



**T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS BÖLÜMÜ**

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISINA SAHİP
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SINIFTAKİ SOSYAL
UYUMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

DAMLA ÖZDEMİR

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Tuba CEYHUN**

**İSTANBUL
2022**



**T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS BÖLÜMÜ**

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISINA SAHİP
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SINIFTAKİ SOSYAL
UYUMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

DAMLA ÖZDEMİR

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Tuba CEYHUN**

**İSTANBUL
2022**

T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKLİSANS TEZ ONAY SAYFASI

Anabilim Dalı : Özel Eğitim
Program : Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans
Öğrencinin;
Adı ve Soyadı : Damla ÖZDEMİR
Öğrenci No : 180903035
Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Tuba CEYHUN

Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında Damla ÖZDEMİR tarafından hazırlanan "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıftaki Sosyal Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması jüri tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma
Tarihi: 09/ 02 / 2022

Jüri Üyesinin Unvanı, Adı, Soyadı	Çalıştığı Kurum	İmza
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Tuba CEYHUN	Biruni Üniversitesi	
Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL	Biruni Üniversitesi	
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK	Düzce Üniversitesi	

Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddelerine göre Enstitü tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Leman ŞENTURAN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Damla Özdemir

TEŞEKKÜR

Araştırmamı gerçekleştirme sürecimde tüm deneyimleri, bilgileri, görüşleri ve desteği için kıymetli tez danışmanım Dr. Ayşe Tuba CEYHUN’a,

Tüm hayatım ve araştırma sürecim boyunca yanımda olan, benden desteklerini ve güvenlerini esirgemeyen anne-babam Seher-Ahmet ÖZDEMİR’e ve ablam Fatma ÇOLAK’a,

Araştırmam sırasında benden desteklerini esirgemeyerek bu süreçte hep yanımda olan öncelikle Ahu KÖKTEN, Niçirvan BULUT, Egit BULDAN, Aslışen İNAL, Sinem KAYA ve yanımda olan tüm arkadaşlarıma minnetle sonsuz teşekkürler...

Damla ÖZDEMİR
Ocak, 2022

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	3
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	1
SUMMARY	3
1.GİRİŞ	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Amaç	8
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	8
1.3. Önem	9
1.4. Sayıtlar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
2.GENEL BİLGİLER.....	11
2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı ve Tarihçesi	11
2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Gelişimsel Dönemlere Göre Belirtileri	14
2.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Süreç İçerisinde Değişen Tanı Sınıflandırması	18
2.1.4. DSM IV' e Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alt Tipleri.....	20
2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı	23
2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi	25
2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Temel İlkeleri	26
2.2.3. Kaynaştırma Türleri.....	27
2.2.4. Kaynaştırma Eğitimin Faydaları.....	32

2.3.5 Kaynaştırma Eğitiminin Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuklar Üzerindeki Olumlu Etkileri.....	33
2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Bireylerin Sosyal Uyum Gelişimi	34
2.4. İlgili Araştırmalar	35
3.BÖLÜM.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3 Veri Toplama Araçları	44
3.4. Görüşmeler	44
3.5.Verilerin Analizi	46
3.5.1. Verilerin Dökümü	47
3.5.2. Verilere Sayfa Numarası Verilmesi	47
3.5.3. Kategorilerin ve Kodların Oluşturulması	47
3.5.4. Kodlanan ve Kategorilerin Dosyalanması	49
3.6. Temaların Oluşturulması.....	49
3.7. Geçerlilik ve Güvenirlik	50
3.7.1. İnanırlık	50
3.7.2. Aktarılabirlik.....	51
3.7.3. Güvenilebilirlik	51
4.BÖLÜM.....	52
BULGULAR	52
4.1. Sınıfta Sosyal Kabul	53
4.1.1. Sınıf İçi Etkinliklere Katılım	53
4.1.2. Sınıf Dışı Etkinliklere Katılım.....	56
4.1.3. Akran Kabul Düzeyi.....	59
4.2.1. Akran Tanısına Yönelik Tepkiler	61
4.2.2. Akran Etkileşim Düzeyi	65
4.2.3. Akran Desteği.....	68
4.2. Öğretmen Etkileşimi.....	71
4.2.1. Öğretmenle Etkileşim Düzeyi	72
4.2.2. İletişim Sorunları	75
4.3. Aile Desteği ve Tutumu	77

4.3.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğun Ailesinin Desteği ve Tutumu	78
4.3.2. Diğer Çocukların Ailelerinin Desteği ve Tutumu	81
4.4. Destek Eğitim Hizmetleri.....	86
4.4.1. Rehberlik Servisi	86
4.4.2. Destek Eğitim Sınıfı	89
4.4.3. Diğer Destek Özel Eğitim Hizmetleri	93
4.5. Çözüm ve Öneriler	96
4.5.1. Sosyal Uyuma Yönelik Yaşanılan Zorluklar	96
4.5.2. Sosyal Uyuma Yönelik Yapılan Etkinlikler	99
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	107
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	107
5.1. Sonuç	115
5.2. Öneriler	117
EKLER	153

SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ

DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

APA : American Psychology Association

ÖÖG : Özel Öğrenme Güçlüğü

MR : Mental Retardasyon

YGB : Yaygın Gelişimsel Bozukluk

MBD : Minimal Beyin Disfonksiyonu

DEHB : Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Veriler	41
Tablo 2. Kaynaştırma Sınıflarının Tanımlayıcı Özelliklerin İlişkin Veriler.....	42
Tablo 3. Görüşme Özellikleri.....	46
Tablo 4. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılımlarına Yönelik Görüşler.....	53
Tablo 5. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıf Dışı Etkinliklere Katılımlarına Yönelik Görüşler.....	56
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Akranları Tarafından Kabul Düzeyine Yönelik Görüşler.....	59
Tablo 7. Akran Tanısına Yönelik Tepkilere Dair Görüşler	62
Tablo 8. Akran Etkileşim Düzeyine Yönelik Görüşler.....	65
Tablo 9. Akran Desteğine Yönelik Görüşler	69
Tablo 10. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğretmenle Etkileşim Düzeyine Yönelik Görüşler	72
Tablo 11. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencileri İle Yaşanan İletişim Sorunlarına Yönelik Görüşler	75
Tablo 12. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumuna Yönelik Ailesinin Desteği ve Tutumuna Yönelik Görüşler	78
Tablo 13. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumuna Yönelik Diğer Çocukların Ailesinin Desteği ve Tutumuna Yönelik Görüşler.....	82
Tablo 14. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumlarına Yönelik Rehberlik Servisinden Aldığı Desteğe Dair Görüşler.....	86
Tablo 15. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumlarına Yönelik Destek Eğitim Sınıfından Yararlanmasına Dair Görüşler	90
Tablo 16. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumlarına Yönelik Diğer Destek Özel Eğitim Hizmetlerine Dair Görüşler ...	94
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Sosyal Uyuma Yönelik Yaşadığı Zorluklara Dair Görüşler.....	97

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Tanılı Çocuğa Yönelik Yaptığı Etkinliklere Dair Görüşler.....	100
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Tanılı Çocuğun Sosyal Uyumuna Yönelik Destek İhtiyacına Dair Görüşler	104



ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISINA SAHİP KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SINIFTAKİ SOSYAL UYUMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısına sahip öğrencilerin kaynaştırma sınıflarındaki sosyal uyumlarına ilişkin öğretmen görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerine göre durum çalışması modeline göre tasarlanan araştırma kapsamında; İstanbul ili Büyükçekmece ilçesine bağlı kaynaştırma okullarında 1. Kademedeki görev alan on iki sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi yapılarak ana tema ve alt temalar oluşturulup bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan kaynaştırma öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımının sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıftaki diğer öğrencilerin ÖÖG tanısına sahip öğrencilerle sosyal etkileşimlerine yönelik tutumları incelendiğinde; öğrencilerin bir kısmının tanıyı bilmediği; bir kısmının akran etkileşiminde iyi olduğu, sınıf içerisinde ÖÖG tanılı öğrenciye yönelik akran desteğinin yoğun olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu ÖÖG tanılı öğrencinin öğretmenle olan etkileşiminin iyi düzeyde olduğunu; iletişim sorunu yaşamadıklarını belirtmiştir. Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin ailelerinden yeterli desteğin sağlandığı; akran ailelerinin ise destekleyici bir tutum sergiledikleri ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öne çıkan diğer sonuç ise okullardaki rehberlik servisi ve destek eğitim odalarının sosyal uyuma yönelik katkı sağlamada sınırlı kaldığıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu diğer destek özel eğitim hizmetlerinin (rehber öğretmen, destek eğitim sınıfı, rehabilitasyon merkezleri vb.) ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencisinin sosyal uyumuna yönelik olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmada ÖÖG tanılı öğrencinin sınıf içinde sosyal uyumunda bireysel farklılıklarından dolayı bazen zorlanabildikleri, bu yüzden yapılan etkinlikleri kaynaştırma öğrencisine göre bireyselleştirerek uyguladıkları

ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak alanyazında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik kaynaştırma sınıflarında sosyal uyumu desteklemeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Sosyal Uyum, Kaynaştırma Eğitimi



EXAMINATION OF TEACHER'S OPINIONS ON THE SOCIAL ADAPTATION IN THE CLASSROOM OF INCLUSIVE STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITY DIAGNOSIS

SUMMARY

The aim of this study is to determine the opinions and suggestions of teachers regarding the social adaptation of students with a diagnosis of Special Learning Disability (SLD) in inclusive classrooms. Within the scope of the research designed according to the case study model according to the qualitative research methods; semi-structured interviews were conducted with twelve primary school teachers working at the 1st level in mainstreaming schools in Büyükçekmece district of Istanbul. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis, and the main themes and sub-themes were formed and the findings were reached.

When the views of the inclusion teachers participating in the research are examined; participation of students with SLD are limited throughout the in-class and out-of-class activities. In addition, when the other students' attitudes of their social interactions with students having SLD are examined, some of them did not know the diagnosis; peer interaction is quite active and peer support for the diagnosed student is strong in the classroom. However, most of the teachers stated that the interaction of the student with SLD is active and they had no communication problems. Sufficient support is provided from the families of the students who continue the mainstreaming practice. It was stated that peer families demonstrated a supportive attitude. Another result that stands out according to the opinions of the teachers participating in the research is that the guidance service and support training rooms in schools do not contribute to social cohesion, and the indifference of the teachers working in this field is an important problem. The majority of the teachers who participated in the research stated that other support special education services contributed to the social adaptation of the diagnosed student. According to the majority of the opinions expressed, the diagnosed students have difficulties in social adaptation in the classroom due to their individual differences. It was stated that they have applied the activities individually according to the needs of the students. Based on the results of the

research, suggestions for practitioners and researchers were presented in the technical literature.

