılmasının büyük bir önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Cavkaytar, Ardıç ve Aksoy, 2014; Sucuoğlu, 1995). Aksi takdirde ailelerin gereksinimlerine göre yapılandırılmayan hizmetlerin temel gereksinimleri karşılamaması halinde programların başarısının düştüğü ve buna paralel olarak programın amacını gerçekleştiremediği yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Sucuoğlu, 1995).

Aileler, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında en etkili paydaşlardan biridir (Sucuoğlu, 1996; Ryndak vd., 1996). Bu araştırmada çalışmalara katılan ebeveynlerin annelerin olduğu ve annelerin uygulamalarda kaynaştırma eğitimi hakkında pek bilgi sahibi olmadıkları, sürece farklı sebep ve sorumluluklardan dolayı yeterince aktif katılım sağlamadıkları gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde bu araştırma sonucuna paralel olarak özel gereksinimli çocuk sahibi annelerin çocuklarının öğretmenlerince düzenli olarak bilgilendirilmeyi istedikleri belirlenmiştir (Yıkmış ve Özbey, 2009). Ayrıca ebeveynlerin yasa ve yönetmelikler, çocuğun tanılanma ve eğitime yerleştirilme süreci, destek eğitim odası, BEP içeriği, okul dışında çocuğun alabileceği özel eğitim hizmetleri ve çocuğa özel gereksinimi hakkında açıklama yapma gibi konularda bilgi eksikliği yaşadıkları ve bu açıdan yapılan bilgilendirmelerin elzem olduğuna yönelik araştırma sonuçları da mevcuttur (Almarsi vd., 2011; Öncül, 2012).

Araştırmada dikkat çeken bir gözlem de yukarıda belirtildiği gibi uygulamalara sadece annelerin katılım sağlaması ve annelerin gereksinimlerinin fazla olduğudur. Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde annelerin babalara kıyasla daha fazla rol üstlenmelerinin temelinde, toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel değerler ve aile içi iş bölümüne ilişkin geleneksel yaklaşımların etkili olduğu söylenebilir (Akçamete ve Kargın, 2017; Küçüker ve Kanık, 2020).

Bronfenbrenner'in (1979) Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre, öğrencinin gelişiminin aile, okul ve toplum gibi birbirine bağlı sistemlerin etkileşimi içinde şekillendiği düşünüldüğünde, ailelerin duygusal, sosyal ve ekonomik açıdan desteklenmesi, öğrencinin kaynaştırma sürecine uyumunu ve eğitimsel başarısını

artırmada önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, ailelerin gereksinimlerinin karşılanması, ekolojik sistemin tüm bileşenleri arasında daha dengeli bir etkileşim sağlayarak kaynaştırma eğitiminin niteliğini güçlendirmektedir. Aynı zamanda bir aile içindeki meydana gelen değişimin yalnızca ilgili bireyi değil tüm sistemdeki aile üyelerini de etkilediği unutulmamalıdır (Hayden & Hastings, 2022; Sutherland vd., 2023). Dolayısıyla özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin karşılanması öğrencinin eğitimsel ve sosyal uyumunu da olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum, araştırmada elde edilen bulgularla uyumlu olarakaile desteğinin öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmada ailelere yönelik yapılan uygulamalarda ailelerin özel gereksinimli çocukları ile anne-baba ve diğer aile üyeleri ile etkileşimleri, akademik gelişimleri, duygusal durumları, problem çözme becerileri, destek ve kaynakları, eğitim uygulamalarında hazırlanan programlar hakkında bilgi ve rolleri gibi konularda bilgi gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Yapılan uygulamalar ile bu bilgi gereksinimleri giderilmeye çalışılmış olup, aynı zamanda uygulamalara katılan annelerin karşılaştıkları durumlara ilişkin duygusal yaşantı ve deneyimlerine de yer verilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla uygulanan program sadece ailelerin bilgi gereksinimlerine değil duygusal anlamda ihtiyaçlarını da karşılık verdiği söylenebilir.

Kaynaştırma uygulamalarında ailelerin bu süreçte aktif katılım sağlamaması, özel gereksinimli çocuğunun bilişsel, davranışsal ve sosyal gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyebildiğinden (Gupta ve Singhal, 2005) ailelerin gereksinimlerinin karşılanması aynı zamanda çocuğun gereksiniminin de karşılanmasıyla eşdeğer sayılabilir (Kaner, 2004). Okul ortamında öğrenci için yapılan tüm çalışmaların evde uygulanması gereken boyutu olduğu (ödevler, okul çalışmalarının tekrarı gibi…), ev-okul paralelliğinin sağlanması gerektiği ve bunu sağlayacak en önemli kişinin çocuğun ailesi olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla ailenin sürece katılımı ve desteği ciddi derecede önem taşımaktadır (Sucuoğlu, 1996; Akçamate ve Kargın, 1996; Diler Sönmez, 2008; Güzel, 2006; Koca, 2016; Özcan, 2004; Şeker, 2013).

Araştırmada annelerle yapılan uygulamalarda okul aile işbirliğinin kurulmasının önemi üzerinde durulmuştur. Okul aile işbirliğinin kurulması; öğretmen ve ailenin, özel gereksinimli öğrencinin gelişimini izleyerek desteklemesi ve eğitim-öğretim sürecinde öğrenilmiş bilgi ve davranışların pekiştirilmesini de sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim araştırmada bu sonuçlara ulaşılmış olup literatürdeki diğer araştırma sonuçlarına

paralelellik göstermiştir (Sucuka ve Kimmet, 2003; Epstein ve Sheldon, 2002; Uçuş, 2016; Sucuoğlu, 1996).

Aile katılımı ile öğrenci akademik anlamda başarılı olmanın yanı sıra aynı zamanda olumlu davranışları kazanmada, başarı için motivasyonun yükselmesinde ve okula severek gitme davranışında ve okula devamlılığının kazanılmasında büyük bir fayda sağlar. Aynı zamanda kaynaştırma uygulamalarına ailenin aktif katılımı çocuğun ailesinden algıladığı sosyal desteğin yükselmesini de sağlamaktadır. Araştırmada özel gereksinimli öğrencinin sosyal ve akademik gelişimi için hazırlanan eğitim programlarının uygulanması sonucunda, bu çalışmaların hem katılım sağlayan ebeveynin gelişimini hem de özel gereksinimli bireylerin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Nitekim ailenin gelişimi, özel gereksinimli öğrencinin gelişimini de sağladığı bazı araştırmalarda da mevcuttur (Gürşimşek, 2002).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında uygulamalara katılan ebeveynlerin çocuklarının sınıf tarafından sosyal kabul ve tercih edilme durumlarında, özel gereksinimli öğrencinin aldığı kaynaştırma eğitiminden daha fazla yararlanmasında, sosyal beceri ve uyumsal davranışlarının daha fazla, problem davranışlarının ise daha az sergilendiği olumlu gelişmeler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Tafa ve Manolitsis, 2003; Kim vd., 2012).

5.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflardaki Öğrencilerin Empati Becerilerine İlişkin Tartışma

Çalışmada, "Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulanan eğitsel oyunların normal gelişim gösteren öğrencilerin empati becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır." hipotezinin doğrulandığı bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test empati puanları farkı, kontrol grubundaki öğrencilerin puan farkından anlamlı olarak yüksek görülmüştür.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini bulundukları sınıfa ait hissetmeleri, akranlarıyla etkileşime girmeleri, arkadaşları tarafından anlaşıldıkları ve kabul gördüklerini hissetmeleri oldukça önemlidir.

Araştırmada öğrencilere oyun ve fiziki etkinlikler dersi kapsamında özel gereksinimli öğrencilerin bulundukları sınıflarda uygulanan eğitsel oyunlarda, sınıf içi sosyal kabulü, bireysel farklılıklara saygıyı, arkadaşlık ilişkilerini ve empatik becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verildiği bu çalışmalar sonucunda da öğrencilerin

empati becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu söylenebilir. Okullarda sağlanan empatik sınıf atmosferi sayesinde özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişiminin yanı sıra özellikle sosyal anlamda gelişimi sağlanabilir ayrıca topluma entegrasyonu kolayca gerçekleşebilir.

Yapılan araştırmalara göre sınıf içi yüksek empatik eğilimin olumlu tutum geliştirmeye aracılık ettiği (Armstrong vd., 2016), öğrencilerin empati düzeyleri arttıkça özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumlarının da olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir (Algüzel ve Bumin, 2014). Alan yazında bu sonuçlara benzer nitelikte kaynaştırma eğitiminin verildiği okullarda sınıflarda uygulanan empati eğitim programlarının öğrencilerin hem empati düzeylerinde hem de özel gereksinimli öğrencilerin kabul görmelerinde artış sağladığı belirlenmiştir (Bahar, 2018; Otfinowski, 2000; Turan, 2018).

Bu araştırmanın bulgularından biri de kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda uygulanan eğitsel oyunların, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından tercih edilmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin özel ve farklı durumu olan bu arkadaşlarını etkinlik tercih düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Turan'ın (2018) yaptığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Oyun temelli etkinlikler, öğrencilerin farklı bakış açılarını deneyimlemelerine ve başkalarının duygularını anlamalarına olanak tanırken (Pellegrini & Smith, 1998), işbirlikçi ve rol yapma oyunları sosyal biliş ve empati becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Eisenberg & Strayer, 1990). Bu araştırma sonucu da kaynaştırma sınıfında uygulanan eğitsel oyunların öğrencilerin akranlarıyla etkileşimlerini ve empati düzeylerini yükseltiğini göstermektedir. Benzer biçimde eğitsel oyunların empati becerilerini geliştirdiğine yönelik araştırma bulguları da mevcuttur (Kabapınar vd., 2019; Özer Özbal ve Gönen, 2023).

Alan yazın incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabul düzeylerini artırmak amaçlı empati eğitim programları (Turan, 2018; Kazemi ve Abolghasemi, 2019; Elkoca, 2025), akran farkındalık eğitimi (Doğmaz Tunalı ve arkadaşları, 2022; Leigers & Myers, 2015), kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri (Yaşaran, 2009; Kaya ve Kargın, 2022) gibi çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmaların öğrencilerin olumlu yönde kabulü ve kendilerine karşı tutumları iyileştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmada ise öğrencilere didaktik yönde bilgilendirmeler yapmaktan ziyade bulundukları yaş ve sınıf seviyesine göre yarı yapılandırılmış eğitsel oyunlar belirlenmiş ve oynanmıştır. Sadece bilgilendirmeye dayalı

çalışmalar sıkıcı bir çalışma ortamı yaratabilir bu açıdan eğitsel oyunlar, tüm öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, zihinsel ve sosyal gelişimine katkı sunmanın yanı sıra öğrencilerin kendine güven duygusu, paylaşma, yardımlaşma, karar verme ve topluma uyumlu olma yeteneklerini geliştirmesini sağlamaktadır (Onay, 2006).

Bazı araştırmalarda ise bazı özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik durumlarından kaynaklanan nedenlerden dolayı sosyal kabul görme konusunda daha fazla sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin sosyal redde ve dışlanmaya uğrama olasılıklarını artırabilir. Alan yazında da bu öğrencilerin yetersizlik durumlarından dolayı sosyal kabul görmeyen, daha az akran etkileşimine giren yalnız öğrenciler oldukları görülmüştür (Koster, Pijl, Nakken ve Van Houten, 2010; Marlina ve Kusumastuti, 2019; Bossaert vd., 2015; Garrote, 2017; Lindsay & McPherson, 2012). Dolayısıyla sosyal kabulü sağlamaya yönelik tüm sınıftaki öğrencileri dahil edecek nitelikte eğitsel oyunların uygulanması büyük bir önem taşımaktadır.

Öte yandan entegre eğitim sırasında öğretmenin sınıf içindeki ve dışındaki en büyük desteği ve yardımcısı akranlarıdır (Batu, 2000). Alan yazında kaynaştırma sınıflarında akranlarından duygusal destek (empati, kabul görme) gören özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin ve sınıf içi etkileşimlerinin arttığına ilişkin araştırma sonuçları da mevcuttur (Carter, 2011). Benzer biçimde bu araştırmada, kaynaştırma sınıflarında oynanan eğitsel oyunların öğrencilerin empati becerilerini geliştirdiği ve bu durumun öğrencilerin sosyal etkileşim düzeylerine katkı sağladığı söylenebilir.

5.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin, Öğretmenden, Aileden ve Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Desteğe İlişkin Tartışma

Araştırmada deney grubu özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri, aileleri ve sınıf arkadaşlarına yapılan uygulamalar sonucunda deney grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenden algıladıkları sosyal destek ön test-son test puan farklarının kontrol grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin puan farklarına göre anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Bu araştırmanın bulgusuna paralel olarak bazı çalışmalarda, öğretmenden algılanan sosyal desteğin yüksek olduğu sınıf ortamlarında öğrencilerin kendilerini değerli ve kabul

edilmiş hissettiklerini ve sosyal etkileşimlerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır (Desombre, Delaval & Jury, 2021; Alnahdi, Lindner & Schwab, 2022; Özokcu, 2018). Benzer şekilde, kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin, öğretmenlerinin sağladığı duygusal ve akademik desteği yüksek düzeyde algılamalarının öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğine dair bulgulara da ulaşılmıştır (Carter, 2011; Küçüker ve Kanık, 2020). Bu araştırmanın bulguları da, özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenden algıladıkları desteğin yüksek olduğunu ve bunun öğrencilerin sosyal ve akademik uyumunu olumlu yönde etkilediğini doğrulamaktadır. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerini destekleyici, anlayışlı ve bir rehber olarak algılamaları, öğrencilerin akademik gelişimleri, sınıf içi etkileşimleri ve sosyal uyum düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Carter, Sisco & Chung, 2011). Ekolojik sistemler kuramı perspektifinde bakıldığında da, öğretmen desteğinin öğrencinin mikrosisteminde kritik bir rolü olduğu görülmektedir.

Öte yandan, özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenle ilişkilerinde duygusal ve akademik destek düzeylerini düşük algılandığı; öğrencilerin kendilerini sınıf ortamında yeterince desteklenmiş ve değerli hissetmediklerine ilişkin araştırma bulgularına da ulaşılmıştır (Özokçu, 2018). Ayrıca Alnahdi, Lindner ve Schwab (2022), özel gereksinimli öğrencilerin sosyal içerme ve öğretmenden algıladıkları desteği inceledikleri çalışmada, öğrencilerin sınıf içinde kendilerini yeterince desteklenmiş hissetmediklerini ve bu durumun hem akademik hem de duygusal içerme algısını olumsuz etkilediğine yönelik araştırma sonuçları da mevcuttur.

Araştırmada ulaşılan bir başka bulgu da, deney grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal destek ön test- son test puan farklarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan farklarına göre anlamlı düzeyde arttığıdır.

Algılanan sosyal destek, bireyin çevresindeki insanların kendisine sağladığı destek kaynaklarına yaptığı bir değerlendirmedir. Nitekim bu değerlendirme, bireyin sosyal desteği ne kadar yeterli ve tatmin edici bulduğunu yansıtmaktadır. Algılanan sosyal destek, kişinin sosyal ağlarından gelen bilgi, duygusal ve sözsüz kaynakları da içerir ve kişinin ihtiyaç duyduğu alanda destek almasını sağlar (Schwarzer &Knoll, 2007).

Bu araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin aileden algıladığı sosyal desteğin uygulamalar öncesi annelerinden daha fazla olduğu uygulamalar sonucunda da anneleri dışında diğer aile üyelerinin de özellikle ev ödevleri ve etkinliklerinde destek sundukları belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda da özel gereksinimli öğrencilerin, özel gereksinimi olmayan öğrencilere göre daha fazla aile desteğine ihtiyaç duydukları (Enç, 2005),

kaynaştırma sürecinde yaşanılan sorunların en kısa sürede çözülmesinde ve öğrencinin daha başarılı olmasını sağlamada aile katılımının çok önemli bir işlevi olduğu ortaya konmuştur (Metin, 1999; Dikici Sığırtmaç vd., 2011). Öte yandan kaynaştırma uygulamalarına özel gereksinimli öğrencinin ailesinin katılımı, öğrencinin ailesinden algıladığı sosyal desteğin artmasını sağlarken aynı zamanda öğrencinin olumlu davranışlar kazanmasında, başarı için motivasyonunun yükselmesinde ve okula gitme davranışında devamlılık kazanmasında büyük bir fayda sağlamaktadır (Uçuş, 2016).

Ayrıca öğrencilerin ailelerinden algıladıkları desteğin, öğrencilerin kaynaştırma sınıfında kendilerini güvenli ve kabul edilmiş hissetmelerini sağladığı ve sosyal etkileşim ile öğrenme süreçlerini güçlendirdiği (Rahmi, 2021), yalnızlık düzeylerini azalttığı, öz-yeterlik algısını artırdığı ve psiko-sosyal uyumu (Shin, Kim, & Park, 2020) ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine ilişkin araştırma bulguları da mevcuttur (Karakaya, 2021). Bu araştırmada elde edilen bulgular da özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal desteğin yüksek olduğunu ve bu desteğin öğrencilerin kaynaştırma sınıflarındaki uyumunu etkilediğini göstermektedir. Ailenin öğrencinin mikrosisteminde en yakın ve etkili çevresel faktör olduğu unutulmamalıdır (Bronfenbrenner, 1979).

Araştırmada ulaşılan bir başka bulgu ise, deney grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ön test- son test puan farklarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan farklarına göre anlamlı düzeyde arttığıdır.

Araştırmada öğrencilerle yapılan etkinlikler öncesinde özel gereksinimli öğrencilerle yapılan görüşmelerde, bu öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından sosyal kabul beklentileri (kendilerini oyunlara dahil etmeleri ya da kendileriyle oynamalarını istedikleri, iyi davranmalarını bekledikleri…) içinde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak bazı araştırmalarda da özel gereksinimli öğrencilerin okulda yaşadıkları zorlukların başında sosyal ilişkiler konusunun olduğu görülmüştür (Aykara, 2011; Marlina ve Kusumastuti, 2019). Özel gereksinimli öğrencilerin okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi ile belirttikleri sorunların değerlendirildiği başka araştırma sonuçlarında da bazı tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarıyla oynamak istemedikleri, teneffüslerde dikkatsiz davrandıkları, özel gereksinimli öğrencilere olumsuz davranışlarda bulundukları, bu durumlarında sınıf içi etkileşimlerini sınırlandırdığı bulgularına ulaşılmıştır (Yazıcıoğlu, 2017; Çiçekçe ve Daş, 2024).

Nitekim bu araştırmada sınıfla yapılan çalışmalar sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları tarafından sosyal anlamda beklentilerinin azaldığı ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin arttığı anlaşılmıştır. Araştırmada dikkat

çeken bir başka bulgu da özel gereksinimli öğrencilerle yapılan ön görüşmelerde arkadaşlarından dersler konusunda yardım beklentilerinin olduğu, çalışmalar sonucunda da bu beklentilerin azaldığı ancak hala bu beklentilerinin olduğu görülmüştür. Benzer biçimde özel gerksinimli öğrencilerin sınıf arkdaşları taraffından akran desteği ihtiyaçlarının güçlü bir şekilde olduğuna ilişkin bulgulara da rastlanmıştır (Özgönenel ve Girli, 2016).

Ayrıca alan yazında tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimli öğrencilerle birlikte etkinliklerde yer alma ve onları tercih etme eğiliminde oldukları (Karadağ, Demirtaş ve Girli, 2014), özel gereksinimli öğrencilerin akranlarından aldıkları desteğin sınıf ortamında kabul görmelerini ve sosyal etkileşimlerini artırdığına (Çiçekçe ve Daş, 2024) ilişkin bulgulara da rastlanmıştır. Bu bulgular, bu araştırmadaki verilerle uyumlu olarak, arkadaşlarından algılanan sosyal desteğin özel gereksinimli öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal uyumlarını destekleyen kritik bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bu bulgusu, alan yazındaki kuramsal çerçeveler doğrultusunda değerlendirildiğinde arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin kaynaştırma sınıfındaki öğrencilerin hem bireysel gelişimi hem de sosyal uyumu açısından belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979; Bandura, 1986).

Öte yandan literatürde, özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin yetersiz olduğu durumlarda öğrencilerin yalnızlık, rededilme ve uyum sorunları ile karşılaşabildiklerine ilişkin bulgulara da rastlanmıştır (Cuskelly, Hauser-Cram & Van Riper, 2009; Özgönenel ve Girli, 2016; Çiçekçe ve Daş, 2024).

Öğrencilerin algıladığı sosyal destek; uyum sağlama, sosyal becerilerini geliştirme, akran etkileşimini arttırma, yaşamdan doyum alma gibi durumlara katkı sağlamanın yanı sıra aynı zamanda okulda aldıkları eğitimi olumlu anlamda değerlendirmelerine de katkı sunduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da öğrencilerin algıladığı sosyal desteğin öğrencinin başarı düzeyiyle (Yıldırım 2000; Yıldırım 2006; Ratella vd., 2005, Lee ve Smith 1999) ilişkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada yer alan hipotezlerin yanı sıra oluşturulan araştırma sorularının nitel sonuçları incelendiğinde;

5.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sınıf Arkadaşları Tarafından Sosyometrik Tercihlerine Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmada eğitsel oyunların uygulandığı deney grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin kontrol grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilere göre sınıf arkadaşları tarafından tercih edilme sayılarını arttırdığı bulunmuştur. Diğer bir deyişle araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun Akran Tercih Formu ve Liste Derecelendirme Formunun son test sonuçlarına bakıldığında ön test sonuçlarına göre özel gereksinimli öğrencilerin tümünün tercih edildiği, tercih etmeyen kişi sayısında da azalma olduğu tespit edilmiştir.

Akranlar tarafından kabul görme, olumlu akran ilişkileri, tipik gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklar içinde çok önemlidir. Araştırmada sınıf içi yapılan çalışmalar sonucunda özel gereksinimli çocukların akranları tarafından tercih edilme sayısının arttığı ve bu artışa bağlı olarak öğrencilerin akranları tarafından algıladıkları desteğin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönde alan yazında yapılan çalışmalarda sosyal kabulü sağlamada bu gibi çalışmaların olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Aktaş ve Küçüker, 2002; Tekin, 1994; Şahbaz, 2007; Anderson, 1992; McGowan, 1999).

Kaynaştırma programına dahil edilen özel gereksinimli çocukların bir takım farklılıkları olduğu düşünüldüğünde; özel gereksinimli çocukların sosyal uyum becerilerini kazanması konusunda güçlük yaşamaları olası bir durumdur.

Araştırmada özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabulünü sağlamak açısından sadece bilgilendirici çalışmalar yapmak yerine takım ve birliktelik ruhunu oluşturan, öğrencilerin daha çok aktif olduğu eğitsel oyunlara yer vermek öğrencilerin bireysel farklılıklara saygı duyması ve arkadaşları ile daha fazla etkileşime girmesini sağlayan etkenlerden biri sayılabilir. Alan yazında kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda yapılan çalışmaların tek bir yetersizlik durumu için ya da sadece bilgilendirici çalışmalar (Şahbaz, 2007; Krahe ve Altwasser 2006; Çiftçi 1997) yapıldığı ancak bilgilendirme yapmanın yanı sıra canlandırma yapma, empati kurarak yaşantı sağlama, tartışma tekniklerini kullanarak yaşantı sağlama gibi uygulamaların akranların özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarının değiştirilmesinde, sosyal kabulün ve etkileşimin artırılmasında etkili olduğu görülmektedir (Anderson, 1992; McGowan, 1999; Tekin, 1994; Şahbaz, 2007) .

Araştırmada uygulanan çalışmalar öncesi özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından tercih edilme sayılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Literatürde de özel gereksinimli öğrencilerin genel olarak akranları tarafından görmezden gelindiği ve tercih edilmediği de benzer sonuçları göstermektedir (Karadağ ve diğ., 2014; Eratay ve Sazak

Pınar, 2006; Çulhaoğlu İmrak, 2009; Kabasakal vd., 2008; Aykır ve Çiftçi Tekinarslan, 2012; Şahbaz, 2003; Vuran, 2005). Öte yandan bazı araştırmalarda öğrencilerin sosyal becerilerinin düşük olmasının akranları tarafından tercih edilmemeleriyle ilişkili olduğu da belirlenmiştir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; İftar ve Uzuner, 2004; Fırat, 2020).

Nitekim bazı gelişim kuramlarına göre akran tercihinin özel gereksinimli öğrencilerin genel gelişimi (bilişsel, sosyal…) üzerinde kritik bir rolü olduğunu vurgulamaktadır (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Hogan & Tudge, 1999).

Araştırmada uygulamalar öncesi yapılan sosyometrik ölçümlerde iki öğrencinin tercih edilmemesi daha sonraki yapılan görüşme ve gözlemlerden anlaşıldığı kadarıyla öğrencilerin sosyal becerilerin düşük düzeyde olduğu ve bu durumun arkadaşları tarafından tercih edilmemelerinde etkili olan önemli bir sebep olduğu görülmüştür. Dolayısıyla sınıf içinde tercih edilmeyen bu öğrencilerden birinin yalnızlaştığı diğerinin de öfke ve saldırgan davranışlara eğiliminin olduğu gözlemlenmiştir. Literatürde bu araştırma sonucuna benzerlik gösteren araştırma sonuçlarının olduğu görülmüştür (Şahbaz; 2007; Eratay ve Sazak Pınar; 2006). Dolayısıyla öğrencilerin akranları tarafından tercih ve kabul edilmelerini sağlayan tüm unsurlar dikkate alınarak başta ailenin, okul yönetiminin, öğretmenlerinin öğrencileri kabul etmeleri sınıf arkadaşlarının kendilerini kabul etmesini kolaylaştırabilir. Yapılan araştırmalarda da, özellikle eğitimcilerin özel gereksinimli öğrenciyi kabulü sınıftaki öğrencilerin akran tercihlerini doğrudan etkileyen önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Yu, Ostrosky ve Fowler, 2012; Dyson, 2005; Diamond, Le Furgy ve Blass, 1993).

5.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okulda Aldıkları Eğitimi Değerlendirmelerine İlişkin Tartışma

Özel gereksinimli öğrencilerin, uygulanan öğretmen, aile programları ve eğitsel oyunlardan sonra okulda aldıkları eğitimi olumlu yönde değerlendirdikleri bulunmuştur. Özellikle deney grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin çalışmalar öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış bazı sorulara verdikleri genel yanıtlar incelendiğinde; öğrencilerin okulda Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerini öğrendiklerini bazı öğrencilerin özellikle Matematik dersinde zorlandıkları, derste parmak kaldırarak söz hakkı aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bazı sorulara ön görüşmelerdeki verdikleri yanıtlardan farklı

olarak son görüşmelerde, öğretmenlerin kendilerine ayrı bir değerlendirme (yazılı, test) ya da çalışma (ödevler) yaptırdıkları, kendilerine daha kolay veya farklı ödev verildiğine ilişkin yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular da, öğretmenlere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlama konusunda verilen eğitimin, onların özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel uyarlamalarda ve değerlendirme süreçlerine olumlu yönde yansıdığını göstermektedir. Bu bulguya paralel olarak, İlik ve Sarı'nın (2017) BEP hazırlama eğitimi verilen öğretmenlerin, eğitimden sonra özel gereksinimli öğrenciler için daha işlevsel ve ölçülebilir hedefler belirleyebildikleri, değerlendirme sürecini daha bilinçli yürüttüklerine ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Ayrıca alan yazında BEP hazırlama süreci hakkında bilgilendirmenin, öğretmenlerin bilgi ve farkındalıklarını arttırdığına ilişkin araştırma bulgularına da rastlanmıştır (Türkoğlu, 2007; Ünlüol Ünal, Karal ve Tan, 2022).

Deney grubunda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin ön görüşme ve son görüşmelerde de sınıf veya okul kurallarına ilişkin benzer kurallar (derslerde ayakta dolaşmamak, kavga etmemek, parmak kaldırarak söz hakkı istemek gibi) sıraladıkları, sınıf kurallarına uyulmadığında genellikle öğretmenlerinin benzer yaptırımlar uyguladıklarına (kızma, bağırma) ilişkin yanıtlar verdikleri görülmüştür. Ayrıca son görüşmelerde bazı öğrenciler öğretmenleri tarafından sevildiklerini, bazı zamanlarda ödüller aldıklarını (aferin, sarılma, çikolata); okuldaki sportif, sanatsal aktivitelerden daha çok beden eğitimi dersine ilgi duydukları bunun yanı sıra futbol, basketbol, yakalamaç gibi aktivitelerden bahsettikleri görülmüştür.

Bu araştırmada, öğretmenlere yapılan uygulamanın, öğrtemenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutum ve yaklaşımları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Benzer biçimde alan yazında bazı araştırma sonuçlarına göre eğitim öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tereddüt ve olumsuz tutumlar sergileyebildikleri, ancak eğitim sonrasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul etme, kapsayıcı uygulamalara destek olma ve sosyal kabulü artırma yönünde tutum değişikliği gösterdiklerine ilişkin benzer araştırma sonuçlarına da ulaşılmıştır (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, Forlin & Loreman, 2008). Türkiye'de yapılan bazı çalışmalar da benzer eğilimleri doğrulamaktadır; Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen eğitimleri sonrası, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya yönelik olumlu tutumlarında anlamlı artış gözlemlenmiş, öğrencilerin sınıf içi sosyal kabul ve katılım düzeylerine dolaylı olarak katkı sağlanmıştır (Cetin ve Altun, 2016; Selimoğlu vd., 2021).

Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin, son görüşmelerde ailelerinden beklentilerinin ön görüşmelere göre daha az olduğu; ön görüşmelerde öğrencilere evde okul çalışmalarında genellikle destek sunan kişilerin anneleri olduğu, son görüşmelerde ise anne dışında evdeki diğer üyelerin de (ablalar, abiler) yardımcı oldukları görülmüştür.

Araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine uygulanan eğitimden sonra, ailelerin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutum ve yaklaşımları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde araştırmanın bulgulsuna paralel olarak, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine verilen eğitimlerin, ailelerin çocuklarıyla daha aktif ilgilenmesine, evde eğitim desteği sağlamasına ve okul-aile işbirliğine katılım düzeylerinde artış sağladığına ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır (Toros, 2011; Ünlüol Ünal, Karal ve Tan, 2022; Dayı vd., 2024).

Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle yapılan uygulama sonrası son görüşmelerde, öğrencilerin genellikle arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğu, arkadaşları tarafından sevildiklerini ifade ettikleri yanıtlara ulaşılmıştır. Ancak buna rağmen özel gereksinimli öğrencilerin, sınıf arkadaşlarından kendilerine derslerde yardım edilmesini, arkadaşlarının kendilerini oyuna dahil etmelerini ve arkadaşlarının kendilerine kibar davranmalarını istedikleri yönünde açıklamaları yaptıkları görülmüştür. Bu bulgu alan yazındaki bazı araştırma bulgularına benzer olarak, olumlu akran deneyimlerinin tekrarlandığında, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beklentilerinin sürdürülebilir olduğunu göstermektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalar da benzer biçimde, kaynaştırma sınıflarında uygulanan oyun temelli etkinliklerin özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşlarından yardım isteme, birlikte etkinlik yürütme ve sınıf içi sosyal kabul beklentilerini artırdığını ortaya koymaktadır (Yalçın ve Karaman, 2020; Kaya ve Kargın, 2022).

Türkiye'de yapılan bazı araştırma sonuçları incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarında tüm yasal düzenlemelere rağmen özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanamaması gibi ciddi sorunların olduğu (Akdemir-Okta, 2008; Gürgür, 2008; Gürgür ve Uzuner, 2010; Kargın ve diğer., 2005); okulların % 78'inde destek eğitim odasının bulunmadığı (Cankaya ve Korkmaz, 2012); okulların fiziki koşullarının kaynaştırma eğitimine uygun olmadığı (Avcıoğlu, Demiray ve Eldeniz Çetin, 2004; Bilen, 2007; Kargın vd., 2005) belirlenmiştir. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma eğitimi modeli uygulanan okullarda, öğrencilerin aldıkları eğitimden başarılı olmaları ve yapılan çalışmalardan memnun olmaları modelin başarısı açısından önem taşımaktadır. Bazı araştırmalara göre akranları tarafından kabul edilmeyen bu öğrenciler,

genellikle okulu sevmemekte ve kabul gören akranları kadar başarılı okul yaşantıları olmamaktadır (Snell ve Janney, 2000; Uz Baş ve Siyez, 2011; Aykara, 2011). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin akranlarından gerekli desteği alabilecekleri sosyal çevreyi oluşturabilmeleri için sosyal beceri öğretimi gerekli görülmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme fırsatını sağlamak açısından özellikle yapılan eğitsel oyunların sosyal uyuma katkı sağladığı söylenebilir. Başarılı kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğrencilerin aldıkları eğitimi yararlı ve olumlu değerlendirmelerine katkı sağladığı bazı araştırma sonuçlarında da rastlanmıştır (Yazıcıoğlu, 2017; Odom, 2016).

Ayrıca Urie Bronfenbrenner'in geliştirdiği ekolojik sistemler kuramı kapsamında kaynaştırma uygulamalarını değerlendiren Odom (2017), özel gereksinimli öğrencilerin dahil olmadığı ancak kendilerinin gelişimini dolaylı olarak etkileyen sistemlerden (milli eğitim müdürlükleri, eğitim politikaları gibi), öğrenciyi doğrudan etkileyen (aile, öğretmen, arkadaş, kültür, sosyo-ekonomik yapı gibi) sistemlere kadar tüm unsurların etkili olduğuna dikkat çekmiştir.

5.7. Özel Gereksinimli Öğrencilerin, Akran Tercihi Kontrol Listesinde Gözlemlenen Durumlarına İlişkin Tartışma

Araştırmada deney grubundaki altı öğrencinin genel gözlem sonuçları incelendiğinde, öğrencilerden dördünün teneffüs saatlerinde sınıfta veya okul bahçesinde akranlarıyla etkileşime girdikleri hatta son oturumda etkileşimin daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Ancak iki öğrencinin son gözlem haftasına kadar diğer öğrencilere göre akranlarıyla daha az etkileşime girdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın bu bulgusu özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına göre sosyal becerilerinin daha sınırlı olduğunu göstermektedir. Alan yazın çalışmalarında da özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerindeki sınırlılıklarının, etkileşim kurmada, sosyal gelişim konusunda çeşitli problemler yaratabileceğini göstermektedir (Sabornie ve Beard, 1990; Guralnick, 1990).

Araştırmada dikkat çeken bir başka bulgu da tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri oyuna dahil etme, iletişime girme, işbirliği yapma gibi davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla sınıfla yapılan etkinliklerin, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerine katkı sağlamasının yanı sıra akranlarının da yardım etme, destek olabilme, yönlendirme, işbirliği kurma, paylaşma veya arkadaşlarını

teşvik etme gibi olumlu davranışlar geliştirmeleri konusunda etkili olduğu söylenebilir. Bazı araştırma sonuçlarında bu doğrultuda davranışlar sergileyen öğrencilerin, özel gereksinimli arkadaşlarını daha kolay kabullendikleri yönünde bulgulara rastlanmıştır (Hartup ve Glazer, 2004; Diamond, Lefurgy, Blass, 1991).

Araştırmada öğrencilerin özellikle sosyal becerileri, akranlarını gözlemleyerek öğrenme fırsatı yakaladığı, pek çok beceriyi düzenlenen oyunlar ve etkinlikler içinde öğrenebildikleri gözlenmiştir. Dolayısıyla bu durumun öğrencilerin arkadaşları tarafından kabullerine yarar sağladığı söylenebilir. Literatürde kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda, özel gereksinimli arkadaşlarını kabullenen ve onlara karşı olumlu bir tutum geliştiren öğrenciler, bu arkadaşlarını etkinliklere daha fazla katmaya ve onlara yardım etmeye istekli olduklarını ortaya koyan araştırmalara rastlanmıştır (Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Ayral vd., 2013).

Bazı kuramsal bakış açılarına göre kaynaştırma sınıflarında yapılan uygulamaların, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla etkileşimini ve beklentilerini arttırdığı (Vygotsky, 1978); bu öğrencilerin akranlarından yardım, işbirliği ve destek beklentilerini pekiştirdiği (Bandura, 1977) ayrıca öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırarak, sosyal girişimlerde bulunmalarını desteklediğini savunmaktadır (Schunk, 2012).

Özel gereksinimli öğrencilerin, akran etkileşimine daha fazla girmeleri, öğrencilerin daha geniş bir toplum tarafından benimsenen davranış repertuarı geliştirmelerini sağlayabilir. Bu repertuar, özel gereksinimi olan öğrencinin sosyal kabulü, uyumu ve etkileşimini de artırabilir. Yapılan bir araştırmada entegre ortamlarda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin hem sosyal hem de sözel etkileşimlerinde artış gözlenmiştir (Diamond, Lefurgy, Blass, 1991).

Yapılan gözlemlerde bir öğrencinin problem davranışlar sergilediği (dürtüsellik, agresif davranışlar gibi) bu yüzden akranlarının kendisiyle ilk gözlemde daha az etkileşime girdiği tespit edilmiştir. Ancak bu durumun yapılan son iki gözlemde değiştiği, öğrencinin oyunlara dahil edildiği, problem davranışları daha az sergilediği belirlenmiştir. Akran kabulü, özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının azalmasında etkili faktörlerden biridir. Bunun yanı sıra olumlu öğretmen yaklaşımı ve velilerin kabullenici tutumlarının etkisi de unutulmamalıdır.