Keywords: Specific Learning Disability, Social Cohesion, Inclusive Education



1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü'nün henüz yeterince bilinmediği dönemde, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocuklar toplum tarafından yavaş öğrenen, akademik becerilerde akranlarına göre geriden gelen çocuklar olarak tanımlanmıştır (Franklin, 1987). Kirk ÖÖG için ilk tanımlamayı, “öğrenme güçlüğü, duygusal ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinden birinin ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da gerilik durumudur” şeklinde yapmıştır (Kirk, 1962). Özel eğitim kapsamında özel öğrenme güçlüğü, sık rastlanılan yetersizlikler kategorisinde yer almaktadır (Melekoğlu vd., 2009). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin en önemli özellikleri normal ve normalüstü zekâ kapasitesine sahip olmaları fakat akademik alanlarda, özellikle okuma ve yazma alanlarında, anlamlı derecede güçlük yaşamalarıdır (İlker & Melekoğlu, 2017). Günümüzde en kapsamlı ÖÖG tanımında, bireyin sözcük okumada, okuduğunu anlamada, dikte etmede, matematiksel işlemlerde, akıl yürütme becerilerinde zorluk yaşadığı ifade edilmektedir (APA, 2013).

ÖÖG tanılı bireyler yaşamlarının birçok alanında farklı özelliklere sahip olabilirler. Alan yazın incelendiğinde ÖÖG tanılı bireylerle ilişkili olarak farklı performans sergiledikleri alanlar şu şekilde ifade edilmektedir. Akademik olarak bazı alanlarda akranlarına benzer yada daha fazla okul başarısı gösterebilirlerken, bazı alanlarda yeterince başarı gösteremeyebilirler (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005). Okuma becerilerinde; ses ve harfler arasında ilişki kurmada güçlük çekebilir, belirli harfleri karıştırabilir, sözcükleri hecelemede sorun yaşayabilir, harf ve sözcükleri atlayarak ya da yuvarlayarak okuyabilirler (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar & Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008; Snowling, 2005; Wolf, Bowers 1999; Uçgun, 2003). Yazma becerilerinde; akranlarına kıyasla daha okunaksız ve yavaş bir performans sergilerken, kelimeleri bölerek yazabilir, noktalama ve imla kurallarında sık hata yapabilirler (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005; Wolf, Bowers 1999; Uçgun, 2003). Aritmetik becerilerde; sistemi

anlamada zorluk çekebilir, matematiksel sembolleri ve rakamları karıştırabilir, çarpım tablosunu öğrenmekte ve matematik problemlerini çözmede güçlük yaşayabilirler (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008; Snowling, 2005; Vaidya, 2004; Sezer, Akın, 2011; Uçgun, 2003). Çalışma becerilerinde ise; dikkatlerini toplama ve sürdürmede zorluk yaşayabilirler (Korkmazlar, 2008), ödevlerini unutma, ders çalışmada isteksizlik ve çabuk sıkılma gösterebilirler (Kayaoğlu, 2000). Oryantasyon becerileri incelendiğinde; kavramları anlamakta, yer-yön bulma da zorluk yaşayabilir, adres öğrenmekte, zamana ilişkin kavramları anlamakta da güçlük yaşayabilirler (dün, bugün vb.) (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

ÖÖG'nin en yaygın özelliklerinden biri sosyal-duygusal beceri alanında görülmektedir. Yapılan çalışmalar ÖÖG'li bireylerin %75'inin yaşlıları tarafından reddedildiğini ortaya koymaktadır (Wilmhurst, 2009). Bu bireyler akranlarına göre daha çocuksu davranıp, düşünmeden hareket edebildikleri için akran etkileşimlerinde sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Genel olarak sosyal ilişkilerinde eleştiriye tahammül edemeyen, çabuk öfkelenen yapıda olmaları nedeniyle kişilerarası iletişimde sınırlılıklar yaşayabildikleri gözlenmektedir. Sosyal beceriler alanında olumlu benlik algısı ve özgüvenleri düşük olabilmektedir. Eğitim yaşantılarında öğrenme ile ilgili çok fazla travma yaşamış olup; okuldan kaçmak için karın ağrısı, mide bulantısı gibi semptomları yaşadıkları ya da okuldan ayrılma eğilimleri oldukları ifade edilmektedir (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004; Kavale & Mostert, 2004; Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Günümüzde ÖÖG olan öğrencilerin eğitimlerinin kaynaştırma uygulamaları kapsamında yürütüldüğü görülmektedir (Özkardeş, 2012; Polat, 2013). Kaynaştırma eğitimi "Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2008). 2019-2020 eğitim-öğretim verilerine göre ilkokulda 119 bin 307, ortaokulda 142 bin 670, ortaöğretimde ise 55 bin 534 özel gereksinimli çocuk kaynaştırma eğitimi almakta olduğu bilinmektedir (<http://sgb.meb.gov.tr>). Özel eğitim

gereksinimi olan çocukların öncelikle özel eğitimden yüksek düzeyde faydalanmasını sağlamak ve tipik gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim almasını desteklemek oldukça önemli görülmektedir (Baykoç, 2015).

Özel gereksinimi olan birey sayısı arttıkça kaynaştırma eğitimin önemi de artarak, özgül gereksinimli bireyler ile tipik gelişim gösteren bireylerin bir arada bulunması birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmalarını sağlamaktadır (Evins, 2015). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi almaları akran etkileşimi, akademik gelişim ve sosyal kabulleri için değerli görülmektedir (Kargın, 2004).

Sosyal uyum; kişinin çevreye adapte olması şeklinde tanımlanmaktadır (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010; Serebryakova & diğ., 2016). Kişinin çevreyi tanınması ve kişilerarası ilişkisini geliştirmesinin bireyin sosyal uyumu ile ilgili olduğu bilinmektedir (Kurt, 2007). Çocuğun yaşlılarıyla ilişkisi sosyal uyumunu göstermektedir (Işık, 2007).

Özel gereksinimli çocukların eğitiminin başarılı olmasında, akranları ile sosyal uyum sağlamış olmalarının önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Bilindiği gibi kaynaştırma eğitiminin bir amacı da , özel gereksinimli öğrencilerin, eğitim yaşamlarında sosyal uyumlarını sağlamaktır. Kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimli öğrenciler için eğitim alınan bir ortam olmaktan çok, öğrencinin gereksinimlerinin karşılanacağı sosyal bir ortam olarak görülmesi gerektiği kabul edilmektedir (Aykara, 2011). Yapılan araştırmalara göre özel gereksinimli öğrenciler gerekli koşulları yerine getirilmiş bir kaynaştırma eğitiminden, ayrıştırılmış eğitimden elde edecekleri kazançlardan çok daha fazlasını elde edebilmektedirler (Saint-Lauren ve Lessard, 1991; akt. Kuz, 2001). Kaynaştırma eğitimi sırasında, özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocukların toplum tarafından kabul edilen davranışlarını gözleyerek taklit edebilirler. Böylece çocuğun sosyal kabulü, uyumu ve etkileşimi artmaktadır. Özel gereksinimli çocuklarla bir arada eğitim gören normal gelişim gösteren çocuk, özel gereksinimli çocuklara yönelik olumsuz tutumlarını değiştirebilir ve bunun sonucu olarak da bireysel ayrılıkları fark eder (Alper ve Ryndak, 1992; akt. Aral ve Gürsoy, 2007: 302). Bunun yanında, normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırma eğitimi sayesinde, diğer insanların ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olma, özel gereksinimli bireylerle olan ilişkilere değer verme, geliştirme, diğer

insanlara karşı gösterilen tolerans düzeyinde artış, bireyler arası farkındalıklardan kaynaklanan korkuların azalması ve bireyler arası farklılıkları daha iyi değerlendirme gibi yararlar sağladıkları görülmektedir (Koca, 2003: 44).

ÖÖG tanılı öğrencilerin sosyal uyumuna yönelik uygulamaların amacına ulaşabilmesi için, öncelikle bu süreçte öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi, bu görüşlere göre ilgili düzenlemelerin yapılması gerekli görülmektedir. Bu durum araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ÖÖG tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal kabullerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki akran ilişkilerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen ile etkileşimine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumunda aile desteğine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin aldıkları destek eğitim hizmetlerinin (rehber öğretmen, destek eğitim sınıfı, rehabilitasyon merkezleri vb.) sınıf içindeki sosyal uyumlarına etkisine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumuna yönelik öğretmenlerin çözüm ve önerileri nelerdir?

1.3. Önem

ÖÖG olan bireylerin okuma, yazma, aritmetik ve çalışma becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarından daha farklı öğrenme özellikleri gösterdikleri bilinmektedir. ÖÖG tanılı bireylerin zekâ düzeylerinde herhangi bir gerilik olmamasına karşın akranlarından farklı öğrenme özelliklerine sahip oldukları için özgül öğrenme biçimlerinin belirlenip, bireyselleştirilerek eğitim uygulamaları planlanmaktadır. ÖÖG tanılı öğrencilerin akademik becerilerde yaşadıkları zorluklar kadar sosyal uyum becerilerinde de zorluklarla karşılaştıkları bilinmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için uygulanan okul programlarına bakıldığında genellikle akademik beceriler üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin genellikle akademik beceriler üzerinde durdukları, sosyal becerileri öğretimlerini ise yapmadıkları ya da çok az yaptıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında sosyal beceri öğretimine yer vermemeye nedenlerinden belkide en önemlisi sosyal becerilerin önemini kavrayamamaları olarak ifade edilmektedir (Çayır & Eid, 2009). Genel eğitimde olduğu gibi özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik yapılan eğitim müdahalelerinde özel gereksinimli bireylerin, toplum içindeki rollerini gerçekleştirmeleri, diğerleri ile sosyal ilişkiler kurmaları, çevreye uyum sağlayabilmeleri, üretici ve bağımsız bireyler olarak kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmeyi hedeflenmektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almasını temel alan bir modeldir (Akçamete, 2009). Günümüzde özel gereksinimli çocuklar için en az kısıtlanmış ortamda eğitim alabilmeleri, akranları ile sosyal etkileşim kurabilmeleri çok önemlidir (Batu & Kırcaali-İftar, 2007:7; Sucuoğlu & Kargın, 2008). Kaynaştırma eğitimde başarı sağlanması için sınıf öğretmenin ve özel eğitim öğretmenin çok büyük rolü vardır. Ailenin hem öğretmenlerle hem de çocuğun eğitim alacağı okuldaki rehber öğretmen ve diğer personeller ile iş birliği içinde olması çocuğun gelişimi açısından çok önemlidir (Batu & Kırcaali-İftar, 2007; Kwapy, 2004). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında en önemli faktörlerden biri olarak görülen öğretmenlerin, süreç içinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesinde önemli olarak görülmektedir. Çünkü kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrenci arasındaki bağlantıyı, uyumu ve sınıfın iklimini sağlayan

öğretmenlerdir (Sarı, 2003). Bu yönüyle araştırmanın ÖÖG tanısı olan öğrencilerin sosyal uyum becerilerine yönelik gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacağı için önem taşımaktadır. Ayrıca ÖÖG tanılı öğrencilerin sosyal uyumlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaları yönüyle araştırma sonuçlarının ÖÖG tanısı olan kaynaştırma sınıflarında sosyal uyumu desteklemeye yönelik yapılacak düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Yapılan çalışmada:

1. Katılımcıların yapılan görüşmelerde içten ve samimi oldukları,
2. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının araştırma kapsamına uygun düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmadan elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Büyükçekmece ilçesine bağlı kaynaştırma okullarında 1. Kademedeki görev alan on iki sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Araştırma 2020-2021 yılları arasında toplanan veriler ile sınırlıdır.