Araştırmada eğitsel oyunların bitimine üç hafta kala yapılan gözlemler, toplanan nicel ve nitel veri sonuçlarını desteklemek açısından önem taşımaktadır. Araştırmadaki veriler incelendiğinde, nicel ve nitel veri sonuçlarının birbiriyle benzerlik gösterdiği, yapılan tüm uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerinden, ailerinden

ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteği ve okulda verilen eğitimi olumlu değerlendirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, özel gereksinimli öğrencilerin gelişim süreçlerinin yalnızca bireysel müdahalelerle değil, öğrencinin mikrosisteminde yer alan temel paydaşların (aile, öğretmen ve akranlar) eş zamanlı ve etkileşimli katılımını içeren bütüncül yaklaşımlarla daha anlamlı biçimde desteklenebileceğini göstermektedir. Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencinin günlük yaşamında doğrudan etkileşimde bulunduğu bu paydaşlara yönelik yapılandırılmış müdahalelerin, sosyal kabul, akran desteği ve eğitimsel deneyimlerin niteliği üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, kaynaştırma uygulamalarında yalnızca özel gereksinimli öğrenciyi hedef alan tek yönlü yaklaşımların sınırlı kaldığını, buna karşılık mikrosistemdeki tüm paydaşları kapsayan çok yönlü müdahalelerin daha sürdürülebilir ve işlevsel çıktılar ürettiğini ortaya koymaktadır.

Nitekim bu bulgular, kaynaştırma eğitiminde etkili uygulamaların bireysel düzeyden ziyade sistem düzeyinde planlanması gerektiğine işaret etmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilmiş bulguların genel bir değerlendirmesi yapılmış ve bu değerlendirmeler bağlamında hem uygulamaya hem de ileride bu alanda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Bu çalışmada kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere karşı sosyal kabul düzeyleri, bu eğitime karşı tutum tutumları ve bilgi gereksinimlerini belirleyip gidermek amaçlı program hazırlanmıştır. Aynı zamanda bu öğrencilerin de ailelerinin gereksinimleri belirlenip bu gereksinimlerin giderilmesine yönelik program hazırlanmış, öğrencilerin bulunduğu sınıflarda da öğrencilerin empati becerilerini geliştirmek amaçlı oyun ve fiziki etkinlikler kapsamında eğitsel oyunlar oynanması için oyun ve etkinlikler planlanmıştır. Bu doğrultuda belirlenen deney grubu özel gereksinimli öğrenciler, öğretmenleri, aileleri ve sınıflarında uygulanan bu çalışmaların özel gereksinimli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ve okulda aldıkları eğitimi değerlendirme durumları incelenmiştir. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulguların sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırmada hazırlanan ve deney grubuna uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programının deney grubunda yer alan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabulleri, tutumları ve bilgi düzeyleri üzerinde olumlu etkisi sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda ise sosyal kabul, tutum ve bilgi düzeylerinde değişim olmadığı görülmüştür.

2. Araştırmada hazırlanan Kaynaştırma Eğitimine Tabi Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Eğitim Programının deney grubu özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin eğitim gereksinimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubu ailelerinin gereksinimlerinde bir değişim olmadığı görülmüştür.

3. Kaynaştırma eğitiminin verildiği ve özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu deney grubu olarak belirlenen sınıflarda uygulanan eğitsel oyunların, akranlarının empati becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Herhangi bir uygulamanın

yapılmadığı kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda ise empati beceri puanlarında bir farklılık görülmemiştir.

4. Araştırmada deney grubu olarak belirlenen öğretmenler ve özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve deney grubu kaynaştırma sınıflarında uygulanan eğitsel oyunların, deney grubu özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenden, ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak uygulamaların yapılmadığı kontrol grubu özel gereksinimli öğrencilerin; öğretmenlerinden, ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinde değişim olmadığı görülmüştür.

5. Araştırmanın bir başka sonucu da deney grubu olarak belirlenen sınıflarda uygulanan eğitsel oyunların, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından tercih edilme sayılarını arttırdığı; ancak kontrol grubu sınıflarda da bu sayılarda belirgin nitelikte bir değişim olmadığı görülmüştür.

6. Deney grubunda yer alan öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve deney grubu kaynaştırma sınıflarında uygulanan eğitsel oyunların, deney grubu özel gereksinimli öğrencilerin okulda aldıkları eğitimi değerlendirmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kontrol grubu özel gereksinimli öğrencilerle herhangi bir görüşme yapılmamıştır.

7. Deney grubunda yer alan öğretmenler ve ailelere uygulanan Kaynaştırma Eğitim Programlarının ve deney grubu kaynaştırma sınıflarında uygulanan eğitsel oyunların, deney grubu özel gereksinimli öğrencilerin, akran tercihi kontrol listesinde gözlemlenen davranışlarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Ancak kontrol grubu özel gereksinimli öğrencilere yönelik gözlem yapılmamıştır.

6.2. Öneriler

Aşağıda araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda, ileride yapılacak uygulamalara ve bu konuyla ilişkili yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1- Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabulleri, tutumları ve bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik Kaynaştırma Eğitim Programı hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim programlarına dahil edilebilir.

2- Öğretmen eğitim programlarında özel gereksinimli öğrencilerle etkili iletişim ve sınıf yönetimi stratejileri üzerinde daha fazla uygulama fırsatı sağlanabilir. Ayrıca kaynaştırma sınıflarında uygulamalı deneyim, vaka çalışmaları ve etkileşimli öğrenme yöntemlerine yer verilebilir.

3- Okullarda özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutumu ve sosyal kabulü destekleyecek grup etkinlikleri ve projeler düzenli olarak uygulanabilir.

4- Kaynaştırma Eğitim Programı'nın uzun vadeli etkilerini sürdürmek amacıyla program düzenli aralıklarla tekrarlanabilir ve izleme çalışmaları ile desteklenebilir.

5- Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitim Programı'nda edindikleri bilgi ve becerileri ders planlarına dahil etmeleri sağlanabilir.

6- Kaynaştırma sınıflarında görev alan öğretmenlerin duygusal yüklerini hafifletebilecek destek mekanizmaları oluşturulabilir.

7- Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamada etkili olan program düzenli aralıklarla uygulanabilir, erişilebilir ve izleme çalışmaları ile güncellenebilir.

8- Ailelerin eğitimi ve bilinçlendirilmesi amacıyla grup rehberlik oturumları, grup çalışmaları, seminerler program kapsamına dahil edilebilir.

9- Psikolojik danışmanlar, sosyal hizmet uzmanları, özel eğitim öğretmenleri, aileleri ihtiyaçları doğrultusunda bilgilendirip destekleyecekleri programlar uygulayabilirler.

10- Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerle özel gereksinimli çocuklarını tanıma ve çocuklarının durumunu kabullenmelerini sağlayabilecek duygusal ve sosyal destek platformları oluşturulabilir.

11- Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere yapılan uygulamaya ailenin tüm üyelerinin aktif katılımı sağlanabilir. Bu amaçla dijital platformlar oluşturularak öğretmen-aile işbirliği arttırılabilir.

12- Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda hazırlanan eğitsel oyunlar düzenli ve planlı olarak ders programına dahil edilebilir.

13- Eğitsel oyunlar, belirli aralıklarla tekrar edilebilir, ihtiyaç durumunda güncellenebilir. Bu şekilde öğrencilerin empati becerilerinin sürekli gelişimi sağlanabilir.

14- Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal destek algısını arttırmak amaçlı sınıf içi ve sınıf dışında işbirliğine dayalı etkinlikler ve grup projeleri düzenlenebilir.

15- Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumlu değerlendirmeleri desteklemek amacıyla okullarda BEP Birimi toplantıları ve çalışmaları düzenli bir şekilde yapılabilir.

16- Okul ve aile işbirliği ile sosyal destek ağları oluşturulabilir. Ayrıca öğretmenler ve ya psikolojik danışmanlar, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarını fark edebilmek amaçlı gözlem ve değerlendirme araçları kullanılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal destek algısını ve akademik deneyimlerini güçlendiren mevcut müdahaleler, farklı okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde uygulanarak etkinliği test edilebilir.

2- Kaynaştırma eğitim programları ve eğitsel oyunlar gibi müdahaleler, öğrencilerin sosyal beceri ve empati gelişimini artıracak biçimde çeşitlendirilerek uygulanabilir.

3- Başarılı bulunan müdahaleler, pilot uygulamalar yoluyla daha geniş öğrenci gruplarına ve farklı eğitim kurumlarına yaygınlaştırılabilir.

4- Programların etkilerinin sürekliliğini sağlamak için düzenli tekrarlar ve izleme-değerlendirme süreçleri entegre edilebilir.

5- Milli eğitim politikaları, kaynaştırma eğitim programlarını, öğretmen eğitimi modüllerine sistematik olarak eklenmesini teşvik edecek şekilde güncelleyebilir.

6- Milli eğitim politikaları, empati ve sosyal beceri geliştirmeye yönelik oyun temelli etkinlikleri kaynaştırma sınıflarında standart uygulama haline getirecek şekilde düzenlenebilir.

7- Kaynaştırma eğitiminde aktif rolü olan tüm paydaşlara (okul idaresi, tüm öğretmenler, aileler, psikolojik danışmanlar…) ihtiyaçlar doğrultusunda eş güdümlü olarak çalışmalar (psikoeğitim, toplantı, seminer, söyleşi, atölyeler, alanda uzman veya akademisyen davetleri, okul temelli farkındalık çalışmaları gibi) yapılması kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasını sağlayabilir.

8- Kaynaştırma eğitimindeki tüm paydaşları dahil edebilecek müdahale çalışmaları yürütülebilir.

9- Gelecekteki araştırmalarda, öğretmenlerin tutumları, aile desteği ve arkadaş ilişkilerinin öğrencilerin sosyal destek algısı üzerindeki etkileşimi daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

10- Yapılan müdahalelerin farklı özel gereksinim türleri, yaş grupları ve sosyoekonomik bağlamlar üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

11- Yapılan müdahalelerin akademik başarı, sosyal katılım ve psikolojik iyi oluş üzerindeki kalıcı etkileri araştırılabilir.

12- Yapılan müdahale programlarının yaşantı ve deneyim odaklı olması sağlanabilir ayrıca ihtiyaca göre müdahale çalışmalarının oturum sayıları ve süreleri güncellenebilir.

13- Yapılan müdahale programlarının sahada sürdürülebilir ve işlevsel bir biçimde uygulanabilmesi için sürecin sadece okul psikolojik danışman sorumluluğunda değil; öğretmenler, aile ve ilgili okul personelinin aktif katılımını içeren ekip temelli bir yapı içinde yürütülmesi önerilmektedir.

14- Özel gereksinimli öğrenciler, aileleri, akranları ve aileleri, tüm okul personel ve öğretmenlerinin birlikte yer alabileceği farklı proje ve çalışmalar yapılarak okul çapında kapsayıcı eğitimin benimsendiği bir okul kültürü oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019). Otizmli öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(2), 501-514.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality And Behavior* (2nd Edition). New York, NY: Open Press University.

Akalın, A. (2015). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüş ve gereksinimleri* (Yüksek lisans tezi).

Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142.

Akandere, M. (2013). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel.

Akbayır, M., & Timuralp, Ş. (2023). *Türkiye'deki Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlama konusundaki yeterlik algıları*. Eğitim ve Bilim, 48(1), 61-75. https://doi.org/10.15390/EB.2023.8717.

Akbayır, Z., & Timiralp, T. (2023). Kaynaştırma uygulamaları ve BEP hazırlama konusunda öğretmen yeterlilikleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(33), 36-54.

Akbıyık, C. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları (Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 751231)

Akbıyık, S. (2022). *Kaynaştırma eğitimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler ve rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumları*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(2), 78-91. https://doi.org/10.17355/ejser.2022.6403.

Akbulut, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 638706)

Akcan, E., & Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(1), 423-459.

Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 2 (03).

Akçamete, G., Büyükkarakaya, H.S., Bayraklı ve H.E., Sardohan. (2012). Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel Ve Özel Eğitim. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi,* 11(22), 191-208.

Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey).

Akın, Y.D. ve Ceyhan, E. (2005), Resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından kendini kabul düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 2. 69-87.

Akın, G., & Sani-Bozkurt, S. (2021). Okul öncesi dönemde tipik gelişim gösteren akranların özel gereksinimi olan çocuklara yönelik bireysel farklılıklar ve sosyal kabul görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 11(1), 226-249.

Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Aysun, U. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29(29), 1-8.

Akman, B., Mercan Uzun, E., & Yazıcı, D. N. (2018). Comparison of pre-school teachers' and preservice teachers' views on inclusion. *Mersin Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi, 14*(1), 96-114.

Aksoy, P. (2010). Ebeveynlerin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. (11-13 Kasım, Antalya, ss.518, 527).

Akşit, M. A., Kuşku, M., Oktay, G., & Şaylıgil, Ö. (2018). Engellilerin haklarına ilişkin sözleşmenin sorgulanması. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Yenidoğan Dergisi*, 3(2), 261-302.

Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi.*

(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktan, O. (2021). Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315-332. Https://Doi.Org/10.24315/Tred.712982.

Aktaş, C. (2001). *İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Özürlü Yaşıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Aktaş, C., ve Küçüker, S. (2002). Bilişsel-Duyuşsal Odaklı Bir Programın İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 15 - 25.

Aktepe, M. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ve Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Studies, 5*(3), 42-53.

Algüzel, A., & Bumin, G. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Tutumları Ve Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*, 11(1), 174-189. Https://Doi.Org/10.21020/Husbfd.1313231.

Almarsi, N.,Palisano, R.J., Dunst, C., Chiarello, L.A., O'Neil, M.E. &Polansky, M. (2011). Profiles Of Family Needs Of Children And Youth With Cerebral Palsy. *Child: Care, Health And Development*, 38(6), 798- 806.

Alnahdi G.H., Lindner K.T.,& Schwab S. (2022). Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Practices as a Potential Predictor for Students' Perception of Academic, Social and Emotional Inclusion. *Front Psychol*. 28;13:917676. doi: 10.3389/fpsyg.2022.917676. PMID: 35967702; PMCID: PMC9369003.

Alptekin S., & Batık, Ö. G. M. V. (2013). Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutumlarına Özel Eğitim Dersinin Etkisi. *E-International Journal Of Educational Research*, 4(4).

Alptekin, S. (2010). *Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi Ve Sosyal Kabule Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar Ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri

Açısından Değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 253-272.

Anderson, C.J.K., Klassen, R.M. ve Georgıou, G.K. (2007). Inclusion In Australia What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147. doi: 10.1177/0143034307078086.

Anderson, K.J., & Minke, K.M. (2007). Parent İnvolvement İn Education: Toward An Understanding Of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.

Anderson, R. (1992). "The Effectiveness Of Puberty And Film In Modifying Studens' Perception Towards Person With Disabilities." *Disertation Abstract İnternational.* 53(11), 3793-A.

Anderson, R., Greene, M. Ve Loewen, P. (1988): Relationships Among Teachers' And Students' Thinking Skills, Sense Of Efficacy, And Student Achievement. *Alberta Journal Of Educational Research*, 34 (2), 148-165.

Anderson, R. (1992). The Effectiveness Of Puberty And Film In Modifying Studens' Perception Towards Person With Disabilities. *Disertation Abstract İnternational* . 53(11), 3793.

Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 74-90.

Anılan, M., & Kayacan, M. (2015). İlkokullarda Uygulanan Kaynaştırma Eğitiminin Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Değerlendirilmesi. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 22*(1), 45-58.

Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-Student Relationships Across The First Seven Years Of Education And Adolescent Outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 71*, 101200.

Aral N. (2011) Okul öncesi eğitimde kaynaştırma. 1.Baskı, İstanbul, Morpa, 2011: 1-160.

Aral, N. ve Dikici, A. (1998). *Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özel Gereksinimi Olan Akranları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.* VIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde Sunulan Bildiri, Edirne.

Aral, N. ve Gürsoy F. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş.* Morpa Yayınları, İstanbul.

Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., & Tarrant, M. (2016). Children's Contact With People With Disabilities And Their Attitudes Towards

Disability: A Cross-Sectional Study. *Disability And Rehabilitation,* 38(9), 879-888.

Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The Association Between Preschool Children's Social Functioning And Their Emergent Academic Skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 376-386.

Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Arslan, Y. (2015). Türkiye'de Kitlesel Bir Eğitim Topluluğu: Gezerek Özel Eğitim HizmetiVeren Öğretmenler ve Sorunları (Batman Örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 3*(4), 139-153.

American School Counselor Association. (2019). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs (4th ed.).* Alexandria, VA: Author.

Asiltürk, E. (2011). *Zihinsel Engelliler Destek Eğitim Programlarının Bazı Değişkenler Açısından Uygulayıcı Öğretmenler Boyutuyla Değerlendirilmesi*.(Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Programları Ve Öğretimi Bilim Dalı, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Aslan, A. (2017). *Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan İlkokul Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilimsel Dayanaklı Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Atay, G. (1995). İlkokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Programlarına Karşı Tutumları. *Journal of Educational Research, 18*(4), 90-102.

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. *Electronic Turkish Studies, 9*(5).

Atkın B. (2013). *Kaynaştırma.* İçinde: Avcıoğlu H (editör.), İlköğretimde Özel Eğitim, 3. Baskı, Ankara, Nobel Yayıncılık, 19-60.

Atlan, N. (2019). *Ortaokula Devam Eden Kaynaştırma Öğrencilerinin Yaşam Doyumları, Aile İşlevleri Ve Kaynaştırma Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Attitudes Toward Students With Disabilities: *A Systematic Review. Journal Of*

Attwood, T., Frith, U., & Howlin, P. (2019). Middle School Teachers' Preparedness For İnclusion Of Students With Special Educational Needs. *British Journal of Special Education, 46*(1), 48–66.Todorovic, et al. (2011) etc.

Avcı, G., & Demirok, M. S. (2022). Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrencisi Bulunan Farklı Branşlarda Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 501-520.

Avcı, N. (1998). Entegrasyon Ve Entegre Sınıf Öğretmeni. *Destek Dergisi*, 1(1), 20-24.

Avcılar, D. (2010). Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.

Avcıoglu, H. (2017). Classroom Teachers' Behaviors and Peers' Acceptance of Students in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice, 17*(2), 463-492.

Avcıoğlu, H., Özbey, F. Ve Eldeniz Çetin, M. (2004). "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" A. Yıkmış Ve E. Sazak-Pınar, (Ed.): *XIV Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı,* Ankara: Kök Yayıncılık.

Avissar, G.; Reiter, S., Leyser, Y. (2003). Principals' Views And Practices Regarding Inclusion: The Case Of Israeli Elementary School Principals. *Journal Of Special Needs Education,* 18(3), 355-369.

Avissar, R., Florian, L., & Rouse, M. (2016). Teachers' Perspectives On İnclusion İn Mainstream Schools. *Journal of Educational Research, 109*(4), 432–445.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards İntegration/İnclusion: A Review Of The Literature. *European Journal of Special Needs Education,* 17(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey İnto Mainstream Teachers' Attitudes Towards The İnclusion Of Children With Special Educational Needs İn The Ordinary School İn One Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.

Ayan, S. Ve Dündar, H. (2009). Eğitimde Okul Öncesi Yaratıcılığın Ve Oyunun Önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.

Aydın, A. (2013). Empati Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 281–293.

Aydın, A., & Tenekeci, E. (2013). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 3(2), 1-12.

Aydın, H. (2013). Empati Eğitiminin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi. *Eğitim ve Toplum,* 34(2), 118-134. https://doi.org/10.1053/j.edutop.2013.04.002.

Aydın, N., & Şahin, A. (2002). *Kaynaştırma Uygulamalarının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği İle Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Aydın, S. (2017). *Özel Eğitim Kurumlarında Yaşanan Eğitsel-Yönetsel Yetersizlikler Ve Çözüm Önerileri* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Aydoğan, C. (2017). *Farklı Yaşam Dönemlerindeki Bireylerin Zihinsel Engelli Bireylere İlişkin Sosyal Kabulleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aygün, O., & Turhan, B. (2017). Large-Scale Affirmative Action İn School Choice: Admissions To Iıts İn India. *American Economic Review, 107*(5), 210-213.

Aykara, A. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler Ve Okul Sosyal Hizmeti. *Toplum Ve Sosyal Hizmet,* 1(22), 63-84.

Aykır, T., & Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2012). Okul Öncesi Dönemdeki Zihinsel Yetersizliği Olan Ve Olmayan Çocukların Sosyal Becerileri Ve Problem Davranışlarının Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 20(2), 627-648.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2013). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri*. ELMIS 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi 19-21 Haziran 2013, Akşehir.

Ayral, M., Şaydan, Ö., Can, R., Ünlü A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2015). Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bakışını Etkileyen Etkenler. *Abant İzel Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 218230.

Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3 (1), 1-9.

Babaoğlan, E., & Yılmaz, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Faaliyetlerine Dair Beceri Seviyesi. *Journal of Special Education, 12*(2), 34-48.

Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 18(12), 343-354. Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Kefdergi/İssue/49063/626026.

Bahar, M. *Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıfların Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi.* (2018). Eğitim Programları Ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Bakkaloğlu, H. (2010). A Comparison Of The Loneliness Levels Of Mainstreamed Primary Students According To Their Sociometric Status. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 330-336.

Bakkaloğlu, H., Özbek, A. B., & Sucuoğlu, N. B. (2020). Okul Öncesi Bütünleştirmede Özel Gereksinimli Ve Tipik Gelişen Çocukların Sosyal Kabulleri: Boylamsal Bir Çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 369-391.

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Özbek, A. B. (2019). Okul Öncesinde Özel Gereksinimli Olan ve Normal Gelişen Çocukların Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 18*(2).

Balaban, M., Yılmaz, Ö. ve Yıldızbaş, F. (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. 1st International Turkey Educational Researches Congress. 1-3 Mayıs, Çanakkale.

Balboni, G. & Pedrabisi, L., (2000). Attitudes Of İtalian Teachers And Parents Toward School İnclusion Of Students With Mental Retardation: The Role Of Experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148-159.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 191.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Baran, E. (2021). *Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Ve Rehber Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlüklerle İlişkili Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Batson, C. D. (2011). Altruism in humans. Oxford University Press.

Batson, C. D. (2011). The empathy-altruism hypothesis: Issues and implications.

Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Batu E.S. ve Kırcaali-İftar G. (2011). *Kaynaştırma*, 6. Baskı, Ankara, Kök Yayıncılık, 2011: 1-132.

Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(03), 401-420.

Batu, E.S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2012). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Batu, İ. (1998). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri. *Journal of Special Education Practices, 6*(1), 16-27.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S.(Ed.) (2019). *Kaynaştırma Ortamında Uygulamalar*. Ankara: Vize Akademik.

Batu, S., & Diken, İ. H. (2015). *Kaynaştırmaya Giriş. İlköğretimde Kaynaştırma.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2010). *Özel Eğitim Ortamları Ve Kaynaştırma.* Kaynaştırma Ankara: Kök Yayıncılık, 7-24.

Batu, S., İftar, G. K., & Uzuner, Y. (2004). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). Https://Doi.Org/10.1501/Ozlegt_0000000082.

Batu, Z. (1998). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Baumgartner, J. J., & Susman, E. J. (1994). Parenting Stress And Temperament İn Clinic-Referred Children With Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 379–385.

Bayar, A. (2015). Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 71-85.

Bayar, A., & Tekinarslan, I. C. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlik Algıları Ve Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 123-136.

Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt Sosyoekonomik Düzeydeki Özel Gereksinimli Olan Ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Sosyometrik Statülerini Yordayan Değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 401-447.

Baydik, B. ve Bakkaloglu, H. (2009). Predictors Of Sociometric Status For Low Socio Economic Status Elementary Mainstreamed Students With And Without Special Needs. *Educational Sciences: Theoryand Practice*, 9 (2), 435-445.

Baykoç, K., Avcı, N., & Koçer, N. (1997). İlk Ve Orta Öğretim Kurumu Öğretmenlerinin Engellilere Ve Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi Ve Görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Türkiye, 10 - 12 Eylül 1997.*

Baykoç, N., Aydemir, D., & Uyaroğlu, B. (2014). Inequality İn Educational Opportunities Of Gifted And Talented Children İn Türkiye. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 1133-1138.

Beck, J.S. (2011). Bilişsel Davranış Terapisi: Temeller Ve Ötesi (2. Baskı). Guilford Press.

Bender, W. N., Rosenkrans, C. B., & Crane, M. K. (1999). Stress, Depression, And Suicide Among Students With Learning Disabilities: Assessing The Risk. Learning Disability Quarterly, 22(2), 143-156.

Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Toward İncreased Mainstreaming: İmplementing Effective İnstruction For Students With Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities,* 28(2), 87-94. DOI: 10.1177/002221949502800203.

Bennett, K. S., & Hay, D. A. (2007). The Role of Family in the Development of Social Skills in Children with Physical Disabilities. International Journal of Disability, *Development and Education,* 54(4), 381–397. https://doi.org/10.1080/10349120701654555

Bennett, T., Deluca, D. A., & Bruns, D. A. (1997). Putting İnclusion İnto Practice: Perspectives Of Teachers And Parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.

Berndt, T. J. (2004). Children's Friendships: Shifts Over A Half-Century İn Perspectives On Their Development And Their Effects. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(3), 206-223.

Berry, R. (2006). Inclusive Education: What Are The Needs Of Children With Learning Difficulties?. *British Journal of Special Education,* 33(3), 140-147. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00399.x.

Berry, R. A. W. (2006). Inclusion, Power And Community: Teachers And Students İnterpret The Language Of Community İn An İnclusion Classroom. *American Educational Research Journal*, 43(3), 489–529.

Berry, R.A.W. (2011). Voices Of Experience: General Education Teachers On Teaching Students With Disabilities. *International Journal of Inclusive Education,* 15(6), 627-648.

Bilen, F. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri Ve Çözüm Önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Blood, G. W., Blood, I. M., Bennett, S., Simpson, K. C., & Susman, E. J. (1994). Subjective Anxiety Measurements And Cortisol Responses İn Adults Who Stutter. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *37*(4), 760-768.

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions Of Family And Professional Partnerships: Constructive Guidelines For Collaboration. *Exceptional Children, 70*(2), 167–184. https://doi.org/10.1177/001440290407000203.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Pearson Merrill/Prentice Hall.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. *International handbook of early childhood education*, 1095-1111.

Boer, A. A. de, Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes Towards Peers With Disabilities: A Review Of The Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392.

Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Students' Attitudes Towards Peers With Disabilities: A Review Of The Literature. *International Journal Of Disability, Development And Education, 57*(4), 379–392. https://doi.org/10.1080/1034912X.2010.524745.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly İncluded? A Literature Study Focusing On The Social Dimension Of Inclusion İn Education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79.

Bossaert, G., De Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social Participation Of Students With Special Educational Needs İn Different Educational Systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54. Https://Doi.Org/10.1080/03323315.2015.1010703.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology Of Human Development: Experiments By Nature And Design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, W. H., Odom, S. L., & McConnell, S. R. (2008). Social Competence Of Young Children: Risk, Disability, And İntervention. Paul H. Brookes.

Bubpha, S., Erawan, P., & Saihong, P. (2012). Model Development For İnclusive Education Management: Practical Guidelines For İnclusive Schools. *Journal Of Education And Practice,* 3(8), 223-233. Https://Www.İiste.Org/Journals/İndex.Php/JEP/Article/View/2034.

Budak, K. S. (2025). Digital Play Addiction Tendency Behaviors in Early Children Reflections in Social Environments: Teachers' Perspective. In *Students' Online Risk Behaviors: Psychoeducational Predictors, Outcomes, and Prevention* (pp. 127-152). IGI Global Scientific Publishing.

Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer Rejection As An Antecedent Of Young Children's School Adjustment: An Examination Of Mediating Processes. *Developmental Psychology, 37*(4), 550–560. https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550.

Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer Exclusion And Victimization: Processes That Mediate The Relation Between Peer Group Rejection And Children's Classroom Engagement And Achievement?. *Journal of educational psychology*, *98*(1), 1.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, Friendship, And Emotional Adjustment İn Early Adolescence. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence* (pp. 23–37). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Burak, Y. (2019). *Otizmli Çocukların Eğitsel Yerleştirilmesi, Kaynaştırılması Ve Bütünleştirilmesinde Öğretmenlerle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı. Edirne.

Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting Effects On Friendship Formation Among Young Children With And Without Disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503–517.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar Ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32: 470-548.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. baskı). Ankara, PegemA Akademi.

Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes Of Sşovene Teachers Towards The İnclusion Of Pupils With Different Types Of Special Needs İn Primary School. *Educational Studies,* 37(2), 171-195.

Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2004). Cardiac Vagal Regulation Across The Preschool Period: Stability, Continuity, And İmplications For Childhood Adjustment. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology, 45*(3), 101-112.

Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Ve Bep Hazırlamaya İlişkin Öz-Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(39), 128-138.

Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students With Special Educational Needs İn The İnclusive Classroom: Social İntegration And Self-Concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197–208.

Candan, R., Yılmaz, B., & Alaylı, O. (2024). Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri Ve Öneriler: İstanbul'daki Özel Eğitim Kurumları Örneği. *Journal of Inclusive Education,* 6(1), 29-40. https://doi.org/10.1017/jie.2024.0065.

Candan, S., Kalka, N., Gürsoy, A., Büke Felek, B., & Safi, D. (2024). Özel Eğitimde Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal,* 10(6), 1011-1023. https://doi.org/10.5281/zenodo.12592739.

Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim 1. Kademe Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. Kademede Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 1-16.

Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Amirault, K. A., Biggs, E. E., & Bolt, D. M. (2015). Randomized Evaluation Of Peer Supports Arrangements To Support The İnclusion Of High School Students With Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), 209–233.

Carter, E. W., Sisco, L. G., & Chung, Y.-C. (2015). Peer Support İnterventions To İmprove Social Outcomes For High School Students With Severe Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 26*(4), 209–221.

Carter, J.M. (2011). The School-Based Family Counseling Symposium: A Happy Union And The 7 Year İtch. *International Journal For School Based Family Counseling*, Vol: 3

Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Towards The İnclusion Of Students With Autism And Emotional Behavioral Disorder. *Electuronic Journal Of Inclusive Education*, 2(7), 1-23. Https://Corescholar.Libraries.Wright.Edu/Ejie/Vol2/İss7/5/

Cavkaytar, A. (1999). *Zihin Engellilerin Özbakım Ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkiliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Yayınları.

Cavkaytar, A. (2013). *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim*. I. H. Diken (Ed.). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Yayıncılık, s. 1-28.

Cavkaytar, A. ve Diken, I. H. (2007). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A. ve Özen, A. (2009). *Aile Katılımı Ve Eğitimi. İçinde Akçamete, G. (Ed.), Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim,* (169-198) Ankara: Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A., & Diken, I. (2005). *Introduction To Special Education*. Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A., Ardıç, A. ve Aksoy, V. (2014). Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracının Geçerlik Ve Güvenirliğinin Güncellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2) 1-12.

Cengiz, S., Yıldız, M. N., & Peker, A. (2021). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynler İle Tipik Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Stres Ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, *17*(36), 2940-2956.

Cetin, M. C., & Altun, N. E. (2016). *Application Of A Rapid Methodology For Preliminary Appraisal Of Kaolinite Deposits*. *8*. Https://Hdl.Handle.Net/11511/39542.

Chan, S. Y., & Mpofu, E. (2001). Children's Peer Status İn School Settings: Current And Prospective Assessment Procedures. *School Psychology International*, *22*(1), 43-52.

Chan, F., Leahy, M. J., Saunders, J. L., & Tarvydas, V. (2009). *Foundations of rehabilitation counseling.* New York, NY: Springer Publishing Company.

Chiner, E.& Cardona, C. M. (2013).Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of

inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, (17) 5, 526–541, http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.689864.

Chiu, C.,Turnbull, A.P. &Summers, J.A. (2013). What Families Need: Validation Of The Family Needs Assessment For Taiwanese Families Of Children With İntellectual Disabilityand Developmental Delay. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 247-258.

Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-iş ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cohen S., Wills T. A. (1985) Stress, Social Support, And The Buffering Hypothesis. *Psychol Bull* 98:310-57.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557–570. https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557.

Cook, L., Friend, M. (2010). The State Of The Art Of Colllaboration On Behalf Of Students With Disabilities. *Journal Of Educational And Psychological*, 20, 1-8.

Cookson, G. (2010). The Experiences of Principals Establishing Special Education Programs in Christian Schools.

Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-Service Secondary Teachers' Attitudes Towards İnclusive Education. *Australian Journal Of Teacher Education*, 38(4), 129-143. Https://Doi.Org/10.14221/Ajte.2013v38n4.8.

Creswell J.W. and Plano Clark, V.L. (2014). *Designing And Conducting Mixed Methods Research.* 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2014). *Designing And Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational And Overt Aggression İn Preschool. *Developmental Psychology*, *33*(4), 579.

Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family Adversity, Positive Peer Relationships, And Children's Externalizing Behavior: A Longitudinal Perspective On Risk And Resilience. *Child development*, *73*(4), 1220-1237.

Culham, A., & Nind, M. (2003). Deconstructing Normalisation: Clearing The Way For İnclusion. *Journal Of Intellectual And Developmental Disability,* 28(1), 65-78.

Cuskelly, M., Hauser-Cram, P., And Van Riper, M. (2009). Families Of Children With Down Syndrome: What We Know And What We Need To Know. *Down Syndrome Research And Practice* 12 (3) 202-210.

Çağlar, G. (2016). Destek Eğitim Odası Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Okul Yöneticileri Ve Öğretmen Görüşleri. *Journal of Education Research and Development, 7*(4), 23-36.

Çangır, M. (2008). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu* (Tuzla Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çay, E. (2019). Özel Gereksinimli Bireylere Serbest Zaman Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 47, 439-455.

Çay, Ş. E. (2016). *Özel eğitim gereksinimi olan çocukların ebeveynleri ile özel eğitim gereksinimi olmayan çocukların ebeveynlerinin bedensel duyumları abartma düzeyleri ve empatik eğilim düzeyleri açısından karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi).Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilmler Enstitüsü, İstanbul.

Çetrez İşcan, G., Fazlıoğlu, Y., Parlak, C. (2015). İlkokula Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Çocukların Yetersizliği Olan Akranlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(Özel Sayı), 128-138.

Çınar, S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumu (Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 670235)

Çiçekçe, K., & Daş, Ömür. (2024). Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına İlişkin Sosyal Kabul Düzeyleri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi,* 2(2), 129–147. Https://Doi.Org/10.5281/Zenodo.13332093.

Çifci Tekinarslan, İ. , Sivrikaya, T. , Keskin, N. K. , Özlü, Ö. & Uçar Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Gereksinimlerinin Belirlenmesi . *İlköğretim Online ,* 17 (1) , 82-101 .

Çifçi, İ. (1997). *Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiftci, M. (1997). Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinime Sahip Arkadaşlarına Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi. *Journal of Educational Psychology, 21*(3), 124-135.

Çiftçi Tekinarslan, İ. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Stresle Başa Çıkma Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 21–33.

Çinko, N. (2004). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çokluk, G. F. (2022). Özel Gereksinime İhtiyacı Olan Çocuklara Sahip Anne Babalarda Travma Sonrası Büyüme. *Kıbrıs Türk Psikiyatri Ve Psikoloji Dergisi*, 4(4), 378-386. Https://Doi.Org/10.35365/Ctjpp.22.4.09.

Çolak, M. (2007). *Üçüncü Sınıf Düzeyinde Sosyal Yeterlilik Özelliklerinin Betimlenmesi Ve İyileştirilmesi* (Yüksek lisans tezi).

Çuhadar, C. (2006). İlköğretim 1–5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research, 24*, 45-62.

Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi.* (Yüksek lisans tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2011). *Effects Of İnclusive Education On The Social Participation Of Students With Special Needs*. Educational Review, 63(1), 63-85. https://doi.org/10.1080/00131911.2010.507161.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards İnclusive Education: A Review Of The Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes Towards Peers With Disabilities: A Review Of The Literature. *International Journal of disability, development and education, 59*(4), 379-392.

Deborah, M., & Smith, T. (1992). Barriers To Mainstreaming: Perceptions Of Administrators, Families, And Practitioners. *Journal of Early Intervention, 16*(3), 234–247.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture Of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A Social–Neuroscience Perspective On Empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54–58.

Dembo, M., & Gibson, S. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Demir, K. M. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.

Demir, M. K. ve Açar, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.

Demir, R. (2018). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Din Eğitiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri,* (Ed). M. Yıldırım, II. Uluslararas Multidisipliner Çalışmalar Kongresi 4-5 Mayıs 2018 Adana, Tam Bildiri Kitabı.

Demir, S., & Açar, A. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Düşünceleri* (Yüksek lisans tezi).

Demiray, G. (2019). *Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerde Yaşam Kalitesi, Umutsuzluk Ve Yılmazlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Demirkaya, P. N., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining The Student-Teacher Relationships Of Children Both With And Without Special Needs İn Preschool Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice, 15*(1), 159-175.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159).

Demirtaşlı, N., & Korkmaz, İ. (2020). *Aile Danışmanlığı Programının Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi*. Eğitimde Sosyal Hizmetler Dergisi, 5(2), 81-95. https://doi.org/10.1037/socserv.2020.0083

Demirtaşlı, R. & Korkmaz, N. (2020). Aile Danışmanlığı Programının Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(55), 44–59.

Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. Springer.

Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' Likability As Cause Or Consequence Of Their Social Behavior. *Developmental psychology*, *29*(2), 271.

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional And Behavioral Predictors Of Preschool Peer Ratings. *Child development, 61*(4), 1145-1152.

Denizli, H. (2015). *Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin Ve Fen Bilimleri Dersini Alan Kaynaştırma Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Sürecine İlişkin Görüş Ve Önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.

Depape, A.-M., & Lindsay, S. (2016). Life Experiences Of İndividuals With Autism Spectrum Disorder: A Meta-Synthesis Of Qualitative Studies. *Autism, 20*(8), 845–861.

Desombre, C., Delaval, M., Jury, M. (2021). Influence Of Social Support On Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Front Psychol*. 2021 Sep 30;12:736535. Doi: 10.3389/Fpsyg.2021.736535. PMID: 34659050; PMCID: PMC8514827.

DeVore, S., & Russell, K. (2007). Early Childhood Education And Care For Children With Disabilities: Facilitating İnclusive Practice. *Early Childhood Education Journal*, 35, 189-198.

Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: The role of personal and contextual factors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 3-11. https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1920091.

Diamond, K. E., & Innes, F. K. (2001). The Origins Of Young Children's Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Early childhood inclusion: Focus on change*, 159-178.

Diamond, K. E., & Innes, F. K. (2001). Young Children's Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Infants & Young Children*, 13(3), 77–88.

Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context İnfluences Preschool Children's Decisions To İnclude A Peer With A Physical Disability İn Play. *Exceptionality, 16*(3), 141-155.

Diamond, K., Le Furgy, W. & Blass, S. (1993). Attitudes Of Preschool Children Toward Their Peers With Disabilities: A Year-Long Investigation İn Integrated Classrooms. *The Journal Of Genetic Psychology*, 154(2), 215-221.

Diamond, K.E. (2001). Relationships Among Young Children's İdeas, Emotional Understanding, And Social Contact With Classmates With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 104-113.

Dietrich, M., Znotka, M., Guthor, H., & Hilfinger, F. (2016). Instrumental And Non-İnstrumental Factors Of Social İnnovation Adoption. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, *27*(4), 1950-1978.

Diken, H.İ. (1998). *Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Diken, İ. (1998). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Educational Sciences, 22*(4), 50-62.

Diken, İ. H., ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.

Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B.S. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları Ve Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(4), 205-223.

Dikili, G. (2010). *Zihin Yetersizliği Tanılı Çocuğa Sahip Ailelerin Bakış Açısından Uzmanların Aileler İle Etkileşimlerinin Değerlendirilmesi* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey).

Diler Sönmez, N. (2008). *Eve Dayalı Gündüz Tuvalet Kontrolü Aile Eğitimi Programının Annelerin Kuruluk Kaydı Tutma İle Gündüz Tuvalet Kontrolü Kazandırma Becerisini Ve Çocukların Gündüz Tuvalet Kontrolünü Kazanmasındaki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Diler, N. (1998). *Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları Ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.

Doğmaz Tunalı, S., Mutlu, H., Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. (2022). İlkokul Öğrencilerinin Bakış Açısından Özel Gereksinimli Akranlarının Okuldaki Deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi,* 4(8), 256-272. Https://Doi.Org/10.47994/Usbad.1068582.

Dolapçı, S., & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(13), 141-160.

Dökmen, Ü. (2007). *Sosyometri ve Psikodrama*. Sistem Yayıncılık

Duman Erbakirci M, Çopur A, Doğandemir H. (2025). Özel Süreli Çocuk Sahibi Ailelerin Sosyal Desteği, Dayanıklılık Ve Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Sağlık Araştırmaları Dergisi.(1):37-45.

Duman, T. (2000). Okul Sosyal Hizmeti. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). *Supporting And Strengthening Families: Methods, Strategies And Practices*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-Analysis Of Family-Centered Helpgiving Practices Research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370–378.

Duran, D. A. (2018). *İlkokullarda Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale, Türkiye.

Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(39), 160-172.

Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding Of And Attitudes Toward People With Disabilities. Topics İn Early Childhood Special Education, 25(2), 95-105.

Eısenberg, N. And Strayer, J. (1990). Empathy And Its Development. Cambridge: Cambridge University Press.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-Related Responding İn Children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517–549). Lawrence Erlbaum Associates.

Eisenberg, N., Spinrad, T., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-Related Responding İn Children. In *Handbook of moral development* (pp. 535-568). Psychology Press.

Elkoca, A. (2025). *Duygu Tanıma Ve Empati Odaklı Hemşirelik Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Çocukların Empatik Eğilimleri Ve Özel Gereksinimli Çocukları Sosyal Kabullenmeleri Üzerine Etkisi* (Doktora Tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Emam, M., & Mohamed, A. (2011). Relationship Between Preschool Teachers' Professional Skills And Attitudes Towards İnclusive Education İn Egypt. *International Journal of Special Education, 26*(1), 112–121.

Enç, M. (2005). Görme özürlüler: Gelişim, uyum ve eğitimleri. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Engin, A. O.,Tösten, R., Kaya, M. D. ve Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum Ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 27-44.

Epstein, J. L. (2010). School / Family / Community Partnerships: Caring For The Children We Share. Phi Delta Kappan, 92(3), 81-96. Http://Doi.Org/10.1177/003172171009200326.

Eratay, E., & Pınar, E. S. (2006). Genel Eğitim Sınıflarındaki Zihin Engelli Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(13), 24-47. Https://Doi.Org/10.11616/Abantsbe.171.

Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karsı Tutumlarının İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erden, Z. R. (2021). Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Beklentilerinin ve Katılımlarının İncelenmesi. Yüksek lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Eren, E. (2021). *Kaynaştırma Eğitimi Verilen Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları Ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Eripek, S. (1986). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi-Kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 40-45.

Eripek, S. (2003). *Okulöncesi Dönemde Özel Eğitim*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 756.

Eripek, S. (2004). Türkiye'de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 25-32.

Erol, İ., & Ildız, G. İ. (2020). Özel Gereksinimli Bireylerin Dil Gelişim Süreçleri İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 559-574.

Er-Sabuncuoglu, M., & Diken, İ. H. (2010). Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemi Müdahalesi: Mevcut Durum, Zorluklar Ve Öneriler. *Uluslararası Erken Çocukluk Dönemi Özel Eğitimi Dergisi* , *2* (2), 149-160.

Ersoy, Ö., & Çürük, N. (2009). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerde Sosyal Desteğin Önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 104-110.

Ersoy, Ö., Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar Ve Eğitimleri, Özel Eğitim*. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The Role Of Child Gender And Ethnicity İn Teacher–Child Relationship Quality And Children's Behavioral Adjustment İn Preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(1), 92-105.

Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The Effects Of Parental İnvolvement On Students' Academic Self-Efficacy, Engagement And İntrinsic Motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.

Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom Social Dynamics Management: Why The İnvisible Hand Of The Teacher Matters For Special Education? *Remedial And Special Education*, 39(3), 177-192. Https://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/ED588188.Pdf.

Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.

Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin Kaynaştirmaya İlişkin Tutumlarinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(2), 223-234.

Fernandes, P. R. S., Jardim, J., & Lopes, M. C. S. (2021). The Soft Skills Of Special Education Teachers: Evidence From Theliterature. *Education Sciences*, 11(3), 1-13. Https://Doi.Org/10.3390/Educsci11030125.

Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social Experiences Of Children With Disabilities İn İnclusive Portuguese Preschool Settings. *Journal of Early Intervention*, *39*(1), 33-50.

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, *85*(98).

Fırat, T. (2021). An Exploration Of The Effects Of Learning Through 'İnteraction Activities' On Eighth-Graders' Social Acceptance Of Students With Special

Needs İn Turkey. *Education* 3-13, 49(7), 792-808. Https://Doi.Org/10.1080/03004279.2020.1790022.

Filik, R. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odaları Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Filiz, İ. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlilikleri ile Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu Tutum ve Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Florian, L. (2008). Special Or İnclusive Education: Future Trends. *British Journal of Special Education,* 35(4), 202–208. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x

Florian, L. (2014). What Counts As Evidence Of İnclusive Education?. *European Journal Of Special Needs Education, 29*(3), 286-294.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring İnclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying Potential Stressors For Regular Class Teachers. *Educational Research,* 43(3), 235–245.

Forlin, C. (2010). Teacher Education For İnclusion. In *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 173-188). Routledge.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation For İnclusive Education: Increasing Knowledge But Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 39(1), 17-32. DOI: 10.1080/1359866X.2010.540850.

Freeman, S. F. N., & Kasari, C. (2002). Characteristics And Qualities Of The Play Dates Of Children With Developmental Delays. *Journal of Early Intervention*, 25(2), 112–129.

Freeman, S. F. N., & Kasari, C. (2002). Joint Attention And Symbolic Play İn Young Children With Autism: A Randomized Controlled İntervention Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(6), 645–659.

Friend, M. (2006). *Contemporary Perpectives for School Professionals*. USA: Pearson Education.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including Students With Special Needs: A Practical Guide For Classroom Teachers* (6th ed.). Pearson.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An İllustration Of The Complexity Of Collaboration İn Special Education. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.

Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does Being Friendly Help İn Making Friends? The Relation Between The Social Position And Social Skills Of Pupils With Special Needs İn Mainstream Education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Early Childhood Teachers' Attitudes Toward İnclusion: Comparison Of Jewish And Arab Teachers İn Israel. *International Journal of Disability, Development and Education, 57*(1), 35–54.

Garrote, A. (2017). The Relationship Between Social Participation And Social Skills Of Pupils With An İntellectual Disability: A Study İn İnclusive Classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. Https://Doi.Org/10.14786/Flr.V5i1.266.

Garrote, A., Wullschleger, A., Schnepel, S., Jaquiéry, L., & Opitz, E. M. (2020). Effects Of Teacher Feedback Behavior On Social Acceptance İn İnclusive Elementary Classrooms: Exploring Social Referencing Processes İn A Natural Setting. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-12. Https://Doi.Org/10.1016/J.Cedpsych.2020.101841.

Gately Jr, FJ ve Gately, SE (1993). Olumlu Ortak Öğretim Ortamları Geliştirmek: Giderek Daha Çeşitli Bir Öğrenci Nüfusunun İhtiyaçlarını Karşılamak.

Genç, Y., & Çat, G. (2014). Engellilerin İstihdamı ve Sosyal İçerme İlişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1), 363-394.

George, J. M., & Zhou, J. (2002). Understanding When Bad Moods Foster Creativity And Good Ones Don't: The Role Of Context And Clarity Of Feelings. *Journal of applied psychology*, *87*(4), 687.

Gershwin, T., Mckittrick, L., & Kilpatrick, A. (2023). The İmportance Of Following Legal Requirements: Factors That Lead To Parent Satisfaction With The İndividualized Education Program Meeting Process. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 33(4), 369–392. Https://Doi.Org/10.1080/10474412.2022.2145290.

Gezer, S. M. (2017). S*ınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Rol Algılarının Belirlenmesi.* (Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ghergut, A. (2011). Education of Children with Special Needs in Romania; Attitudes and Experiences. Procedia Social and Behavior al Sciences, 12, 595–599.

Girgin, D. (2019). Öğretmenlerin Tasarım Odaklı Düşünmeye İlişkin Bilişsel Yapıları Ve Kavramsal Değişimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 459-482.

Gottlieb, J. (1975). Attitudes Toward Retarded Children: Effects Of Labeling And Behavioral Aggressiveness. *Journal of Educational Psychology*, *67*(4), 581.

Gottlieb, J., Semmel, M. I., & Veldman, D. J. (1978). Correlates Of Social Status Among Mainstreamed Mentally Retarded Children. *Journal of Educational Psychology*, *70*(3), 396.

Gök, G. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Ve Önerileri.* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erciyes.

Gök, Z. (2013). *Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar* (Yüksek lisans tezi).

Gökbulut, Ö, Gökbulut B. Ve Yeniasır, M. (2017). Social Acceptance Of Students With Special Needs From Peer Viewpoint. *EURASIA Journal Of Mathematics, Science And Technology Education,* 13(11),7287-7294.

Gökdere, M. (2012). Sınıf Öğretmenleri İle Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum, Endişe Ve Etkileşim Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelemesi.

Göksu, İ., & Çevik, T. (2004). Özel Eğitime Giriş. *Ankara: Gündüz*

Göl, B. (2014). Kaynaştırma Eğitimi Alan Görme Yetersizliği Olan Ve Gören Öğrencilerin Akran İlişkilerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Görgün, B., ve Melekoğlu, M.A. (2019). Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Alanında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi, Sakarya Unıversıty Journal Of Educatıon, 9(1) 83-106.

Görmez, A. & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2017). Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yalnızlığını Yordamada Algılanan Sosyal Desteğin Etkisi . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 42 (42) , 15-28 .

Gözün, Ö ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki

Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.

Gözün, Ö. (2003). *Kaynaştırmaya Yönelik Hazırlanılmış Bilgilendirme Programının Öğretmen Adaylarını Tutumlarının Değişimine Etkisi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Green, A. (2017). *Perceptions And Attitudes Of Special Education And General Education Teachers Towards Inclusion.* Unpublished Doctorate Thesis Northcentral University Prescott Valley, Arizona.

Green, S. (2001). "Oh, Those Therapists Will Become Your Best Friends": Maternal Satisfaction With Physicians, Therapists, And Early İntervention Services. *Sociological Focus, 34*(4), 365–382. https://doi.org/10.1080/00380237.2001.10571195

Gresham, F. M. (1982). Misguided Mainstreaming: The Case For Social Skills Training With Handicapped Children. *Exceptional children, 48*(5), 422-433.

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability Of The Social Skills Rating System To The Social Skills Improvement System: Content And Psychometric Comparisons Across Elementary And Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, *26*(1), 27.

Grix, J. (2010). The Foundations Of Research. London: Palgrave Macmillan.

Grönlund, A., Engström, M., & Kärki, J. (2010). Barriers To İnclusive Education: Voices From Finnish Schools. *Scandinavian Journal of Disability Research, 12*(3), 157–170.

Grönlund, A., Lim, N., Larsson, H. (2010). Effective Use Of Assistive Technologies For Inclusive Education İn Developing Countries: Issues And Challenges From Two Case Studies. *International Journal Of Education And Development Using Information And Communication Technology (IJEDICT*), (6) 4, Pp.5-26.

Gupta, A. & Singhal, N. (2005). Psychosocial Support For Families Of Children With Autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16(2), 62-83.

Guralnick, M. (1990). Social Competence And Early İntervention. *Journal Of Early Intervention,* 14, 3-14.

Guralnick, M. J. (1999). The Nature And Meaning Of Social İntegration For Young Children With Mild Developmental Delays İn İnclusive Settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70–86.

Guralnick, M. J. (2001). A Developmental Systems Model For Early İntervention. *Infants & Young Children*, *14*(2), 1-18.

Guralnick, M. J. (2001). Early Childhood İnclusion: Focus On Change. *Brookes Publishing*.

Guralnick, M. J. (2002). Involvement With Peers: Comparisons Between Young Children With And Without Down Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 379–393.

Guralnik, J. M., Butterworth, S., Wadsworth, M. E., & Kuh, D. (2006). Childhood socioeconomic status predicts physical functioning a half century later. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, *61*(7), 694-701.

Gül, S. O. (2012). *Engellilere Yönelik Tutumlar* (1. Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken). Ankara: Vize Yayıncılık.

Gül, S. O., & Vuran, S. (2015). Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, *40*(180).

Gülay, A., & Tekinarslan, İ. Ç. (2024). Özel Gereksinimli Bireylere Sosyal Beceri Öğretimi Konusunda Yapılan Lisans Üstü Tezlerin İncelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 1-20.

Gülay, H. (2008). *"5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran Ilişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları Ve Akran Ilişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi".* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güldü, Z. (2010). *Sivas İli Örneğinde Kaynaştırma Eğitimi* (Yüksek lisans tezi).

Güleç Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma Ortamlarında Ailelere Yönelik Eğitsel Ve Psikolojik Hizmetler. Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 6(3), 71-80. Https://Doi.Org/10.19126/Suje.220183.

Güleç, H. Cömert, D. (2004).Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi,* cilt.6, sa.1, ss.132-145.

Güleryüz, Ş. O. (2009). Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları İle İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi. (Doktora tezi).

Gümüş, M.M., Ekdi, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M. Ağaçhanlı, S. & Demir, Y. (2021). Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi, Uygulamaları, Tarihi Ve Yıllara Göre Kaynaştırma Eğitimi Öğrenci Sayıları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research,* 8(68), 903-914.

Günbayı, İ. (2019). Academic Staff's Perceptions On Stressors Originating From İnterpersonal Relations At Work Setting: A Case Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 50-60.

Güner, N. (2010). *Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri İle Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine Etkisinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Ankara Universitesi (Turkey).

Gürgür, H., & Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlar: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 20(1), 1-28. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.343770

Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma Sınıfında İş Birliği İle Öğretim Uygulamalarına Bakışın Fenomenolojik Analizi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4-14.

Gürgür, H., Akçamete, G. ve Vuran, S. (2005). Teachers Opinions About İmplementation Of Curriculum Of Elementary Schools For Children With Hearing İmpairments. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 69-91.

Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online,* 11(3), 689-701.

Gürsoy, F., Aydoğdu, F., Aysu, B., & Aral, N. (2019). Engelli Çocuklarda Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 2*(4), 44-57.

Gürşimşek, İ. (2002). *Etkin Öğrenme Ve Aile Katılımı*. (Ed. I. Gürşimşek). DEÜ Okul Öncesi Eğitiler El Kitabı, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Güven, E. (2011). Müzik Dersleri Ve Kaynaştırma Uygulaması. *Kastamonu Education Journal, 19*(3), 709-718.

Güven, R. (2009). *Genel Eğitim Ortamlarında Öğrenimlerini Sürdüren Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi).

Güven, Y. ve Uyanık Balat, G. (2006). Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler Ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.

Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği)* .(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güzel, Ş. (2006). *Dört Altı Yaş Grubu Çocuğa Sahip Annelerin Aile Eğitimine Yönelik İhtiyaç Duydukları Konuların Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Haines, S. J., Francis, G. L., Mueller, T. G., Chiu, C. Y., Burke, M. M., Kyzar, K., ... & Turnbull, A. P. (2017). Reconceptualizing Family-Professional Partnership For İnclusive Schools: A Call To Action. *Inclusion*, *5*(4), 234-247.

Hall,L.J., & McGregor,J.A (2000). A Follow-Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School - Statistical Data Included. *Journal of Special Education*. www.findarticles.com/p/articles/mi_m0HDF/is_3_34/ai_76157518.

Halvorsen, A.T., Neary, T. (2009). *Building Inclusive Schools:* Tools And Strategies For Success. Needham Hieghts: Ally And Bacon.

Hamaıdeh, S., Al-Magaıreh, D., Abu-Farsakh, B., & Al-Omarı, H. (2014). Quality Of Life, Social Support, And Severity Of Psychiatric Symptomps İn Jordanian Patients With Schizophrenia. *Journal Of Psychiatric And Mental Health Nursing*, 21, 455-465.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships And The Trajectory Of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child development*, *72*(2),

Hanks, R. (2013). *Common SENse For İnclusive Classrom.* London: Jessica Kingsley Publishing.

Harry, B., Kalyanpur, M., & Day, M. (1999). *Building cultural reciprocity with families: Case studies in special education*. Brookes Publishing.

Hartup, W. Ve Glazer J. A. R. (2004). *Peer Reinforcement And Social Status*. Http://Www.Jstor.Org/Pss/1127099

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards The İnclusion Of Children With Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. Doi: 10.1080/01443410303223.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer Relations İn Childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, *45*(1), 84-108.

Hayden, N.K. And Hastings, R.P. (2022) Family Theories And Siblings Of People With İntellectual And Developmental Disabilities. In: Hodapp, R.M., Fidler, D.J. And Lanfranchi, S., (Eds.) *International Review Of Research İn Developmental Disabilities*. Elsevier , Pp. 1-49. Isbn 9780323990967.

Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2019). Intertextual Voices Of Children, Parents, And Specialists İn İndividual Education Plans. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 65(1), 36–53. Https://Doi.Org/10.1080/00313831.2019.1650825.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' Emotion Expression And Regulation: Relations With School Adjustment. *The Journal of genetic psychology*, *174*(6), 642-663.

Hicks-Monroe, S. L. (2011). A Review Of Research On The Educational Benefits Of The Inclusive Model Of Education For Special Education Students. *Journal Of The American Academy Of Special Education Professionals*, 61-69.

Hogan, D. M., & Tudge, J. R. H. (1999). Implications Of Vygotsky's Theory For Peer Learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive Perspectives On Peer Learning* (Pp. 39–65). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Holahan, A. L., & Costenbader, V. (2000). Inclusion İn Early Childhood Programs: Social And Developmental Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(1), 123–146.

Hollins, E. R. (2011). Teacher Preparation For Quality Teaching. *Journal Of Teacher Education*, 62(4), 395-407. DOI: 10.1177/0022487111409415.

Hopkins, D. (2002). *A Teacher's Guide To Classroom Research*. McGraw-Hill Education.

Hopkins, D. (2002). School İmprovement. *Improving Schools Through Teacher Development: Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East Africa*, 271.

Hornboy, G. (2015). *İnclusive Special education: Evidence- Based Practices For Children With Special Nedds And Disabilities*. New York: Springer.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers To Parental İnvolvement İn Education: An Explanatory Model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers To Parental İnvolvement İn Education: An Explanatory Model. *Educational review*, *63*(1), 37-52.

Hott, B., Thomas, S., Abbassi, A., Hendricks L. & Aslina D. (2015). It takes a village: Counselor Participation With Students, Families, And Other School Personnel İn Serving Students With Special Needs. *National Forum of Special Education Journal*,26(1), 1-9.

Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive Versus Withdrawn Unpopular Children: Variations İn Peer And Self-Perceptions İn Multiple Domains. *Child development*, *64*(3), 879-896.

Irmak, H. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Yönetici Sınıf Öğretmeni Ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Ve Bütünleştirme Kavramlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative Expression and Play in Early Childhood*. Merrill Prentice Hall.

Isenberg, J., & Jalongo, M. R. (2014). Why İs Play İmportant? Social And Emotional Development, Physical Development, Creative Development.

Ison, N., Mcıntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., Foy, L. (2010). 'Just Like You': A Disability Awareness Programme For Children That Enhanced Knowledge, Attitudes And Acceptance: Pilot Study Findings. *Dev Neurorehabil*. 13(5):360-8. Doi: 10.3109/17518423.2010.496764. PMID: 20828333.

İlhan, T. (2017). Özel Gereksinimli 3-6 Yaş Çocuklarının Ebeveynlerinin Stres Düzeyleri İle Rolleri Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 383-400.

İlik, Ş. Ş., & Sarı, H. (2017). The Training Program For İndividualized Education Programs (Ieps): Its Effect On How İnclusive Education Teachers Perceive Their Competencies İn Devising Ieps. Educational Sciences: *Theory & Practice*, 17(5).

İlk, G. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İmrak, A. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimne İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi*(Yüksek lisans tezi).

İnceler, H., & Özder, H. (2020). Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: Atatürk Öğretmen Akademisi-KKTC Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739.

İra, N. ve Ayan, E. B. (2016). Ortaöğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. S. 1 (31), 145-160.

İzci, Y. D. D. E. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.

İzci, Y. D. D. E. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Özel Eğitim" Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.

Janney, R. E, Snell, M. E., Beers, M. K., And Raynes, M. (1995). Integrating Children With Moderate And Severe Disabilities İnto General Education Classes. *Exceptional Children,* 61, 425-439.

Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, A. K., & Raynes, M. (1995). Inclusive Education: Views Of Teachers And Administrators. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30*(4), 309–322.

Jarrett, O. S. (1998). Play İn The Curriculum. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 143–148). Garland.

Jarrett, O. S. (1999). Science interest and confidence among preservice elementary teachers. *Journal of elementary science education*, *11*(1), 49-59.

Jenkinson, J.C. (1997). Mainstream Or Special? Educating Students With Disabilities. London: Routledge.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social And Emotional Competence İn Relation To Student And Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Jobe, D. A., Rust, J. O., & Brissie, J. S. (1996). Teachers' Attitudes Toward İnclusion: Factors Affecting Classroom Practice. *Journal of Educational Research, 89*(3), 144–150.

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer Acceptance And Social Adjustment İn Preschool And Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, *27*, 207-212.

Johnson, R. and Onwuegbuzie, Anthony. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational researcher. 33. 14.

Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The impact of inclusive education on teachers' perspectives. Exceptionality Education International, 20(2), 1–15.

Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The Relationship Of İnclusive Teaching Practices To Teachers' Beliefs About Disability And Ability, And About Their Roles As Teachers. *Teaching and teacher education*, *26*(2), 259-266.

Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). Classroom Teachers' İnstructional İnteractions With Students Who Are Exceptional, At Risk, And Typically Achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82–93.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education, 25(4), 535–542. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010

Kabapınar, Y., Tabak, E., & Yavuz, B. (2019). Öğrencilerde Empati Becerisini Geliştirme Temelli Bir Teknik Olarak Görsel Öykü: Örnek Uygulamalar. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 58-80.

Kabasakal, E. (2018). *Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıflarda Rasyonel Duygucu Eğitimin Diğer Öğrencilerin, Rasyonel Düşünme, Öznel İyi Oluş, Öz Yeterlilik Ve Sosyal Kabul Düzeyine Etkisi.* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki Destek Oda Eğitiminin Türkçe Ve Matematik Derslerindeki Başarı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(4), 48-58.

Kale, M., & Demir, S. (2023). Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Kabulü Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi. *Okuma ve Yazma Dergisi* , 39 (1), 36–53. https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2032892.

Kale, M., Sığırtmaç,Dikici, A.,Nur, İ. ve Abbak, B. S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, S. 1(2), s. 35-45.

Kaner, S. (2004). Engeli Çocukları Olan Anne-Babaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri*, Ankara.

Kaner, S. (2009). Zihin Engelli Çocukların Duygusal ve Davranışsal Problemlerinin Değerlendirilmesinde Anne-Baba ve Öğretmen Tutarlılığı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* c.42, s.2: 239-264.

Kara, B. (2017). Dünyada Ve Türkiye'de Zihinsel Engellilerde Eğitim. *The Journal Of Academic Social Science Studies, 61,* 277-288.

Kara, Z. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Kara, Z. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Karaca, A. M. (2018). *Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi.* (Yüksek lisans tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karaca, M. (2018). Kaynaştırma Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Beceri Ve Yeterliliklerine Etkisi. *Journal of Early Childhood Education, 8*(2), 67-78.

Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Karadağ F. , Demirtaş Y.V. , Girli A. (2014). Okul Öncesi Dönemde Akranların Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciyi Tercih Etme Durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,191-215.

Karadağ, G. (2014). Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşadığı Zorluklar ve Çözüm Önerileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin,* 13(6).

Karal, Y., Taşdemir, D., & Öngöz, S. (2023). Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Bir Öğrenme Materyali Olarak Robotlar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 170-183.

Karamanlı, D. (1998). *Okul Öncesi Dönemde Entegrasyon Sınıflarında Bulunan 5-6 Yaş Grubundaki Normal Çocukların ve Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Uyum Davranışları Hakkındaki Algılamalarının İncelenmesi.*

(Yayımlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kargın T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), s. 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080.

Kargın, T. (2004). *Kaynaştırma Eğitimi Ve Öğretmen Tutumları* (Yayımlanmamış doktora tezi).

Kargın, T. , Acarlar, F. & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici Ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 4 (02) , 55-76 .

Kargın, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 3 (02).

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici Ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

Kaya, M. (2005). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarındaki Yeterlilik Düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Kaya, M. (2020). Kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin (KAHE) özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 651857)

Kaya, M., & Kargın, T. (2022). Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Kabulleri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 4(1), 1-24.

Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kayhan, N. (2016). *Birlikte Öğretim Yaklaşımlarından Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin Kaynaştırma Ortamlarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kayhan, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim Birinci Ve İkinci Kademe Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 261-271. Http://Www.Jret.Org/Fileupload/Ks281142/File/28z.Kayhan.Pdf

Kayılı, G., Koçyiğit, S., Doğru, S. S. Y., & Çiftci, S. (2010). Kaynaştırma Eğitimi Dersinin Okulöncesi Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(20), 48-65.

Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerinin Ve Stres Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 4(1), 197-214.

Kazemi, F., & Abolghasemi, A. (2019). Effectiveness of play-based empathy training on social skills in students with Autistic Spectrum Disorders. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 21*(3), 71–76. https://doi.org/10.12740/APP/105490.

Kemp, C., & Carter, M. (2002). The Social Skills And Social Status Of Mainstreamed Students With İntellectual Disabilities. *Educational Psychology*, *22*(4), 391-411.

Kemple, K. M. (2004). *Let's Be Friends: Peer Competence And Social İnclusion İn Early Childhood Programs*. Teachers College Press.

Kennedy, P., & Bruininks, R. H. (1974). Social Status Of Hearing İmpaired Children İn Regular Classrooms. *Exceptional Children*, *40*(5), 336-342.

Keskin, A. D., & Baykoç, N. (2022). Hastanede Gelişimsel Destek Ünitesi Çalışmaları ve Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Değerlendirilmesi. *Gevher Nesıbe Journal Of Medical And Health Sciences, 7*(17), 93-98.

Kılıç, A. F. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Değişmesindeki Etkililiği. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Kırcaali İftar, G. (1998a). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitimi*. S. Eripek (Ed.). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 3-12.

Kırcaali İftar, G. (1998b). *Özel Eğitim Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma Becerileri Öz-Değerlendirme Aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1-2), 119-129.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler Ve Özel Eğitim. *Özel Eğitim*, 3-13.

Kızılkaya, H. (2023). Ebeveynlerin Bep (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) Hazırlama Sürecine Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*(95), 109-121. Https://Doi.Org/10.17753/Sosekev.1269118.

Killen, M., & Smetana, J. G. (2006). *Handbook Of Moral Development*. Lawrence Erlbaum Associates.

Kinay, İ., Elçiçek, Z., Oral, B. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences,* 346 6(19), 206-217.

Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer Acceptance And Friendship As Predictors Of Early Adolescents' Adjustment Across The Middle School Transition. *Merrill-Palmer Quarterly, 57*(3), 215-243.

Kirby, P., & Ashley, W. L. (1979). *Cognitive Style, Learning Style, And Transfer Skill Acquisition*. National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University.

Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1989). *Educating Exceptional Children* (6th Ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Koca, A. (2016). *İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Bir Ailenin Aile Eğitimi Sürecinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kocatürk, F. (2018). *Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmen Yeterlikleri, Zihinsel Engelli Öğrencilerin Erişileri Ve Sosyal Uyumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. Ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.

Konuk, R. ve Yıldırım, S. (2012). Aile Eğitimi ve Kardeş Eğitimi Programlarının Kardeşleri Engelli Olan Çocukların Kardeşlerine Yönelik Bilgi ve Beceri Düzeyine Etkisi . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , (33) , 164-146 .

Korkusuz, D. (2023). *Özel Gereksinimli Ve Tipik Gelişen Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çocukları İle Etkileşimlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Master's thesis, Bursa Uludag University (Turkey).

Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2010). Social Participation Of Students With Special Needs İn Regular Primary Education İn The Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. J. (2009). Being Part Of The Peer Group: A Literature Study Focusing On The Social Dimension Of İnclusion İn Education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140.

Köse, A. (2018). *Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes Towards Person With Physical Disabilities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16,59 -69.

Kuğu, S. (2011). *İlköğretim I. Kademede Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumlarının Kaynaştırma Öğrencilerinin Temel Akademik Beceri Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Kurt, A. D., & Tomul, E. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(7), 144-154.

Kusuma, A., & Ramadevi, K. (2013). Inclusive education-teacher competencies. *Shanlax International Journal of Education*, *3*(1), 24-40.

Kuz, A. (2001). *Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler Ve Özel Gereksinimli Öğrencilerin Tutumları* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

Kuzu, M. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Öğretmen Adaylarının Bakış Açıları. *Journal of Educational Research and Development, 14*(2), 78-88.

Küçüker, S. (1997). *Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Özürlü Çocukların Kardeşlerinin Özürle İlgili Bilgi Düzeylerine Ve Özürlü Kardeşlerine*

Yönelik Tutumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Küçüker, S., & Kanık-Richter, N. (1994). Normal Çocuğa Sahip Anne-Babaların Özürlü Çocuğa Yönelik Tutumları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 20-28.

Küçüker, S., Işıkoğlu Erdoğan, N., & Çürük, Ç. (2014). Peer Acceptance Of Children With Disabilities İn İnclusive Kindergarten Classrooms. Pamakkule Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Kyzar, K. B., Turnbull, A. P., Summers, J. A., & Gómez, V. A. (2012). The Relationship Of Family Support To Family Outcomes: A Synthesis Of Key Findings From Research On Severe Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 31–44.

Laçin, E. ve Taşlıbeyaz, H. F. (2019). Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) - Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması . *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 2 (2) , 120-132 .

Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality As A Predictor Of Young Children's Early School Adjustment. *Child development*, *67*(3), 1103-1118.

Larrivee, B., & Horne, M. D. (1991). Social Status: A Comparison Of Mainstreamed Students With Peers Of Different Ability Levels. *The Journal of Special Education*, *25*(1), 90-101.

Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Lyubomirsky, S. (2012). Kindness Counts: Prompting Prosocial Behavior İn Preadolescents Boosts Peer Acceptance And Well-Being. *PloS one*, *7*(12), e51380.

Leatherman, J. 2007., "I Just See All Childdren As Children": Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report* , 12 (4), 594-611.

Leatherman, J. M. (2007). I Just See All Children As Children": Teachers' Perceptions About İnclusion. *The qualitative report*, *12*(4), 594-611.

Lee& Smith, J.B (1999) *Social Support And Achieve M E N Tfo R Young Adolescents İn Chicago The Role O F School Academ İc Press*. A M Educ R Es J 36: 907-945.

Leech, N.L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Typology Of Mixed Methods Research Designs, *Quality & Quantity* ,43, 265–275

Leigers, K. L., & Myers, C. T. (2015). Effect Of Duration Of Peer Awareness Education On

Lemberger-Truelove, M., & Parker, H. B. (2023). *An Evidence-Based Systems Approach To School Counseling: Advocating Student-Within-Environment*. Routledge.

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). Teaching Special Students İn General Education Classrooms (Akt. Varol, 2010; Sucuoğlu & Kargın, 2014).

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). Teaching Special Students İn The Mainstream . Upper Sadle River.

Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Human Kinetics.

Lindsay, G. (2007). Educational Psychology And The Effectiveness Of İnclusive Education/Mainstreaming. *British journal of educational psychology, 77*(1), 1-24.

Lindsay, S., & Mcpherson, A. C. (2012). Strategies For Improving Disability Awareness And Social İnclusion Of Children And Young People With Cerebral Palsy. *Child: Care, Health And Development*, 38(6), 809-816. Https://Doi.Org/10.1111/J.1365-2214.2011.01308.X.

Loreman, T. (2009). *Respecting Childhood*. Bloomsbury Publishing.

Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising And Measuring İnclusive Education. In *Measuring İnclusive Education* (pp. 3-17). Emerald Group Publishing Limited.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher Attitudes And Behavior Toward The İnclusion Of Children With Social, Emotional And Behavioral Difficulties İn Mainstream Schools: An Application Of The Theory Of Planned Behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52.

Mağden, D., & Avcı, N. (1999) Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Male, D. B., & May, D. (1997). Stress And Health, Work And Coping For Teachers Of Children With Special Needs. *British Journal of Special Education, 24*(1), 3–9. https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00036

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type Of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment As Related To Emotional, İnformational,

Appraisal, And İnstrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252.

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type Of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment As Related To Emotional, İnformational, Appraisal, And İnstrumental Support. *School Psychology Quarterly, 18*(3), 231–252. https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576

Marlina, M., & Kusumastuti, G. (2019). Social Participation Of Students With Special Educational Needs İn Inclusive Elementary Schools. *Specialusis Ugdymas/Special Education* 1(39), 121-131.

Mc Gowan, P. J. (1999). The Effect Of Simulation On Attitudes Towards Person With Disabilities. *Unpublished Doctoral Dissertation,* Seton Hall University, USA.

McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1999). A Multimeasure Performance-Based Assessment Of Social Competence İn Young Children With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 67–74.

McDonnell, J., Thorson, N., & McQuivey, C. (1998). The İnstructional Characteristics Of İnclusive Classes For Elementary Students With Severe Disabilities: An Exploratory Study. *Journal of Behavioral Education, 8*, 415-437.

Mcgowan, P.C. (1999). *The Effect Of Simulation On Attitudes Towards Person With Disabilities.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Seto Hall University. USA.

McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). Inclusive Schooling Practices: Pedagogical And Research Foundations. Paul H. Brookes Publishing.

McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practices about Inclusive Schooling.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Resmî Gazete Sayı: 30471.https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

MEB Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.(2019). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf 10.03.2025 tarihinde alındı.

MEB, (2018). Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma. Yönetici, Öğretmenve Aile Kılavuzu. http://docplayer.biz.tr/240840-Okullarimizda-neden-nicinnasil-kaynastirma-yoneticiogretmen-ve-aile-kilavuzu.html. 05.03.2025.

MEB. (1961). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html sayfasından 08.02.2025 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (1973). https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat /1.5.1739.pdf erişim tarihi 21.03.2025

MEB. (2010). Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma Kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf

MEB. (2014). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2018). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm 20.04.2025 tarihinde erişildi

MEB.(1997).https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf 08.03.2025 tarihinde erişildi

Meijer, C. J., & Foster, S. F. (1988). The Effect Of Teacher Self-Efficacy On Referral Chance. *The Journal of special education*, 22(3), 378-385.

Melekoğlu, M. A. (2014). Special Education Today İn Turkey. In *Special education international perspectives: Practices across the globe* (pp. 529-557). Emerald Group Publishing Limited.

Merriam, S. B. (1988). Case Study Research in Education: A Qualitative Approach. London: Jossey-Bass.

Mete, P., Çapraz, C., & Yıldırım, A. (2017). Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrenciler İçin Fen Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(1), 289-304.

Metin, M. (2014). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

Metin, N. (1999). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Kaynaştırma Programlarına Yaklaşımı Ve Katılımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 28-33.

Metin, N. (2011). *Kaynaştırma. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim İçinde* (Ed:Necate Baykoç), Eğiten Kitap, 15-39, Ankara.

Metin, N. ve Çakmak, H. (1998). İlköğretim Okullarındaki Eğitimcilerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. *8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, 128-129, Edirne.

Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul Öncesi Eğitim Sınıflarına Kaynaştırılan Otistik Çocukların Sosyometrik Statülerinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Fiziksel Etkinlik Kartları

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete Sayı: 30471.https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.

Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2020-2021'

Monsen, J.J., Ewing, D.L., & Kwoka, M.B. (2014). Teachers' Attitudes Towards İnclusion, Perceived Adequacy Of Support And Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research, 17,* 113-126.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social Skills And Problem Behaviors As Mediators Of The Relationship Between Behavioral Self-Regulation And Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(3), 298-309.