2.GENEL BİLGİLER

2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı ve Tarihçesi

ÖÖG ile ilgili çalışmalar alan yazın incelendiğinde ilk kez 1800’lü yıllarda beyin sarsıntısı yaşayan askerlerin öğrenme ve algılayışını anlamak üzerine yapılan araştırmalar doğrultusunda başladığı görülmektedir (Carlson, 2005). Kişinin kafasının şeklinden onun karakterini, kişiliğini ve suça yatkınlığını belirleme iddiasında olan bir teori olan Frenoloji uzmanı Carlson (2005) bu çalışmalarında askerlerin konuşmalarında bozukluk olduğunu saptamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre beynin tek bir bütün değil bölümler halinde oluştuğu ve çalıştığı öne sürülmüştür. Carlson’ın bahsettiği şey tam olarak ÖÖG olarak kabul görmese de ilerleyen süreçlerde yapılan vaka karşılaştırmaları beynin bir bütün değil bölümler halinde oluşarak, çalıştığının anlaşılmasını sağlamıştır (Melekoğlu, 2017; Özyeşil, 2015; Çakıroğlu, 2017).

ÖÖG olan bireylerin tarihsel süreç içerisinde bir tanı olarak kabul edilme süreci içerisinde başka bir gelişme ise işitme engelli bir Alman öğretmeni olan Heinrich Stötzner 1867 yılında motor ve bellek işlevlerinde yetersiz ya da yavaş öğrenen çocuklara özel bir okul kurmuş olmasıdır (Jung, 2010). Beynin işleyişi ve öğrenme süreçleri ile ilişkili bilimsel platformda sunulan ilk çalışma ise “Çocukta Okuma Güçlükleri” başlığında 1905 yılında Bruner tarafından yayınlanmıştır (Özyeşil, 2015).

ÖÖG ile ilgili alanyazında karşılaşılan temel araştırmalardan bir diğeri ise Dr. Samuel Orton ve arkadaşları (1925) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında zihinsel yetersizliğe sahip olduğunu düşündükleri 14 çocuğun aslında normal ya da normal üstü zekaya sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmada yer alan aslında ÖÖG belirtileri gösteren çocukları “strephosymbia (tersten görme)” adı ile tanımlamışlardır. Bu tanımlama içinde yer alan çocuklar zekâ gelişimi normal, fiziksel herhangi bir engeli olmayan ancak okuma yazmayı öğrenmede zorluk yaşayan bireyler şeklinde betimlenmiştir. Bu döneme kadar birçok ÖÖG özelliği gösteren çocuğa zihinsel gerilik olarak tanımlama yapıldığı ifade edilmektedir (Bender, 2014; Korkmazlar, 2003).

Özel öğrenme güçlüğü kavramı ile ilgili tartışmaların 1930’lu yıllarda başladığı ve kavramsal olarak ifade etme de tam bir anlaşma sağlanamamakla birlikte bu kavramın “öğrenme güçlüğü”, “öğrenme bozukluğu” ve “öğrenme yetersizliği” gibi terimlerle adlandırıldığı görülmektedir (Pesova, Sivevska ve Runcevac, 2014; Akt., Aral ve Gürsoy, 2009).

Literatürdeki ilk ÖÖG vakası 1986 senesinde İngiliz Doktor Morgan tarafından; 14 yaşındaki Percy isimli bir çocuğun okuma zorluğunu “konjenital kelime körlüğü” şeklinde tanımlaması ile yayınlanmıştır (Korkmazlar; 2003). Doktor Morgan, Percy’nin akranları ile eşit derecede görme yetisi ve zekası olduğunu ancak kelimeleri okumakta zorluk yaşadığını ya da okuyamadığını, sözcükleri hafızasında depolamakta problem yaşadığını fakat matematik ile ilgili herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir (Pekel, 2010). Adını bile yazmakta zorlanan Percy 785.852.017 sayısını tek seferde okuyabilmektedir. Percy’nin nörolojik olarak herhangi bir hasar ya da zedelenmesinin olmaması Doktor Morgan’a bu durumun gelişimsel aksaklıklarından dolayı olabileceğini düşündürmüştür (Yiğiter, 2005). ÖÖG’nin alanyazında bir tanı olarak henüz yer almadığı dönemde, ÖÖG olan çocuklar toplum tarafından yavaş öğreniyor, akademik becerilerde akranlarına göre geriden geliyor şeklinde tanımlanmaktadır (Franklin, 1987). Bununla birlikte ÖÖG özellikleri sergileyen bireylerin eğitim sisteminde ayrıcalıklı olması gerektiği belirtilmiştir (Samuel, 1977).

ÖÖG, bireyin okuma-yazma, konuşma ya da aritmetik becerileri edinmesinde ve kullanmasında zorluk yaşaması, gecikmesi ile ayırt edilmiş bir güçlüktür. Bu gecikmenin sebebinin merkezi sinir sistemindeki aksaklıklardan dolayı olduğu iddia edilmekte ve yapılan bazı araştırmalarda ÖÖG’li çocukların, çalışan belleklerinde bazı problemler olduğu ifade edilmektedir (Peng, 2004).

Uluslararası literatürde pek çok tanıyı betimleyen DSM-III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) de ÖÖG ilk olarak 1980 senesinde Özgül Gelişimsel Bozukluklar çatısı altında gelişimsel okuma ve gelişimsel aritmetik bozukluk şeklinde zeka geriliği ve kişilik bozukluklarını ele alan eksen iki tanısında yer almıştır. Özgül Gelişimsel Bozukluklar; akademik beceriler, dil ve konuşma ve motor becerilerde sınırlılıklar şeklinde 3 başlık altında toplanmış ayrıca gelişimsel ifade edici yazma bozukluğu da eklenmiştir (Kılınçaslan 2018). DSM-IV te ise ÖÖG tanı kriterleri; bireylerin yaş, zeka ve eğitim durumları

doğrultusunda okuma, yazma ve aritmetik becerilerinde gerçekleştirmesi beklenen başarı düzeyini gerçekleştirememesi şeklinde ifade edilmiştir. DSM-IV te DSM-III ten farklı olarak Özel Öğrenme Güçlüğü eksen bir de yer alarak okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, matematik bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu şeklinde dört ayrı grupta tanımlanmıştır (APA 2000; Kılınçaslan 2018). DSM-IV-TR (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) tanı sınıflandırmasıyla birlikte Öğrenme Bozuklukları şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Abalı, 2010). Özel Öğrenme Güçlüğü daha çok pedagoji ve psikoloji alanlarında tercih edilmektedir. DSM-IV te Öğrenme Bozuklukları şeklinde ifade edilen bu tanı, günümüzde kullanılan DSM-V te ‘‘Özgül Öğrenme Bozukluğu’’ şeklinde adlandırılmıştır. ICD-10 (International Classification of Disease 10 - Uluslararası Hastalık Sınıflandırması 10) tanı sınıflandırma sistemine göre ise Skolastik Becerilerde Bozukluk şeklinde yer almaktadır (Tufan 2015).

ÖÖG tanısının dünyadaki tarihsel sürecine rağmen Türkiye’de özel eğitimde öneminin yakın zamanlara kadar fark edilemediği bir alan olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de 1980’li yıllarda önemi fark edilen ÖÖG’nin yakın bir geçmişi vardır. Bununla birlikte tanılama yıllar içerisinde çokça değişikliğe uğramış ve hala uğramaya devam etmektedir (Melekoğlu & Sak, 2018).

Alan yazın incelendiğinde bazı kaynaklarda ‘Özgül Öğrenme Güçlüğü’ ya da ‘Özel Öğrenme Güçlüğü’ şeklinde ifade edilmektedir ve bugüne kadar birçok kez tanımı yapılmıştır (Soysal & diğ., 2001; Yiğiter, 2005). Günümüzde en kapsamlı ÖÖG tanımı, bireyin sözcük okumada, okuduğunu anlamada, dikte etmede, matematiksel işlemlerde, akıl yürütme becerilerinde zorluk yaşaması durumudur. Bu tanım içerisinde algısal zorluklar, beyinde bulunan minimal işlevsizlikler ve dil problemleri ÖÖG kapsamında değerlendirilirken; görsel-işitsel-motor gerilikleri, çevresel koşullar ya da zihinsel yetersizlikten dolayı oluşan akademik başarısızlıklar ÖÖG dışında tutulmuştur (APA, 2013).

ÖÖG’li bireyler, zeka gelişimi normal ya da normalin üzerinde gelişim göstermesine karşın akademik anlamda beceri kazanımında zorluk yaşamaktadırlar. Bu zorluklar kendisini okuma-yazma, dinleme, konuşma ve aritmetik hesaplama alanlarında göstermektedir. ÖÖG, bilgi işleme ve bilgi öğrenme becerisi ile ilgili bir sorunu kapsamaktadır. Bu bağlamda algı

bozuklukları, beyin hasarı, disleksi ve afazi gibi problemleri kapsarken; işitme, görme, motor yetersizlik, zihinsel gerilik, kültürel ve çevresel problemleri kapsamada birincil sorun olarak görülmemektedir. (Akçin, 2009). Kuramsal inceleme yapıldığında ÖÖG için yapılan birçok çalışma olmasına karşın ortak paydada buluşulan noktalar da bulunmaktadır. Bunlar;

- Başarı ve performansın ortalamanın altında olması,
- Akademik öğrenmenin yavaş olması,
- Bilişsel süreçlerde minimal de olsa yetersizlik,
- Zihinsel engel, duygusal bozukluk, bedensel-duyusal ya da kültürel yetersizlik şeklindedir (Bowe, 2005; Graham & diğ., 2006; Lerner, 2000).

Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda nedeni olarak belirtilemese de ÖÖG'nin nörolojik sorunlar, beyin zedelenmesi, genetik yatkınlık ya da psikolojik sorunlardan dolayı da ortaya çıkabileceğini öne sürülmektedir (Doğan, 2012; Altun & Uzuner, 2016). ÖÖG'nin ortaya çıkma nedeni tam olarak bilinmemektedir ancak bireylerin özellikleri hakkında bilgi edinilebilmektedir. Bu özellikler algısal ve motor becerilerde yetersizlik, hiperaktivite, eşgüdüm problemleri, dil bozuklukları, dikkat problemleri şeklinde özetlenmektedir (Graham & diğ., 2006; Hallahan & Kauffman, 1982).

Türkiye'de uygun eğitim imkânlarının yetersizliğinden dolayı ÖÖG olan ve resmi olarak tanı almış öğrenci sayısı tüm özel eğitim öğrencilerinin içinde %3 civarında görülmektedir (Melekoğlu, 2017). Fakat Türkiye'de son yıllarda disleksi ve ÖÖG konusunda sivil toplum örgütlerinin (örn., Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği, Türkiye Disleksi Vakfı) ve bilimsel çalışmaların (<http://akademik.yok.gov.tr>) sayısı artmaktadır. Türkiye'de ÖÖG son yıllarda adından sıklıkla bahsedilen bir yetersizlik kategorisi olsa da ÖÖG'nin uzmanlar tarafından fark edilmesi diğer yetersizlik alanlarına göre gecikmektedir.

2.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Gelişimsel Dönemlere Göre Belirtileri

ÖÖG gelişimsel dönemlere göre belirtileri; okul öncesi dönem, okul dönemi ve yetişkinlik dönemi olmak üzere üç dönemde incelenmektedir.

Okul Öncesi Dönem: Okul öncesi dönem belirtileri; dil becerileri, motor beceriler, akademik ve kavramsal beceriler, algısal beceriler, dikkat ve bellek alanına yönelik beceriler başlıkları altında değerlendirilmektedir.