Morce, J. (1996). Partial İnclusion İn Resource Rooms: Behavioral Outcomes. *Education and Treatment of Children, 19*(2), 194–205.

Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). Single-Case Research Methods For The Behavioral And Health Sciences. SAGE Publications.

Morrison, G. M., Forness, S. R., & MacMillan, D. L. (1983). Influences On The Sociometric Ratings Of Mildly Handicapped Children: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, *75*(1), 63.

Mpofu, E. (2003). Enhancing Social Acceptance of Early Adolescents with Physical Disabilities: Effects of Role Salience, Peer Interaction, and Academic Support Interventions. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(4), 435–454.

Nakamichi, K. (2019). Young Children's Counterfactual Thinking: Triggered By The Negative Emotions Of Others. *Journal of experimental child psychology*, *187*, 104659.

Nancy A. Madden And Robert E. Slavin (1983). Mainstreaming Students With Mild Handicaps: Academic And Social Outcomes. *Reviev Of Educational Research*, 53(4), 519-569.

Nancy, L. (1983). Effects Of Mainstreaming On Mildly Handicapped Students. *Journal of Special Education, 17*(2), 199–209.

Nar, S., & Cavkaytar, A. (2019). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitime erişimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 9(2), 929-953.

Nazlı, S. (2024). *Özelleştirilmiş Aile-Dsym Temelli Aile Danışmanlığı Programı.* Meb Özel Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.

Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., Peru, A. (2015). Social Acceptance And The Choosing Of Favourite Classmates: A Comparison Between Students With Special Educational Needs And Typically Developing Students İn A Context Of Full İnclusion. *British Journal Of Special Education,* 42 (3) (2015), Pp. 319-337, 10.1111/1467-8578.12096

Newton, J., Yates, E., Shearn, S. ve Nowitzki, W. (2010). Kültürlerarası İletişimsel Dil Öğretimi: Etkili Öğretim Ve Öğrenme İçin Çıkarımlar. *Eğitim Bakanlığı'na Rapor* , 1-90.

Niyazibeyoğlu, S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Nowicki, E. A. (2003). A Meta-Analysis Of The Social Competence Of Children With Learning Disabilities Compared To Classmates Of Low And Average To High chievement. *Learning Disability Quarterly*, 26 (3) 171-188.

Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis Of School-Age Children's Attitudes Towards Persons With Physical Or İntellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education,* 49(3), 243–265.

Nwoko, C., Smith, L., & Jones, P. (2019). Exploring Private School Teachers' Perspectives On İnclusion: An Australian Case Study. *Australasian Journal of Special Education, 43*(2), 123–138.

Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention 8(1), 79-96.

Ochoa, S. H., & Olivarez Jr, A. (1995). A Meta-Analysis Of Peer Rating Sociometric Studies Of Pupils With Learning Disabilities. *The Journal of Special Education*, *29*(1), 1-19.

Odluyurt, S. (2013). A Comparison of the Effects of Direct Modeling and Video Modeling Provided by Peers to Students with Autism who are Attending in Rural Play Teaching in an Inclusive Setting. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 536-540.

Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2009). Okul Öncesi Dönemdeki Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Ve Alanyazın Taramasına Dayalı Olarak Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(4), 1819-1851.

Odom, S. L. (2016). The Role Of Theory İn Early Childhood Special Education And A Early İntervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), Handbook Of Early Childhood (Ss. 21-36). Springer International Publishing.

Odom, S. L. ve Wolery, M. (2003). A Unified Theory Of Practice İn Early İntervention/Early Childhood Special Education: Evidence-Based Practices. *The Journal of Special Education,* 37(3), 164-173.

Odom, S. L., McConnell, S. R., & Brown, W. H. (2008). Social Competence Of Young Children: Conceptualization, Assessment, And İnfluences.

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social Acceptance And Rejection Of Preschool Children With Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Topics İn Early Childhood Special Education*, 26(3), 154–168.

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social Acceptance And Rejection Of Preschool Children With Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal Of Educational Psychology*, *98*(4), 807.

Okyay, Ö. (2006). *Sınıfında Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Olçay-Gül, S., ve Vuran, S. (2015). Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.

Olsson, M. B. & Hwang, C.P., (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research,* 45, 535-543.

Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2001). Depression İn Mothers And Fathers Of Children With İntellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research,* 45(6), 535–543.

Olufemi, S., Josiah, O. And Kehinde, O. (2015). Determinants Of Successful Inclusive Education Practice İn Lagos State Nigeria. *World Journal Of Education,* 5 (2), 26-32.

Onay, C. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Oyunla Eğitim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Onur, M. (2009). *Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi: Kağıthane İlçesi Örneği.* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Orel, A., & Zerey, Z. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(01). Https://Doi.Org/10.1501/Ozlegt_0000000076.

Osborne, A. G., & Dimattia, P. (1994). The IDEA's Least Restrictive Environment Mandate: Legal İmplications. *Exceptional Children, 61*(1), 6–14.

Otfinowski, G. A. (2000) *Effects Of Empathy Training On The Peer Approval Of Third Graders,* Doctoral Dissertation, University Of Francisco.

Öksüz, Y., & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik Uygulaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2), 131-155.

Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri.* (Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey).

Öncül, N. ve Batu, S. (2004). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Bir İlköğretim Okulunda Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu.

Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *6*(02), 37-54.

Önder, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıklarıöğretimsel Uygulamaların Belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi).

Öneren Şendil, Ç., & Erden, F. T. (2014). Peer Preference: A Way Of Evaluating Social Competence And Behavioural Well-Being İn Early Childhood. *Early Child Development and Care*, *184*(2), 230-246.

Özan, S., And Dolunay-Sarıca, A. (2021). The İndividualized Education Plan: The Experiences Of General Educators And School Counselors. *Ankara University Faculty Of Educational Sciences Journal Of Special Education,* 22(1), 147-174. Https://Doi.Org/10.21565/Ozelegitimdergisi.664973.

Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı"na İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, S. 1(1), s. 189-226.

Özbaba, İ. (2000). *Okul öncesi dönemde ailelerin ve öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocukların entegrasyonuna ilişkin tutumları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Özcan, İ. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları, Tutumları Ve Kaygıları İle Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çankırı İli Örneği). (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 610808).

Özcan, N. (2004). *Zihin Özürlü Çocuklara Tuvalet Becerisi Öğretimine Yönelik Aile Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, O. (2021). Özel Eğitimde Etik Ve Etik Değerlendirmeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *23*(1), 219-241.

Özdemir, S. (2010). Ailelerin Özel Eğitime İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(1), 53–65.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *54*(54), 277-306.

Özengi, Ş. S. (2009). *Eskişehir İlinde Kaynaştırmanın Yürütüldüğü İlköğretim Okullarındaki Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özer-Özbal, G. & Gönen, M. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Empati Ve Prososyal Davranışların Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Araştırma. *Eğitim Ve Bilim,* 48(215), 1-30. Https://Doi.Org/10.15390/EB.2023.11103.

Özgönenel Öztürk, S. (2012). *Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunduğu Sınıflarda Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi.* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özgür, İ. (2004). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi & Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi.

Özkan Yaşaran, Ö., Batu, S., ve Özen, A. (2014). Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Sunulan Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14 (3), 167-180.

Özkubat, U., Sanır, U., Töret, G., & Babacan, A. (2016). Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 211-232.

Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude And Self-Efficacy For İnclusive Practices İn Turkey. *Journal Of Education And Training Studies,* 6(3), 6-12. Https://Doi.Org/10.11114/Jets.V6i3.3034

Özpolat, V. (2009). Toplumsallaşma Hedefleri Açısından 2015 Sosyal Bilgiler Programı. *Milli Eğitim Dergisi,* 182(2), 249-267.

Özsoy, Y; Özyürek, M; Eripek, S. (1988) *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş*. Karatepe Yayınları, Ankara

Öztürk, M. ve Şahin, F. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 67–88.

Öztürk, S., & Şahin, A. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Bilgi Düzeylerini Artırmaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programının*

Değerlendirilmesi. Eğitim Bilimleri Dergisi, 48(4), 334-350. https://doi.org/10.17932/eb.2016.1002.

Özürlüler İdaresi Başkanlığı [ÖZİDA]. (2008). Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat. Ankara: Özida Yayınları.

Özyürek, M. (2006). *Tutumlar ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri Ve Geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs İn Academic Settings. *Review of Educational*

Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A. & Reiser, M. (2007). Preschooler's Academic Readiness: What Role Does The Teacher-Child Relationship Play?, *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422.

Pamuk, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri* (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey).

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., Patsiaouras, A. (2004). Attitudes Of Greek Physical Education Teachers Toward İnclusion Of Students With Disabilities. *International Journal Of Special Education (IJSE)* 19(2):104-111.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer Relations And Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk?. *Psychological Bulletin*, *102*(3), 357

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.

Peer, J. W., & Reid, R. (2001). Intervention research for students with EBD in secondary school settings: A review of the literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 68–77.

Peer, L., & Reid, G. (Eds.). (2001). *Dyslexia: Successful İnclusion İn The Secondary School*. Routledge.

Pellegrini, A. D. Ve Smith, K. P. (1998). Developmental Aspects Of Children's Play. *Child Psychology And Psychiatry Review*, 3, 51-57.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2007). *The Nature of Play: Great Apes and Humans*. Guilford Press.

Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play İn Evolution And Development. *Developmental Review*, *27*(2), 261-276.

Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1), 141-158.

Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution From Adolescence To Adulthood. *Human Development*, *15*(1), 1–12. Https://Doi.Org/10.1159/000271225.

Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer Acceptance And Self-Concept Of Students With Disabilities İn Regular Education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93–105.

Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Routledge.

Pit-Ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting İnclusive Education: The Role Of Teachers' Competence And Attitudes. *Insights İnto Learning Disabilities,* 15(1), 49-63. Https://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/EJ1182863.Pdf.

Plano Clark, V. and Ivankova, N. (2016). A Conceptual Framework For The Field Of Mixed Methods Research. In *Mixed Methods Research: A Guide To The Field* (pp. 1-2). CA: SAGE Publications.

Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher Efficacy And Bias İn Special Education Referrals. *The Journal Of Educational Research*, *86*(4), 247-253.

Praisner, C. L. (2000). Attitudes Of Elementary School Principals Toward İntegration. *Exceptional Children, 66*(1), 101–115.

Pugach, M. C., & Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575–582.

Pugach, MC, Blanton, LP, Correa, VI, McLeskey, J., & Langley, LK (2009). Yeni Özel Eğitim Öğretmenlerinin Göreve Başlama ve Görevde Kalmalarını Desteklemede İşbirliğinin Rolü. NCIPP Belge Numarası RS-2. *Özel Eğitim Mesleki Gelişiminde Politika ve Uygulamaları Bilgilendirmek İçin Ulusal Merkez* .

Purutçuoğlu, E. (2014). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

Rafferty, Y. & Griffin, K. W. (2005). Benefits And Risks Of Reverse İnclusion For Preschoolers With And Without Disabilities: Perspectives And Parents And Providers. *Journal of Early Intervention*, 27 (3), 173-192.

Rahmi, I. (2021). The Role Of Perceived Social Support On Social Skills Of Students With Special Needs. *JPK (Jurnal Pendidikan Khusus)*, 17(1), 1–10. Https://Doi.Org/10.21831/Jpk.V17i1.39860.

Rakap, S., Vural Batık, M., & Coleman, H. (2023). Predictors Of Family Burden İn Families Caring For Children With Special Needs. *Journal Of Childhood, Education & Society*, 4(1). Https://Doi.Org/10.37291/2717638X.202341245.

Ratella C.F., Larose, S., Guay, F. ve Ark. (2005) Perceptions of Parental İnvolvem Ent And Support A S Predictors Of College Student's Persistence In A Science Curriculum. *J Fam Psychol* 19: 286-293.

Reddy, N. A. P. (2016). *A Study Of Teacher-Student Relatıonshıps Of Junıor College Students In Relatıon To Parental Encouragement Need Pattern And Value Pattern*. Krishna Publication House.

Reed Victor, E. (2004). Individual Differences And Early School Adjustment: Teacher Appraisals Of Young Children With Special Needs. *Early Child Development and Care, 174*(1), 59-79.

Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion İn Physical Education: Teacher Attitudes And Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal Of Disability, Development And Education,* 66(1), 36- 55. Https://Doi.Org/10.1080/1034912X.2018.1435852.

Research, 66(1), 543-578. Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27(3), 260-267.

RG, (1961).*İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. T.C. Resmî Gazete, Sayı: 10705, 12 Ocak 1961 (Değişik: 30 Mart 2012).

Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher Expectations And Perceptions Of Student Attributes: Is There A Relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121–135.

Rudasill, K. M. (2011). Child Temperament, Teacher–Child İnteractions, And Teacher–Child Relationships: A Longitudinal İnvestigation From First To Third Grade. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(2), 147-156

Rudd, F. (2002). *Grasping The Promise Of İnclusion.* 26, ERİC Database ED471855.

Rushton, S. P., Brice, M. D., & Belanger, S. (2000). The Brain-Compatible Classroom. *Educational Leadership*, 58(3), 10–15.

Ryndak, D., Downing, L., Morrison, A., & Williams L. (1996). Parent perceptions of educational settings and services for children with moderate or severe disabilities. Remedial and Special Education, 17(2),106-118.

Sabornie, E. J. ve Beard, G. H. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. Teaching Exceptional Children, 23 (1), 35- 38.

Sadioğlu, F., Can, A., & Yılmaz, F. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireylerin Kaynaştırma Eğitimindeki Başarıları Ve Yaşadıkları Sorunlar. *Journal of Educational Sciences*, *15*(3), 112-126.

Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma* (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey).

Salend, S. J. (1998). *Effective Mainstreaming Creating İnclusive Classrooms. New York: Merril, Prentice Hall.*

Salend, S. J. (2008). Determining Appropriate Testing Accommodations; Complying With NCLB And IDEA. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 14-22.

Salend, S. J. (2011). *Creating İnclusive Classrooms: Effective And Reflective Practices* (7th ed.). Pearson.

Salend, S. J. (2016). *Creating İnclusive Classroom* (8th ed). NJ: Pearson Education.

Salend, S. J., L. M. N., Duhaney. (1999). The Impact Of Inclusion On Students With And Without Disabilities And Their Educators. *Remedial And Special Education*, 20, 2.

Salisbury, C. L. (1990). Characteristics Of Users And Nonusers Of Respite Care. *Mental Retardation*, *28*(5), 291.

Samsunlu, Ö. (2015). Özel Eğitim Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine Etkisi Ve Bu Yöntemin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme İle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen Ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi.* (Doktora Tezi). *Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.*

Santrock, J. (2014). *Ebook: Child Development: An Introduction*. McGraw Hill.

Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9, 163-182.

Sarılarhamamı, H., & Demirkaya, H. (2021). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersinin Yeri Ve Önemi. *International Journal of Field Education, 7*(1), 131-143.

Sari, SV ve Camadan, F. (2016). Şiddet Eğiliminin Yeni Yüzü: Siber Zorbalık Failleri Ve Kurbanları. *İnsan Davranışında Bilgisayarlar , 59 ,* 317-326.

Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F. K. (2004). *Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede?: Eğitimciye Öneriler.* Xııı. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiriler Kitabı, H. Atılgan, İ. Çınar (Derleyenler), 216-217, İnönü Üniveristesi Eğitim Fakültesi, Pegem Yayıncılık, Malatya.

Sav, S., Doğan, İ. A., & Keskin, R. (2023). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Psikolojik İyi Oluşları İle Bakım Verme Yükleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mutluluk Ve İyi Oluş Dergisi,* 8(14), 24-38. Https://Doi.Org/10.32739/Usmut.2023.8.14.86.

Sayan, A. (2019). Destek Eğitim Odalarında Eğitim Alan Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.

Sayan, A. (2019). *Destek Eğitim Odalarında Eğitim Alan Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimlerinin İncelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes Of Teachers İn Bulgarian Kindergartens Towards İnclusive Education. *Teaching And Teacher Education,* 112(2022), 1-13. Https://Doi.Org/10.1016/J.Tate.2022.103650.

Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting Children's Prosocial Behaviors İn School: Impact Of The "Roots Of Empathy" Program On The Social And Emotional Competence Of School-Aged Children. *School Mental Health,* 4(1), 1–21.

Schulz, J. B., & Carpenter, C. D. (1995). *Mainstreaming Exceptional Students: A Guide For Classroom Teachers.* New York: Allyn And Bacon.

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6. Baskı). Boston, MA: Allyn ve Bacon.

Schwab, S., Markus, S., & Hassani, S. (2022). Teachers' Feedback İn The Context Of Students' Social Acceptance, Students' Well-Being İn School And Students' Emotions. *Educational Studies,* 1-18. Https://Doi.Org/10.1080/03055698.2021.2023475.

Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional Roles Of Social Support Within The Stress And Coping Process: A Theoretical And Empirical Overview. *International Journal Of Psychology,* 42(4), 243-252. Doi: 10.1080/00207590701396641.

Selimoğlu, H., Fazlıoğlu, Y., & Selvi, E. (2021). Bilgilendirme Ve Etkileşimde Bulunmanın Normal Gelişim Gösteren Bireylerin Özel Gereksinimli Akranlarına Tutumlarına Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi,* 11(2), 588-602. Https://Doi.Org/10.24315/Tred.651217.

Semerci, Ç., & Semerci, N. (2004). Öğretmen Tutumlarının Kaynaştırma Eğitimine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 123–138.

Senemoğlu, N. (2001). *Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri Eğitimde Yansımalar VI 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü Ve Yönetimi Öğretmen Hüseyin Hüsni TEKIŞIK.* Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. 23. Baskı. Ankara: Yargı Yayınevi.

Senemoğlu, O. (2008). Dil ve Kimlik. *Sen Benim Kim Olduğumu Biliyor musun: toplumsal Yaşamda Kimlik İzdüşümleri*, 101-106.

Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimde Oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching The Teachers: A Study Of Perceived Professional Development Needs Of Educators To Enhance Positive Attitudes Toward İnclusive Practices. *Education Research And Perspectives*, 40(1), 169-191. Https://Eric.Ed.Gov/?İd=EJ1007199.

Shani, M. & Hebel, O. (2016). Educating Towards Inclusive Education: Assessing A Teacher-Training Program For Working With Pupils With Special Educational Needs And Disabilities (Send) Enrolled İn General Education Schools. *International Journal Of Special Education*, 31 (3), 1-23.

Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants İn İnclusive Classrooms: A Systematic Analysis Of The İnternational Research. *Australian Journal Of Teacher Education (Online)*, *41*(8), 118-134.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy To İmplement İnclusive Practices. *Journal Of Research İn Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.

Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness Of Pre-Service Teachers For İnclusive Education İn The Solomon Islands. *Australian Journal Of Teacher Education*, 40(5), 102-116. Https://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/EJ1060341.Pdf.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior And School Discipline With Family And Community İnvolvement. *Education And Urban Society*, 35(1), 4-26.

Shin, H., Sutherland, K., Shin, J., Conroy, M., & Spellman, M. (2012). *Teachers' Attitudes And Beliefs About İnclusion: The Role Of The Social Environment İn Shaping Teachers' Perspectives On İnclusive Education*. International Journal of Disability, Development and Education, 59(2), 201-217. https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.680993

Shin, S. Q., Sutherland, K. S., Shin, S. Q., Conroy, M. A., & Spellman, M. E. (2012). Engagement And Behavior İn Classrooms: A Comprehensive Approach. *Psychology in the Schools*, 49(5), 452–470.

Short, C., & Martin, B. N. (2005). Case Study: Attitudes Of Rural High School Students And Teachers Regarding İnclusion. *The Rural Educator*, 27(1), 1-10. Https://Doi.Org/10.35608/Ruraled.V27i1.498.

Sığırtmaç Dikici, A. ve Deretarla Gül, E.(2018). *Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Kaynaştırma.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories Of Classroom Externalizing Behavior: Contributions Of Child Characteristics, Family Characteristics, And The Teacher–Child Relationship During The School Transition. *Journal of school psychology*, *43*(1), 39-60.

Siperstein, G. N., Norins, J., & Mohler, A. (2007). Social Acceptance And Attitude Change: Fifty Years Of Research. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of Developmental Disabilities* (pp. 133–154). Guilford Press.

Siperstein, G. N., Parker, R. C., & Drasgow, E. (2010). A National Study Of Youth Attitudes Toward The İnclusion Of Students With İntellectual Disabilities. *Exceptional Children*, 77(1), 113–128.

Siperstein, G. N., Parker, R. C., & Drasgow, E. (2011). The İmpact Of Peer Attitudes On The İnclusion Of Students With İntellectual Disabilities İn Regular Education: A Review Of The Literature. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 41, 1–40.

Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A National Study Of Youth Attitudes Toward The İnclusion Of Students With İntellectual Disabilities. *Exceptional Children, 73*(4), 435–455. https://doi.org/10.1177/001440290707300403

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions Of Teacher Self-Efficacy And Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, And Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.

Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning: Theory, Research, And Practice. Allyn & Bacon.

Slavin, R. E. (1996). Research On Cooperative Learning And Achievement: What We Know, What We Need To Know. *Contemporary Educational Psychology*, *21*(1), 43-69

Slee, R. (2011). *The İrregular School: Exclusion, Schooling And İnclusive Education*. Routledge.

Smith, A., & Thomas, N. (2006). Including Pupils With Special Educational Needs And Disabilities İn National Curriculum Physical Education: A Brief Review. *European Journal of Special Needs Education*, *21*(1), 69-83.

Smith, P. K. (2010). *Children and Play: Understanding Children's Worlds*. Wiley-Blackwell.

Smoot, S. L. (2004). An Outcome Measure For Social Goals Of İnclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23, 15-22.

Snell, M. E., & Janney, R. (2000). *Teachers' Guides To İnclusive Practices: Social Relationships And Peer Support.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher Efficacy: Toward The Understanding Of A Multi-Faceted Construct. *Teaching And Teacher Education*, *12*(4), 401-411.

Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). *Teacher Beliefs About İnclusion: The Role Of Teachers' Self-Efficacy And Prior Experience*. Journal Of Special Education, 31(4), 300-315. https://doi.org/10.1177/002246699803100402.

Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, And School Attributes As Predictors Of Teachers' Responses To İnclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480–497.

Soyyiğit, B. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Değer Tercihleri İle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki* (Yüksek lisans tezi).Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What Are The Outcomes For Nondisabled Students? *Educational Leadership, 52*(4), 36–40.

Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude Towards İnclusive Education: The Perspective Of Slovenian Preschool And Primary School Teachers. *European Journal Of Special Needs Education,* 33(1), 47-58. Https://Doi.Org/10.1080/08856257.2017.1297573.

Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary School Teachers' Perceptions Of İnclusive Education İn Victoria, Australia. *International Journal of Special Education, 21*(1), 42-52.

Sucuka, N., & Kimmet, E. (2003). Aile destek programlarının okul-aile işbirliğindeki önemi. In M. Sevinç (Ed.), Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar (pp. 31-63). Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoglu, B., & Kargin, T. (2010). *Kaynaştırma: Tanımlar, Gereklilikler, ve Uygulamalar*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma Programlarında Anne Baba Katılımı, *Özel Eğilim Dergisi*, 2(2) 25-43.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma Sınıflarına Alternatif Bir Bakış: Çevresel Davranışsal Değerlendirme İle Öğretimsel Özelliklerin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1) 19-37.

Sucuoğlu, B. ve Kargı, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, B. ve Kargın T.(2014). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*,6(1), 41-57.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Ve Önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(4), 2187–2214.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., & İşcen-Karasu, F. (2015). The Effects Of The Preschool İnclusion Program On Teacher Outcomes İn Turkey. *Journal Of Early Childhood Teacher Education,* 36(4), 324-341. Https://Doi.Org/10.1080/10901027.2015.1105328.

Summers, J. A., Poston, D. J., Turnbull, A. P., Marquis, J., Hoffman, L., Mannan, H., & Wang, M. (2005). Conceptualizing And Measuring Family Quality Of Life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 777–783.

Sutherland, D., Flynn, S., Kurzeja, O., Griffin, J., & Hastings, R. P. (2023). Family-Systems İnterventions For Families Of People With An İntellectual Disability Or Who Are Autistic: A Systematic Review. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 67(10), 1003–1028. https://doi.org/10.1111/jir.13068.

Sünbül, A.M. ve Sargın, N. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları: Konya İli Örneği*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi. 23-26 Ekim, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.

Sünbül, A.M., & Yavuz, M. (2004, Temmuz). *İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Velilerinin Veli Toplantıları Hakkındaki Görüş Ve Beklentilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Swain, K. D., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes İn Preservice Teacher Attitudes Toward İnclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth, 56*(2), 75-81.

Şahbaz, Ü. (2004). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi.* 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Özel Eğitimden Yansımalar, (S.82).

Şahbaz, Ü. (2007). Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 26, 199-208.

Şahin, A. (2010). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Şahin, F., & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler Konusunda Verilen Eğitim Programının Engellilere Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 214-239.

Şeker, E. (2013). *Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Olarak Düzenlenen Aile Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Şengün, G. (2018). *Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Sosyal Etkileşim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. (*Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şirin, S. T. (2019). *Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma Ve Bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne "Arkadaş Edinme" Programının Etkisi*. (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete.

Tabachnick, B.G. and Fidell, L. S (2001). *Using Multivariate Statistics, Fourth Edition*., MA: Allyn & Bacon.

Tafa, E. Ve Manolitsis, G. (2003) Attitudes Of Greek Parents Of Typically Developing Kindergarten Children Towards İnclusive Education, *European Journal Of Special Needs Education*, 18:2, 155-171.

Tarım, B. (2019). *Yas Yaşantısında Travma Sonrası Büyüme* (Tez No. 578264) [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

Tavil, Y.Z. & Özyürek, M. (2009). Gerçekçi Bilgilendirme Ve Etkileşimde Bulunmanın Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Engelli Kişilere Yönelik Tutumlarının Değişmesine Etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(39), 265-276. Https://Doi.Org/10.17240/Aibuefd.2018.-431449.

Taylor, L. R. (1997). *Assessment Of Exceptioanl Students: Educatioanl And Psychological Procedures*. (4th Ed.).Boston: Allyn And Bacon.

Tekgül, E. (2020). Müzik *Etkinliklerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekin, E. (1994). *The Effects Of Exposure To Information Techniques On Forth Grade Children's Social Acceptance Level Of Exceptionality*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekinarslan, İ. Ç., Pınar, E. S., & Sucuoğlu, B. (2013). Zihin Engelli Çocukların Annelerinde Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveyn Formu'nun Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Ve Bilim*, *38*(170).

Temel, F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148 -155.

Temel, M. (2000). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

Temir, D. (2002). *Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Temir, G. (2002). *Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Ailelerin Sorunları Ve Beklentileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.

Tin, L. G., & Teasdale, G. R. (1985). An Observational Study Of The Social Adjustment Of Spina Bifida Children İn İntegrated Settings. *British Journal of Educational Psychology*, *55*(1), 81-83.

Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes Towards İnclusive Education And Dimensions Of Teacher's Personality. Procedia-Social And Behavioral Sciences, 29, 426-432. Https://Doi.Org/10.1016/J.Sbspro.2011.11.259.

Tohum Otizm Vakfı (2011). Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkinliğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi. Türkiye'de Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu Raporu. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/org.sabanciuniv.edu/files/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_ Durumu.pdf adresinden 18.04.2025 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Tokta, C. M. (2008). Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding To The Needs Of All Learners* (2nd Ed.). ASCD.

Topçu, E., & Katılmış, A. (2013). Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education, 3*(3), 48-81.

Topping, K. (2001). Peer-Assisted Learning: A Practical Guide For Teachers. *Brookline Books*.

Toros, F. (2011). *Aile Katılımının Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Becerileri İle Annelerin İlköğretim Okulundan Memnuniyetleri Üzerindeki Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toy, A. B., & Kesici, İ. (2020). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Eğitim İhtiyaçları. *Journal Of Advanced Education Studies,* 2(1), 61-93.

Toy, F. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi).

Tracie, H. (2009). Teacher Attitudes Toward Students With Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children, 42*(5), 32–38.

Tracy, S. (2013). *Qualitative Research Methods Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact.* West Sussex: Wiley-Blackwell.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The Differential Antecedents Of Self-Efficacy Beliefs Of Novice And Experienced Teachers. *Teaching And Teacher Education, 23*(6), 944-956.

Tufan, M., & Yıldırım, Y. (2016). Okul öncesi Öğretmenlerinin Erken Müdahale ve Kaynaştırma Kavramları Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi,* 2(4), 1-13.

Turan, M. (2018). *Empati Eğitim Programının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tur Kaspa, H., Margalit, M., & Most, T. (1999). Reciprocal Friendship, Reciprocal Rejection And Socio-Emotional Adjustment: The Social Experiences Of Children With Learning Disorders Over A One-Year Period. *European Journal of Special Needs Education, 14*(1), 37-48.

Turnbull, A. P., Turnbull, R., Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (2006). *Families, Professionals, And Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships And Trust* (5th Ed.). Merrill/Prentice Hall.

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, Professionals, And Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships And Trust* (7th Ed.). Pearson.

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, Professionals, And Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships And Trust* (6th Ed.). Pearson.

Tuş, Ö. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Özel Gereksinimli Çocukların Karşılaştıkları Güçlüklerin Annelerin Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.

Türk, N. (2011). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sosyolojik Bir Araştırma (Denizli örneği)* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenleri İle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi Ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uçar, C. (2008). *Farklı Gelişenleri Kabul Edici Tutum Geliştirme Programının Normal Gelişen Öğrenci Tutumlarının Gelişimine Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uçuş, Ş. (2016). Dezavantajlı çocukların velilerine uygun olarak hazırlanan aile katılım etkinliklerinin (AKE) değerlendirilmesi: Nallıhan Örneği. *E-International Journal of Educational Research*, 7(1), 1-20.

Ulusoy, A. (2003). *Gelişim Ve Öğrenme*. Ankara: Anı.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines On Inclusion İn Education*. United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization.

UNESCO. (2009). Policy Guidelines On İnclusion İn Education. Paris: UNESCO.

UNICEF Türkiye. (2023.). *Engelli Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitim*. erişim adresi: https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/kapsay%C4%B1c%C4%B1-e%C4%9Fitimle-engeli-olan-%C3%A7ocuklar-i%C3%A7in-e%C5%9Fit-olanaklar-sa%C4%9Flan%C4%B1yor erişişm tarihi: 10.03.2025

Uyanık Balat, G., Şahsuvaroğlu, T. ve Açar, K. (2011). *Kaynaştırma ile İlgili Yüksek Lisans-Doktora Tezler Bibliyografisi ve Kaynaştırma Alanında Yapılan Çalışmalar İndeksi* 1989-2010. Ankara: Eğiten Kitap.

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, 121-135, Ankara: Kök.

Uysal, Ç., Koç, H. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma Ortamındaki Özel Gereksinimli Öğrencilere Sunulan Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Araştırmalar Işığında İncelenmesi. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (s. 88-100) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

Uysal, S. (1995). Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Journal of Special Education, 11*(3), 110-120.

Uysal, Z. A. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumları İle Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kocaeli ili örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Uz Baş, A., & Siyez, D. M. (2011). Akranları Tarafından Kabul Gören Ve Görmeyen İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Akran İlişkilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9(1), 43-70.

Uzuner, *F. G.*, Yazıcı, *M. S.* (*2023*). Kaynaştırma Uygulamaları Kapsamında *Eğitsel* Oyunların Kullanılmasına Yönelik Metaforik Algıların İncelenmesi. *Millî Eğitim*. 52 (237) ,107-140.

Ün-Açıkgöz, K. (2014). *Aktif Öğrenme* (13. Basım). İzmir: Biliş Eğitim.

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ünal, M. (2010). *Öğretmen, Veli Ve Öğrencilerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları…* (Doktora tezi).

Ünlüol Ünal, N., Karal, MA Ve Tan, S. (2022). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hedefleri Üzerinde Etkileşimli Geri Bildirim Prosedürünün Etkisinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(3), 602-616. Https://Doi.Org/10.14686/Buefad.1052406.

Ünsal, K. (2019). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Rol Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Durumları İle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üredi, I., & Üredi, L. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Bulundukları Sınıflara Ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 13-18.

Üstün, A ve Yılan, G. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Sahip Oldukları Tutumlar. *Eurasian Journal Of Education Research,* 13.

VAKFI, T. O (2011). Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika Ve Uygulama Önerileri. erişim adresi: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/3.pdf erişim tarihi: 01.05.2025

Van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2019). Why Do Children Become Rejected By Their Peers? A Review Of Studies İnto The Relationship Between Oral Communicative Competence And Sociometric Status İn Childhood. *Educational Psychology Review*, *31*, 699-724.

Vannatta, K., Gartstein, M. A., Zeller, M., & Noll, R. B. (2009). Peer Acceptance And Social Behavior During Childhood And Adolescence: How İmportant Are Appearance, Athleticism, And Academic Competence?. *International Journal of Behavioral Development*, *33*(4), 303-311.

Varış, Y. A., & Hekim, M. M. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler Ve Müzik Eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 29-42.

Varlıer, G. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2011). Teaching Students Who Are Exceptional, Diverse, And At Risk İn The General Education Classroom (5th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The Effects Of İnclusion On The Social Functioning Of Students With Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 29(6), 598–608.

Verma, G. K., Bagley, C., & Jha, M. (2007). *International Perspectives On Educational Diversity And İnclusion: Studies From America, Europe And India*. Routledge.

Verschueren, K., Cadima, J., & Doumen, S. (2014). De Rol Van Leerkracht-Kind İnteracties İn De Ontwikkeling Van Probleemgedrag Tijdens De Transitie Naar De Lagere School. *Pedagogische Studiën*, *91*(5).

Vural, M., & Yıkmış, A. (2016). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.

Vuran, S. (2005). The Sociometric Status Of Students With Disabilities İn Elementary Level İntegration Classes İn Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research,* 5, 217-235.

Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği İle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci: Durum Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(02), 165-184.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind İn Society: The Development Of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Johnsteiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, S., & Berthelsen, D. (2007). Exploring Gender Differences İn Literacy And Mathematical Understandings İn The Early Years Of School: Can Differences Be Explained By Behaviours İn The Classroom?. *Longitudinal Study of Australian Children*, 1-17.

Wang, Hh., Wu, Sz., & Lıu, Yy. (2003). Association Between Social Support And Health Outcomes: A Meta-Analysis. *Kaohsiung Journal Of Medical Sciences*, 19(7), 345-351.

Wendelborg, C., & Kvello, Ø. (2010). Perceived Social Acceptance And Peer Intimacy Among Children With Disabilities İn Regular Schools İn Norway. *Journal Of Applied Research İn Intellectual Disabilities, 23*, 143-153.

Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships And Motivation İn Middle School: The Role Of Parents, Teachers, And Peers. *Journal Of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.

Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships And Motivation İn Middle School: The Role Of Parents, Teachers, And Peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202–209. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202

Wentzel, K. R. (2003). Sociometric Status And Adjustment İn Middle School: A Longitudinal Study. *The Journal of Early Adolescence, 23*(1), 5–28. https://doi.org/10.1177/0272431602239132.

Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (2000). Childhood Peer Relationship Problems And Later Risks Of Educational Under-Achievement And Unemployment. *Journal of child psychology and Psychiatry, 41*(2), 191-201.

Wright, A. C., & Taylor, S. (2014). Advocacy By Parents Of Young Children With Special Needs: Activities, Processes, And Perceived Effectiveness. *Journal of Social Service Research, 40*(5), 591-605.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF).* Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Yakar Tık, Ş. (2015). *Kaynaştırma Sınıfında Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Bulunan Ailelerin Kaygı Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma Modeli İle Eğitilen Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi Ve Uygulamasına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Necmettin Erbakan Universitesi, Konya.

Yanardağ, R., Konal, İ. Ve Baş, Ç. (2023). Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 4(1), 42-51.

Yaşaran Özkan, Ö. (2009). *Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazzırlık Etkinliklerinin Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yavuz, A. (2005). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarındaki Tutumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

Yavuz, Y., & Yavuz, O. (2016). Destek eğitim odasında uygulanan etkinliklerin ilkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 4 (1), 1-13.

Yavuzer, H. (2019). *Çocuk Eğitimi El Kitabı* (39. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazçayır, G. (2020). *Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarının İncelenmesi* (Doctoral Dissertation, Anadolu University (Turkey).

Yazçayır, G., & Gürgür, H. (2021). Examination Of İnclusive Education And Resource Room Service İn A Preschool: Examination Of İnclusive Education And Resource Room Service. *International Journal Of Curriculum And Instruction* 13(1), 870-892. Https://İjci.Globets.Org/İndex.Php/IJCI/Article/View/619/279.

Yazıcıoğlu, S. (2018). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim: Kuram Ve Uygulama* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yazıcıoğlu, S. (2020). *Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi: Kavramlar, İlkeler Ve Uygulamalar* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* , 8 (1) , 92-110 .

Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmenlerin Gözüyle Destek Eğitim Odaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(2), 273-297.

Yekta, Y. (2010). *Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan İlköğretim Okullarına Devam Eden Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitim Yaşantılarına Yönelik Görüşlerinin Betimlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yeşilyaprak, B.(2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yıkmış, A. Şahbaz, Ü., & Peker, S. (1998). Özel Eğitim Danışmanlığı Ve Özel Eğitim Dersinin Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi. *8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Edirne.

Yıkmış, A. ve Ozbey, F.Y. (2009). Otistik Çocuğa Sahip Annelerin Çocuklarının Devam Ettiği Rehabilitasyon Merkezlerinden Beklentilerinin ve Önerilerinin Belirlenmesi. *International Online Journal Of Eductional Sciences,* 1(1), 124-153.

Yıkmış, A. Ve Sazak Pınar, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),7-22.

Yıkmış, D., & Bahar, A. (2002). *Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerini Gerçekleştirme Durumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.

Yıkmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant Izzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005, 366 s.

Yıldırım, C. M., ve Dönmez, B. (2008). Okul Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(23),98-115.

Yıldırım, H. H., & Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yapılan İlkokul Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Problem Davranışlarına Müdahalede İş Birliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *13*(1), 66-76.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 81-87.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18: 167-176.

Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(17), 221 - 236.

Yıldırım, İ. (2006). *Anne- Baba Desteği ve Başarı, Anne Babalar Çocuklarına Nasıl Destek Olabilirler?.* Anı Yayınları, S:45.

Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Aras, H. (2017). Eğitsel Oyun Yönteminin Öğrencilerin Sosyal Becerileri, Okula İlişkin Tutumları Ve Fen Öğrenimi Kaygıları Üzerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 11(1), 381-400.

Yıldız, Z. (2020). *Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuklarda Eğitsel oyun Kullanımı İle İlgili Öğretmen Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Yılmaz Yüksel, A. (2003). *Empati Eğitim. İlköğretimin Empatik Eğitimin Etkisi / Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Yetenek Düzeylerine Etkileri.* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler Ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(03), 247-268.

Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler Ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(3), 247-268. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000297

Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma Eğitiminin Yasa Ve Uygulamalardaki Durumunun Türkiye Ve Avrupa Bağlamında Değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, *5*(1), 1-17.

Yılmaz, S., & Batu, H. (2016). Kaynaştırma Faaliyetlerine Dair Öğretmen Görüşleri: Yasal Mevzuat Ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı. *Journal Of Special Needs Education, 17*(2), 84-97.

Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Tanı, Değerlendirme Ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: İşitme Engelliler Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, Z. (2019). *Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Açık Hava Oyun Parklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* (Master's Thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yu, S., & Cho, E. (2022). Preservice teachers' attitudes toward inclusion in early childhood classrooms: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 687-698. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01187-0.

Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2015). The Relationship Between Preschoolers' Attitudes And Play Behaviors Toward Classmates With Disabilities. *Topics İn Early Childhood Special Education*, *35*(1), 40-51.

Yüksel, M.Y.(2014).*Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kişilik Ve Sosyal Özellikleri* H. Sarı (Çev.Ed.), *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Ve Eğitimleri İçinde* (S.107-134). Ankara:Nobel.

Zeitlin, V. M., & Curcic, S. (2014). Parental Voices On İndividualized Education Programs: ‘Oh, Iep Meeting Tomorrow? Rum Tonight’. *Disability Ve Society*, 29(3), 373-387. Doi: 10.1080/09687599.2013.776493.

Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş Ve Önerileri.* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., ... & Murphy, B. C. (2002). The Relations Of Parental Warmth And Positive Expressiveness To Children’s Empathy-Related Responding And Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*, 73(3), 893–915.

EKLER

EK 1. ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz**

Kadın ( ) Erkek ( )

2. **Yaşınız**

18-24 ( ) 25-34 ( ) 35-44 ( ) 45-54 ( ) 55+ ( )

3. **Çocuk sahibi olma durumunuz**

Yok ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ve üzeri ( )

4. **Mesleki kıdeminiz**

0-1 Yıl ( ) 2-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21+ Yıl ( )

5. **Mezun olduğunuz bölüm:…….**
6. **Lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimi alma durumunuz**

Hiç Almadım ( ) Aldım ( ) Aldıysanız eğitimin saati:…….

7. **Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumunuz**

Hiç Almadım ( ) Aldım ( ) Aldıysanız eğitimin saati:…….

8. **Yakın çevrenizde yetersizliği olan birey bulunma durumu**

Yok ( ) Var ( ) Varsa yakınlığınızı belirtiniz……

EK 2. ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz:

□ Kadın □ Erkek

Yaş: □ 0-5 □ 6-10 □ 11-15

Eğitim Durumları:

Anne:	□ Okur-yazar değil	□ İlkokul	□ Ortaokul	□ Lise	□ Üniversite	□ Lisansüstü
Baba:	□ Okur-yazar değil	□ İlkokul	□ Ortaokul	□ Lise	□ Üniversite	□ Lisansüstü

Ailenizin Aylık Gelir Durumu:

□ 1300 TL' ye kadar □ 1300-2000 TL □ 2001 TL ve üzeri

Anne- Baba Birliktelik Durumu:

□ Birlikte □ Ayrı

Kardeş Sayısı:

□ 0 □ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 ve daha fazla

EK 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÖğrencininAdı-Soyadı: Tarih:

Katılımcının Adı-Soyadı:

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma ile kaynaştırma eğitimi alan çocuğa sahip siz anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapacağımız çalışmada sizlerin ölçeğe vereceğiniz doğru bilgiler bizler için önemlidir. Ölçek sorularına içtenlikle cevap vereceğinizi umar, yardımlarınız için teşekkür ederiz.

1. Çocuğa Yakınlığınız:

□ Anne □ Baba

2. Eğitim Durumları:

Anne: □ Okur-yazardeğil □ İlkokul □ Ortaokul □ Lise □ Üniversite □ Lisansüstü

Baba: □ Okur-yazardeğil □ İlkokul □ Ortaokul □ Lise □ Üniversite □ Lisansüstü

3. Yaş:

Çocuk: □ 0-5 □ 6-10 □ 11-15 □ 16-19

Anne: □ 18-25 □ 26-35 □ 36-45 □ 46-55 □ 56 veüzeri

Baba: □ 18-25 □ 26-35 □ 36-45 □ 46-55 □ 56 veüzeri

4. Ailenizin Aylık Gelir Durumu:

□ 1300 TL' ye kadar □ 1300-2000 TL □ 2001 TL veüzeri

5. Özel Gereksinimli Çocuğunuzun Cinsiyeti

□ Kız □ Erkek

6. Ailenizdeki Çocuk Sayısı:

□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 ve daha fazla

7. Çocuğunuzun Tanısı

□ Zihinsel Yetersizlik □ Öğrenme Güçlüğü

□ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu □ Görme Yetersizliği

□ İşitmeYetersizliği □ Otizm Spektrum Bozukluğu

□ FizikselYetersizlik □ Down Sendromu

□ Çoklu Yetersizlik □ Diğer (……)

EK 4. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN SOSYAL KABUL ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Aşağıda 31 maddeden oluşan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek bulunmaktadır. Sizden ölçekteki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak maddelerden görüşlerinize en uygun seçeneği gösteren "hiçbir zaman (1) ", "nadiren (2)", "oldukça (3)", "çoğunlukla (4) " ve "her zaman (5)" kutucuğu işaretlemeniz ve tüm maddeleri eksiksiz doldurmanız istenmektedir. İşaretlediğiniz seçeneğin doğruluğu veya yanlışlığı söz konusu değildir. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve hiçbir kurum ve kuruşla paylaşılmayacaktır. Gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederiz.

Madde Numarası	Maddeler/İfadeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Oldukça	Çoğunlukla	Her zaman
1.	Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrenciyi tanımaya yönelik yakın çevresinden bilgi alırım.	1	2	3	4	5
2.	Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrenciyi tanımaya yönelik yetersizlik alanına göre uzman kişilerden bilgi alırım.	1	2	3	4	5
3.	Öncelikli olarak sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını belirlerim.	1	2	3	4	5
4.	Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin öncelikli eğitim ihtiyaçlarını gidermeye yönelik kısa ve uzun dönemli planlama yaparım.	1	2	3	4	5
5.	Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin ailesi ve okuldaki diğer paydaşlar ile işbirliği içinde çalışırım.	1	2	3	4	5
6.	Problem davranışların çözümüne yönelik strateji ve yöntemler konusunda bilgi edinirim.	1	2	3	4	5
7.	Öğretim yılı başında özel gereksinimli öğrencime okulu ve bölümlerini tanıtırım.	1	2	3	4	5
8.	Sınıfımdaki normal gelişim gösteren öğrencilere, sınıfımda yer alan özel gereksinimli öğrencinin durumu hakkında bilgi veririm.	1	2	3	4	5
9.	Öğretim yılı başında sınıfımdaki normal gelişim gösteren öğrencilere, yetersizlik türleri hakkında bilgi veririm.	1	2	3	4	5

10.	Öğretim aşamasında zaman zaman sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrenciyle göz teması kurarım.	1	2	3	4	5
11.	Özel gereksinimli bireyleri tanımaya yönelik yetersizlik alanlarına ilişkin bilgi edinirim.	1	2	3	4	5
12.	Sene başında öğrencilerin birbirlerini tanımasına yönelik eğlenceli grup etkinlikleri planlarım.	1	2	3	4	5
13.	Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin yaptığı doğru şeyleri arkadaşlarının yanında takdir ederim.	1	2	3	4	5
14.	Özel gereksinimli öğrencinin sınıftaki sosyal ve akademik etkinliklere aktif olarak katılması için öğrenciyi desteklerim.	1	2	3	4	5
15.	Özel gereksinimli öğrencime seviyesine uygun başaracağı etkinlikler vererek başarı duygusunu tatmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
16.	Sınıfta öğretim çalışmalarında öğrenciler arası etkin bir paylaşım ve işbirliği atmosferi oluştururum.	1	2	3	4	5
17.	Sınıfta öğrenciler arasında olumlu bir öğrenme atmosferinin oluşmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
18.	Öğretimi sınıfta bulunan tüm öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde oyunlaştırır ve eğlenceli hale getiririm.	1	2	3	4	5
19.	Sınıfımda bulunan öğrencileri, öğrenciler arası arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeleri konusunda desteklerim.					
20.	Sınıfımda bulunan öğrencileri, bireysel farklılıklara saygılı olma konusunda bilinçlenmeleri için bilgilendiririm.					
21.	Sınıfımda bulunan öğrencilerde, “hepimizin özel gereksinimli birey adayı” olduğu konusunda farkındalık oluştururum.					
22.	Sınıfımda bulunan öğrencilere, özel gereksinimli bireylere yönelik hoşgörülü olmalarını söylerim.					
23.	Sınıfımda bulunan öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere karşı olumlu dil kullanmalarını teşvik ederim.					
24.	Sınıfımda bulunan öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri anlamalarına yönelik olarak öğretimde empati çalışmalarına yer veririm.					
25.	Özel gereksinimli öğrencilere zaman zaman öğretimde akran desteği sağlarım.					
26.	Özel eğitim konusunda yapılan hizmetiçi eğitim, seminer ve bilgilendirme çalışmalarına gönüllü katılırım.					
27.	Sınıf içinde tüm öğrencilerimi ayırt etmeksizin, hepsine karşı adaletli davranırım.					

28.	Sınıfımdaki tüm öğrencilere, sınıfta bulunan her bireyin çok önemli bireyler olduğu hissini yaşatırım.					
29.	Sınıfta öğretimden arta kalan zamanlarda özel gereksinimli öğrencime vakit ayırırım.					
30.	Tüm öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden etkin yararlanmaları için, tüm öğrencilere yönelik öğretim uyarlamaları yaparım.					
31.	Derslerde öğrencilerin sosyal becerileri geliştiren etkinliklere yer veririm.					

EK 5. ÖĞRETMEN BİLGİ TESTİ

Öğretmen Adı Soyadı:

ÖĞRETMEN BİLGİ TESTİ

Değerli katılımcı, aşağıda özel gereksinimli öğrenciler için okulda yapılan BEP çalışmalarına ilişkin sorular yer almaktadır. Sizden testteki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak maddelerden görüşlerinize en uygun seçeneği gösteren **"Evet (1)" ve "Hayır (0)"** kutucuğunu işaretlemeniz (X) ve tüm maddeleri eksiksiz doldurmanız istenmektedir. Toplanan veriler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve hiçbir kurum ve kuruşla paylaşılmayacaktır. Gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederiz.

SORULAR	DOĞRU	YANLIŞ
1. BEP, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin gelişim özellikleri, ihtiyaç, ilgi, yetenekleri ve eğitsel performansı doğrultusunda öğrenciye özgü olarak hazırlanan bireysel bir eğitim programıdır.		
2. BEP, özel eğitim ihtiyacı olan tüm öğrenciler için öğretmen talep ederse uygulanabilir.		
3. BEP özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciyle çalışan okuldaki bütün öğretmenlerin dâhil olduğu BEP geliştirme birimi koordinesinde hazırlanır.		
4. BEP Geliştirme Birimi üyeleri, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarıdır.		
5. BEP'in hazırlanmasında sorumluluk sadece sınıf öğretmeninindir.		
6. BEP geliştirme birimi okul müdürü ya da okul müdürünün görevlendirdiği müdür yardımcısı başkanlığında toplanır.		
7. BEP geliştirme birimi sadece ders yılının başında oluşturularak birim toplantısı planlanır.		
8. BEP'in içeriğinde öğrencinin kişisel bilgileri yer almak zorunda değildir.		
9. BEP'te; olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve teknikler bulunmaz.		
10. Öğrenci hakkında bilgi ve veri toplama, BEP hazırlamanın ilk aşamasıdır.		
11. BEP hazırlamanın ikinci aşamasında öğrencinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin tespit edilmesi için öğrencinin eğitsel performansının değerlendirilmesi gerekmektedir.		
12. Öğrencinin eğitsel performansını belirleme görevi okul psikolojik danışmanına/rehber öğretmenine aittir.		

13. BEP' te kısa dönemli ve uzun dönemli amaçlar, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına göre saptanır.		
14. Öğrencinin öğrenme ihtiyaçları belirlendikten sonra eğitsel performansı belirlenir.		
15. BEP'te amaçlara yönelik strateji ve kaynaklar (materyal desteği, eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerin belirlenmesi vb.) belirlenir.		
16. BEP genellikle bir eğitim-öğretim yılı için hazırlanır.		
17. Eğitim- öğretim yılının başında hazırlanan BEP, dönem araları ve sonlarında ihtiyaç halinde tekrar hazırlanır.		
18. BEP hazırlama sürecinde eğitim planlanması yapılırken öncelikle öğrencinin eğitsel performansının belirlenmesi, ardından belirlenen eğitsel perfomansa göre amaçların oluşturulması ve daha sonra bu amaçlara uygun bir şekilde öğretimin planlanması gerekmektedir.		
19. Öğrencinin eğitsel performans düzeyleri belirlenirken sadece derslerde aldıkları yazılı notları dikkate alınır.		
20. Eğitsel performans düzeyi ifadeleri ölçülebilir ve gözlenebilir bir biçimde ifade edilmelidir.		
21. Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi aşamasında öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine ait eğitim programı kullanılmalıdır.		
22. Bireyselleştirilmiş eğitim programının kişiye özgü olduğu unutulmamalı ve amaçlar yazılırken amaç ifadelerinin öznesi olarak öğrencinin ismi belirtilmelidir.		
23. Etkili bir BEP; öğrenci merkezli, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını gözeten, kapsayıcı, erişilebilir, bütüncül ve işbirliğiyle hazırlanmış olmalıdır.		
24. BEP'te; davranış problemlerini önlemeye/azaltmaya yönelik tedbirlere yönelik uygulanacak yöntem ve teknikler bulunur.		
25. BEP Geliştirme Birimi toplantılarına ailelerin katılımı zorunlu değildir.		
26. BEP'te yer alan ve ulaşılamayan amaçlar varsa bir sonraki eğitim-öğretim yılına nasıl aktarılıp aktarılamayacağının kararını okul idaresi karar vermelidir.		
27. Eğitim-öğretim yılının sonunda BEP'te yer alan amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını görmek için değerlendirme yapılmalıdır.		
28. Özel gereksinimli öğrenci sadece destek eğitim odasından faylanırsa BEP hazırlanır. Onun dışında hazırlanmasına gerek yoktur.		

29. Özel gereksinimli öğrencilere hazırlanan yazılı sınavlar BEP'e göre hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.		
30. Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmanlar üye olarak BEP geliştirme birimi toplantılarına katılır.		
31. BEP'te yer alan kısa dönemli amaçlar, uzun dönemli amaçlara ulaşmak için oluşturulan daha özel ve ayrıntılı hedeflerdir.		
32. Özel gereksinimli öğrenciye ev ödevleri/çalışma kâğıtlar diğer arkadaşları gibi verilebilir, ayrıca hazırlanıp verilmesine gerek yoktur.		
33. Amaçların sade, açık ve anlaşılır bir şekilde ve geniş zaman kipinde yazılması gereklidir.		
34. BEP hazırlama süreci; altı aşamadan oluşur. Sırasıyla; öğrenci hakkında bilgi, eğitsel performansı belirleme, öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, amaç belirleme, strateji kaynak belirleme ve BEP'in değerlendirilmesi için tarih belirme aşamalarıdır.		
35. Özel gereksinimli öğrenci, destek eğitim odası hizmetinden sadece öğretmen talep ederse faydalanabilir.		
36. Özel gereksinimli öğrenciye hazırlanan BEP dosyası okul psikolojik danışmanı hazırlar ve rehberlik servisinde muhafaza edilir.		

NOT: Bilgi testinde doğru cevaplar "1 puan", yanlış puanlar, "0 puan" şekilde değerlendirilecektir. Buna göre alınabilecek en yüksek puan 36, en düşük puan ise 0'dır.

EK 6 . KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Madde No	Maddeler	Kesinlikle katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Emin Değilim (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1	Kaynaştırma öğrencisinin sınıfımda olmasını istemem.					
2	Kaynaştırma öğrencileri sınıf düzenini bozar.					
3	Kaynaştırma öğrencileri diğer öğrencilere zarar verir.					
4	Kaynaştırma öğrencisi ile sınıf içinde daha çok çalışırım.					
5	Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim kalitesi için okul-veli işbirliğine inanırım.					
6	Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarından dolayı onlara ceza veririm.					
7	Kaynaştırma eğitiminde velinin desteğine ihtiyaç duyarım.					
8	Kaynaştırma eğitiminde ailenin görüşlerini önemserim.					
9	Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin önceden gerekli uyarlamaları yapması gerektiğine inanırım.					
10	Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin etkisi yoktur.					
11	Okul yönetiminin kaynaştırma öğrencilerine karşı sergilediği tutumların önemi yoktur.					
12	Kaynaştırma öğrencilerinin okulu bitirdikten sonra bir şeyler yapabileceğine inanırım.					

EK 7. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALAN ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN GEREKSİNİM ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Aşağıda 35 maddeden oluşan kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğa sahip sizlerin gereksinimlerinizi belirlemeyi amaçlayan bir ölçek bulunmaktadır. Sizden ölçekteki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak maddelerden görüşlerinize en uygun seçeneği gösteren ("hayır", "emin değilim", "evet") kutucuğu işaretlemeniz ve tüm maddeleri eksiksiz doldurmanız istenmektedir. İşaretlediğiniz seçeneğin doğruluğu veya yanlışlığı söz konusu değildir. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve hiçbir kurum ve kuruşla paylaşılmayacaktır. Gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederiz.

Madde Numarası	Maddeler/İfadeler	HAYIR	EMİN DEĞİLİM	EVET
1.	Çocuğumun özel gereksinimi hakkında bilgiye gereksinimi duyuyorum.			
2.	Özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikler konusunda bilgiye gereksinim duyuyorum.			
3.	Çocuğumun Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından yapılan tanılama ve yerleştirme süreci ile ilgili bilgiye gereksinim duyuyorum.			
4.	Çocuğumun eğitimi için hazırlanmış Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) içeriği ile ilgili bilgi edinmeye gereksinim duyuyorum.			
5.	Çocuğumun eğitim aldığı destek eğitim odasıyla ilgili bilgiye gereksinim duyuyorum.			
6.	Çocuğumun okuldaki eğitimini evde sürdürebilmesi için öğretmeni tarafından günlük bilgilendirilmeye ve yönlendirilmeye gereksinim duyuyorum.			
7.	Çocuğumun okul dışında alması gereken özel eğitim destekleri (rehabilitasyon merkezi, konuşma terapisti, vb.) ile ilgili bilgiye gereksinim duyuyorum.			
8.	Çocuğu kaynaştırma eğitiminde olan diğer anne-babalar ile tanışmaya gereksinim duyuyorum.			
9.	Çocuğumun sınıf ortamında derse katılımının sağlanmasına gereksinim duyuyorum.			

10.	Çocuğumun sınıfta diğer çocuklar tarafından kabul edilmesine gereksinim duyuyorum.			
11.	Çocuğumun okuldaki diğer çocukların anne babaları tarafından kabul edilmesine gereksinim duyuyorum.			
12.	Sınıf arkadaşlarının çocuğumun özel gereksinimiyle ilgili bilgi edinmesine gereksinim duyuyorum.			
13.	Okuldaki yönetici ve öğretmenlerin çocuğumla ilgili bilgi edinmelerine gereksinim duyuyorum.			
14.	Sınıf arkadaşlarının çocuğuma derslerde yardım etmesine gereksinim duyuyorum.			
15.	Özel gereksinimli çocuğuma ev ödevlerinde kardeşlerinin yardım etmesine gereksinim duyuyorum.			
16.	Okul tarafından aile eğitim programları düzenlenmesine gereksinim duyuyorum.			
17.	Kardeşlerine çocuğumun özel gereksinimini açıklamaya gereksinim duyuyorum.			
18.	Çocuğuma özel gereksinimini açıklamaya gereksinim duyuyorum.			
19.	Kendime zaman ayırmak ve dinlenmek için ailemin desteğine gereksinim duyuyorum.			
20.	Çevremdeki insanlar, komşular ve iş arkadaşlarım tarafından desteklenmeye gereksinim duyuyorum.			
21.	Çocuğum için güvenli bir okul çevresine gereksinim duyuyorum.			
22.	Çocuğumun sınıfa ulaşmasını kolaylaştıran fiziki şartlara (rampa, asansör ve merdiven vb.) gereksinim duyuyorum.			
23.	Okul kantininin güvenli bir şekilde ihtiyaç giderebilecek konumda olmasına gereksinim duyuyorum.			
24.	Çocuğumun okulda ilk yardım alabileceği revir, hemşire gibi hizmetlere gereksinim duyuyorum.			
25.	Çocuğumun sınıfta rahat hareket edebileceği sınıf düzenine gereksinim duyuyorum.			
26.	Çocuğumun öğretmeni ile konuşabilmek için daha fazla zamana gereksinim duyuyorum.			
27.	Okul idaresi ile konuşabilmek için daha fazla zamana gereksinim duyuyorum.			
28.	Rehber öğretmen ile konuşabilmek için daha fazla zamana gereksinim duyuyorum.			
29.	Çocuğumun seviyesine uygun ders kitaplarına gereksinim duyuyorum			
30.	Müfredattaki konuların çocuğumun seviyesine uygun hale getirilmesine gereksinim duyuyorum.			
31.	Çocuğumun yararlanabilmesi için sesli kitaplara, Braille alfabesi ile yazılmış kitaplara, resimli kitaplara ve büyük puntolu kitaplara gereksinim duyuyorum.			
32.	Okulda ya da okul dışında yaşadığım sorunlar hakkında düzenli olarak ziyaret edebileceğim bir uzmana gereksinim duyuyorum.			

33.	Çocuğumun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecine dâhil olmaya gereksinim duyuyorum.			
34.	Çocuğumun sınavlarının özel gereksinimi dikkate alınarak yapılmasına gereksinim duyuyorum.			
35.	Çocuğumun eğitimini karşılayabilmek için maddi desteğe gereksinim duyuyorum.			

EK 8 . ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "D" kutucuğunun altına, yanlış olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "Y" kutucuğunun altına "X" işareti koyunuz.

	D	Y
1) Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2) Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3) Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4) Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5) Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6) Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7) Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8) Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam		
9) Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10) Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuk gördüğümde üzülürüm.		
11) Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12) Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13) Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14) Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15) Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16) Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.		
17) Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18) Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19) Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20) Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		

EK 9. ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ (ASDÖ-R)

AİLEM	Bana U.Değ.	Kısmen	Bana Uygun
1. Bana gerçekten güvenir	( )	( )	( )
2. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	( )	( )	( )
3. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	( )	( )	( )
4. Bana gerçekten değer verir	( )	( )	( )
5. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	( )	( )	( )
6. Doğru kararlar vermeme yardım eder	( )	( )	( )
7. Davranışlarımı takdir eder	( )	( )	( )
8. İlgi duyduğum şeyleri yapmama yardım eder	( )	( )	( )
9. Hatalarımı nazikçe düzeltir	( )	( )	( )
10. Beni gerçekten anlar	( )	( )	( )
11. Bana, aile gelirimize göre yeterince harçlık verir	( )	( )	( )
12. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	( )	( )	( )
13. Geleceğimle ilgili planlar yapmamda bana yardım eder	( )	( )	( )
14. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular	( )	( )	( )
15. İyi ve kötü yönlerimle beni sever	( )	( )	( )
16. Başarılı olmam için bana destek olur	( )	( )	( )
17. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	( )	( )	( )
18. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler	( )	( )	( )
19. Sosyal etkinliklere katılmamı destekler	( )	( )	( )
20. Başarılarımı takdir eder	( )	( )	( )

ARKADAŞLARIM	Bana U.Değ.	Kısmen	Bana Uygun

	U.Değ.	men	Uygun
21. Bana gerçekten güvenir	( )	( )	( )
22. İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler	( )	( )	( )
23. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	( )	( )	( )
24. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	( )	( )	( )
25. Bana gerçekten değer verir	( )	( )	( )
26. Doğru kararlar vermeme yardım eder	( )	( )	( )
27. Hata yaptığımda bile beni kabul eder	( )	( )	( )
28. Hatalarımı düzeltmeme yardım eder	( )	( )	( )
29. Beni gerçekten anlamaz	( )	( )	( )
30. Gerektiğinde harçlığını benimle paylaşır	( )	( )	( )
31. Derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır	( )	( )	( )
32. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	( )	( )	( )
33. Bir şeye sinirlendiğimde beni yatıştırır	( )	( )	( )

ÖĞRETMENLERİM (Hocalarım)	Bana	Kıs	Bana
	U.Değ.	men	Uygun
34. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	( )	( )	( )
35. Bana gerçekten güvenir	( )	( )	( )
36. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	( )	( )	( )
37. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	( )	( )	( )
38. Bana gerçekten değer verir	( )	( )	( )
39. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	( )	( )	( )
40. Doğru kararlar vermeme yardım eder	( )	( )	( )
41. Hatalarımı nazikçe düzeltir	( )	( )	( )
42. Beni gerçekten anlar	( )	( )	( )

43. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular	( )	( )	( )
44. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	( )	( )	( )
45. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini desteklerq	( )	( )	( )
46. Sosyal etkinliklere katılmamı teşvik eder	( )	( )	( )
47. Çok çalıştığım ya da başarılı olduğum zaman beni över	( )	( )	( )
48. Duygu, düşünce ve inançlarıma saygı duyar	( )	( )	( )
49. Derslerde sorularıma içtenlikle cevap verir	( )	( )	( )
50. Bana karşı genellikle adil davranır	( )	( )	( )

EK 10. AKRAN TERCİH

Ad Soyadı: Tarih:

Sınıf:

Sevgili öğrenciler, birlikte oturmayı, birlikte vakit geçirmeyi, birlikte ders çalışmayı tercih ettiğiniz ve etmediğiniz arkadaşlarınızı (adını ve soyadını) aşağıda verilmiş olan uygun yerlere yazınız. Tercih ettiğiniz arkadaşlarınızı yazarken en çok tercih ettiğiniz arkadaşınızı birinci sıraya, diğerlerini ikinci ve üçüncü sıraya yazınız. Aynı şekilde tercih etmediğiniz arkadaşlarınızı yazarken de en çok tercih etmediğiniz arkadaşınızı birinci sıraya, diğerlerini ikinci ve üçüncü sıraya yazınız. Verdiğiniz bilgiler hiç kimseyle paylaşılmayacak, gizli tutulacaktır. Lütfen sizde verdiğiniz bilgileri kimseyle paylaşmayınız.

Sınıfta hangi arkadaşınızla birlikte oturmayı tercih edersiniz? Tercih sırasına göre üç isim yazınız.

1. Tercih:……
2. Tercih:……
3. Tercih:……...

Sınıfta hangi arkadaşınızla birlikte oturmayı tercih etmezsiniz? Tercih sırasına göre üç isim yazınız.

1. Tercih:……
2. Tercih:……
3. Tercih:……...

Sınıfta hangi arkadaşınızla birlikte vakit geçirmeyi tercih edersiniz? Tercih sırasına göre üç isim yazınız.

1. Tercih:……
2. Tercih:……
3. Tercih:……...

Sınıfta hangi arkadaşınızla birlikte vakit geçirmeyi tercih etmezsiniz? Tercih sırasına göre üç isim yazınız.

1. Tercih:……
2. Tercih:……
3. Tercih:……...

Sınıfta hangi arkadaşınızla birlikte ders çalışmayı tercih edersiniz? Tercih sırasına göre üç isim yazınız.

1. Tercih:……
2. Tercih:……
3. Tercih:……...

Sınıfta hangi arkadaşınızla birlikte ders çalışmayı tercih etmezsiniz? Tercih sırasına göre üç isim yazınız.

1. Tercih:……
2. Tercih:……
3. Tercih:……...

EK 11. LİSTE DERECELENDİRME FORMU

Ad Soyadı: Tarih:

Sınıf:

Sevgili öğrenciler, sizlere sınıfınızdaki arkadaşlarınızın isimlerinin yazılı olduğu bir liste verilmiştir. Bu liste ile arkadaş olmak istediğiniz isimler belirlenecektir. Arkadaşlarınızdan hoşlanma derecelerinizi, arkadaşlarınızın isimlerinin yanındaki kutucuklara (X) işareti koyarak belirtiniz. Arkadaşlarınızın isimlerinin yanındaki kutucuklardan: istemem, biraz isterim ve çok isterim kutucuklarından istediğiniz bir kutucuğa (X) işareti koyunuz. Listeyi doldururken kendi adınızın olduğu kutucuğu boş bırakınız. Sınıfınızda bulunan arkadaşlarınızın hepsi ile ilgili düşüncelerinizi, kutucuklara işaretleyerek belirtiniz. Verdiğiniz bilgiler hiç kimseyle paylaşılmayacak, gizli tutulacaktır. Lütfen sizde verdiğiniz bilgileri kimseyle paylaşmayınız.

Ad Soyad	İstemem	Biraz İsterim	Çok İsterim
Duru Yıldırım			
Barış Yıldız			
Defne Toprak			

(Bu formdaki isimler örnek olarak yazılmıştır. Gerçek isimler değildir. Her sınıf için ayrı ayrı liste derecelendirme ölçeği hazırlanacak, sınıftaki öğrencilerin isimleri eklenecektir.)

EK 12. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE TABİ ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Okulda neler öğreniyorsun? (Başka neler öğrenmek istersin?)
2. Okulda işlediğiniz konuları öğrenmekte zorluk yaşıyor musun? Ne tür zorluklar yaşıyorsun? Bu zorluklarla karşılaşınca neler yapıyorsun?
3. Sınıfta söz hakkı almak istediğinde ne yapıyorsun? (Nasıl ve ne sıklıkla?)
4. Öğretmenin sınıf arkadaşlarından farklı olarak sana ne tür ödevler veriyor? Ödevlerini kontrol ediyor mu?
5. Okulda sınavlar (yazılı/test) nasıl yapılıyor?
6. Öğretmenin sınıf arkadaşlarından farklı olarak sana sınavlar yapıyor mu?
7. Öğretmeninin sana hangi konularda yardımcı olmasını isterdin?
8. Öğretmenin sana ev ödevleri veriyor mu? Ev ödevlerini nasıl yapıyorsun? Evde ödevlerini yaparken kim/kimler sana yardımcı olmaktadır? (tek başına/anne-baba /diğerleri ya da ihtiyacın olmuyor mu?
9. Ailenin sana ders dışında hangi konularda yardımcı olmasını isterdin? (Nasıl ve ne sıklıkla?)
10. Okulda, sınıfta uyman gereken kurallar var mı? Neler?
11. Okul/ sınıf kurallarına uymadığında neler oluyor?
12. Sınıfta kullanılan ödüller/cezalar neler? Peki daha önce sınıfta ceza/ödül aldın mı? Neler ceza/ödül yaptığında aldın?
13. Okuldaki hangi etkinliklere (sportif, sanatsal…) katılıyorsun? Katılmıyorsan sebebi nedir?
14. Okuldaki arkadaşlarınla ilişkilerin nasıl?
15. Arkadaşlarının hangi konularda sana yardımcı olmasını isterdin?

EK 13. AİLE GÖRÜŞME SORULARI

1. Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli çocuğunuzun varlığı sizi nasıl etkiliyor? (duygusal, bilişsel, motivasyon)

2. Çocuğunuzun eğitimi için hangi çalışmaları yapıyorsunuz?

    a. Okulda yaptığınız çalışmalar nelerdir?

    b. Okul dışında/evde yaptığınız çalışmalar nelerdir?

3. Özel gereksinimli çocuğunuzla ilgili çoğunlukla yaşadığınız sorunlarınız (akademik, duygusal, sosyal) nelerdir?

    a. Okulda;

    b. Okul dışında/evde;

4. Özel gereksinimli çocuğunuzla yaşadığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz? Bu tür problemlerin çözümü için ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?

5. Çocuğunuzun eğitimine yeterli desteği vermenizi engelleyen faktörler nelerdir?

    a. Okuldan kaynaklı faktörler nelerdir?

    b. Aileden/toplumdan kaynaklı faktörler nelerdir?

6.Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli çocuğunuzun aldığı eğitimden beklentileriniz nelerdir?

7. Bu beklentilerinizin ne düzeyde karşılandığını düşünüyorsunuz? Beklentilerinizin karşılanması için ne tür çalışmalar yapılmaktadır?

8. Bu beklentileriniz istediğiniz düzeyde karşılanmıyor ise, sizce nedenleri nelerdir?

9. Kaynaştırma eğitiminden beklentilerinizin karşılanması ve çocuğunuzun eğitimine daha etkin katılabilmeniz için önerileriniz nelerdir?

10. Kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğunuzun gelişimini desteklemek amacıyla ailelere yönelik düzenlenmesini istediğiniz seminer/çalışma konusu belirtir misiniz?

Ek 14. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim durumunuz:

2. Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli kaç öğrenciniz var? Yetersizlik türleri nelerdir?

3. Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencinizin varlığı sizi nasıl etkiliyor? (duygusal, bilişsel, motivasyon)

4. Özel gereksinimli öğrencinizle ilgili çoğunlukla yaşadığınız sorunlarınız (akademik, sosyal duygusal) nelerdir?

5. Özel gereksinimli öğrencinizle yaşadığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz? Bu tür problemlerin çözümü için ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?

6. Özel gereksinimli öğrencinizin ailesiyle yaşadığınız sorunlarınız nelerdir? Bu tür problemlerin çözümü için ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?

7. Özel gereksinimli öğrencinizin akranlarıyla yaşadığı sorunlar nelerdir? Bu tür problemlerin çözümü için ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?

8. Bu tür sorunların çözümü için ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz? Bu tür problemlerin çözümü için ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?

9. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ya da kaynaştırma eğitiminde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların ortadan kalkması ya da azalmasına yönelik ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?

10. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları kapsamında öğretmenler için bir seminer/çalışma/hizmet içi eğitim program yapılacak olsaydı hangi içerikte/konuda olmasını isterdiniz?

EK 15. AKRAN ETKİLEŞİMİ KONTROL LİSTESİ

Aşağıda yer alan sosyal becerilere ilişkin maddeler için öğrencinin gözlemlendiği zamanda yerine getirdiği beceriler için **"Gözlemlendi"** sütununa, yerine getiremediği beceriler için de **"Gözlemlenmedi"** sütununa **(X)** işareti konur. Eğer açıklama yapılması gerekiyorsa **"Açıklama"** sütununa not edilir. **Gözlem süresi boyunca gözlemlenen davranışlar gözlemlendiği kadar (X) işareti koyunuz.** Form kullanılırken doğrudan gözlemlenen davranışlar dikkate alınarak doldurulsun.

Öğrenci Adı Soyadı: **Sınıfı:**	**Tarih: Saat:** **Gözlem Yapan Kişi:**

Gözlem yapılan yer: Bahçe/sınıf dışı **Gözlem yapılan zaman:** Teneffüs

Davranışlar	**Gözlemlenmedi**	**Gözlemlendi**	**Açıklamalar**
1. Oyuna davet etti.			
2. Diğer çocuklar tarafından oyuna davet edildi.			
3. Arkadaşları oyun oynarken kendisi onlara hiç katılmadı, uzaktan izledi.			
4. Teneffüste sınıfta oturdu, dışarı çıkmadı.			
5. Arkadaşlarıyla konuşurken onlara olumlu fiziksel temasta bulundu.			
6. Kendisi arkadaşlarıyla konuşurken arkadaşları ona olumlu fiziksel temasta bulundu.			
7. Arkadaşlarıyla oyun oynarken oyundan çıkardılar.			
8. Arkadaşlarıyla oyun oynarken kendisi oyundan çıktı.			
9. Teneffüste sınıfta oturdu, sınıfta kalan arkadaşlarıyla sohbet etti.			
10. Teneffüste kantinden diğer arkadaşlarıyla birlikte alışveriş yaptı.			
11. Teneffüste yiyeceklerini arkadaşlarıyla paylaştı.			
12. Teneffüste arkadaşları kendisiyle yiyeceklerini paylaştılar.			
13. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde arkadaşlarına bağırdı.			
14. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde arkadaşlarına vurdu.			
15. Teneffüste arkadaşları kendisine bağırdı.			
16. Teneffüste arkadaşları kendisine vurdu.			
17. Teneffüste arkadaşlarıyla oyuna kabul edilmediğinde kendisi hiçbir şey yapmadan yanlarından uzaklaştı.			
18. Teneffüste tek başına diğer arkadaşlarından uzak beslenmesini yaptı.			
19. Teneffüste öğretmen sınıftayken yanında kaldı.			
20. Teneffüste arkadaşları sınıftayken yanlarında oturup onları izledi.			
21. Teneffüste arkadaşları sınıfta oyun oynarken onlarla oyun oynadı.			