Dil becerileri; geciken konuşma, yetersiz sözcük dağarcığı, adlandırmada zorluk, artikülasyon problemleri, harf ya da hece telaffuzunu karıştırma, kafiyede güçlük yaşama vb. (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005) gibi becerilerde güçlüklerdir.

Motor beceriler; kaba motor ve ince motor becerileri kapsayan alandır. Top atma-tutma, bisiklet sürme, ip atlama gibi kaba motor becerileri ve makas kullanma, düğme ilikleme, kapak açma, kalem kullanma, bağcık bağlama gibi ince motor becerilerde yetersizlikler görülebilmektedir. Aynı zamanda başat (baskın) el seçememe, sakarlık, hatalı kalem tutuşu gibi alanlarda ciddi sınırlılıklar görülebilmektedir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008; Smith & diğ., 2008; Snowling, 2005; Uçgun, 2003).

Akademik ve kavramsal beceriler; harf, sayı, renk gibi kavramları öğrenmede zorluk, yer-zaman-kişi algısında zayıflık, sağ ve solu ayırt etmede güçlüklerdir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005).

Algısal beceriler; aynı ve farklı kavramlarını algılamada zorluk, şekil-zemin ayrımında güçlük, yönerge algılamada problem, kategorize etmede zorluk, yön karıştırma şeklinde görülmektedir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; 2008; Snowling, 2005).

Dikkat ve Bellek alanı; dikkat ve konsantre olma zorluğu, yönergeyi dinleme, izleme ve takip etmede güçlük, akranları ile iletişim ve ilişki kurmada zorluk, jest-mimik ve ritim sorunları ile yaşanan güçlükler şeklinde görülmektedir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005).

Okul Dönemi: Okul dönemi belirtileri; akademik beceriler, okuma becerileri, yazma becerileri, aritmetik beceriler, sıralama becerileri, algı becerileri, dikkat ve hareket becerileri, sosyal-duygusal becerileri, çalışma becerileri, organize olma becerileri, oryantasyon becerileri başlıkları altında değerlendirilmektedir.

Akademik beceriler incelendiğinde; ÖÖG tanıli öğrencilerin akademik olarak okul başarısı akranlarına ve zekasına göre geriden gelmesine karşın her alanda başarısızlık göstermeyebildikleri ifade edilmektedir. Bazı alanlarda başarılı ve akranlarına paralelken, bazı alanlarda yeterince performans sergilemeyebildikleri belirtilmektedir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005).

Okuma becerileri; ses ve harfler arasında ilişki kurmada güçlük, harf sesi ve yazımı arasında ilişki kuramama ya da birleştiremememe, belirli harfleri karıştırma (örn; p-b, d-b, m-n gibi), sözcükleri hecelemede sorun yaşama, harf ve sözcükleri atlayarak ya da yuvarlayarak okuma, sıkça satır atlama, okuma yaparken kelime kaçırma gibi zorluklardır (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008; Snowling, 2005; Wolf 1999; Uçgun, 2003).

Yazma becerileri; akranlarına kıyasla daha okunaksız ve yavaş yazma, harf sayı ve kelimeleri yanlış yazma, heceleri, sesleri ve kelimeleri atlayarak okuma, dinlerken yazı yazma becerileri yetersizliği şeklindedir. Kelimeleri bölerek yazma ya da kelimeler arasında boşluk bırakmadan yazma, kalem ile ilgili çalışmalarda başarısızlık (resim, yazı, çizim vb.), noktalama ve imla kurallarında sık hata yapabilmektedirler (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005; Wolf, Bowers 1999; Uçgun, 2003).

Aritmetik beceriler; aritmetik sistemi anlamada zorluk (100 mü büyük 10 mu gibi), matematiksel sembolleri (+ ve x gibi) ya da rakamları karıştırma (6-9, 41-14 gibi), eldeleri unutma, işleme soldan başlama, çarpım tablosunu öğrenmekte zorluk ve matematik problemlerini çözmede güçlük şeklinde görülebilmektedir. Saati kavramak güç gelebilmektedir, muhakeme ve mantık yürütme gerektiren olasılık hesaplarında zorlanma ve para ile ilgili konularda da güçlük sergileyebilmektedirler (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar & Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008; Snowling, 2005; Vaidya, 2004; Sezer, Akın, 2011; Uçgun, 2003).

Sıralama becerileri; ardışık dizilerde ve kategorilerde (mevsimler, haftanın günleri, aylar, harfler, ardışık sayılar vb.) zorlanma ve sıra gerektiren işleri yaparken karıştırma ihtimalleri çok yüksek olabilmektedir. Yazılı ya da sözlü fark etmeksizin düşüncelerini ifade etmekte ya da okuduğunu anlatmakta güçlük, sıraya koymakta başarısızlık şeklinde görülmektedir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005; Uçgun, 2003).

Algı becerileri; görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik ve mekânsal algı olarak 5 alanda incelenebilmektedir. ÖÖG'li bireylerin bu alanlarda da güçlük yaşadıkları bilinmektedir. Şekilleri algılama, hatırlama, zemin-şekil ile ilgili güçlükler görsel; sesleri ayırmada yaşanan güçlük işitsel; dokunarak tanıma ile ilgili güçlükler dokunsal; atlama gibi eylemlerde yaşanan güçlükler kinestetik;

yön bulma, bir mekanda yönelme, pozisyon algılamadaki güçlük ise mekânsal algı ile ilgili güçlükler olarak belirtilmektedir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Dikkat-Hareket Becerileri; dikkati toplamada ve konsantre olmada zorlanma, yoğun hareketlilik ve yerinde duramama, çok konuşma gibi problemler olarak görülmektedir. Bazı ÖÖG’li bireyler çok aşırı hareketli iken bazıları çok aşırı yavaş olabilmektedir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Sosyal-Duygusal Becerileri; ÖÖG’nin en yaygın özelliklerinden birisi sosyal-duygusal becerilerdeki bozukluklardır. Yapılan çalışmalar ÖÖG’li bireylerin %75’inin yaşlıları tarafından reddedildiğini ortaya koymaktadır (Wilmhurst, 2009). Bu bireyler akranlarına göre daha çocuksu davranabilmektedirler. Düşünmeden, akıllarına o an geleni yapma, eleştiriye tahammül edememe, çabuk öfkelenme, kişilerarası iletişim sınırlılığı şeklinde özellikler gösterebilmektedirler. Sosyal beceriler alanında benlik oluşumu, arkadaş ilişkileri sınırlı olabilmektedir. Sık sık duygu durumları değişimi ve özgüven sorunları sergilemektedirler. ÖÖG tanılı bireyler ile ilgili en belirgin durum öğrenme ile ilgili çok fazla travma yaşamış olmaları ve bunun sonucunda okuldan kaçmak için karın ağrısı, mide bulantısı gibi semptomları sergiledikleri ifade edilmektedir (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004; Kavale & Mostert, 2004; Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Çalışma Becerileri; genellikle ödevlerini unutma, unutmasalar dahi bağımsız olarak yapmada sınırlılık, yetişkin desteğine gereksinim, ,yavaş ve isteksiz ders çalışma özelliği, çabuk sıkılma ve çalışırken çok fazla ara verme davranışları sergilemektedirler. Bu sebeple akademik başarıları düşer ve başarıları düştüğünde çalışma motivasyonlarının azaldığı ifade edilmektedir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar & Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Organize olma becerileri; genel hayat işleyişlerini düzenlemekte problem yaşama, sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük, öncelikleri belirleme de zorluk görülmektedir. Bir işi yaparken neye nereden başlayacaklarını kestiremedikleri görülmektedir. Genellikle eşyaları dağınık bıraktıkları ve sık sık eşyalarını kaybetme yaşadıkları görülmektedir (Hallahan & Kauffman, 2003; Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar & Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Oryantasyon Becerileri; kavramları anlamakta ve kavramakta güçlük (ön, arka, sağ, sol, alt, üst vb.), yer-yön bulma da zorluk şeklinde görülmektedir. Örneğin adres öğrenmek ÖÖG’li bireylerde zor olabilir, zamana ilişkin kavramları anlamakta da güçlük yaşayabilmektedirler (dün, bugün vb.) (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar & Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Yetişkinlik Dönemi: ÖÖG’li bireyler gereken eğitim desteğini erken dönemde almazlarsa yetişkinlik döneminde doğru kelimeyi seçme, okuma-yazma, hızlı okumada zorluk, hatalı yazım, kitap okumada güçlük, okuduğu yeri unutma, ezberde güçlük (telefon numarası), fikirlerini ve düşüncelerini ifade etmede ve sıralamada güçlük, yönerge takibinde güçlük (ifade etmede ya da telefonda yapılan bir konuşmada senkronize olamama), el-göz koordinasyonunda zorluk, planlı olamama, dağınıklık, randevuları unutma, duygusal anlamda aşırı iniş-çıkışlı olma, zaman zaman yaşanan anlamsız kaygı, çabuk sıkılma ve isteksizlik gibi problemler yaşayabilmektedirler (Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005).

2.1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Süreç İçerisinde Değişen Tanı Sınıflandırması

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 1952 yılında ilk defa zihinsel bozuklukların sınıflandırılması yapılmıştır. Zihinsel bozuklukların tanılanması ile ilgili ortaya çıkan sorunları gidermek amacıyla., yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, bozuklukları en iyi tanımlayan kriterler belirlenmiştir (hiperaktivite.info, 2016).

Özel Öğrenme Güçlüğü tanımlaması , DSM-III’de kullanılmamıştır. Özel öğrenme güçlüğü yerine “özgün gelişimsel bozukluklar” altında değerlendirilmiştir. ÖÖG, pedagojik bir kavram olarak değerlendirildiği için DSM-III te yer verilmezken; özgün gelişimsel bozukluklar, psiko-pedagojik bir terim olarak kabul edilmiştir (Yiğiter, 2005).

APA (American Psychological Association - Amerikan Psikoloji Birliği) tarafından geliştirilmiş olan zihinsel bozuklukların sınıflandırma sisteminin 4. gözden geçirilmiş baskısıdır. DSM-IV’de “öğrenme bozuklukları” olarak isimlendirilmiştir (hiperaktivite.info, 2016). DSM IV’te özel öğrenme güçlüğü, iletişim bozuklukları ve motor beceri bozukluğu olmak üzere üç alt başlıkta

incelenmektedir (APA, 1994). Alt başlıklarda yer alan özel öğrenme güçlüğü, iletişim ve motor beceri güçlüğü iç içe geçmiş tanımlamalar olarak görülmektedir (Öktem, 1999). Buna göre;

- ÖÖG; okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşanan güçlüktür.
- İletişim güçlüğü, fonolojik bozukluk, ekspresif dil bozukluğu (sözel anlatım bozukluğu), reseptif (alıcı) ve ekspresif (ifade) karma dil bozukluğudur.
- Motor beceri bozukluğu, motor koordinasyondaki bozukluklardır.