Tarih: ...../03/2024

Sayın Veli,

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisi olarak öğrenim görmekteyim. Üniversite eğitimim kapsamında yapacağım araştırmada amaç, kaynaştırma eğitimine tabi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin bilgi gereksinimlerini belirleyip gidermek, öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve sosyal kabul düzeylerini arttırmak, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerini belirleyip gidermek, akranlarının empati becerilerini geliştirip bu öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerini arttırmaktır. Bu amaçla sınıf öğretmenlerine, kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci ailelerine yönelik hazırlanan programların ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin bulundukları sınıflarda yapılacak olan eğitsel oyunların, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve okulda aldıkları eğitimin üzerindeki etkisi incelenecektir. bilimsel bir araştırma yapmaktayım. Çocuğunuzun çalışmaya katılımı tamamıyla gönüllülüğe dayanmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılmama hakkına sahiptir. Çalışmaya katıldıktan sonra istediği zaman ayrılma hakkına sahip olup çalışmayı kendi isteği ile sonlandırmak çocuğunuza hiçbir yükümlülük getirmeyecektir. Çalışmaya katılımın ön şartları çocuğun kendi gönüllüğünün yanı sıra veli onayının da alınmasıdır. Çocuğunuzun verdiği yanıtların tamamı gizli tutulacaktır, bu amaçla da çocuğunuzun kimlik bilgileri alınmayacaktır, sadece araştırmacılar tarafından verilen yanıtlar toplu olarak değerlendirilecektir ve bulgular sadece bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Katılım sonunda, sağlanacak herhangi bir maddi yarar söz konusu değildir. Her bölümdeki ölçeğin nasıl cevaplanacağı konusunda, ilgili bölümün başında bilgi verilmiştir. Anketin cevaplanması yaklaşık 20 dakika sürmekte olup herhangi bir süre kısıtlaması bulunmamaktadır. Anketler, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendini rahatsız hissederse katılımcılıktan ayrılma hakkına sahiptir. Böyle bir durumda anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamak istemediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Rahatsızlığınızın giderilmesi için size gerekli yardım anketi uygulayan kişi tarafından sağlanacaktır. Bu çalışmaya çocuğunuzun katılımını onaylamadan önce sormak istediğiniz soruları çekinmeden anketi uygulayan kişiye sorabilirsiniz. Çalışma ile ilgili sorularınız anketi uygulayan kişi tarafından cevaplanacaktır. Çalışmaya ya da çocuğunuzun katılımına yönelik daha fazla bilgi için

EK 21. ÖĞRETMEN OTURUMLARI

1. OTURUM: TANIŞMA VE AMAÇ BELİRLEME

Oturum Amacı: Grup üyelerinin birbiriyle tanışması, eğitimin genel amacının kavranması, grupta uyulması gereken kurallarının belirlenmesi.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Kaynaştırma eğitiminin tanımını bilirler.
2. Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerinin kim/kimler olduğunu bilirler.
3. Öğrencilerin özel gereksinim durumları, düzeyleri ve özelliklerini bilirler.
4. Özel gereksinimli öğrencilerinin sınıflarındaki varlığının kendileri üzerindeki bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranışsal etkileri fark ederler.
5. Özel gereksinimli öğrencilerinin sınıflarındaki varlığının kendileri üzerindeki bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranışsal etkinin kaynaştırma eğitiminin başarısı açısından önemini açıklarlar.

Materyaller: Grup Kuralları ve Amaçları (Form 1), Cümle Tamamlama (Form 2), Özel Öğrencilerimin Varlığı (Form 3)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri kendini tanıtır, sürece ilişkin genel bilgiler verir, programın genel amaçlarını söyler ve üyelerden gelen soruları yanıtlar. Grup üyelerinin birbirlerini daha yakından tanıması ve kaynaşmaları amaçlı bir ısınma etkinliği düzenlenir. Üyelerden ikişerli gruplar olmaları istenir. Ardından üyelere bu hafta içinde geçen bir günlerini sırasıyla birbirleri ile 15 dakika içinde paylaşmaları istenir. Bu süre sonunda üyelerden eşleştikleri üyelerin bir günlerini nasıl geçirdiklerine dair paylaşımlarını özet olarak grupla paylaşmaları istenir.

Lider, üyelere beş hafta sürmesi planlanan programa katılmada beklentilerinin neler olduğu sıra ile her üyeye sorarak düşünceleri alınır ve kısa notlar halinde kağıda yazar. Programın genel amaçlarına uygun olmayan beklentiler varsa onlar üzerine konuşulur.

Grup lideri üyelere küçük kağıtlara yazılı "**Kaynaştırma …..…… gibidir. Çünkü……"** ifadesini tamamlamalarını ister. Üyelerin yanıtları alındıktan sonra üyelere **"Kaynaştırma eğitimi nedir ve kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrenciler kimlerdir?"** şeklinde soru sorarak üyelerin beyin fırtınası yaparak yanıtlar vermesini ister. Alınan yanıtlar tahtaya yazılır ve grup üyeleriyle değerlendirilir. Ardından grup lideri kaynaştırma eğitimi ve bu eğitime tabi belirtilen özel gereksinim durumları hakkında kısaca açıklama yapar.

Grup lideri üyelere "**Özel Öğrencilerimin Varlığı**" formunu dağıtır ve formla ilgili açıklama yapar. Lider, üyelere **"Elinizdeki formda sınıfınızda özel gereksinimli öğrencinizin olması sizi nasıl etkiliyor? Bu öğrencilerin varlığının sizler için duygusal, bilişsel, motivasyon ve davranış olarak etkisini yazın. Herkes yazdıktan sonra verdiğiniz yanıtları 1 ile 10 arasında puanlayınız"** şeklinde

açıklama yapar. Üyelere formu doldurmak amaçlı 15 dakika süre verir. Süre bittikten sonra her üyenin yanıtları grupla paylaşması istenir. Ardından grup lideri üyelerin yanıtları doğrultusunda öğretmenlerin duygusal, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak olumlu anlamda etkilenmelerinin kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında yarar sağlayabileceğine vurgu yapar.

Grup lideri oturumu özetler ve üyelere **"Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özellikleri"** kitapçığını dağıtır. Üyelerden gelecek haftaya kadar özel gereksinimli öğrencilerini gözlemlemeleri ve sınıfta karşılaştıkları problemleri belirleyip not etmelerini ister.

FORM 1

GRUP KURALLARI

1. Grup lideri ve üyeler her oturuma zamanında katılmaya özen gösterecektir.
2. Grup üyeleri zorunlu haller dışında tüm oturumlara katılacaktır, mazeret durumunda bilgilendirme yapacaktır.
3. Grup üyeleri birbirlerine saygı gösterecektir.
4. Grup içerisinde yapılan paylaşımlar asla grup dışına aktarılmayacaktır.
5. Grup üyeleri duygu ve düşüncelerini içtenlikle ifade edebilecektir.
6. Grup üyeleri yöneltilen bir soruya cevap vermeme hakkına sahiptir.
7. Grup üyeleri uygulamalara aktif olarak katılmaya özen gösterecektir; her üyenin katılım hızına saygı gösterilecek, baskı uygulanmayacaktır.
8. Grup üyeleri birbirlerini içtenlikle dinleyecek, sözünü kesmeyecek ve olumsuz eleştiride bulunmayacaktır.
9. Oturumların akışına zarar verecek her türlü araç kapatılacaktır.
10. Grup üyelerine eşit sürelerde söz hakkı verilecektir.

PROGRAMIN AMAÇLARI

1. Kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi edinebilme,
2. Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencileri ve özellikleri hakkında bilgiler edinebilme,
3. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki görev ve sorumlulukları bilmesi,
4. Özel gereksinime tabi öğrencilere yönelik olumlu tutum ve beklenti geliştirebilme,
5. Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfta etkili eğitimin sağlanabilmesi için gerekenleri bilme ve uygulama,
6. Kaynaştırma eğitimine tabi özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar yapmanın önemini kavrama ve öğretim yöntem ve tekniklerini bilme ve uygulama,
7. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içinde sosyal gelişimlerini arttırıcı çalışmalar yapabilme ve sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferini yaratabilme,
8. Özel gereksinimli öğrencilerinin problem davranışlarını belirleme ve bu problem davranışlarla başa çıkma becerilerini geliştirebilme,
9. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını hazırlama, uygulama, değerlendirmeyle ilgili bilgiler edinme ve uygulama,
10. Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerin katılımını ve işbirliğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapabilme,
11. Kaynaştırma uygulamalarında aile ve toplumla işbirliğini sağlamanın önemini bilmektir.

FORM 2

CÜMLE TAMAMLAMA- METAFOR

“Kaynaştırma…….gibidir.
Çünkü……
…….”

FORM 3

ÖZEL ÖĞRENCİLERİMİN VARLIĞI

Değerli öğretmenlerimiz, sınıfınızda özel gereksinimli öğrencinizin olması sizleri;

Duygusal:
……
……..

Bilişsel:
……
……

Motivasyon:……
……

Davranış:……
……

……
…….olarak nasıl etkiliyor?

Lütfen yaşadığınız etki düzeyini 1 ile 10 puan arasında puanlayınız.

2. OTURUM: PROBLEM DAVRANIŞLAR VE BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ

Oturum Amacı: Grup üyelerinin özel gereksinimli öğrencilerinin problem davranışlarını belirlemesini sağlamak. Karşılaşılan problem davranışlarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerini sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını belirlerler.
2. Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ile başa çıkarlar.
3. Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları ile başa çıkma becerilerini geliştirirler ve uygularlar.

Materyaller: Problem Davranış Senaryoları (Form 4)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri üyelere oturumun konusunun problem davranışlar ve problem davranışlarla baş etme yöntemleri olduğunu açıklar. Üyelere geçen hafta verilen özel gereksinimli öğrencilerin gözlemledikleri problem davranışlarla ilgili yanıtlarını alır ve tahtaya yazar. Bu yanıtlara karşılık problem davranışlarla baş etme yöntemlerini sorar. Grup lideri üyelerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda uyguladıkları baş etme yöntemlerini etkililiği açısından grup içinde değerlendirir. Grup lideri üyelere **"Tahtaya yazılan problem davranışlarla sizler karşılaşmış olsaydınız ne hissederdiniz, ne düşünürdünüz, ne yapardınız?, Siz hangi yöntemleri uygulardınız?"** şeklinde sorular sorarak üyelerin verdikleri yanıtlardaki baş etme yöntemlerinin uygunluğu, işlevsel olup olmadıkları açısından grupla değerlendirilir. Ardından lider verilen yanıtlar dışında farklı baş etme yöntemlerini bulmalarını teşvik eder.

Grup lideri üyelere **"Problem Davranışları Belirleme ve Baş Etme Yöntemleri"** konulu sunum yapar. Üyelerin sunumla ilgili görüş ve önerilerini alır.

Grup lideri önceden hazırlamış olduğu küçük kağıtlara yazılı olan senaryoları kapalı şekilde kutuya koyar ve her bir üyeden bir tane kağıt çekmesini ister. Grup lideri üyelere "**Kutudan çektiğiniz kağıtlarda birbirinden farklı özel gereksinim durumu olan öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları problemlere ilişkin senaryolar yazılıdır. Kağıdınızda yazan senaryoya ilişkin siz olsaydınız sınıf ortamında ne gibi önlemler alacağınızı 15 dakika içinde düşünüp grupla senaryoyu ve alacağınız önlemlerinizi paylaşmanızı istiyorum."** şeklinde açıklama yapar. Üyelerden paylaşımlar alınır ve sınıf ortamında önlemler almanın (sınıf kuralları oluşturma, ortamı düzenleme, yönerge verme, geçişleri düzenleme gibi) problem davranışları önleme ve müdahalesinde önemli bir etkisi olduğu vurgulanır. Grup lideri oturumu özetler ve üyelerden gelecek haftaya kadar özel gereksinimli öğrencinin arkadaşlık kurma ve sürdürme becerilerini gözlemlemeleri ve not etmeleri istenir.

FORM 4

PROBLEM DAVRANIŞ SENARYOLARI

1. **Senaryo:** Zehra, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan 4. Sınıf bir öğrencidir. Zehra' da en çok gözlemlenen problem davranış bazı zamanlarda durup dururken **sınıf arkadaşlarına vurması.**
2. **Senaryo:** Ahmet Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite tanısı olan 4. Sınıf öğrencidir. Ahmet ders esnasında çok çabuk sıkılıyor ve çoğunlukla **sınıf içerisinde gezinmektedir**. Bu durum hem kendini hem de sınıf arkadaşlarının dikkatini dağıtmaktadır.
3. **Senaryo:** Defne, öğrenme güçlüğü tanısı olan 2. Sınıf düzeyinde bir öğrencidir. Ancak var olan sınıf düzeyinden daha düşük akademik bir akademik düzeyi vardır. **Yeterli akademik beceriler sergileyememesine** bağlı olarak sınıfta çok sessiz ve arkadaşlık ilişkileri zayıftır.
4. **Senaryo:** Ayaz, 2. Sınıf az işitme yetersizliği olan bir öğrencidir. Ayaz çoğu zaman öğretmeni **derslerle ilgilenmemektedir**. Öğretmenin verdiği **etkinlikleri yapmak istememektedir.**
5. **Senaryo:** Ali, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite tanısı olan 3. Sınıf bir öğrencidir. Ali sınıfta yanında başta oturduğu sınıf arkadaşını sürekli konuşturarak rahatsız etmekte, ayrıca bazı **derslerde ders akışını bozacak ölçüde konuşmaktadır.**
6. **Senaryo:** Melike, hafif düzeyde yetersizliği ve ortopedik yetersizliği (küçük kas becerileri zayıf) olan 4. sınıf bir öğrencidir. Melike ders saati içerisinde çoğu zaman **üzgün ve ağlamaktadır.**
7. **Senaryo:** Selin, 4. Sınıf görme yetersizliği (az gören) olan bir öğrencidir. Selin çoğu zaman arkadaşları ile **konuşma güçlüğü** çekmektedir. Arkadaşlarıyla iletişimi de çok zayıftır.
8. **Senaryo:** Umut, otizm tanısı olan 3. Sınıf bir öğrencidir. Umut, bazı zamanlarda sebepsiz yere **ders esnasında aniden bağırma davranışı** vardır.
9. **Senaryo:** Ümit, 4. Sınıf hafif düzeyde yetersizliği olan bir öğrencidir. Ümit, **bireysel ihtiyaçlarını tek başına karşılayamamaktadır ve hep yardım istemektedir.**

3. OTURUM: SOSYAL ETKİLEŞİM VE KABULÜN ARTTIRILMASI

Oturum Amacı: Grup üyelerinin özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içinde sosyal gelişimlerini arttırıcı çalışmalar yapması ve sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferinin yaratılmasını sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içinde sosyal kabulünün önemini kavrarlar.
2. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içinde sosyal gelişimlerini arttırıcı çalışmalar yaparlar.
3. Sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferini yaratırlar.

Materyaller: Özel Gereksinimli Öğrencimin Arkadaşlık İlişkileri (Form 5)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri üyelere özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğuna ilişkin gözlemlerini sorar. Ardından üyelere "**Özel Gereksinimli Öğrencimin Arkadaşlık İlişkileri"** formu dağıtılır ve 15 dakika içinde formu doldurmaları istenir.

Formda;

Öğrencinin kişisel bilgileri, arkadaşlık ilişkileri nasıl, arkadaşı yoksa sebebi, öğrencinin sıra arkadaşı ve arkadaşlık durumu, en yakın arkadaşı/arkadaşları, en çok oyun oynadığı arkadaşı/arkadaşları, sıra arkadaşı, en çok problem yaşadığı arkadaş/arkadaşları, en çok yardımcı olan arkadaşı/arkadaşları ile ilgili bilgileri not etmeleri istenir. Süre bitiminden sonra üyeler yanıtlarını grupla paylaşır ve bu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde zayıf ya da güçlü olmalarının sebeplerini değerlendirmeleri istenir.

Ardından üyeler 3 lü gruplara ayrılır. Grupların her birine "sınıf içi bireysel farklılıklara saygı, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve sosyal kabulü arttırma" konuları hakkında 15 dakika süre tanınarak birer etkinlik ya da oyun tasarlamaları istenir. Üyelerden bu tasarladıkları oyun/etkinliği grupla paylaşmaları istenir.

Grup lideri üyelere **"Bireysel farklılıklara dikkat çekme, Sosyal beceri öğretim stratejileri, Etkileşimi artıran sosyal beceriler"** hakkında sunum yapar. Grup üyelerinin fikir ve görüşleri alındıktan sonra oturum özetlenir. Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar "Bireysel Farklılıklara Dikkat Çekme ve Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kabulü" konulu bir etkinlik uygulamalarını ister.

FORM 5

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİMİN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ

Öğrencinin adı soyadı:

Arkadaşlık ilişkileri nasıl?

Arkadaşı yoksa sebebi:

Öğrencinin sıra arkadaşı ve arkadaşlık durumu:

Öğrencin en yakın arkadaşı/arkadaşları:

En çok oyun oynadığı arkadaşı/arkadaşları:

En çok problem yaşadığı arkadaş/arkadaşları(problemleri kısaca açıklayınız):

Öğrenciye en çok yardımcı olan arkadaşı/arkadaşları(hangi konularda):

4. OTURUM: AİLE İLE İŞBİRLİĞİ KURULMASI

Oturum Amacı: Grup üyelerinin özel gereksinimli çocukların ailelerini tanıması, okuldaki çalışmalar hakkında bilgilendirerek aile katılımı ve işbirliğini arttırmaya çalışmasını sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini tanırlar.
2. Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini okul çalışmaları hakkında bilgilendirme ve sürece dahil etmenin önemini kavrarlar.
3. Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile işbirliğini arttırma çalışmalarını bilir ve uygularlar.

Materyaller: Ödül Aldım (Form 6)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri üyelere "**Ödül Aldım Etkinliği**" yapılacağını açıklar. Lider, üyelere "**Siz bir yazar olsaydınız özel gereksinimli çocuklarla ilgili nasıl bir kitap yazardınız?"** sorusunu sorar. Herkes sırayla cevabını söyler. Lider **"Yazdığınız kitap ile ödüle layık görüldünüz. Ödül gecesinde size konuşma yaptırılacak. Neler söylerdiniz? Duygu ve düşünceleriniz nasıl ifade edersiniz"** der ve 15 dakika içinde konuşma hazırlamalarını ister. Ardından lider, grup içinde üyelerin tek tek konuşmasını yapmasını ister.

Grup lideri üyelere **"Özel gereksinimli çocuklarla ilgili çalışma yapan yazarlar olarak canlandırmalarınızı yaptınız. Şimdi bu çocuklara sahip bir ebeveyn olsaydınız bir anne/baba olarak neler yapardınız?, Duygu ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?"** diye sorar. Üyelerin verdiği yanıtlar değerlendirildikten sonra

sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencinin ebeveynleri ile işbirliği kurma durumları değerlendirilir. Bu amaçla Okul Aile İşbirliğini Değerlendirme soruları tahtaya yansıtılır. Okul Aile İşbirliğini kurma yolları (toplantı, ev ziyareti, özel görüşmeler, Pdr servisi görüşmesi, broşürler…) hakkında bilgi verilip paylaşımlar yapılır.

Ardından üyeler 3 lü gruplara ayrılır. Grupların okuldaki çalışmalara aile katılımını arttırabilmek amaçlı özgün çalışmalar tasarlamaları istenir. Bu çalışmayı nasıl yapacaklarını yazmalarını ister ve 15 dakika süre verilir. Üyeler çalışmalarını tamamladıktan sonra grupla paylaşmaları istenir. Üyelerin paylaşılan çalışmalarla ilgili görüşleri alındıktan sonra oturum özetlenir ve gelecek haftaya kadar özel gereksinimli çocukların velilerini okula davet etmeleri aileyi tanıma ve sürece katılımını sağlamak amaçlı görüşmeleri istenir. Yaptıkları veli görüşmesini de veli görüşme formuna kaydetmeleri ve gelecek haftaki oturuma getirmeleri istenir.

FORM 6

ÖDÜL ALDIM ETKİNLİĞİ

Siz bir yazar olsaydınız özel gereksinimli çocuklarla ilgili nasıl bir kitap yazardınız?

Yazdığınız kitap ile ödüle layık görüldünüz. Ödül gecesinde size konuşma yaptırılacak.

Kitabınızın adı ne olurdu?

Neden bu konuyu seçerdiniz?

Bu kitapla ilgili neler söylerdiniz?

Duygu ve düşünceleriniz nasıl ifade edersiniz.

5. ÖĞRETİMSEL UYARLAMALAR

Oturum Amacı: Grup üyelerinin özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar yapmasının önemini kavramasını sağlamak. BEP, BÖP hazırlama aşamalarını kavramalarını ve uygulamalarını sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar yaparlar.
2. BEP ve BÖP hazırlama aşamalarını bilirler.
3. BEP ve BÖP hazırlama aşamalarını uygularlar.
4. Özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar yapmanın önemini kavrarlar.

Materyaller: …..Öğretmeni Olsaydım (Form 7), Cümle Tamamlama (Form 8)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri geçen hafta içinde veli görüşmesi yapan üyelerin görüşmelerini grupla değerlendirmeleri istenir. Ardından veliyi sürece katmanın başta öğrenciye, veliye ve kendilerine de ne gibi yarar sağlayabileceğini paylaşmaları istenir.

Grup lideri üyelere **"……..Öğretmeni Olsaydım"** etkinliği yapılacağını açıklar. Bu etkinlik için önceden hazırlanan farklı senaryolar kutuya konulur. Her üyenin bir kağıt çekip çektiği kağıttaki özel gereksinimi olan öğrenci ve bu öğrenci için belirtilen dersin öğretmeni olsaydı nasıl bir BEP dosyası hazırlayacaklarını bunun aşamalarını yazmalarını ister. Bu amaçla üyelere 15 dakika süre tanınır. Ardından üyelerin grupla senaryoyu ve yapacakları çalışmaları grupla paylaşmalarını ister. Bu çalışmada verilen yanıtlar tahtaya yazılır ve BEP- BÖP hazırlamanın aşamaları değerlendirilerek ihtiyaç duyulması halinde eklemeler yapılır.

Grup lideri üyelere kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilerin sınıf içindeki durumuna ilişkin videolar gösterir. Bu öğrencilerin sınıf içinde derslerde pasif olma sebepleri ya

da aktif olmalarını sağlayan etkenlerin neler olduğunu sorarak paylaşım yapmalarını ister.

Ardından grup lideri üyelerin kendi aralarında özel gereksinimli öğrenciler için yaptıkları öğretimsel uyarlamalar kapsamında ne gibi yöntem/teknikler kullandıklarını paylaşmalarını ister.

Üyelere özel gereksinimli öğrenciler için derslerde kullanabilecekleri yöntem ve teknikler hakkında sunum yapılır.

Son olarak tüm oturumların sonunda üyelerin bu öğrencilere yönelik bakış açısını anlamak amaçlı bir metafor çalışması yapılır. Üyelere küçük kağıtlara yazılı **"Özel gereksinimli öğrencim …..…… gibidir. Çünkü……"** ifadesini tamamlamalarını ister. Formunu tamamlayan üyelerin yanıtlarını grupla paylaşmalarını ister. Grup lideri yapılan paylaşımlara yönelik özel gereksinimli öğrencilere bakış açısının önemini ve buna bağlı olarak verilecek eğitiminde önem arz ettiğini vurgular. Bu oturumla ilgili üyelerin soru ve görüşleri alındıktan sonra oturum özetlenir ve sonlandırılır.

FORM 7

…..ÖĞRETMENİ OLSAYDIM

- Hafif düzeyde işitme yetersizliği olan 4. Sınıf bir öğrenciniz var. Öğrenciniz 3. Sınıf düzeyinde Matematik dersi kazanımlara tam olarak edinememiştir. Matematik dersi için nasıl bir BEP hazırlardınız? Değerlendirmenizi nasıl yapardınız?
- Süregelen hastalığı olan (astım) 3. Sınıf bir öğrenciniz var. Öğrenciniz oyun ve fiziki etkinlikler kapsamında kendisi için nasıl bir BEP hazırlardınız?
- 4. Sınıf düzeyinde otizm tanısı olan bir öğrenciniz var. Bu öğrencinize yönelik hayat bilgisi dersi için nasıl bir BEP hazırlardınız? Değerlendirmenizi nasıl yapardınız?
- 4. Sınıf düzeyinde dil ve konuşma güçlüğü tanısı almış olan bir öğrenciniz var. Öğrenciniz için İngilizce dersi için nasıl bir BEP hazırlardınız? Değerlendirmenizi nasıl yapardınız?
- 3. sınıfta hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciniz var. Öğrencinizin Türkçe dersinde var olan düzeyi 2. sınıf seviyesindedir. Öğrenciniz için Türkçe dersi için nasıl bir BEP hazırlardınız? Değerlendirmenizi nasıl yapardınız?
- Birinci sınıfa yeni kayıt yaptıran bir öğrenciniz var. Öğrencinizin hastane raporunda görme yetersizliği tanısı olduğu ancak henüz RAM yerleştirme kararı mevcut değil. Bu öğrenciniz için izleyeceğiniz yol nedir? Ona hangi derslerde nasıl BEP hazırlardınız?
- 4. Sınıf ortopedik yetersizliği olan (ayaklarda) bir öğrenciniz var. Bu öğrenciniz için oyun ve fiziki etkinlikler dersinde nasıl bir BEP hazırlardınız?
- 2. Sınıf hafif düzeyde hem işitme hem de dil konuşma güçlüğü olan bir öğrenciniz var. Öğrenciniz için Türkçe dersi için nasıl bir BEP hazırlardınız? Değerlendirmenizi nasıl yapardınız?

FORM 8

CÜMLE TAMAMLAMA- METAFOR

"Özel gereksinimli öğrencim …….gibidir.

Çünkü…… …….."

6. EĞİTİMİ DEĞERLENDİRME VE SONLANDIRMA

Oturum Amacı: Grup üyelerinin eğitim süreci boyunca özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili edindikleri kazanımları bu eğitimden sonraki süreçte işlevsel olarak kullanmalarını sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili edindikleri kazanımların önemini fark ederler.
2. Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili edindikleri kazanımları işlevsel olarak kullanırlar.

Materyaller: Kompozisyon (Form 9)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri üyelerden oturumların başlangıç tarihinden son tarihe kadar geçen süreç hakkında paylaşımlarını (duygu, düşünce ve davranış) sorar. Tüm yaşantısal deneyimlerin her bir üyeye etkilerini sorar. Üyeler paylaşımlarını yaptıktan sonra grup lideri üyelerden **"Özel gereksinimli öğrencinizin yerinde olsaydınız sizinle ilgili duygu, düşünce ve davranışları ne olurdu?"** sorusuna ilişkin bir kompozisyon yazmalarını ister. Üyelere kompozisyon için 25 dakika süre tanır. Ardından üyelerden gönüllü olanların kompozisyonlarını grupla paylaşmalarını ister. Gönüllü üyelerin paylaşımlarından sonra lider tüm oturumları özetler ve veda konuşmasını yaparak oturumu sonlandırır.

FORM 9

KOMPOZİSYON

Değerli üyeler sizlerden **"Özel gereksinimli öğrencinizin yerinde olsaydınız sizinle ilgili duygu, düşünce ve davranışları ne olurdu?"** sorusuna ilişkin bir kompozisyon yazmanızı istiyorum.

EK 22. AİLE OTURUMLARI

1. OTURUM: TANIŞMA, AMAÇ BELİRLEME

Oturum Amacı: Grup üyelerinin birbiriyle tanışması, eğitimin genel amacının kavranması, grupta uyulması gereken kurallarının belirlenmesi, özel gereksinimli çocuğa sahip olma sürecinde yaşadıkları duyuşsal ve bilişsel durumların farkında olmalarını sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Özel gereksinimli çocuğa sahip olma sürecinde yaşadıkları duyuşsal ve bilişsel durumları fark ederler.
2. Özel gereksinimli çocuğa sahip olma sürecinde yaşadıkları duyuşsal ve bilişsel durumların davranışlarını etkilediğini fark ederler.
3. Özel gereksinimli çocuğu kabullenme aşamasında olmanın önemini kavrarlar.

Materyaller: Özel Gereksinimli Bir Çocuğa Sahip Olmak (Form 1), Cümle Tamamlama (Form 2)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup üyelerinin adı-soyadı kartları oluşturulur. Grup lideri, her grup üyesinin kendisini kısa cümlelerle tanıtmasını ister. Eğitimin genel amacı ve programın içeriği hakkında bilgi verir. Grupta uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verir. Grup lideri grup üyelerinin eğitimden beklentilerini sorar ve belirler.

Grup lideri üyelere **"Özel Gereksinimli Bir Çocuğa Sahip Olmak Formu'nu"** dağıtır. Lider üyelere formla ilgili şu açıklamayı yapar: "**Bu formda Özel Gereksinimli Bir Çocuğa Sahip Olmak hakkındaki duygularınız ve buna ilişkin düşünce ve tepkilerinizi not etmenizi istiyorum."** Üyelerin paylaşımlardan sonra aşama modeli ile ilgili bilgi verilir.

Grup lideri üyelere **Aşama Modelini** tanıtır (slayt). Modelin tanıtımında amaç;

- Pişmanlık, çaresizlik, endişe, huzursuzluk, suçlu arama, inkâr, bezme vb. duygu ve tepkilerin anlaşılması ve bu duyguların kişiler üzerinde bıraktığı etkilerin görülmesi,
- Açığa çıkan bu duygu ve tepkilerin kişilerin aile ve özel yaşantılarında ne gibi sonuçlara sebep olduğunun görülebilmesi.

Grup lideri üyelere;

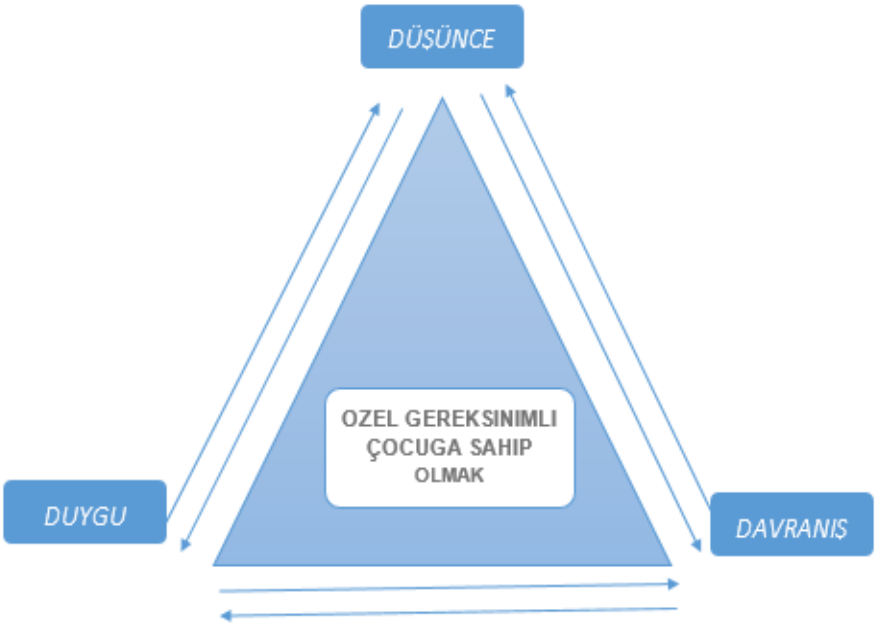
- **Size göre siz bu aşamalardan hangilerini yaşadınız?**
- **Şuan kendinizi hangi aşamada görüyorsunuz?**
- **Size göre eşiniz ve aile üyeleriniz şuan hangi aşamadalar?** Sorularına cevaplar katılımcılar tarafından yazılır. Üyelerden kendini kabullenme aşamasında görenlere bu noktada olabilmek için neler yaptıkları sorulur ve deneyimlerini grup ile paylaşmaları istenir.

Grup üyelerinin bu duygularla başa çıkma yollarını grupla paylaşmalarından sonra oturum özetlenir.

Ödev: Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar **"Cümle Tamamlama- Metafor Formunu**" (Çocuğum benim için ……gibidir. Çünkü……..)doldurmasını ister. Bir sonraki oturumda bu notlar üzerinde durulacağı vurgulanır.

FORM 1

OZEL GEREKSINIMLI ÇOCUGA SAHIP OLMAK...



Düşüncelerimiz, duygularımız ve davranışlarımız etkileşim içindedir, her biri bir diğerini etkiler. Yaşamımızda bir olay ile karşılaştığımızda onun hakkında bir düşüncemiz vardır ya da o an bir fikre kapılırız. Aynı zaman dilimi içerisinde hızlı bir duygulanım yaşarız ve bu doğrultuda davranırız. Davranışlarımız ve duygularımız, bir olayı nasıl algıladığımıza ve yorumladığımıza göre değişir.

Yaşamımızdaki olaylardan biri de çocuk sahibi olmaktır. Aile içinde çocuğun doğmasıyla birlikte yeni bir dönem başlar. Iki kişi ile başlayan hayat çocuk sahibi olacağını öğrendiği andan itibaren, çocuklarının sağlıklı olması ile ilgili kurulan planlar ve hayaller ile genişlemeye başlar. Bu dönemde çocuğun sağlıklı dünyaya gelmeyeceği düşüncesi bile ailede endişe yaratacağından, kurulan hayaller ve planların koşullara en uygun düzeyde olması aileyi rahatlatır. Ancak farklı gelişen (özel gereksinimi olan) bir çocuğa sahip olmak ailelerde farklı düşünceler, duygular ve buna bağlı tepkiler oluşmasına neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak yaşantınızda gerçekleşen söz konusu olaya ilişkin düşünce/duygu ve davranışlarınızı kısaca not ediniz.

FORM 2

CÜMLE TAMAMLAMA- METAFOR

"Çocuğum benim için …….gibidir.

Çünkü…… …….."

2. OTURUM: ÇOCUĞUMUN ÖZELLİKLERİNİ TANIYORUM VE KABUL EDİYORUM

Oturum Amacı: Grup üyelerinin özel gereksinime sahip çocuklarının özelliklerinin farkında olma ve kabullenme sürecini sağlıklı bir şekilde geçirmelerini sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Özel gereksinime sahip çocuklarının özelliklerinin farkında olurlar.
2. Özel gereksinime sahip çocuklarının yetersizlik durumlarından ziyade yeterliliklerine odaklanırlar.

Materyaller: Çocuğumu Tanıyorum (Form 3), Aile Bilgilendirme Kitapçığı (Form 4)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri üyelerden geçen hafta verilen formla ilgili paylaşımlarını alır. Üyelerin çocuklarına karşı bakış açısının ebeveyn olarak onlara karşı yaklaşımdaki etkisine vurgu yapar. Grup lideri, üyelerin çocuklarını tanıması, onları oldukları gibi kabullenmeleri amaçlı **"Çocuğumu Tanıyorum"** formunu dağıtır ve doldurmalarını ister. Üyelerden gönüllü olanlardan paylaşımda bulunmaları istenir.

Üyelerin çocuklarının özel gereksinimleri ve özelliklerini ne kadar bildiklerini belirlemek amaçlı aşağıdaki sorular sorulur ve yanıtlar tahtaya yazılır.

- ……tanısı nedir? Çocuğunuz hangi düzeydedir?
- Çocuğunuz engelli mi, özürlü mü, yetersizliği olan birey mi yoksa özel gereksinimli mi?
- Neden öyle olduğunu düşünüyorsunuz?
- Çocuğunuzun özel duruma bağlı en belirgin özellikleri nelerdir?

Üyelerden sorulara ilişkin yanıtlar alındıktan sonra "**Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özellikleri**" konulu slayt gösterimi yapılır.

Ardından konuyla ilgili üyelere "**Aile Bilgilendirme Kitapçığı**" dağıtılır ve aile üyeleriyle paylaşmaları istenir.

“Çocuğumu Tanıyorum” formunun yanıtları doğrultusunda üyelerin çocuğunun yetersizliklerinden çok yeterliliklerine odaklanılmasının önemi üzerinde durulur.

Ödev: Grup lideri üyelerden bir hafta boyunca çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğunu, soruna nasıl çözüm bulduklarını ve çözümde destekleyici ve engelleyici noktaları not etmelerini ister. Bir sonraki oturumda bu notlar üzerinde durulacağı vurgulanır.

FORM 3

ÇOCUĞUMU TANIYORUM

Bu form çocuğunuzun özel durumu, ilgi, yeteneklerine yönelik farkındalık kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki soruları içtenlikle yanıtlayınız.

1) En sevdiği ders nedir?
2) Serbest zamanlarında yapmaktan en çok hoşlandığı şey nedir?
3) En yakın arkadaşı kimdir?
4) Hangi sanatsal\sosyal\sportif faaliyetler ilgisini çeker?
5) Hangi mesleğe ilgi duyar?
6) Rol modeli olan kişi kimdir? (Bir akraba, öğretmen, ebeveyn veya ünlü bir kimse olabilir).
7) Onu en çok ne mutlu eder?
8) Onu en çok ne üzer?
9)Çocuğunuz sizinle en çok ne yapmaktan hoşlanır?
10) Çocuğunuzun en yetenekli olduğu konular hangileridir? (ders veya ders dışı)

FORM 4

AİLE BİLGİLENDİRME KİTAPÇIĞI

Özel Eğitim; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimdir.

Kaynaştırma Eğitimi: Özel gereksinimli öğrencilerin her kademede akademik ve sosyal eğitim programlarıyla destek eğitim hizmetlerinin verilerek akranlarıyla tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleridir (MEB, 2018).

Bireysel Farklılıklar; gelişimsel olarak yaşıtlarından belirgin bir biçimde farklılık gösterme, olması gerekenden çok erken ya da çok geç yürüme, konuşma, okuma, belli bir alanda olağandışı yetenek sergilemedir.

Zedelenme: Organların birey anne karnındayken, doğduğu esnada veya doğumdan sonra çeşitli sebeplerle geçici veya kalıcı olarak işlevlerini yerine getirememesi olarak tanımlanmaktadır.

Yetersizlik: Zedelenmeye bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin kendisinden beklenen becerileri yerine getirememesi durumudur.

Özürlülük: Yetersizlik neticesinde bireyin günlük yaşamındaki faaliyetlerinde kendisinden beklenen davranış kabiliyetindeki azalış veya taşkınlık olarak ifade edilmektedir.