DSM-IV'e göre özel öğrenme güçlüğü, bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşına, ölçülen zeka, düzeyine ve aldığı eğitime dikkat edildiğinde; okuma, matematik ve yazılı anlatımının, bireyin yaşıtlarından beklenilenin önemli derecede altında olmasıdır. Ayrıca aşağıda belirtilen özellikler de izlenmektedir (APA, 1994):

- Benlik saygısının düşük olması,
- Konuşma gelişiminde gecikme,
- Gelişimsel koordinasyonda güçlük,
- Bilişsel süreçlerde bozukluk (görsel algılama, dil, dikkat, hafıza),
- Genetik yatkınlık,
- Gebelikte yaşanan travma,
- Okul terkinde % 40'lık bir oran,
- Sosyal becerilerde eksiklik,
- Yetişkinlerde uyum güçlükleri ve işsizlik sorunudur.

ÖÖG tanısının konulabilmesi için öncelikle bireyin zeka bölümünün ölçülmesi, bireyin zeka bölümü ile gerçek başarısı arasındaki farkın belirlenmesi gerekmektedir (Tonnesen, 1997).

ÖÖG tanısının konulabilmesi için ayrıca; bireyin öğrenmede yaşadığı sorunların ve akademik başarısındaki yetersizliğin, çevredeki uyarıcıların eksikliğinden, öğrenme koşullarının yetersizliğinden, kültürel öğelerden, duygusal bozukluklardan ve çevresel yoksunluklardan, görme, işitme ve motor engellerden, mental retardasyondan, yaygın gelişimsel bozukluktan, iletişim bozukluğundan ayırt edilmesi gerekmektedir (APA, 1994).

28603 sayı ve 30/03/2013 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırılması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmeliğine göre, geçici fonksiyon kaybına neden olan ruhsal

hastalıklar başlığında ÖÖG'ye yer verilmiştir. Özel öğrenme bozuklukları mental retardasyon (zeka geriliği) varlığında tanısı konulamaz olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sağlık raporundan 1 yıl sonrasında kontrol gerektirmekte ve engellilik oranı işlevsellik düzeyine göre verilmektedir. Buna göre hafif özel öğrenme bozukluğunda engellilik oranı %20, ağır özel öğrenme bozukluğu engellilik oranı %30'dur. Ağır özel öğrenme bozukluğu, öğrencinin ilkökula devam ettiği ikinci eğitim yılının sonunda halen okuma yazma öğrenmemiş olması durumunda verilmektedir (MGYGM, 2013).

2.1.4. DSM IV' e Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Alt Tipleri

DSM IV'e göre ÖÖG 5 alt tipten oluşmaktadır. Bunlar disleksi (okuma güçlüğü), diskalkuli (matematik güçlüğü), disgrafi (yazma güçlüğü), dispraksi (motor koordinasyon güçlüğü) ve adlandırılmayan ÖÖG şeklinde sıralanabilir (APA, 1994).

Disleksi

Disleksi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunuyla kendisini gösteren nörolojik temelli bir öğrenme güçlüğüdür (Saraç, 2014). Disleksili bireyler okuma esnasında hatalı okuma yapmaktadırlar. Bu hatalar; harfleri eksik okuma, atlama, yuvarlama, tersten okuma ya da okuduğunu anlamama şeklinde olabilmektedir. Bu bireylerin çoğu kelimeleri hecelerine ayırmada hata yaşamaktadır. Okumaları yavaştır, okuduklarını anlamaz ve ses ayırmada sorun yaşadıkları görülmektedir (Karabekiroğlu, 2012).

DSM-IV Tanı Kriterlerinde disleksi;

- A. Öğrencinin normal eğitim aldığı düşünülerek yaş ve gelişim düzeyine göre standart kavrama ve okuma testleri ile ölçüldüğünde akademik başarısı normal gelişim gösteren akranlarından belirgin düzeyde geridedir.
- B. Öğrencinin akademik başarıda gösterdiği gerilik günlük yaşam etkinliklerini ve sosyal yaşam becerilerini ciddi derecede etkiler.
- C. Okuma güçlüğü öğrencinin diğer yaşadığı güçlüklerle eşlik eden özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin en sık yaşadığı güçlüktür ve tüm öğrenme güçlüklerinin dörtte üçünü oluşturur. Okuma bozukluğunda genetik yatkınlık

gözlenir, birinci derece akrabalarda görülme sıklığı daha fazladır şeklinde ifade edilmektedir. (APA, 2005)

Diskalkuli (Matematik Güçlüğü)

Diskalkuli; “Sayısal ve uzamsal ilişkileri görebilme ve ifade edebilme, bunları anlamadaki bozukluk” olarak değerlendirilebilir (Butterworth, 1999). Butterworth (2003) ve Trott (2005) çalışmalarında diskalkuliyi; “Matematiksel ilişkileri anlama, yazma ve hesaplama, sayısal sembolleri tanıma, kullanma ve yazmada bozukluk ya da eksiklik” biçiminde ifade etmişlerdir. Diskalkulili bireylerin aritmetiksel olarak yaşadığı sorunlar; dört işlemde hata yapma, problem çözememe, mekan ve zaman kavramlarını algılamakta problem yaşamak, olay ve işlemlerin sırasını karıştırmak, rakamları sıralama ve aritmetik terimleri yazarken ve para kullanırken sıkıntı yaşama şeklindedir.

DSM-IV Tanı Kriterlerinde diskalkuli ;

- A. Öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine göre standart testlerle ölçüldüğünde, matematiksel becerileri normal gelişim gösteren akranlarından belirgin derecede geridedir.
- B. Öğrencinin matematik becerilerinde yaşadığı güçlükler öğrencinin akademik başarısını ve günlük yaşam etkinliklerini fark edilir derecede olumsuz etkiler.
- C. Okul öncesi eğitim sonuna doğru veya birinci sınıftan önce güçlüğü farkedilmesi, tanınması çok azdır. Okul çağındaki çocuklarda % 1 görülür şeklinde ifade edilmektedir (APA, 2005).

Disgrafi (Yazma Güçlüğü)

Disgrafi, normal zeka seviyesine sahip çocuklarda görülen bir yazı bozukluğudur ve hiçbir nörolojik sebep yokken mekanik yazma becerisi ile ilgili bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlanır (Hamstra-Bletz, 1993). Bireyin yazma alanında zorlanması akademik başarısını ve günlük yaşantısını negatif yönde etkilemektedir. ÖÖG’li bireylerin el-göz koordinasyonlarının yetersiz oluşu yazı yazma güçlüğüne sebebiyet vermektedir. Disgrafilili bireyler harfleri ve sayıları yazmada, dinlediğini ve düşündüğünü yazıya aktarmada, imla kurallarını uygun

kullanmada sorun yaşamaktadırlar (Bayraktar & Seçkin, 2012). El yazıları genellikle bozuktur ve anlaşılması güçtür, kelime dağarcıkları belirgin derecede kısıtlı ve heceleme de zorluk yaşamaktadırlar (Karabekiroğlu, 2012).

DSM-IV Tanı Kriterlerinde disgrafi;

A. Öğrencinin normal eğitim aldığı düşünülerek yaş ve gelişim düzeyine göre standart testler ile ölçüldüğünde yazma becerileri normal gelişim gösteren akranlarından belirgin düzeyde geridedir.

B. Öğrencinin yazma becerilerinde yaşadığı güçlükler akademik başarısını ve sosyal yaşam becerilerini belirgin derecede etkiler.

C. Öğrencinin yaşadığı duyuşsal bozukluklarla birlikte seyreder şeklinde ifade edilmektedir (APA, 2005).

Dispraksi (Motor Koordinasyon Güçlüğü)

Bu terim normal gelişim gösteren çocuklardaki motor bozuklukları tanımlamak için kullanılmaktadır. Semptomları değişkenlik gösterebilir ve genellikle kaba motor zorluğunu kapsamaktadır. Koşma, yürüme, top tutma, zıplama, giyinme, bağcık bağlama, düğme ilikleme, makas kullanma, çatal- kaşık kullanma ya da denge gibi hareketler dispraksili bireyler için zorlu olabilmektedir. En çok etkilenen beceri ise kalem tutmada görülmektedir(Snowling, 2005).

Dispraksi yaş ile paralellik göstermektedir. Motor güçlükler ergenlik boyunca da devam etmektedir. Dispraksili bireyler yazı, sunum ve el işi gibi derslerde sorun yaşamaktadırlar. Zeka düzeylerine kıyasla beklenin altında performans göstermektedirler (Snowling, 2005).

Başka Türlü Adlandırılmayan Özel Öğrenme Güçlüğü

Ölçülen IQ puanı, takvim yaşı, yaşına paralel eğitim alması ve akademik becerilerin akranlarına kıyasla geriden gelmemesine karşın okuma-yazma ve aritmetik alanda problem yaşanması ile ayırt edilmektedir. ÖÖG'nin bu kategoride bulunması için tanı kriterlerini karşılamaması gerekmektedir (APA, 1994).

Sözel olmayan öğrenme bozukluğu; bu kategori DSM-IV’de bulunmamaktadır. Sosyal- duygusal ve uyum anlamında zorluk yaşama ile alakalıdır. Yeni durum ve koşula uyum sağlamada birey güçlük yaşamaktadır (Rourke, Nonverbal learning disabilities: The Syndrome and the Model, 1989). Günümüzde sözel olmayan öğrenme bozukluğu yerine Gelişimsel Gerstman Sendromu, Sağ Hemisfer Sendromu gibi isimler kullanılmaktadır (Alkan, 2008).

Sözel olmayan öğrenme bozukluğu ve Asperger Sendromu arasında yüksek oranda ilişki olduğu saptanmıştır (Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti, & Rourke, 1995).

2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı

Kaynaştırma eğitim biçimi, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenerek ve destek hizmet sunularak, çocukların yaşlıları ile beraber eğitim almaları anlamı taşımaktadır (Ainscow, 2005; Farrell, 2010; Friend & Bursuck, 2012; Hart, 2003; Heward, 2013; Lindsay, 2007; Mitchell, 2008; Sailor & Roger, 2005; Turnbull, & diğ., 2013). En temelinde kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocukların yaşlıları ile beraber aynı koşullarda eğitim alabilmeleri üzerine kurulmuştur (Keogh, 2007; Mitchell, 2008; Rayner, 2007).

Birçok uluslararası anlaşma ve devlet, kaynaştırma eğitim uygulamasını desteklemektedir. Salamanca konferansı bu anlamda birçok devlet temsilcisinin 1994 yılında bir araya gelmesi ile oluşmuş bir anlaşmadır. Bu anlaşma özel gereksinimli bireylerin ayrı eğitim almalarının onlara faydalı olmadığını ve eğitim düzeninde onlar için bir reformun yapılması gerektiğini savunmaktadır (Ainscow, Slee & Best, 19; Forlin, 2006; Mitchell, 2008; UNESCO, 1994). Bunun dışında yakın geçmişi incelediğimizde 2008 yılında Kapsayıcı Eğitim: Geleceğin yolu isimli UNESCO tarafınca düzenlenmiş Uluslararası Eğitim Konferansı aracılığı ile kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesi ve desteklenmesi hedeflenmiştir (Ainscow, Slee & Best, 2019; Opertti, Walker & Zhang 2014; UNESCO, 2008). Buna ek olarak World Education Forum (2015) tarafından kabul edilmiş Eğitim 2030 Eylem Çerçevesine göre özel gereksinimli çocuklar eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalıdır denmiştir (Ainscow & diğ., 2019; UNESCO, 2015).

Salamanca konferansı sayesinde birçok ülke eğitim politikasında değişikliğe gitmiştir ve yeni kararlar alınmıştır (Ainscow & diğ., 2019). Türkiye de bu anlamda özel gereksinimli çocuklar için kapsamlı bir düzenleme yapmış ve 1997 senesinde 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’yi kabul etmiştir. Bu kararnameye göre kaynaştırma eğitiminin uygulamasına dair değerlendirme, tanılama, erken müdahale, bireyselleştirmiş eğitim programı ile ilgili maddeler yer almaktadır (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2004).

Bu kararname ışığında 2000 senesinde çıkan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği sayesinde tüm eğitim süreçleri ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır (Kargın, 2004). 2006 senesinde bazı değişiklikler ile yönetmeli tekrar yürürlüğe konulmuş ve 2009, 2010, 2012 ve 2018 senelerinde bazı ekleme çıkarmalar ile günümüzdeki şeklini almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı - MEB, 2018). Yapılan yeni düzenlemeler sayesinde 2019 yapılan araştırma sonuçları gösteriyor ki kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sayısında gözle görülür bir artış olmuştur (MEB, 2019).

Kaynaştırma eğitiminin tanımı 2006 yılında MEB programında yapılmıştır. Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin aldığı eğitim şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca destek hizmetleri de kapsayan bir eğitim biçimidir. Bu eğitim sayesinde kaynaştırma eğitimine dahil olan kişiler yaşlıları ile aynı çevrede eğitim almaktadırlar (MEB, 2006).

Ayradamis ve arkadaşlarının (2000) yaptığı çalışmaya göre bazı ülkeler, özel gereksinimli çocukların eğitimi için kaynaştırma eğitimi desteklemekte ve teşvik etmektedirler. Kaynaştırma eğitimi sağlamak ve özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitim almalarının teşvik edilmesi birçok değişkenin bir araya gelmesi ile mümkün olmaktadır (Metin, 2013).

Kaynaştırmanın temeldeki tek anlamı normal gelişim gösteren ve özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri bir araya getirmek değildir. Ayrıca genel kaynaştırma uygulamasının en gerekli temellerinden biri de etkinlik uyarlamalarının yapılması ve gelişim ölçütlerine paralel gerekliliklerin sağlanmasıdır (Kargın, 2004). Özel eğitim gereksinimi olan çocukların öncelikle özel eğitimden faydalanmasını sağlamak ve normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim almasını desteklemek oldukça önemli görülmektedir (Baykoç, 2015). Özel gereksinimi olan birey sayısı arttıkça kaynaştırma eğitimin kıymeti

de artmaktadır. Özel gereksinimli bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin bir arada bulunması birbirlerinin deneyimlerinden de yararlanmalarını sağlayacağı kabul edilmektedir (Evins, 2015).

Alanyazında , öğretmen sınıf içerisindeki birliği arttırmada ve çocukların özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler ile etkileşimini desteklemede anahtar rol oynadığı ifade edilmektedir. Öğretmenin katkılarıyla özel gereksinimli bireylerin öncelikle sınıfta, sonra okulda, sonra toplumda var olabilmesi desteklenecek ve öğretmenler aracılığıyla bu bireylerin de toplumda yer almasına imkan tanınmış olacaktır (Sart & diğ., 2004). Sınıf mikrokozmik bir yapı olarak toplumu temsil etmektedir. Sınıfta, özel gereksinimli bireyler için ne kadar uygun ortam hazırlanırsa bu bireylerin toplumda da olumlu bir atmosfer ile karşılaşmaları o derece artacağı kabul edilmektedir (Sart & diğ., 2004).

2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi

Alanyazın incelendiğinde ilk kaynaştırma uygulamalarının bilinçli bir şekilde yapılmadığı devlet okullarında özel alt sınıf şeklinde yapıldığı görülmektedir. Bunlara örnek olarak aşağıdakiler verilebilir;

- İstanbul Ticaret mektebinin altında açılan sağır ve görmeyenler okulu (1889),
- ABD’de açılan zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik özel sınıf (1896),
- ABD’de görmeyen bireylere yönelik açılan sınıf (1899).

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmalar 1960’larda özel eğitime ihtiyaç duyan herkesi bir çatıda toplamak görüşüne dönüşmüştür. 1993-1994 yıllarında ‘kardeş okul’ uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulamanın temeldeki hedefi, özel eğitim okulları ve normal devlet okulları arasında kaynaştırma eğitimi yaygın hale getirerek iyileştirmektir (Baykoç & Şahin, 2015).

ABD’de yürürlüğe giren “PL 94-142 Tüm Engelliler için Eğitim Yasası (1975)’nda” yer alan “en az kısıtlayıcı ortam” ibaresi ile ilk defa 1977-1978 yıllarında uygulaması başlatılan sisteme “kaynaştırma eğitim” denmiştir. Bu ortamın en önemli özelliği özel gereksinime ihtiyacı olan bireyler için en az kısıtlayıcı şekilde bireyin ihtiyaçları göz önüne alınarak, eğitim için gerekli ortam ve materyallerin karşılanmasıdır (Allan ve Sproul, 1985; akt. Batu, 2015).

Gelişmiş ülkelerin birçoğunda okula gitmesine bir engeli olmayan bütün özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar gibi devlet okuluna gitme hakkına sahiptir (Metin, 2015). Birleşik Krallık, İspanya, Yunanistan, Belçika ve Hollanda da özel eğitim kurumları ve kaynaştırma eğitimi uygulayan okullar iş birliğinde bulunmak zorundadırlar. Bu iş birliği içerisinde gezici hizmetler veya diğer destek hizmetler bulunmaktadır. Özel eğitim kurumlarının kaynaştırma eğitimi için rolü ülkedeki genel eğitim düzeni ile ilişkilidir. Özel eğitim kurumu bulunmayan İtalya ve Norveç gibi ülkeler sistemin uygulanabilirliğinin zor olmadığını belirtmişlerdir (Birvural, 2013).

Ülkemizde 1983 yılında “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar” yasası 2916. Kanun gereğince yürürlüğe konulmuştur. Yasaya göre gelişim geriliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı ortamda eğitim almasının gelişimleri açısından etkili olabileceğini belirtmiştir. 1991 yılında düzenlenen 1. Özel Eğitim Konseyinde özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için kaynaştırma sisteminin yaygınlaştırılması ve gündüzleri ağırlıklı olan bir eğitim verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu gelişme ile özel eğitim kurumlarında artış olduğu saptanmıştır. 1977 yılında yürürlüğe giren 573 numaralı kararnameye göre özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik birçok geniş çaplı düzenlemeler yapılmıştır. Ek olarak 2006 senesinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlüğe girmiş olup özel eğitime ihtiyacı olan çocukların normal gelişim gösteren akranları ile beraber eğitim almaları ve bu sistemin tam ve yarı zamanlı şekillerde uygulanmasının uygun olacağı kararlaştırılmıştır (Çitil, 2018).

2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Temel İlkeleri

Ocak 2000’de yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde kaynaştırma eğitiminin ilkeleri yer almaktadır. Kaynaştırma eğitimin ilkeleri şu şekildedir (MEB, 2004);

1. Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır,
2. Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanır,
3. Hizmetler okul merkezli olur,

4. Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir,
5. Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir,
6. Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.

Kaynaştırma ilkelerin kapsamı incelendiğinde, öncelikle özel eğitime ihtiyacı olan bireyin merkeze alındığı görülmektedir. Buna ek olarak ekip olarak çalışmanın desteklenmesi vurgulanmaktadır (Batu, 2016).

Kaynaştırmanın uygulanma sürecinin de bazı bazı ilkeler bulunmaktadır (Kargın ve Sucuoğlu; 2006). Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir;

- Okul müdürü dahil olmak üzere bütün okul personeli özel gereksinimli bireye kabul edici ve destekleyici olmalıdır.
- Kaynaştırma öğrencisinin gruba dahil edilmesinde sınıf öğretmenin tutum ve davranışı çok önemlidir.
- Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıf bütün öğrencilerin gereksinimlerini giderecek şekilde düzenlenmelidir.
- Sınıflarda bütün öğrencilerin birlikte oynama, öğrenme, eğitim ve sosyal aktivitelere katılım sağlama imkânına erişilebilmelidir.
- Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıftaki diğer öğrencilere kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bilgi verilmelidir.
- Kaynaştırma öğrencisine ve öğretmene destek olunmalı ve bu anlamda gerekli özel eğitim hizmeti sunulmalıdır.
- Sınıf içerisinde öğrenci-veli ve öğretmen iş birliği yapılmalıdır (MEB, 2013).

2.2.3. Kaynaştırma Türleri

Kaynaştırma türleri; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir.

Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma modelinde, özel gereksinimli öğrencinin kaydı genel eğitim sınıfında bulunmaktadır (MEB, 2010). Öğrenci tüm gün boyunca genel eğitim sınıfında eğitim almaktadır. Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla

eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrenciler, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmektedirler ve kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim müfredatını takip ederler. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde “Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir” şeklindedir (MEB, 2006). Kaynaştırma uygulamalarının başarısının artırılmasında özel eğitim danışmanı tarafından öğretmene verilen destek önemli görülmektedir. Bu sayede öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve beceriyi kazanarak öğrenciye ve normal gelişim gösteren akranlarına daha etkin eğitim verebilmekte, genel eğitimin başarısı artmaktadır (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2014).

Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla sağlanmaktadır (MEB, 2006). Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır, özel eğitim sınıfı öğrencisi başarılı olabileceği derslerde ve sosyal etkinliklerde yetersizliği olmayan akranları ile birlikte genel eğitim sınıfında eğitim almaktadır (MEB, 2010). Özel gereksinime sahip öğrenci özellikle akademik olarak başarı gösterebileceği ve uyum sağlayabileceği derslerde kaynaştırma uygulamasına dahil edilmektedir. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları akademik olarak başarısı düşük olan öğrencilere uygulanmakta, böylece akademik başarısında artış sağlamanın yanı sıra, sosyal gelişim ve iletişim edinimi kazanması amaçlanarak yapılmaktadır (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2014).

Destek Eğitim Hizmetleri

Destek eğitim tanımı kaynaştırma eğitiminde yaygın bir şekilde kullanılan bir kavramdır. Destek Eğitim Hizmetlerinde hedef bütün öğrencilerin okula uyumunu ve katılımını desteklemek ve eğitim başarılarını desteklemektir (Barton, 16; Clough & Lindsay, 1991; Farrell, 2010; Friend & Bursuck, 2012; Mitchell, 2008; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Bu modelin başarı sağlamasında BEP'in uygulanmasının katkısı önemlidir (Burns, 2003; Turnbull & diğ., 2013). Destek eğitim hizmetleri sayesinde özel gereksinimli çocuklar ile öğretmenlerine sınıf içi ve sınıf dışı destek sunulacak biçimde düzenlenmiştir (Greene & Kochhar-Bryant, 2003; Salend, 2005; Winzer, 2000).

Destek eğitim hizmetleri;

- Özel eğitim danışmanlığı
- İşbirlikli öğretim
- Destek eğitim odası
- Özel eğitim sınıfı

şeklinde sınıflandırılmaktadır (Gürgür, 2008; Heward, 2013; Mastropieri & Scruggs, 2016).