Özel eğitime gereksinimi olan birey: Bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim nitelikleri bakımından farklılıkları sebebiyle normal eğitim hizmetlerinden gerektiği kadar faydalanamayan bireyler "özel eğitime gereksinimi olan birey" şeklinde ifade edilmektedir (Diken, 2008).

Yetersizlik sebepleri; üç başlık altında toplanabilir:

- **Doğum öncesi:** Annenin doğum öncesinde geçirmiş olduğu hastalıklar (özellikle hamileliğin ilk üç ayında geçirilen kızamıkçık, frengi, toksoplazma gibi), annenin yaşı, beslenmesi, hamilelikte kullanılan ilaçlar, annenin sigara,alkol ve uyuşturucu maddeleri kullanması, annenin radyasyona maruz kalması, annenin yaşadığı psikolojik sorunlar, akraba evlilikleri, annenin geçirdiği kazalar, travmalar, anne-çocuk arasındaki kan uyuşmazlığı, kalıtsal olarak aileden geçen özellikler v.b.

- **Doğum anı**: Bebeğin başına uygulanan basınç ve bebeğin doğum kanalında uzun süre kalması nedeniyle bebeğin beynine yeterince oksijen gitmemesi, doğumun steril olmayan ortamlarda yapılması, doğum sırasında vakum, forseps gibi aletlerin uzman olmayan kişiler tarafından kullanılması, bebeğin boynuna kordon dolanması, bebeğin erken ya da geç doğması, zor doğması v.b.

- **Doğum sonrası:** Doğum sonrasında geçirilen menenjit gibi hastalıklar, travmalar, zehirlenmeler, hastalıklarda yanlış ve geç müdahale, enfeksiyonlara maruz kalma, beslenme bozuklukları, çocukların ihmal ve istismar edilmesi, yetersiz çevre koşulları v.b.

Özel eğitim gerektiren kişiler genellikle şu gruplarda toplanmaktadır:

Zihinsel yetersizliği olan kişiler: Zihinsel işlevlerde belirgin derecede gerilik ve bununla birlikte görülen iletişim, öz bakım, günlük yaşam, sosyal beceriler, toplumsal hizmetlerden yararlanma, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanlarını kullanma ve iş becerileri olarak tanımlanan 10 uyumsal davranıştan en az iki ya da daha fazlasında yetersizlik gösteren ve bu yetersizlikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan birelerdir (Batu, 2019).

İşitme yetersizliği olan kişiler: İşitme yeteneğinin sınırlı yada tümüyle yetersizliğinden dolayı konuşmayı duymada, akabinde öğrenmede, ve iletişimde güçlük nedeniyle kişinin eğitim performansının ve sosyal kaynaşımının olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (Yıldırım Doğru & Cavkaytar, 2013; Ataman, 2003).

Görme yetersizliği olan kişiler: Görme yeteneğinin bir gözünde yada her iki gözünde tam veya kısmi görme kaybına veya bozukluğuna neden olduğu kişidir. Az görme yada hiç görmeme şikayetleri ile birlikte göz protezi kullananlar, gece körlüğü (tavukkarası), renk körlüğü, olanlar bu gruba girer (Yıldırım Doğru, 2013; Cavkaytar, 2013).

Ortopedik yetersizliği olan kişiler: Hareket sisteminin elemanları kemik, kas ve eklemlerdeki hastalık, bozukluk ve yetersizlikten dolayı, kişilerinin eğitim performansının ve sosyal uyumunun etkilenmesi durumudur. Bedensel yetersizlikler; kas iskelet sisteminin bozulması sonucu oluşan bedensel yetersizlik, doğuştan oluşan bedensel yetersizlikler, kaza ve hastalıklar sonucu oluşan bedensel yetersizlik şeklinde sınıflandırılabilir (Yıldırım Doğru & Cavkaytar, 2013).

Dil ve konuşma güçlüğü olan kişiler: Hastalık yada fiziksel nedenlerden dolayı konuşmada güçlük çekenler, konuşamayanlar, konuşma ritim ve akıcılığında bozukluk olan kişiler ile ses bozukluğu olan kişidir. Hastalık yada kaza sonrası duyma ile ilgili problem olmamasına rağmen konuşamayan, solunum yolu bozukluğu yaşayanlar, iletişim kurmak için ekipman kullananlar, kekemeler, söz yitimi yaşayanlar,vb. bu gruba girmektedir (Öztürk, 2011).

Özel öğrenme güçlüğü olan kişiler: Düşünme, dinleme, konuşma, okuma, yazma, ya da matematiksel işlemlerde çözümleme, soruyu anlama çözüm aşamalarından birinde yetmezliği olan çocuklar bu gruba girmektedir.

Duygusal, davranışsal ve uyum güçlüğü olan kişiler: Sağlık durumu zihinsel, fiziksel, duyusal faktörler tarafından açıklanamayan; bireyin kendisiyle ve çevresiyle dengeli, doyurucu ilişki kurma ve sürdürmede güçlük çekme; genel bir mutsuzluk ve depresyon hali ya da bireysel veya okul problemleriyle ilgili korku, tırnak yeme, parmak emme gibi fiziksel belirtiler gibi özelliklerden bir veya birden fazlasının uzunca bir süre ortaya

çıkması nedeniyle, eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2020). Duygusal ve davranışsal bozuklukların temel nedeninin bireyin günlük yaşam becerilerinde karşılaştığı güçlükler olduğu, bunun sonucunda; kaygı, depresyon, travma, nöro-gelişimsel bozukluk, beslenme, dışa atım ve uyku bozuklukları gibi problemlerin bir veya birden fazlasının yaşanması olarak belirtilmektedir.

Otistik özellikler gösteren kişiler: Sosyal etkileşim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite: Dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik gibi özelliklerin var olduğu ve çocukluk çağında görülen yaygın nörolojik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Batu, 2019).

Üstün zeka ve üstün yeteneği olan kişiler: Üstün zekâ, bilişsel testlerden belirli düzeyde yüksek puanlar alan, akranlarına göre üstün bilişsel becerisi olan bireyleri ifade eder. Üstün yetenek ise, resim, sanat, müzik, akademik beceri gibi alanlarda akranlara göre üstün performansı ifade eder.

Süregelen hastalık: Bireyin içinde bulunduğu kronik ya da akut sağlık problemleri nedeniyle dikkat, uyanıklık ve canlılık durumunda sınırlılık, günlük yaşamını sürdürmede güçlüklerle karşılaşma ve sürekli tedavi ve bakıma gereksinimi olması durumudur (Batu, 2019, Cavkaytar, 2013).

3. OTURUM: SORUNLARIMIN FARKINDAYIM, ÇÖZMEYE ÇALIŞIYORUM

Oturum Amacı: Grup üyelerinin özel gereksinimli çocukları ile ilgili yaşadıkları sorunları farkında olup belirlemeleri ve bu sorunlarla baş etme becerilerini geliştirmelerini sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Özel gereksinimli çocukları ile ilgili yaşadıkları sorunların farkında olurlar.
2. Özel gereksinimli çocukları ile ilgili yaşadıkları sorunları belirlerler.
3. Özel gereksinimli çocukları ile ilgili yaşadıkları sorunlarla baş etme becerileri geliştirirler.

Materyaller: Problem Davranışlar ve Uygun Çözüm Yolları Kitapçığı (Form 5)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri geçen hafta işlenen konuyu hatırlatarak üyeleri iki kişilik gruplar halinde eşleştirir. Üyelerden birinin özel gereksinimli çocuğun velisi diğerinin ise kendisine danışmak için gelinen uzman (okul psikolojik danışmanı) rolünü canlandırmasını ister. 20 dakika süre boyunca velinin uzmana kendi çocuğuyla ilgili yaşadığı problem davranışları paylaşması istenir ve bu davranışlara ilişkin uzman

rolündeki üyenin çözümler geliştirecek şekilde konuşması istenir. Ardından roller değiştirilir ve aynı şekilde canlandırma yapılır. Üyelerin canlandırmaları bittikten sonra eşlerden **"Veli rolünde iken ne hissetiniz, neler düşündünüz, problemlerinize ilişkin ne gibi çözümler buldunuz?" ; "Uzman rolünde iken velinize yardımcı olmaya ve çözümler bulmaya çalışmak size neler hissettirdi ve neler düşündünüz?"** şeklinde sorular sorularak paylaşımları alınır. Üyelerin paylaşımları esnasında belirttikleri problem davranışlar ve geliştirdikleri çözümler tahtaya yazılır ve ekleme yapmak isteyenlerin yanıtlarını alır.

Grup lideri **"Problem Davranışlar ve Problem Davranışların Azaltılması"** konulu resim, video ve örnek olayların olduğu bir sunum yapılır. Oturum özetlenir ve konuyla ilgili **Problem Davranışlar ve Uygun Çözüm Yolları Kitapçığı** dağıtılır ve aile üyeleriyle paylaşmaları istenir.

Ödev: Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar yaşadıkları problemlere ilişkin diğer aile üyeleriyle oturumda belirtilen bazı baş etme yöntemlerini kullanmak amacıyla işbirliği kurmalarını ister.

FORM 5

PROBLEM DAVRANIŞLAR VE UYGUN ÇÖZÜM YOLLARI KİTAPÇIĞI

Problem davranışlar; bireyin yaşına uygun olmayan, sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2005). Bu tip davranışlar, çocuğun gelişimini, sosyal uyumu ve eğitim hayatını olumsuz etkiler. Kendine veya başkalarına zarar verici sonuçları olabilir.

Problemli davranışların da dereceleri vardır. Hafif problem davranışlar, bireyin kendisine ve çevresine olumsuz etkisi daha az olan davranışlardır. Tespit edilmesi zordur ve genelde aile müdahale etmek istemez. Örneğin; uyuklama, eğitim esnasında dikkat vermeme vb. İleri derecedeki problem davranışlar ise olumsuz etkileri fazla, çocuğun kendine, diğer bireylere ya da eşyalara yüksek düzeyde zarar verilen davranışları içerir. Örneğin; duvara kafa vurma, birini ısırma vb.

Çocuk neden problem davranış gösterir?

Aile ortamı: Çocuk, kendine karşı olmasa bile aile içinde herhangi bir bireye ya da nesneye gösterilen olumsuz davranışı model alarak edinebilir.

- İlgi ihtiyacı: Kendisiyle yeterli olarak ilgilenildiğini hissetmeyen çocuk, problem davranış sergilediğinde çevresinin ona gösterdiği tepkiyi ve ilgili talep eder. Sadece olumsuz davranış sergilediğinde çevresinin ilgisini çekebilen çocuk, davranışları tekrar ettirerek kalıcılaştırır.
- Duygularını ifade etme ihtiyacı: Hislerini ve isteklerini ifade edemeyen, etse de istediği ilgiyi bulamayan çocuk öfkesini ve kırgınlığını problemli davranışlarla yansıtır.
- İsteğini elde etme arzusu: Çocuğun istekleri problemli davranışı bitirmesi için yapılıyorsa problem davranış pekişir ve artarak devam eder.
- Bulunduğu ortamdan rahatsız olma: Çocuk bulunduğu ortamı, ortamdaki herhangi bir kişiyi ya da nesneyi rahatsız edici buluyorsa; yabancı ya da uyum

sağlayamadığı bir yerdeyse bu rahatsızlığını problem davranış göstererek belirtebilir.

- İnternet ve sosyal medya: Çocukların bile rahatça erişebildiği bu platformlarda ne yazık ki olumsuz davranışlara sıkça yer verilmektedir. Çocuklar izledikleri ya da duyduklarını rol model alarak kendileri de sergilemeye başlayabilir.

Problemli davranışı henüz ortaya çıkmadan önlemek her ne kadar zor olsa da, öncesinde doğru davranışların pekiştirilmesi, çocuğun olumsuz davranış gösteren modellerden korunması ve çocuğun çevresinin ona olumlu rol model olması problemli davranış daha başlamadan önünü kesmek mümkün kılınabilir.

Müdahale etmeden önce mutlaka yapılması gereken şey gözlemdir. Çocuğun olumsuz davranışını neyin tetiklediği, davranışın ne zaman ve hangi ortamda ortaya çıktığı en az 3 günlük bir gözlem süreciyle izlenmelidir.

Problem davranışı azaltırken temel prensiplerimiz;

- En az üç günlük gözlem sonucunda uygun yöntemi belirlemek,
- En az sınırlayıcı yöntemi kullanmak,
- Problem davranışın işlevine uygun müdahale yöntemi seçmek,
- Müdahale öncesinde, müdahale sırasında ve müdahale bitiminde değerlendirme yapmak,
- Uygulama esnasında sürekli alınan bilgilere göre müdahalede değişiklik yapmak,
- Yöntem sürekli gözlemlemek ve çocuğun hayatında etkili kişilerle iş birliği halinde olmak,
- Problem davranışın yerine geçecek alternatif davranışlar oluşturmak.

Ayrıca ailenin çocuğun sistematik bir şekilde kendine güveni, iletişim becerileri, sabrı, duygu yönetimi, empati kurabilmesi, problem çözme becerileri gibi yeteneklerini desteklemesi gerekmektedir.

1.Düzey Müdahale: Pekiştireç Kullanarak Azaltma

- Çocuk olumlu davranım gösterdiğinde, olumsuz davranışı değiştirmeye yönelik bir eylem yaptığında bunu çeşitli pekiştireçlerle desteklemektir. Olumsuz davranış görmezden gelinir ancak olumlu gelişmeler pekiştirilir. Çocuklar olumlu davranış sergilediklerinde övülmek ve ödüllendirilmek isterler. Birincil pekiştireç olarak meyve, çikolata, kek gibi yiyecekler verilebilir ancak sağlıksız yiyeceklerin kullanımında ölçülü olmak gerekir.

- İkincil pekiştireçler davranış değiştirmede daha çok kullanılır. Sosyal pekiştireçler (sarılma, öpme, övgü vb.), nesnel pekiştireçler (kitap, boya kalemi, oyuncak vb.) etkinlik pekiştireçleri (sinemaya götürme, boyama yapma vb.) ve sembol pekiştireçler (yıldız toplama, etiket yapıştırma) ikincil pekiştireç türleridir. Sembol pekiştireçlerde olumsuz davranışın tekrarı halinde toplanan sembollerde eksiltme yapılabilir. Otizmli çocuklarda, alt ve orta seviyede zihinsel engelli bireylerde sosyal ve etkinlik pekiştireçleri pek işe yaramaz. Bu nedenle nesnel pekiştireçler daha faydalı olacaktır.

2. Düzey Müdahale: Söndürme (Pekiştireci çekme/vermeme)

- Bir davranış olumlu pekiştireçle pekiştirilirse artar, pekiştireç ortadan kalkar ya da geri çekilirse azalır. Söndürme, istenmeyen davranışı görmezden gelerek davranış sıklığını azaltma şeklinde tanımlanabilir. Davranışın kaynağı kesin olarak tespit edilemediyse bu yöntem tavsiye edilmez. Çocuğun yapmış olduğu bir davranış, çocuk o davranışı sergilerken çocuğa gösterilen dikkatle ilişkili ise etkili olacak bir yöntemdir. Yani, çocuk davranışı sergilediğinde sizden gördüğü ilgi, bu davranışın artarak kalıcılaşmasına neden olur.
- Örneğin; çocuk koltukta zıpladığında sizin yapmış olduğunuz "Yapma!" uyarısı, çocuğun bu davranışı daha çok yapmasına ve hatta sizin ona bu uyarıyı yapacağınız başka olumsuz davranışlar sergilemesine neden olabilir. Bu yöntemin kilit noktası tutarlılıktır. Davranış her sergilendiğinde görmezden gelinmelidir ve çocuğun çevresindeki herkes aynı tutumu takınmalıdır. Hemen etkili olan bir yöntem değildir ancak sınırlayıcılığı olmaması olumlu bir durumdur. Davranış sürecin başında artabilir, benzer durum ve davranışlara genellenmesi zor olabilir. Unutulmamalıdır ki genelde sönen davranış sonraki süreçte tekrar görülebilir. Bu noktada çocuğa karşı kararlılığın korunması gerekir.

3. Düzey Müdahale: II. Tür Ceza (Olumlu pekiştireci geri çekme)

- Olumsuz davranışın hemen arkasından sunulur. 2. tür ceza, uygun olmayan davranışı takip eden pekiştirecin geri çekilmesidir. Örneğin oyuncağın elden alınması, keyifli aktivitede mola verilmesi vb. Mola uygulamasında çocuk olumlu pekiştireçten uzaklaştırılabilir ya da olumlu pekiştireç çocuktan uzaklaştırılabilir. Mola uygulaması hızlı etki gösterir. Mola sonunda çocuğa yanlış yaptığı davranış, bunun ne hissettirdiği ve doğrusunun ne olması gerektiği söylenir.
- Ceza kullanımında çok dikkatli olmak gerekir. Gereksiz ceza vermek ileriye dönük süreçte farklı davranış bozulmalarına yol açar. Doğru uygulanırsa davranışta azalma ya da sönme görülür. Her müdahalede olduğu gibi bunda da kararlılık en önemlisidir.

4. OTURUM: AİLE İÇİ İLETİŞİM

Oturum Amacı: Grup üyelerinin aile içi iletişimlerinin sağlıklı bir şekilde kurulmasını sağlamak. Aile içi iletişimde ve özel gereksinimli çocuklarıyla kurulan iletişimde iletişimin temel öğelerini işlevsel olarak kullanmanın önemini kavratmak ve uygulamalarını sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. İletişim tanımını ve sağlıklı bir iletişimin kurulmasındaki temel öğeleri bilirler.
2. Aile içi iletişimin önemini kavrarlar.
3. İletişim engellerini bilirler.
4. Olumlu ve yapıcı bir iletişimin kurulmasındaki temel öğeleri bilirler.
5. Aile içi iletişimde ve özel gereksinimli çocuklarıyla kurulan iletişimde iletişimin temel öğelerini işlevsel olarak kullanmanın önemini fark ederler.

Materyaller: İletişimle İlgili Örnek Diyaloglar (Form 6)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri üyelerden özel gereksinimli çocukları ile ilgili yaşadıkları problemlerle baş etme sürecine ilişkin aile üyeleri ile işbirliği kurma durumları sorulur. Ardından aile içindeki işbirliği ve sağlıklı bir iletişimin önemi vurgulanır.

Grup lideri üyelere **"İletişim nedir?"** sorusunu sorar ve beyin fırtınası yapmalarını isteyerek yanıtlarını alır. Yanıtlar değerlendirildikten sonra grup lideri üyelerin iki kişi şeklinde eşleşmelerini ister ve canlandırmalar yapılacağını açıklar. Grup lideri üyelere , **"Şimdi siz kaldırımda karşılıklı yürüyen iki kişisiniz. Karşılıklı yürürken lütfen benim yönergelerime göre hareket edin."**

> Durum 1 : **"Birbirinizi tanımıyorsunuz karşılıklı yürürken selamlaşmadan birbirinize tepki vermeden birbirinizin yanından geçiyorsunuz."** Gönüllüler birkaç defa birbirlerine doğru gidip gelirler.
>
> Daha sonra grup lideri 2. yönergeyi verir: **"Karşılıklı yürürken ortada karşılaştığınızda birbirinize gülümseyerek başınızla selam veriyorsunuz."**
>
> Daha sonra grup lideri 3. yönergeyi verir**: "Karşılıklı yürürken ortada karşılaştığınızda birbirinizle el sıkışarak kısa bir süre sohbet ediyorsunuz."** Katılımcılar yerlerine oturur.

Grup lideri katılımcılara aşağıdaki soruları yöneltir:

- **Sizce hangi durumda iki kişi arasında iletişim vardı?**
- **Peki sizce iletişim nedir?**
- **Sizce iki insan aynı ortamda bulunduğunda iletişimsizlik mümkün müdür?**
- **Sizce sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için neler gereklidir?**

Grup lideri üyelerin verdikleri yanıtları değerlendirdikten sonra "**İletişim, İletişimin Öğeleri (sözlü/sözsüz iletişim) ve Aile İçi İletişimin Önemi"** görseller, videolar ve slayt ile sunar.

Ardından grup lideri grup üyelerine **"Aile içinde çocuğunuzla iletişiminizi neler engelliyor? Bu engellerle nasıl başa çıkıyorsunuz?"** şeklinde sorular sorarak gönüllü üyelerden yanıtları alır ve tahtaya yazar. Bu konuyla ilgili paylaşımlar değerlendirildikten sonra olumlu ve yapıcı bir iletişimde; Etkin Dinleme, Empati, Saygı, Geribildirim, Ben Dili, Sözsüz İletişim, Duygu ve Düşüncelerin Ayırt Edilmesi gibi öğelerin üzerinde durularak örnek diyaloglarla üyelerin canlandırması istenir. Üyelerden bu yapılan etkinlikle ilgili **"Etkinliği canlandırırken ne hissettiniz? Etkinliği canlandırırken ne düşündünüz?"** şeklinde değerlendirme yapmaları istenir.

Grup lideri üyelere aile içi iletişim ve özel gereksinimli çocukları ile kurdukları iletişimde Etkin Dinleme, Empati, Saygı, Geribildirim, Ben Dili, Sözsüz İletişim, Duygu ve Düşüncelerin Ayırt Edilmesi gibi öğelerin önemine vurgu yaparak oturumu özetler ve sonlandırır.

Ödev: Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar özel gereksinimli çocukları ile kurdukları iletişimde karşılaştıkları iletişim engellerini ve buna karşılık nasıl başa çıktıklarını not etmelerini ister. Aynı zamanda aile içi iletişimde olumlu ve yapıcı iletişim öğelerini mümkün olduğunca kullanmalarını ister.

FORM 6

İLETİŞİMLE İLGİLİ ÖRNEK DİYALOGLAR

Senaryo:

Anne: Feride kızım ödevlerini yapmadan sakın bahçeye çıkma.

Feride : anneciğim hastayım zaten biraz dinlendikten sonra ödevlerime başlarım.
Anne: Geçen gün de biraz dinleneyim dedin ama soluğu bahçede almıştın.

Feride: Anne istesem de çıkamam çok hastayım bugün.

Anne: Hadi hadi ödevlerini bitir öyle dinlenirsin.

Senaryo:

Nehir: Ahmet ile oynamak istemiyorum. Hep beni kızdırıyor

Annesi: Hadi bakayım, güzel güzel oynayın arkadaşlar birbirini kızdırmaz.

Nehir: Ama anne ne alsam elimden çekiştiriyor

Annesi: Sende ona boyaları ver, sende arabalarla oyna

Nehir: Ama anne o benim elimdekileri istiyor sürekli

Annesi: O zaman arabalarınızı paylaşın. Arkadaşlarla oyuncakları paylaşmanız gerekir. Paylaşmayı bilmezsen kimse seninle arkadaş olmak istemez. Yalnız kalırsın

Nehir daha çok tepinir ve ağlar

Soru : Acaba anne kızını dinledi mi? Yoksa yalnızca sözlerini mi duydu?

Senaryo:

Oyun sırasında iki kardeş arasında anlaşmazlık çıkar.

Çocuk: Kardeşime çok kızıyorum. Onunla oynamak istemiyorum. Hep ağlıyor, mızıkçılık yapıyor.

Anne: Onu ağlatacak ne yapıyorsun? (Teşhis koymak, eleştirmek, suçlamak)

Çocuk: Hiçbir şey yapmıyorum. (susar)

Senaryo:

Çocuk: Odamı artık düzenli tutabiliyorum değil mi?

Anne: Galiba öyle olduğunu düşünüyorsun.

Çocuk: Evet eskisinden biraz daha iyi.

Anne: Birkaç fark söyleyebilir misin?

Çocuk: Evet ama hala çöp sepetini boşaltmayı unutuyorum.

Anne: Sepeti boşaltmayı sevmediğin için hatırlamakta zorlanıyorsun.

Çocuk: Öyle oluyor, hatırlamak için bir şeyler yapmalıyım.

Senaryo:

Anne: Seninle odan hakkı

Anne: Sanırım odanı düzenli tutmakta güçlük çekiyorsun .

Ebru: Eeee ne olmuş?

Anne: Düzenli olması için yapılabilecekleri konuşabiliriz. Senin odanın düzenli olmamasından rahatsızlık duyuyorum. Bu nedenle evden çıkmadan önce odanı toplamanı istiyorum.

Ebru: Hımm. Biraz daha dikkatli olmaya çalışırım.

Senaryo:

Çocuk: Mehmet bugün benimle oynamak istemiyor. Benim dediklerimi yapmak istemiyor.

Anne: Mehmet'e kızgınsın.

Çocuk: Evet bir daha onunla oynamayacağım.

Anne: Mehmet ile bunun sebebini konuşabilirsin.

5. OTURUM: OKUL- AİLE İŞBİRLİĞİ

Oturum Amacı: Grup üyelerinin özel gereksinimli çocukları için okulla kurdukları işbirliğinin önemini fark edip okulla işbirliği kurmanın yollarını arttırmalarını sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Okul aile işbirliğini kurma yollarını bilirler.
2. Özel gereksinimli çocukları için okulla kurdukları işbirliğinin önemini fark ederler.

Materyaller: Okul- Aile İşbirliği (Form 7), Çocuğumun Haklarını Biliyorum (Form 8)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri geçen hafta işlenen konuyu hatırlatarak üyelere özel gereksinimli çocukları ile kurdukları iletişimde karşılaştıkları iletişim

engellerini ve buna karşılık nasıl başa çıktıklarına ilişkin paylaşımlarını alır. Üyelerin paylaşımlarına ilişkin uygun başa çıkma yolları hatırlatılır ve olumlu ve yapıcı iletişimin temel öğelerine vurgu yapar.

Grup lideri üyelere,

- Okul aile işbirliği denilince siz bundan ne anlıyorsunuz?
- Okul aile işbirliğini hangi durumlarda kurdunuz? Kurmadıysanız/Kuramadıysanız sizce sebebi/sebepler nelerdir?
- Okul Aile İşbirliğini Nasıl Kuruyorsunuz?
- Okulda işbirliğini kim/kimlerle kuruyorsunuz? (sınıf öğretmeni, okul idaresi, psikolojik danışman..)
- Okuldaki hangi çalışmalara katılıyorsunuz? (genel veli toplantısı BEP Birimi toplantısı, destek eğitim odası toplantısı, bireysel görüşmeler…) şeklinde soruların olduğu form üyelere dağıtılır. Üyelere 15 dk süre verilir. Üyelerden gönüllü olanların yanıtları alınır ve grup üyeleriyle yanıtlar değerlendirilir. Grup lideri okul aile işbirliğini kurmadaki engellerin neler olduğuna ve bu engellerle baş etmede ne gibi yollar uygulanabileceğine ilişkin açıklamalar yapar.

Grup lideri üyelere Okul Aile İşbirliğini Kurmanın Yolları, Önemi hakkında açıklamalar yaparak üyelerin görüş ve sorularını aldıktan sonra oturumu sonlandırır.

Ödev: Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar özel gereksinimli çocuklarının genel durumlarını görüşmek amacıyla öğretmenleri ile bir görüşme yapmalarını ister. Ayrıca üyelere eşleriyle birlikte **"Çocuğumun Haklarını Biliyorum"** formunu doldurmalarını söyler.

FORM 7

OKUL- AİLE İŞBİRLİĞİ

- Okul aile işbirliği denilince siz bundan ne anlıyorsunuz?
- Okul aile işbirliğini hangi durumlarda kurdunuz? Kurmadıysanız/Kuramadıysanız sizce sebebi/sebepler nelerdir?
- Okul Aile İşbirliğini Nasıl Kuruyorsunuz?
- Okulda işbirliğini kim/kimlerle kuruyorsunuz? (sınıf öğretmeni, okul idaresi, psikolojik danışman..)
- Okuldaki hangi çalışmalara katılıyorsunuz? (genel veli toplantısı BEP Birimi toplantısı, destek eğitim odası toplantısı, bireysel görüşmeler…)

FORM 8

ÇOCUĞUMUN HAKLARINI BİLİYORUM

Yaşı, ırkı, cinsiyeti, maddi durumu veya doğum yeri neresi olursa olsun, her çocuğun hakları vardır. Değerli üyeler, sizlerden gelecek haftaya kadar çocuğunuzun sahip olduğu hakları yazmanızı istiyorum.

6. URUM: ÇOCUĞUMUN HAKLARINI BİLİYORUM VE SAVUNUYORUM

Oturum Amacı: Grup üyelerinin özel gereksinimli çocuklarının sahip olduğu hakların farkında olmalarını sağlamak ve çocukları için hak savunuculuğunu yapmalarını sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Çocuk haklarını bilirler.
2. Özel gereksinimli çocuklarının sahip olduğu hakların farkında olurlar.
3. Özel gereksinimli çocuklarının sahip olduğu hakları bilirler.
4. Özel gereksinimli çocukları için hak savunuculuğunu yaparlar.

Materyaller: Çocuk Hakları (Form 9), Özel Gereksinimli Çocukların Yasal Hakları (Form 10), Hak Savunuculuğu (Form 11)

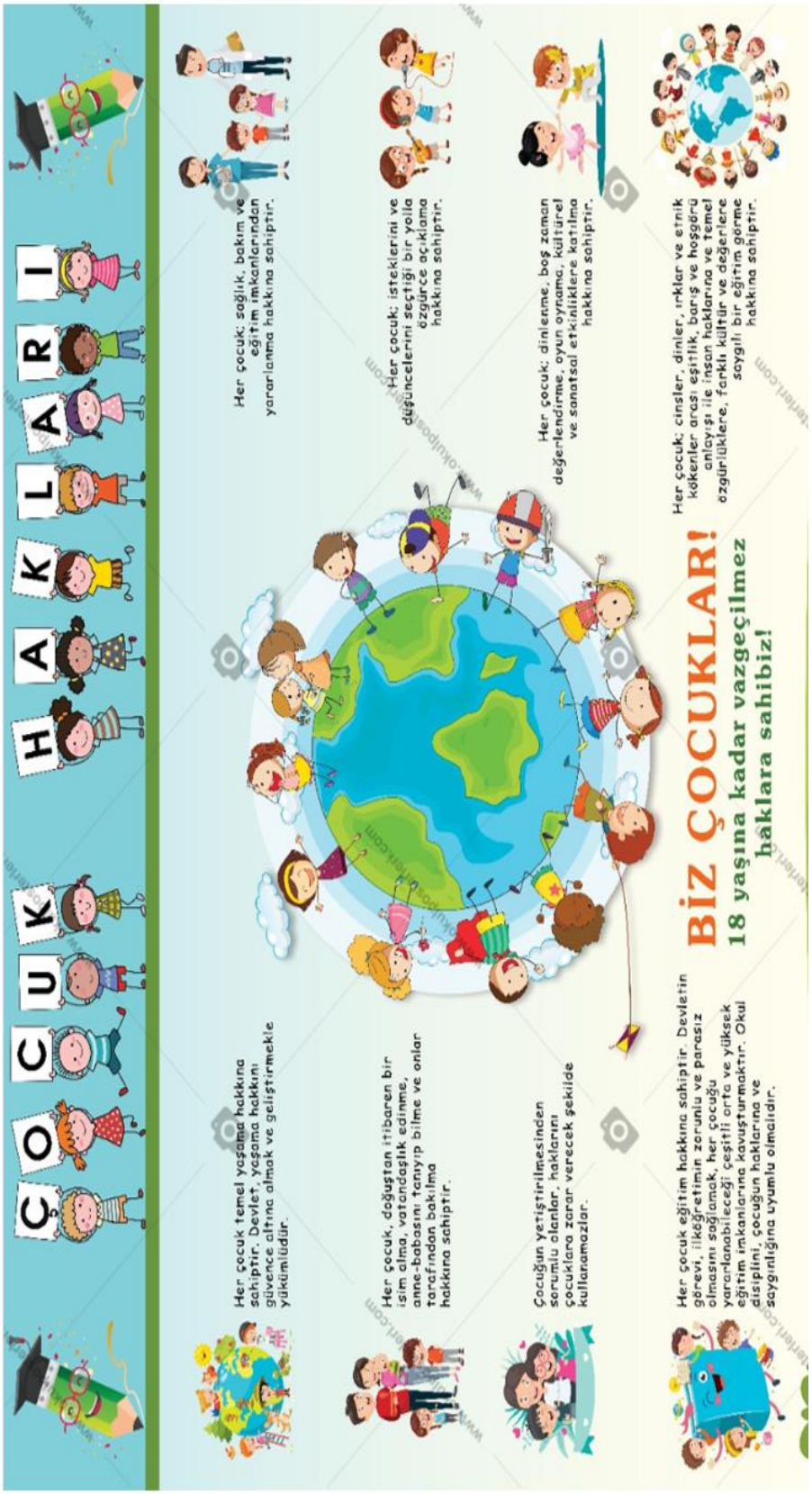
Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri üyelerden geçen hafta içinde öğretmenle yaptıkları görüşmenin nasıl geçtiğini sorarak paylaşımlarını alır ve öğretmenle işbirliği kurmanın önemini vurgular. Ardından geçen hafta verilen "**Çocuğumun Haklarını Biliyorum"** formuna verdikleri yanıtları grupla paylaşmalarını ister ve verilen yanıtları tahtaya yazar. Grup lideri üyelere **"Çocuk Hakları"** konulu broşürleri dağıtır, sınıfa da bununla ilgili afiş asar. Bu hakları ile ilgili açıklamalar ve paylaşımlardan sonra üyelerin **"Özel Gereksinimli Çocukların Yasal Hakları olduğunu biliyor muydunuz?"** sorusunu sorarak üyelerin konu ile ilgili bilgi sahibi olup olmadıklarını yoklar. Alınan cevaplar değerlendirildikten sonra **"Özel Gereksinimli Çocukların Yasal Hakları**" konulu kitapçığı slayt olarak sunar ve oturumun sonunda üyelere aile üyeleri ile kitapçığı paylaşmaları için dağıtır.

Grup lideri üyelere **"Çocuğunuzun hangi hakları olduğunu öğrendiniz. Şimdi sizlerden bu süreçte çocuklarınızın hangi haklarını kullandığını, hangi haklarının gasp edildiğini, nedenini, ayrıca hangi haklarını korumaya çalıştığınızı ve bu hakları korumak için neler yaptığınızı yazılı bir şekilde belirtmenizi istediğim bir form dağıtacağım."** şeklinde açıklama yapar ve üyelere 15 dakika süre tanır**.** Grup lideri süre bitiminden sonra üyelerin paylaşımlarını alır ve üyelere bu haklarını aile olarak savunuculuğunu yapmak amaçlı neler yapabilecekleri hakkında bilgi verir.

Ödev: Grup lideri üyelerden gelecek haftaya kadar başta eşleri olmak üzere aile üyeleri ile **"Çocuk Hakları ve Özel Gereksinimli Çocukların Yasal Hakları Kitapçığı**"nı paylaşmaları ister.

FORM 9

ÇOCUK HAKLARI



FORM 10

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN YASAL HAKLARI

1.Alınan engelli sağlık kurulu raporuyla özel eğitim alması gerektiği belirtilen özel gereksinimli çocuk için (engel oranı en az %20 olması şartı ile) Rehberlik Araştırma Merkezlerinin değerlendirmesi sonucu Özel Eğitim imkanlarından yararlanır.

•Özel eğitime devamlılığın sağlanması ve zorluk yaşanmaması için kurumlar özel gereksinimli çocuklara ücretsiz taşıma olanağı sağlanmaktadır.

•RAM raporunda uygun görülen eğitime, ailenin seçeceği bir özel eğitim merkezinde başlanır.

•Otizm, işitme kaybı, görme kaybı, işitme ya da görmeyle ilişkili bozulma, ortopedik bozukluklar, konuşma ve dil alanıyla ilgili zorluklar, zekâ (bilişsel gelişim) alanında yaşanan sorunlar, travmatik beyin hasarı, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ya da okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi), matematikle ilgili zorluk (diskalkuli), konuşma bozukluğu (afazi) gibi öğrenme alanında yaşanan güçlüklerin tamamı özel eğitimin konusu olabilir.

2. MEB ve ÖSYM Sınavlarında Özel Gereksinimli Bireyler İçin Sağlanan Kolaylıklar

•Üniversite giriş sınavları, E-KPSS gibi sınavlarda Özel gereksinimli öğrenciler için uygun ortam oluşturulmakta, sınava giren kişinin Özel gereksinim türüne göre soru kitapçıkları düzenlenmektedir. Özel gereksinimli bireyin sınavı rahat bir şekilde geçirebilmesi için her türlü ek tedbir alınmaktadır. Örneğin görme engelliler için Braille Alfabesi ile yazılmış soru kitapçıkları ve 30 dakika ek süre verilmekte, ortopedik engeli olan öğrenciler için asansörlü binalar tahsis edilmekte ya da sınava zemin katta girmesi sağlanmaktadır. Üniversiteye giriş sınavlarında Özel gereksinimli öğrenciler "özel tür" olarak değerlendirilip Özel gereksinimli öğrencilere ek puan verilmektedir.

3. Üniversitede Özel Gereksinimli Bireylerin Hakları

•Her üniversitede Engelli Öğrenci Birimi oluşturulmuştur.

•Özel gereksinimli öğrencilere bazı üniversitelerde yerleşme aşamasında ek puan verilebilir. Bu konuda tercih edeceğiniz üniversiteden bilgi alabilirsiniz.

•Üniversitede okuyan Özel gereksinimli öğrenciler yurtlarda öncelik hakkından yararlanmak için ilk kayıt olduklarında Kredi ve Yurtlar Kurumuna başvurmalıdır.

•Bazı üniversitelerde Özel gereksinimli öğrencilere öğrenim ücretlerinde engel oranlarında indirim uygulanmaktadır. Tercih ettiğiniz üniversiteden bu konuda bilgi alabilirsiniz.

•Açık Öğretim Fakültesinde ücret ödenmemektedir.

Ancak Açık Öğretim Fakültesini mezun olmaları gereken sürede bitiremeyenler öğrenci harcında engel oranlarında indirim yapılarak ödeme yapmaktadırlar.