Özel Eğitim Danışmanlığı: Dolaylı bir destek eğitim hizmetidir. Diğer bir adı danışman öğretmen modelidir (Heward, 2013; Idol, 1989; Idol, 2006; Mitchell, 2008). Bu modelde öğretmenlere ve diğer personele destek sunulmaktadır. Özel eğitim danışmanlığı öğretim biçimleri, programı, materyalleri, etkinlikleri, değerlendirme araçlarını ve davranış belirleme ve yönetme stratejilerini kapsamaktadır (Heward, 2013; Idol, 1989; Kırcaali-İftar, 1998; Mastropieri & Scruggs, 2016; Prater, 2018). Özel eğitim danışmanları öğretmenlerin yanı sıra ailelere de destek sunmaktadır ve bu anlamda rehberlik etmektedir (Reynolds, 1962).

Bu model üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar danışman, danışan ve kişi/sorundur. Danışman alanda uzman bireyler, danışan öğretmen, aile ya da okul personelidir. Danışman danışana rehberlik etmek ve çözüm bulmasına

destek olmak ile yükümlü olarak belirtilmektedir (Dinkmeyer & Carlson, 2006; Prater, 2018).

Bu modelin en büyük avantajı bir danışmanın birden fazla danışana hizmet verebilmesi ve bu sayede birçok çocuğa hizmet sunabilmesidir. Dezavantajı ise, danışmanın öğrenciler ile direk temasta bulunamamasıdır. Bir diğer dezavantajı ise bu yöntem bireylerde uzman-çaylak algısı oluşturabilmektedir (Heward, 2013).

İşbirlikli Öğretim: Bu uygulamada kaynaştırma eğitimi alan öğrenci için eğitim planlaması yapılırken bir genel eğitim bir de özel eğitim öğretmeni birlikte çalışarak destek eğitim sunmaktadırlar (Friend, 2008; Friend ve Bursuck, 2012; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Kırcaali-İftar, 1998; Kloo ve Zigmond, 2008; Mastropieri & Scruggs, 2016; Murawski ve Dieker, 2004; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2013; Wang ve Fitch, 2010).

İşbirlikli eğitim modeli;

1. Bir öğretmen bir yardımcı modeli; genel eğitim öğretmeni sınıfa eğitim sunarken, özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrenciye eğitim sunmaktadır.
2. Bir öğretmen, bir gözleyen modeli; bir öğretmen öğretimi sağlarken diğer öğretmen öğrenci gözlemi yapmaktadır.
3. Alternatif öğretim biçimleri modeli; bir öğretmen sınıftaki küçük bir grup ile ders işlerken diğer öğretmen sınıfın geri kalanına öğretim sağlamaktadır.
4. Paralel öğretim modeli; bu modelde sınıf iki gruba ayrılır. İki öğretmen aynı materyaller ile farklı eğitim ve öğretimi sağlar.
5. İstasyon öğretimi modeli; bu modelde öğrenciler üç gruba ayrılır. İki grup öğretmen ile öğretim görürken diğer grup bağımsız olarak çalışırlar. Burada gruplar istasyonlar arası dönüşüm sağlamaktadırlar.
6. Ekip öğretimi modeli; iki öğretmende eşit şekilde sınıf yönetimi ve öğretimini bölüşerek eğitimi sürdürürler (Friend, 2008; Friend ve Bursuck, 2012; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Mitchell, 2008; Wang & Fitch, 2010).

Bu modelin başarılı olması için özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin işbirliği içinde çalışması gerekmektedir. Alınan karar ve sorumluluklar uygulanmalı ve her öğretmenin görev tanımı belirlenmesi önerilmektedir (Mitchell, 2008; Walter-Thomas, Bryant & Land, 1996).

Destek Eğitim Odası: Destek eğitim odası literatürde “kaynak oda” olarak da geçmektedir (Burns, 2003; Friend ve Bursuck, 2012; Heward, 2013; Idol, 2006; McNamara, 1989; Reynolds, 1962; Smith, 2016; Swanson & Vaughn, 2010; Wiederholt & Chamberlain, 1989; Wiederholt, Hammill ve Brown, 1978). Türkiye’de 18/01/2000 tarihli ve 3937 sayılı Özel Eğitim Yönetmeliğinin 4. maddesi F bendinde “Kaynak Oda: Kaynaştırma sisteminin olduğu okullarda özel gereksinimli çocukların destek eğitim alabilmesi için organize edilmiş oda” biçiminde tanımlanmıştır (MEB, 2000). Daha sonra 08/12/2004 tarihinde yayınlanan 25674 sayılı Özel Eğitim Yönetmeliğinde tanım “Kaynak Oda/ Destek Eğitim Odası: Eğitim kurumlarında, özel gereksinimli çocuklar için gerekli anlarda destek eğitim vermek için organize edilmiş ortam” biçiminde revize edilmiştir (MEB, 2004). 2000 yılındaki kaynak oda ibaresi yerine 2004 yılında destek eğitim odası ibaresi kullanılmıştır. 2006 senesinde ise kaynak oda ibaresi tamamen kaldırılmış ve sadece destek eğitim odası ibaresi kullanılmıştır (MEB, 2006).

Kaynaştırma eğitimindeki en temel amaç öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda en iyi koşullarda eğitim alabilmektir. Bazı özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma sınıfının dışındaki destek eğitim odalarında eğitim alma ihtiyacı duyabilmektedirler (Friend & Bursuck, 2012; Heward, 2013; Idol, 2006; McNamara, 1989; Wiederholt & Chamberlain, 1989). Destek eğitim odası hizmeti sayesinde çocuklar hem akranları ile birlikte aynı ortamda bulunurken hem de eğitimleri daha yoğun bir şekilde desteklenmektedir (Benner, Bell & Broemmell, 2011; Burns, 2003; Mastropieri ve Scruggs, 2016; Wiederholt ve Chamberlain, 1989; Wiederholt, Hammill ve Brown, 1978).

Her destek eğitim modeli gibi destek eğitim odasında pozitif ve negatif tarafları bulunmaktadır. Pozitif açıdan destek eğitim odası, özel gereksinimli çocukların akranları ile birlikte olmalarına, ihtiyaçları olan bireysel eğitimi hergün alabilmelerine, akademik başarı ve sosyalliğin artmasına olanak

sağlamaktadır (Jenkins & Mayhall, 1976; Heward, 2013; Mastropieri & Scruggs, 2016). Negatif açıdan destek eğitim odası, çocuklar sürekli genel eğitim sınıfı ve destek eğitim odası arasında git gel yapmaktadırlar. Destek eğitim odası ve genel eğitim sınıfının müfredatı düzgün planlama yapılmadığı durumda paralel gitmeyebilir. Destek eğitim odası öğrencilerin yaftalanmasına sebebiyet verebilmektedir (Heward, 2013).

Özel Sınıf Modeli: Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için okul içerisinde açılan sınıflardır. Çocuğa ihtiyacı olan desteği özel eğitim öğretmeni burada sağlamaktadır. Teneffüsler ve giriş-çıkış saatlerinde normal gelişim gösteren akranları ile etkileşimi olmaktadır (Batu, Kırcaali-İftar, 2016, 9). Özel Eğitim Yasası'nın (KHK/573) yönetmeliğine göre özel sınıf modeli tanımlaması şu şekildedir; “Durumları gereği ayrı bir sınıfa ihtiyaç duyan ve ayrı bir sınıfta eğitim almasının gerektiği öğrenciler için engel durumlarına göre anaokulu, ilk ve ortaokullarda özel eğitim sınıfları açılır” (Uçar & Dik, 2014).

2.2.4. Kaynaştırma Eğitimin Faydaları

Kaynaştırma eğitimi tipik gelişim gösteren çocuklara, özel gereksinimli çocuklara, ebeveynlere, öğretmenlere, sosyal etkileşime fayda sağlamaktadır.

Kaynaştırma eğitimin tipik gelişim gösteren çocuklar üzerinde en belirgin etkisi kişiler arası farkı öğrenmiş ve bu bireylere karşı pozitif tutumlar geliştirmeyi ve hoşgörülü olmayı öğrenebilmeleridir (Darıca, 1992). Tipik gelişim gösteren bireylerin yardımlaşma ve iş birliği duygularının gelişmesini (Kırcaali- İftar, 1998), ve akranların sosyalleşmesini desteklemektedir (Darıca, 1992). Tipik gelişim gösteren çocuk, özel gereksinimli arkadaşına model olabildiği için özgüveni de artabilecektir (Türkoğlu, 2015).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren yaşlıları ile aynı ortamda eğitim alma şansını elde etmiş olması açısından önemli görülmektedir. Bu sayede çocuklar akademik ve sosyal anlamda daha fazla deneyim kazanma şansı elde edebilmektedirler (Gezer, 2017). Ayrıca kaynaştırma eğitimi sayesinde tipik gelişim gösteren çocuklarla beraber sorumluluk alma bilincini geliştirmektedirler. Bu sistem öğrencinin topluma

karişması ve sosyalleşmesine büyük katkıda bulunmaktadır. Tipik gelişim gösteren çocukların davranışları kaynaştırma öğrencilerine model olur ve bu sayede de çocukların sosyal gelişimi desteklenmektedir (Aker, 2014).

Kaynaştırma eğitiminin ebeveynlere faydaları da bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynler kaynaştırma uygulamaları ile çocuklarının gelişim aşamalarını öğrenirler, kendilerini topluma daha bağlı hissederler ve destek bulabilecekleri kişiler ile iletişim kurma imkanı bulabilirler (Kargın, 2007). Kaynaştırma eğitimi ile ailelerin okula bakış açısı değişmeye başlamakta, ailenin çocuktan beklediği performans ile çocuğun gösterdiği performans arasında uyum oluşmaya başlamaktadır (zgneş, 2016). Aileler çocuklarının ilgi ihtiyaçları konusunda bilgilenirler. Kaygı ve güvensizlik duygularının yerini umut duygusu almaktadır. Aile içi çatışmalar azalır ve aile içi iletişim artmaktadır. Kaynaştırma sayesinde aileler kendi çocuklarına nasıl davranacakları konusunda yeni yöntemler öğrenebilmektedirler (MEB, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında en önemli faktörlerden biri ğretmen olarak kabul edilmektedir. Öğretmen kaynaştırma öğrencisini sınıfa adapte etmek için ne kadar çaba harcar ve onu ne kadar kabullenirse, çocuğun katılımı ve sosyal hayata entegresi daha kolay olabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma eğitiminin ğretmenede faydaları bulunmaktadır. En temelde öğretmenin, ğretim becerilerini ve kendisini geliştirmesini desteklemektedir. Bu alanda mesleki deneyim kazanmasını sağlamaktadır. Kaynaştırma ğrencilerinin ilerlemelerini ve adaptasyonlarını fark etmek ğretmen için büyük bir motivasyondur. Öğretmenin kişiler arası farklılıkları görmesi ve özümsemesini desteklemektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma öğrencisinin tipik gelişim gösteren akranları ile beraber eğitim almasının sosyal etkileşime birçok faydası vardır. Öğrenci bu sayede yetersizliği olan bireye karşı şartsız kabul, hoşgörü, yardımlaşma, ortak yaşam, demokratik ve ahlaki anlayış geliştirir. Bireysel farklılıkları saygı duymayı öğrenirler. Liderlik, model olma ve sorumluluk duyguları geliştirebilirler (MEB, 2010).