•Üstün yetenekli öğrencilerin YÖK tarafından değerlendirilmesi sonucu uygun görülmesi halinde YKS'ye girmeden Güzel Sanatlar Bölümlerine kayıt olabilmeleri hakkı getirilmiştir. Bu nedenle Otizmli üstün yetenekli çocuklar da bu haktan yararlanabileceklerdir.

•Üniversiteler görme, işitme ve ortopedik Özel gereksinimli öğrenciler için ortam, araç, gereç hazırlamak zorundadır. Üniversite sınavında öğrencilerin Özel gereksinim gruplarına uygun düzenlemelerin yapılabilmesi için başvuru aşamasında engelli sağlık kurulu raporlarını ÖSYM' ye vermeleri gerekmektedir.

4. Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı (EKPSS)- (60 soru)

•ÖSYM tarafından 2 yılda bir yapılır.

•Başvuru yapmak isteyen Özel gereksinimli birey www.osym.gov.tr sayfasından edindikleri aday başvuru formu ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne başvurması gerekir. Burada düzenlenecek ön kabul ve taahhüt beyan belgesinin bir örneği, nüfus cüzdanı, engelli sağlık kurulu raporu, diploma ve diğer ilgili belgelerin adayın kendisi tarafından ÖSYM başvuru merkezine verilmesi ile tamamlanır

EKPSS'ye girmek için belirlenen oranlar;

Bu sınava girebilmek için;

•Yetişkinler için en az % 40 oranında Özel gereksinimi vardır,

•Çocuklar için (0-18) ÇÖZGER » Hafif Düzeyde ÖGV (40-49), » Orta Düzeyde ÖGV(50-59) » İleri Düzeyde ÖGV (60-69) » Çok İleri Düzeyde ÖGV(70-79) » Belirgin Özel Gereksinimi Vardır (80-89) » Özel Koşul Gereksinimi Vardır (90-99) ifadelerinden birini almış olan zihinsel veya ruhsal engelli bireyler çalışabilirler.

•EKPSS'ye; ortaöğretim kurumlarından, yükseköğretim ön lisans veya lisans programlarından mezun olan veya EKPSS'nin geçerlilik süresi içinde mezun olabilecek durumda olan engelli adaylar başvurabileceklerdir.

•İlkokul/ortaokul/ilköğretim/özel eğitim iş uygulama merkezi okulu mezunu veya bu okullardan yerleştirme işlemlerine son başvuru tarihi itibarıyla mezun olabilecek durumda olan engelli adaylar Kura sistemine başvurabilirler.

•Sınavda Sorular 4 kategoride sınıflandırılmıştır.

1)Genel Engelliler

2)Görme Engelliler

3)İşitme Engelliler

4)Zihinsel Engeliler

•Sınav sonucunda atanan adaylar tekrar sınav ve mülakaat yapılmaksızın ilan edilmiş kadrolara doğrudan atanırlar.

YASAL HAKLAR

Kaynaştırma :

Madde 67 :Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel oklu öncesi ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama İlkeleri ;
Madde 68: Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ilkeleri şunlardır;

a) Özel eğitim gerektiren bireylerin akranlarıyla birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.

b) Hizmetler, bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanır.

c) Hizmetler, okul merkezli olur.

d) Karar verme süreci aile, okul eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir. e) Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilirler.

f) Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama Ölçütleri ;
Madde 69: Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ölçütleri şunlardır;

a) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetleri ile gerekli düzenlemeler(kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması, rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.

b) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliğinin olmamasına, erken yaşta tanılanmış, ailesinin işbirliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmış, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmasına dikkat edilir.

c) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.

d) Kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, program amaçları, bireye uyarlanarak uygulanır, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenir.

Diğer Okul ve Kurumlarda Özel Eğitim ;
Madde 20: Durumları normal akranları ile birlikte eğitim görmeye uygun olan, özel eğitim gerektiren bireyler eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi ilköğretim ve orta öğretim okullarında sürdürürler. Bu okullarda özel eğitim gerektiren bireylere özel eğitim desteği sağlamak üzere yardımcı derslikler oluşturulur, özel araç gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve diğer özel tedbirler alınır.

Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için özür ve özelliklerine göre okul öncesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında özel eğitim sınıfları açılır.

Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Başvuracakları Kurumlar ;
Madde 7: Özel eğitim gereksinimi olan birey, ailesi veya gönderen kaynak;

a) Milli Eğitim Müdürlüğüne

b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne

c) En yakın özel eğitim kurumuna

d) En yakın okula doğrudan başvurabilirler.

Kayıt Zorunluluğu ;
Madde 8: Zorunlu eğitim çağına gelen, özel eğitim gerektiren veya tanısı konulmamış ve yerleştirme kararı alınmamış her bireyin başvurduğu okul öncesi kurumlarına ve ilköğretim okullarına kaydı yapılır.

Kaydı yapılan öğrencinin durumu, özel eğitim gereksinimleri ve alınacak önlemler: Rehber öğretmen-Psikolojik danışman, sınıf öğretmeni veya özel eğitim rehber öğretmeni, öğrenci velisi ve okul yönetimince belirlenir. Öğrencinin kaydettiği gelişmeler, izlenir ve gerektiğinde okul dışında özel eğitim desteği sağlanır. Tüm önlemlere rağmen okulun programından yeterince yararlanamayan öğrenci için okul yönetimi öğrencinin durumunu belirten ayrıntılı bir rapor düzenleyerek Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderir.

İlköğretimi tamamlayarak bir üst öğrenim kurumuna yöneltilen özel eğitim gerektiren öğrenciler hakkında başvurdukları kurumların kayıt kabul şartlarını taşımaları durumunda akranları gibi işlem yapılır.

FORM 11

HAK SAVUNUCULUĞU

Hak savunuculuğu, engellilik, cinsiyet, etnik köken, ırk, sosyal sınıf, cinsel yönelim, görünüm, dil, göçmenlik durumu, aile özellikleri gibi kültürel çeşitliliğinden dolayı dezavantaj yaşayan çocukların içinde bulunduğu çevrenin düzenlenmesine ilişkin girişimlerdir.

Hak savunmak, temel bir haktır. Kendimizin, çocuklarımızın, arkadaşlarımızın ve çevremizdeki insanların hatta diğer canlıların yaşama ve var olma haklarını destekleyici davranışlar sergilemek temel görevlerimizdendir.

- Özel gereksinimli çocuğunuz hangi haklarını kullanmaktadır?

- Özel gereksinimli çocuğunuzun hangi haklarının gasp edildiğini düşünüyorsunuz? Neden?

- Hangi haklarını korumaya çalıştınız?

- Çocuğunuz için hak savunuculuğu yaparken sizler hangi yollara başvurdunuz?

7. SON OTURUM: EĞİTİMİ DEĞERLENDİRME VE SONLANDIRMA

Oturum Amacı: Grup üyelerinin eğitim süreci boyunca özel gereksinimli çocukları ile ilgili edindikleri kazanımları bundan sonraki süreçte işlevsel olarak kullanmalarını sağlamak.

Oturum Hedefleri: Grup üyeleri;

1. Özel gereksinimli çocukları ile ilgili edindikleri kazanımların önemini fark ederler.
2. Özel gereksinimli çocukları ile ilgili edindikleri kazanımları eğitimden sonraki süreçte işlevsel olarak kullanırlar.

Materyaller: Özel Mektup (Form 12)

Oturum Süreci ve Değerlendirme: Grup lideri üyelerden geçen hafta verilen aile üyeleriyle "**Çocuk Hakları ve Özel Gereksinimli Çocukların Yasal Hakları"** kitapçığını paylaşıp paylaşmadıklarını sorar. Aile içinde yapılan paylaşımla ilgili duygu/düşünceleri paylaşmaları istenir.

Grup lideri aile üyelerinin her birine özel gereksinimli çocuklarla ilgili örnek senaryolar okuyacağını belirtir. Her bir üyenin senaryoyu okuyup senaryoda yazan problem durumunda nerelerden yardım alabileceği sorulur. Aile üyelerinin verdikleri yanıtlar değerlendirildikten sonra ailelerin yardım alabileceği kurum/kuruluş/kişi ve ya destek grupları hakkında bilgi verir.

Grup lideri;

- Üyelerden başlangıç tarihinden son tarihe kadar olan süreç hakkında paylaşımlarını (düşünce/duygu/davranış) sorar.
- Tüm yaşantısal deneyimlerin her bir üyeye etkilerini sorar. Üyeler paylaşımlarını yaptıktan sonra grup lideri üyelere eğitimin sonunda çocuğunuza duygu, düşünce ve geleceğe dair umutlarınızla ilgili bir mektup yazmalarını ister ve üyelere **"Özel Mektup"** formunu dağıtır. Üyelere 10 dk süre tanındıktan sonra paylaşım yapmak isteyen üyelere söz hakkı verilir ve grup lideri veda konuşmasını yaparak oturumu sonlandırır.

FORM 12

ÖZEL MEKTUP

Değerli üyeler, bu eğitimin sonunda özel gereksinimli çocuğunuza ilişkin duygu, düşünce ve geleceğe dair umutlarınızla ilgili bir mektup yazmanızı istiyorum.

EK 23 .ÖĞRENCİ ETKİNLİKLERİ

Araştırmada kullanılan öğrenci etkinlerine aşağıda yer verilmiştir.

Etkinlik 1: Tanışma, Örümcek Ağı

Amaç: Öğretmen ve öğrencilerin birbiriyle tanışması ve kaynaşmasını sağlamak. Sekiz hafta boyunca yapılacak etkinlikler ve bu etkinlikleri sağlıklı bir şekilde yürütebilmek amacıyla grup kurallarını birlikte oluşturmak.

Hedef Davranışlar: Öğrenciler;

1. Grup kurallarını kavrarlar.

2. Grup kurallarına uyarlar.

3. Birbirleriyle daha yakın ilişkiler kurarlar.

4. Sınıf içinde birliktelik ve bağlılık duygusunun oluşmasının önemini kavrarlar.

Materyaller: İp yumağı, kağıt kalem.

Süreç ve Değerlendirme: Öğretmen sınıfa kendini tanıtır ve orda bulunma amacını açıklar. Ardından öğrencilere tanışmak amaçlı bir oyun oynanacağını açıklar. Oyuna başlamadan önce öğrencilere **"Daha önce örümcek ya da örümcek ağı gördünüz mü?"** şeklinde soru sorar. Öğrencilerden alınan yanıtlara göre örümcek ve örümcek ağı ile ilgili görseller sunar. Ardından öğrencilerin daire şeklinde ayakta durmalarını ister. Öğretmen sınıfın örümcek ağı gibi birbirine bağlı olduğunu söyler ve elindeki ip yumağını adını söyledikten sonra rastgele bir öğrenciye verir. Tüm sınıf öğrencilerin eline ip yumağı gelecek şekilde dolaştırılır. Öğretmen son kişi kendini sınıfa tanıttıktan sonra örümcek ağı gibi oluşan sınıf içi bağlılığı temsil eden görüntüyü fotoğraflar. Öğretmen, gönüllü öğrencilerden yapılan etkinlik hakkındaki düşünceleri, duygularını sınıfla paylaşmalarını ister.

Etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere **" Sevgili öğrenciler sekiz hafta sürecek olan ve bir dersinizi alacak şekilde sizlerle birlikte çeşitli oyun ve etkinlikler yapacağız. Bu oyun ve etkinlikleri sağlıklı bir şekilde yürütebilmemiz için sizlerle birlikte sınıfımızın bazı kurallarını oluşturacağız. Oluşturacağımız temel kuralları her hafta görebileceğimiz bir yere asacağız. Şimdi sizlerden hangi kuralların olması gerektiği ile ilgili fikirlerinizi alabilirim."** Alınan fikirler tahtaya yazılır ve ihtiyaç duyulursa eklemeler yapılır. Ardından öğretmen bu oyun ve etkinliklerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek, bireysel farklılıklara saygı duymayı sağlamak, empati

kurabilmek, yardımsever olmak, sınıf içinde herkesin birbirine sevgi saygı duymasını sağlamak, eğlenmek gibi amaçların olduğunu açıklar ve çocukların soruları veya görüşleri varsa ifade etmelerini isteyerek etkinliği sonlandırır.

Etkinlik 2: Sıcak Koltuk, Ağaç Resmi

Amaç: Akranların destekleyici ve sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferinin yaratılması. Sınıf içinde sosyal kabulü geliştirici olumlu ifadeler kullanılmasını sağlamak.

Hedef Davranışlar: Öğrenciler;

1. Sınıf içinde bireysel farklılıkların olduğunu bilir ve söylerler.

2. Sınıf içinde farlılıkların zenginlik olduğunu kavrar.

3. Bireysel farlılıklara saygı duyarlar.

4. Sosyal kabulün tanımını bilirler.

5. Sınıf içinde sosyal kabulü geliştirici olumlu ifadeler kullanırlar.

Materyaller: Sandalye, resim kağıdı, boya kalemleri

Süreç ve Değerlendirme: Öğrencilere yapılacak olan sıcak koltuk etkinliği hakkında bilgi verilir. Sınıf içindeki oturma düzeni daire şekline getirilir. Dairenin ortasına bir sandalye yerleştirilir. Tüm öğrencilerin sırayla sıcak koltukta oturan arkadaşları ile ilgili olumlu yorumlar yapması istenir. Öğrencilere sıcak koltuk etkinliğinin nasıl yapılacağını kavratmak amaçlı önce öğretmen sandalyeye oturur ve öğrencilerin kendisiyle ilgili olumlu yorumlar yapılmasını isteyerek model olur. Öğrenciler kuralları ve uygun yorum biçimlerini kavradıktan sonra öğretmen öğrenciler arasından rastgele bir öğrenci seçer, sandalyeye oturan öğrencinin başta adı soyadını söylemesini ister ardından sınıf arkadaşlarının olumlu yorumlarını alır. Etkinlik sınıftaki her öğrenciye sıra gelecek şekilde uygulanır.

Etkinlik sona erdiğinde öğretmen, öğrencilere **"Hepimizin olumlu veya olumsuz özelliklerimiz olabilir. Hepimizin birbirimizden farklı veya benzer özellikleri de olabilir (saç rengi, boy, kilo, gözlük takma, yardımsever olma, neşeli olma gibi…). Bu farklılıklar bizim arkadaş olmamıza, bir arada olmamıza, birlikte çalışmamız ya da oynanmamıza engel değildir."** şeklinde açıklamalar yaparak olumlu kabulün önemine dikkat çeker.

Öğretmen öğrencilere "Şimdi sizlerden sizi diğer arkadaşlarınızdan farklı kılan özelliklerinizi düşünerek bir ağaç çizmenizi istiyorum. Farklılıklarımız; fiziksel özelliklerimiz (dış görünüşümüz), sosyal yönümüz, duygusal özelliklerimiz, hobilerimiz

gibi özellikler olabilir. Sizler nasıl bir ağaç olurdunuz? Bunu hayal ederek çizelim**." Öğrencilere bu amaçla 5 dakika süre verilir. Bu etkinlikte her bir öğrencinin çizdiği resmin altına " Nasıl bir ağaç çizdiniz?,** Bu ağacın özellikleri nelerdir?, Onu diğer ağaçlardan farklı kılan özellikler nelerdir?" şeklindeki sorulara yazılı şekilde kısa yanıtlar vermelerini ister. Resim etkinliği sona erdiğinde kendi ağaçları hakkında konuşmak isteyen öğrencilere söz hakkı verilir. Öğrenci paylaşımlarından sonra tüm resimler sınıf panosuna asılır.

Etkinlik 3: Rengarenk Oyunu, Sen Olsaydın…

Amaç: Sınıf içinde bireysel farklılıklara saygı duyulmasını sağlamak ve empati kurarak arkadaşlık ilişkilerini yürütmek.

Hedef Davranışlar: Öğrenciler;

1. Bireysel farlılıklara saygı duyarlar.
2. Sınıf içinde farlılıkların zenginlik olduğunu kavrar.
3. Empatinin tanımını bilirler.
4. Arkadaşlık ilişkilerinde empati kurmanın önemini kavrarlar.

Materyaller: Renkli kağıtlar, Söylenen Sözler (Form 1), kutu

Süreç ve Değerlendirme: Öğretmen öğrencilere bu hafta bireysel farklılıklara saygı duymaya ilişkin etkinlikler yapılacağını açıklar. Öğretmen öğrencilere **"Her birimizin birbirinden farklı özellikleri olduğunu, bu farklılıkların bizleri eşsiz ve özel yaptığını"** belirtir. Öğretmen, ısınma amaçlı Rengarenk oyunu oynanacağını belirtilerek öğrencilere oyunun nasıl oynanacağını açıklar. Oyuna başlamadan önce öğrenciler daire şeklinde ayakta durur. Öğrencilerin tümünün görebileceği şekilde ikişerli/üçerli gruplar halinde yeşil, mavi, kırmızı gruplar oluşturmak amaçlı yere kağıtlar konur. Öğrencilere mavi denilince maviler yer değiştirir, yeşil denilince yeşiller, rengarenk denilince tüm öğrenciler yer değiştirerek oyun 3-4 defa tekrarlanarak oynanır.

Öğretmen öğrencilere **"Rengarenk oyununda bazılarınız farklı bazılarınız benzer renk gruplarında yer almıştı. Farklı renk gruplarının olması tıpkı bizim farklılıklarımız gibi bir zenginliktir. Ancak bazı öğrenciler bazı arkadaşlarının farklılıklarıyla dalga geçme, dışlama ya da daha başka olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Bu arkadaşlarımıza bunları yaparken şaka yaptığımızı düşünebiliriz. Ancak bunların arkadaşlarımızı üzücü ve kırıcı nitelikte olabileceğini**

unutmamalıyız." şeklinde açıklamalar yapar. Öğrencilerin bu durumu örnekleyecek yaşantıları varsa fikirlerini sorarak paylaşımda bulunmalarını sağlar.

Ardından öğrencilere önceden hazırlanan kutu (Söylenen Sözler formundaki örnek olayların her biri tek tek kesilerek yerleştirilmiş) masaya yerleştirilir. Öğrencilerden gönüllü olanların kutudan bir kağıt çekmesi ve kağıdı çeken öğrencinin örnek olayı okuması istenir. Ardından öğretmen öğrenciye **"Sen olsaydın ne düşünürdün?/Sen olsaydın ne hissederdin?/ Sen olsaydın ne yapardın?"** şeklinde soruları sorarak örnek olaydaki duruma ilişkin empati kurmasını sağlar. Gönüllü olan öğrencilerle bu etkinlik yapıldıktan sonra öğretmen öğrencilere herkesin farklı özellikleri olduğu okulda, sınıfta, evde, parkta, bahçede bu gibi farlılıkları olan kişilere saygılı olmamız gerektiği açıklanarak etkinliği sonlandırır.

Form 1

Söylenen Sözler

- Sınıfındaki bir arkadaşın görme sorunu yaşayan diğer arkadaşının izinsiz boya kalemlerinden bir kaçını aldı. Kalemleri alan izinsiz alan arkadaşın "Nasıl olsa görmedi ve fark etmedi, bir şey olmaz" diyor. Görme sorunu olan arkadaşın söylenen bu sözleri duydu.
- Okul bahçesinde arkadaşlarınızla oyun kurmaya çalışıyorsunuz. Arkadaşların oyun için kişiler seçerken içlerinden biri; "A. adlı arkadaşınızı oyuna almayalım, zaten o bizi pek duyamadığı için anlamıyor, alırsak da oyunu bozabilir" diyor. Yan tarafta oturan A. adlı arkadaşın oyuna bu yüzden alınmadığını öğreniyor.
- Öğretmen sınıfta üç kişilik gruplar halinde proje çalışması vermeyi planlıyor. Bunun için gruplarınızı siz seçin dedi. Bu grupların oluşumunda bir arkadaşın çok sessiz, çekingen hep ağlamaklı kimse onunla grup olmak istemiyor.
- Sınıf arkadaşlarından U. Adlı arkadaşın çok hareketli ve sınıftaki birkaç kişi kendisine sürekli "yaramaz, mızıkçı, tembel…" gibi sözler söylüyorlar.
- Parkta oyun oynarken bir çocuğun değişik bir şekilde konuştuğunu duydun. Bu farklı ve pek anlaşılmayan konuşmasından dolayı kimse onunla oynamıyor ve yalnız başına duruyor.

Etkinlik 4: Şeker Tombalası, Rol Oynama Ve Canlandırma, Beş Parmak Arkadaş Etkinliği

Amaç: Öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarını ve kaynaşmalarını sağlamak. Ayrıca farklı özellikleri olan arkadaşlarını anlamak, onlarla empati kurabilmeyi ve sosyal açıdan onları kabul etmelerini sağlamak. Sınıf içinde arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek, arkadaşlık ilişkilerinde farkındalıklarını arttırmak ve arkadaşlık tutumlarının önemini kavratmak.

Hedef Davranışlar: Öğrenciler;

1. Bireysel farlılıkları olan arkadaşlarına karşı daha çok anlayış gösterirler.

2. Farklı gelişim gösteren arkadaşları ile empati kurarlar.

3. Farklı gelişim gösteren arkadaşlarını sosyal açıdan kabul ederler.

4. Arkadaşlık ilişkilerinde kendi yaklaşım ve tutumların önemli olduğunu kavrarlar.

5. İyi bir arkadaş olmanın özelliklerini açıklarlar.

6. İyi bir arkadaş olmak için nelerin olması gerektiğini açıklarlar.

7. İyi bir arkadaş olmanın önemini açıklarlar.

Materyaller: Farklı renkteki şekerler, torba, Canlandırma Senaryoları (Form 2), şefaf dosya, bir şişe su, optik formlar, ip, kulak tıkacı, Beş Parmak Arkadaş Etkinliği (Form 3)

Süreç ve Değerlendirme: Öğretmen öğrencilere Şeker Tombalası oyunu oynanacağını söyler. Öğretmen bir torbanın içerisinden her bir öğrencinin şeker çekmesini ister. Şekerlerin renklerine göre yerine getirmeleri gereken bazı görevler olduğunu söyler. Renklere göre görevleri tahtaya yazar.

Kırmızı şeker; fıkra anlatma

Turuncu şeker; en sevdiğin şarkı ve şarkıyı söyleme

Yeşil şeker; en sevdiğin oyun hangisi ve neden?

Pembe şeker; en sevdiğin film, en sevdiğin oyuncu ve nedeni?

Mavi şeker; en sevdiğin spor dalı, hangi takımı tutuyorsun?

Mor şeker; En sevdiğin birini taklit etme.

Öğretmen gönüllü öğrencilere söz hakkı verir ve öğrenci aldığı şeker rengine göre paylaşımlarını yapar. Tüm öğrenciler şeker alıp paylaşımlarını yaptıktan sonra öğrencilere **"Hepimizin farklı özelliklere sahip olması büyük bir zenginliktir. Bu**

zenginliklerin olduğu bir sınıfta olmak size neler hissettiriyor?" şeklinde soru sorarak öğrencilerin paylaşımlarını alır.

Öğrencilere bu etkinlikten sonra gönüllü öğrencilerle Canlandırma Senaryoları formundan yer alan senaryoları canlandırmaların yapılacağını söyler. Canlandırmayı yapan öğrencilere canlandırdıkları senaryoyla ilgili ne gibi zorluklar yaşadıkları ve duygularını arkadaşları ile paylaşmaları istenir.

Öğretmen bu senaryolarda anlatılan ve canlandırılan olayları yaşayan bazı insanların olduğu, bu kişilere daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini açıklar. Öğrencilere bu gibi farklı özellikleri olan kişiler için neler yapabileceğini sorar ve paylaşımlarını alarak verilen yanıtları özetler.

Öğretmen, öğrencilere **"Birbirimize karşı yaklaşım ve tutumlarımız arkadaşlık ilişkilerimizi etkilemektedir. Arkadaşlık ilişkilerinde arkadaşlarımız kadar bizim de nasıl bir arkadaş olduğumuzda çok önemlidir"** şeklinde açıklama yapar.

Öğretmen öğrencilere Beş Parmak Arkadaş Etkinliği formunu dağıtır ve öğrencilere 10 dakika süre tanır. Ardından gönüllü öğrencilerden paylaşımlar alınır. Yapılan paylaşımlar doğrultusunda "İyi Bir Arkadaşın Özellikleri" şeklinde yanıtlar tahtaya yazılır. Tahtadaki özellikler bir afiş haline getirilir ve sınıf panosuna asılır.

Form 2

Canlandırma Senaryoları

Senaryo 1.

Öğretmen, gönüllü olan birkaç öğrenciye görmeyi tamamen engellemeyen şeffaf dosyalar verir. Öğrencilerden gözlerini bu bağlar ile kapatmalarını ister. Sınıftaki ön sıra hizasında boş alanlara birer su şişesi koyar ve sıra ile gelerek tahtanın önüne gelmelerini ister Ancak geçerken su şişesine çarpılmaması gerektiğini söyler. Öğrenciler tahta önüne geldikten sonra göz bağlarını açar ve yerlerine geçerler.

Senaryo 2.

Öğretmen, gönüllü olan birkaç öğrenciye birer adet optik form dağıtır ve formdaki ad, soyad kutucuklarını doldurmalarını ister. Öğrenciler kutuları doldurduktan sonra öğretmen göz bağlarını yeniden bağlamalarını ve ardından ad soyadlarını kodlamalarını ister.

Kodlama için yeterli süre verildikten sonra öğretmen öğrencilere göz bağlarını çıkarmalarını ve kodlamalarını incelemelerini söyler.

Senaryo 3.

Öğretmen, gönüllü olan birkaç öğrenciyi tahta önüne çıkarır. Tahtanın önündeki duran sıraya oturmalarını söyler. Öğrencilerin bir kollarını gövdelerine bağlar. Ve onların önüne koyduğu su şişesini açıp içmelerini ister.

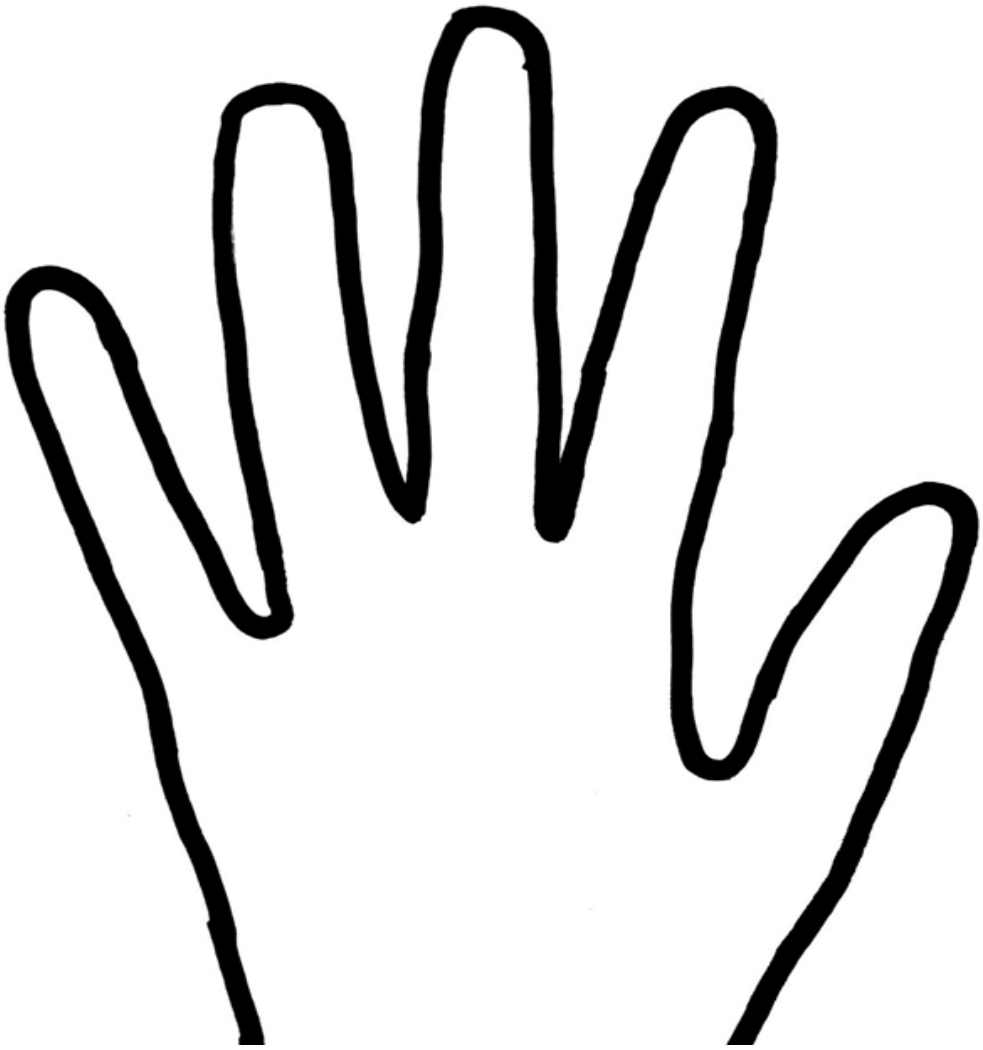
Senaryo 4.

Öğretmen dört gönüllü öğrenci belirler ve iki öğrenci şekilde eşleşmelerini ister. Öğrencilere birbirleri ile 5 dakika karşılıklı konuşmalarını ister. Ardından gruplardaki eşlerden her birinin kulak tıkaçlarını takması istenir ve konuşmaya devam etmelerini söyler. Öğrencilere 5 dakika süre tanınır. Ardından iletişimin nasıl geçtiği üzerine konuşulur.

Form 3

Beş Parmak Etkinliği

Seni iyi bir arkadaş yapan nedir?



Etkinlik 5: Haklarım ve Hak Savunucusu Olma, Kukla Oyunu (2-5.01.2024)

Amaç: Öğrencilerin kişisel haklarını fark etmesini sağlamak ve başkalarının haklarına karşı da saygı duymanın önemini fark ettirmek.

Hedef Davranışlar: Öğrenciler;

1. Çocuk haklarının neler olduğunu bilirler ve açıklarlar.
2. Kişisel haklarını korumanın önemini fark ederler.
3. Başkalarının haklarına saygı gösterirler.
4. Hak savunuculuğunun tanımını bilirler.
5. Hak savunuculuğunun nasıl yapıldığını bilirler.
6. Haklarının ihlal edildiğinde kim/ kimlere başvuru yapabileceğini bilirler.

Materyaller: Haklarım Bulmacası (çarkıfelek- wordwall), Çocuk Hakları ile İlgili Resimler

Süreç ve Değerlendirme: Öğretmen öğrencilere bu hafta çocuk hakları ile ilgili etkinlikler yapılacağını açıklar. Ardından her bir öğrenci sırasına farklı resimler koyar ve öğrencilerden bu resimlerde hangi çocuk hakkının anlatıldığını sorar. Öğrencilerden alınan yanıtlar tahtaya yazılır ve ihtiyaç halinde eklemeler yapar.

Öğretmen gönüllü öğrencilere sınıfa getirmiş olduğu kuklalardan birini seçmesini ister ve tahtadaki haklardan birini söyleyerek;

"……hakkın ihlal edildiğinde ne hissedersin?,

Bu hakkını korumak için ne yaparsın?,

Başkasının …….. hakkını daha önce ihlal ettiğin oldu mu?,

İhlal ettiğinde ne hissettin?, Bunun için ne yapmalısın?" şeklinde sorulara yanıt verecek şekilde kuklalarını konuşturmalarını ister.

Tüm öğrencilerle birlikte etkinlik sonunda tahtaya "Haklarım Bulmacası" şeklinde çarkıfelek oyunu yansıtılır ve tüm öğrencilerin katılması sağlanarak oyun oynanır. Ardından birlikte hep beraber daha güçlüyüz vurgusu yapılarak etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik 6: Kim Bu? Oyunu, Sanatsal Çalışmalar (Farklılıklara Saygı ve Arkadaşlık Temalı Resim, Şiir, Şarkı)

Amaç: Bireysel farklılıklara karşı saygı duymak, hoşgörülü olmak ve farklı ve özel durumları olan kişilere karşı duyarlı olup kabul edici tutumlar izlemenin önemini kavratmak. Bireysel farklılıklarımız olsa da sınıf içinde takım olma ruhunu ve birlikte olmanın önemini kavramalarını sağlamak.

Hedef Davranışlar: Öğrenciler;

1. Bireysel farklılıklara karşı saygı duyarlar.

2. Farklı ve özel durumları olan kişilere karşı duyarlı olurlar.

3. Farklı ve özel durumları olan kişilere karşı sosyal açıdan kabul edici tutumlar sergilerler.

4. Sınıf içinde bireysel farklılıklar olsa da birlikte ve takım olma ruhunun önemini kavrarlar.

Materyaller: Boya kalemleri, kağıt, kalem

Süreç ve Değerlendirme: Öğretmen öğrencilere Kim Bu? Oyunu oynanacağını açıklar ve 5 dakika boyunca birbirlerine dikkatlice bakmalarını ister.

Ardından öğrencilere etrafa bakmadan " **Aranızda birisi bugün kırmızı toka takmış kim bu?, Aranızda birisi gözlük takıyor kim bu?, Aranızda birisi mavi tişört giymiş kim bu?"** şeklinde sorular sorularak birbirlerinin farkında olmaları sağlanır.

Öğretmen öğrencilerin tümünün göreceği bir şekilde tahtaya "Değerlerimiz" afişini asar. Gönüllü öğrencilerden bu değerlere örnek vermelerini ister. Öğrencilere 1,2,3 şeklinde sayılar verir ve onlardan 1'ler bir grup,2'ler bir grup, 3' ler bir grup şeklinde grup olmalarını ister. Ardından 3 gruba rastgele "**Farklılıklara Saygı", "Arkadaşlık", "Empati ve Hoşgörü"** konulu 1. Gruba resim yapma, 2. Gruba şiir yazma, 3. Gruba şarkı sözü yazma şeklinde görevler verir ve bu görevleri hep birlikte yapmalarını ister. Sanatsal çalışmalarını tamamlayan gruplardan sınıfla çalışmalarını paylaşmalarını ister ve çalışmaları sınıf panosuna asılır.

Etkinlik 7: Elektrikli Çit Oyunu, Başarı Hikayeleri(8-12.01.2024)

Amaç: Sınıf içinde birlikte hareket etme ve yardımlaşmanın önemini kavratmak ve olumlu kabulün var olduğu sınıf atmosferinin yaratılmasını sağlamak.

Hedef Davranışlar: Öğrenciler;

1. Sınıf içinde birlikte hareket etme ve yardımlaşmanın önemini kavrarlar.

2. Sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferinin oluşturulması yollarını bilirler.

3. Sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferinin oluşturulmasının önemini kavrarlar.

Materyaller: İp, Özel Gereksinimli Kişilerin Başarı Hikayeleri Sunusu

Süreç ve Değerlendirme: Öğretmen öğrencilere Elektirikli Çit oyunu oynanacağını söyler. Bu amaçla ip, ipin bağlanması için kullanılacak bir nesne belirlenir. İki sandalye arasına 1-1,5 metre yükseklikte gerilmiş olan ip elektrik akımı geçen bir çiti temsil eder. İpe dokunmak ve altından geçmek yasaktır. İpin bir tarafına toplanan grubun amacı kimsenin elektriğe çarpılmasına izin vermeden tüm grup elemanlarını öteki tarafa geçirmektir. Bu egzersizde de önemli olarak grup elemanlarının yardımlaşması ve koordineli çalışmasını sağlamaktır. Not: Bu etkinlik sınıf büyüklüğü ve ebatına göre öğrenciler iki gruba ayrılarak da uygulanabilir. Ayrıca ip yerine örneğin grup elemanlarından birbirlerinin ellerini tutarak bir zincir oluşturmaları ve karsı tarafa geçene kadar zinciri bozmamaları istenebilir.

Etkinlik sonunda öğretmen, öğrencilere **"Farklı özelliklerimizde olsa birlikte hareket ederek başarılı olabileceğimizi, takım başarısı bireysel başarılarımızda mevcuttur. Şimdi sizlerden en başarılı olduğunuz alanları ve keşke …… alanda başarılı olsaydım dediğiniz alanları küçük kağıtlara yazmanızı istiyorum"** der. Gönüllü öğrencilerden paylaşımları alınır ve başarılı oldukları ve olmak istedikleri alanlar için hissettikleri duygular sorulur. Ardından toplumda özel gereksinimli kişilerin de olduğu onların da bu durumlarına rağmen çok başarılı oldukları alanların olduğu vurgusu yapılarak öğretmenin hazırlamış olduğu **"Özel Gereksinimli Kişilerin Başarı Hikayeleri"** Sunusu gösterilir. Öğretmen öğrencilere "Bu gösterilen başarı hikayelerinden en çok hangisi sizi etkiledi? Neden?" şeklinde soru sorar ve yanıtlarını aldıktan sonra etkinliği sonlandırır.

Etkinlik 8: Sınıfımızın Ağacı, Veda

Amaç: Sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferinin yaratılmasını sağlamak ve birlikte hareket etmenin önemini kavramak.

Hedef Davranışlar: Öğrenciler;

1. Sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferinin oluşturulması yollarını bilirler.

2. Sosyal kabulün var olduğu sınıf atmosferinin oluşturulmasının önemini kavrarlar.

Materyaller: Parmak boya, Sınıfımız Ağacı- A4 boyutunda

Süreç ve Değerlendirme: Öğretmen öğrencilere etkinliklerin başından sonuna kadar geçen haftalardaki süreci değerlendirmelerini ister. Öğrenciler süreç ile ilgili paylaşımlarını yapar. Ardından Öğretmen, öğrencilere Sınıfımız Ağacı etkinliğinin yapılacağını belirterek bu çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi verir. Öğrencilerin her birinin Sınıfımız Ağacı resminde istedikleri şekilde eklemeler yaparak boyamaları istenir. Boyama etkinliği bittikten sonra resim panoya asılır ve arkadaşlığın ve sosyal anlamda kabulün önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.