2.3.5 Kaynaştırma Eğitiminin zel ğrenme Güçlüğü Tanılı ocuklar zerindeki Olumlu Etkileri

Son yıllarda öğrenme güçlüğü olan çocukların özel eğitim okulları ve sınıflarından ziyade kaynaştırma yoluyla eğitim veren okullarda ve sınıflarda eğitim görmeye başladıkları görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar dünya genelinde, hâlihazırda genel okullarda eğitim görmekte olan ve herhangi bir tanılama sürecinden geçmiş çocukların nüfusunun büyük bir kısmını oluşturmaktadır (Büttner ve Hasselhorn, 2011). Bu sayının hızla artmasında öğrenme güçlüğünün otizm veya zihinsel yetersizlik gibi yetersizlik türlerine göre ‘daha hafif’ bir yetersizlik olduğunun düşünülmesinin yanında öğrenme güçlüğü olan çocukların okulların mevcut sistemlerine daha kolay uyum sağlayabileceği öngörüsü de yer almaktadır (Büttner ve Hasselhorn, 2011).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özel eğitim okullarından ziyade kaynaştırma yoluyla eğitim görmeye başlamasının en önemli sebeplerinden biri özel eğitim okullarının ayrışma, gruplama ve etiketleme gibi sonuçlar ortaya çıkardığı düşüncesidir (Biklen ve Zollers, 1986). Buna ek olarak, bazı araştırmalar genel okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerin dikkatli bir şekilde hazırlanan ve uygulanan kaynaştırma ve bütünleştirme etkinliklerinden önemli düzeyde faydalandığını, bu faydaların eğitsel başarıda artış, sosyal-duygusal gelişim, benlik saygısında artış, akran kabulü ve eğitimde devamlılığı içerdiğini göstermektedir (Çakır ve Kocabaş, 2016; Salend ve Duhaney, 1999; Tapasak ve Walther-Thomas, 1999). Bu kazanımların temelinde okullarda farklı eğitsel ihtiyaçları olan bireylerin eğitimine yönelik olumlu tutumlar ve bu ihtiyaçların karşılanması için gerçekleştirilen etkili uygulamalar yer almaktadır (Letrello ve Miles, 2003). Buna rağmen öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırma eğitimine yönelik araştırma sonuçları, bu eğitim yönteminin başarılı olması için daha iyi planlamalar ve uygulamalar gerektiğini, bazı okullarda eğitim gören çocukların bu eğitimden yeterince faydalanmadığını göstermektedir (Vaughn ve Schumm, 1995). Özellikle öğrenme güçlüğüne (ve genel anlamda engelliliğe) yönelik önyargılar ve okul çalışanlarının hazır bulunuşluluklarında yaşanan sorunlar (öğretmen yetersizliği ve sayısı vb.) alınan eğitimin niteliğinin düşük olmasında önemli rol oynamaktadır.

2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Bireylerin Sosyal Uyum Gelişimi

Gelişmekte olan ülkelerde, özel gereksinimli bireylerin yaşadığı sosyal uyum problemi hala bir sorundur. Özel gereksinimli bireyler ya da onların aileleri bir yandan bu bireylerin yaşam mücadelesi ile uğraşırken bir yandan da sosyal uyum sağlamayı denemektedirler. Bu süreç özel gereksinimli çocuk için bazen çok zorlu olabilmektedir (Aykara, 2011). Burada bireyin sahip olduğu sosyal destek kaynakları çok önem kazanmaktadır. Sosyal desteğe ulaşmada problem yaşayan bireyler sosyal uyum gibi problemlerle daha fazla karşılaşmaktadırlar. Sosyal uyum penceresinden incelendiğinde eşit sunulmuş eğitim olanakları engelli bireyin ve çevresinin topluma dahil olma ve gelecek ile ilgili kaygılarını gidermesinde önemli görülmektedir (Aykara, 2011).

İnsan ilk doğduğunda sosyal bir varlık değildir ancak sosyalleşme potansiyeline sahiptir. Bebek ilk doğduğunda diğerlerinin bakımına muhtaçtır. Bakımın ardından algılama süreci gelir. Belirli bir büyümeden sonra bebek çevreyi ve olanları algılamaya ve buna göre de tepki geliştirip tepki vermeye başlar. Bu da bebekte sosyal uyum sürecini başlatmış olur (Crow, 1979). Bebek doğumdan sonra öncelikle aile, sonrasında toplum ve eğitim ile sosyal uyum kurmaya başlar. Bu uyum toplumsal kurallar ve normları içinde barındırır (Sungur, 2010).

Bunlar dikkate alındığında, sosyal uyum; kişinin çevreye adapte olması şeklinde tanımlanmaktadır (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010; Serebryakova, Morozova, Kochneva, Zharova, Skitnevskaya & Kostina, 2016). Çocuğun yaşlılarıyla ilişkisi sosyal uyumunu göstermektedir (Işık, 2007). Kişinin çevreyi tanıması ve kişilerarası ilişkisini geliştirmesi bireyin sosyal uyumu ile ilgilidir (Kurt, 2007).

Öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için uygulanan okul programlarına bakıldığında genellikle akademik beceriler üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin genellikle akademik beceriler üzerinde durdukları, sosyal becerileri öğretimlerini ise yapmadıkları ya da çok az yaptıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında sosyal beceri öğretimine yer vermeme nedenlerinden belkide en önemlisi sosyal becerilerin önemini kavrayamamaları olarak ifade edilmektedir (Çayır & Eid, 2009).

2.4. İlgili Araştırmalar

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almasını temel alan bir modeldir (Akçamete, 2009). Günümüzde özel gereksinimli çocuklar için en az kısıtlanmış ortamda eğitim alabilmeleri, akranları ile sosyal etkileşim kurabilmeleri çok önemlidir (Batu & Kırcaali-İftar, 2007:7; Sucuoğlu & Kargın, 2008).

Kaynaştırma eğitimde başarı sağlanması için sınıf öğretmenin ve özel eğitim öğretmenin çok büyük rolü vardır. Ailenin hem öğretmenlerle hem de çocuğun eğitim alacağı okuldaki rehber öğretmen ve diğer personeller ile iş birliği içinde olması çocuğun gelişimi açısından çok önemlidir (Batu & Kırcaali-İftar, 2007; Kwapy, 2004).

Sınıf öğretmeni belki de öğrenci ile gün içerisinde en çok vakit geçiren öğretmendir. Sınıf öğretmenin gözlemleri çocuğu daha iyi tanımasını ve ona daha uygun biçimde yaklaşmasını destekleyecektir. Bu sebeple yeri geldiğinde sınıf öğretmeni çocuk ile ilgili en sağlıklı bilgiyi sunan kişi olabilecektir. Kaynaştırma eğitimde sınıf öğretmenlerinin bu sebeple rolü çok önemlidir (Diken, 2007; Friend & Bursuck, 2006).

Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerini inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların çoğunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumu olumsuz yönde olduğu görülmektedir (Bilen, 2007; Önder, 2007; Rakap & Kaczmarek, 2010; Avcıoğlu, Özbey & Eldeniz Çetin, 2005; Diken Sucuoğlu, 1999). Araştırmalarda sınıf öğretmenleri yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşünmekte (Avcıoğlu, Özbey & Eldeniz Çetin, 2005; Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Nizamoğlu, 2006) ve kaynaştırma öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermede (Horne & Timmons, 2009), zaman yönetimi problemi (Horne & Timmons, 2009) yaşadıklarını ifade etmektedirler. Araştırmalarda ortaya çıkan bir diğer önemli durum, kaynaştırma öğrencisinin eğitimi ve sınıfta ki sosyal kabul düzeyine yönelik desteğe ihtiyaç duymalarıdır (Avcıoğlu, Özbey & Eldeniz Çetin, 2005; Metin & Çakmak Güleç, 1998; Rakap & Kaczmarek, 2010). Araştırmalarda öğretmenlere kaynaştırma konusunda ihtiyaç duydukları destek (Kwapy, 2004; Horne & Timmons, 2009) sağlanamaması yönünde ortak sonuçlara rastlanılmaktadır (Bilen, 2007; Önder, 2007). Öğretmenlerin görüşlerine yönelik yapılan bilgilendirme hizmetleri (Metin, Güleç & Şahin, 2009; Türkoğlu, 2007)

ve destek hizmetler sayesinde (McLeskey & diğ., 2001; McLeskey & Waldron, 2002) öğretmen görüş ve tutumlarının pozitif yönde evrildiği görülmektedir.

Sucuoğlu ve Diken (1999) kaynaştırma eğitim için yeterli kaynağa sahip olmadığını ve bu durumun sınıf öğretmenlerinde olumsuz tutumların oluşumuna neden olduğunu vurgulamaktadırlar.

Töret, Oral, Zerey (2004) yaptıkları çalışmada öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarına özel eğitim dersinin eklenmesinin sınıf öğretmenin tutumlarını pozitif yönde etkilediğini saptamışlardır. Ayrıca Bozgeyikli ve Sarı (2003)'nın yaptıkları çalışmada bunu destekler nitelikte bulgular bulmuştur.

Keller, Kapperman, Leyser (1994) çalışmalarında ABD, İsrail, Almanya, Tayvan, Gana ve Filipinler de kaynaştırma eğitime karşı öğretmen tutum ve düşüncelerini araştırmışlardır. Bulgular ülkeler arası farklılığı öne sermiştir. ABD ve Almanya'daki öğretmenler pozitif tutumlara sahipken Tayvan, İsrail, Gana ve Filipinlerdeki öğretmenlerin tutumları negatif olarak saptanmıştır. Araştırmacılar bunun sebebini ülkelerin kaynaştırma eğitim ve özel eğitime verdikleri önem ve sunulan hizmet ile ilgili olduğunu varsaymaktadırlar.

Leyser, Kapperman, Keller (1994), Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, İsrail, Gana, Tayvan ve Filipinler de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarını incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgular bu ülkelerdeki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları arasında farklılık bulunduğunu göstermiştir. Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya'da bulunan öğretmenlerin tutumları olumlu olarak gözlenirken; Gana, Filipinler, İsrail ve Tayvan'da daha az olumlu tutumlar gözlemlenmiştir. Yazarlar, bu durumun bahsi geçen ülkelerde kaynaştırma eğitime ve personelin eğitiminde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilere az yer veriliyor olmasından kaynaklandığını düşünmektedirler (Leyser & diğ., 1994).

Türkiye de yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu (Diken & Sucuoğlu, 1999; Metin & Çakmak, 1998; Uysal, 2003) fakat kaynaştırma konusunda bilgilendirildiklerinde tutumlarının pozitif yönde evrildiğini göstermektedir (Yıkılmış & diğ., 1998; Gözün & Yıkılmış, 2003).

Yapılan bir başka araştırmanın sonucuna göre öğretmenler kaynaştırma eğitiminin iyileşebilmesi için materyal ve bilgi gereksinimi duyguklarını ve

ailelere danışmanlık sunulması gerektiğini belirtmişlerdir (Metin & Çakmak, 1998).

ÖÖG tanılı çocuklara yönelik araştırmalar bağlamında ise dikkati çeken bir nokta ÖÖG'si olan çocukların psikolojik özellikleri, depresyon/ kaygı düzeylerine ve sosyal uyumlarına ilişkin çalışmaların 2010'lu yıllarda artış gösterdiğidir (Özkardeş, 2013).

ÖÖG'nin genellikle ilkokul döneminde tanındığı düşünüldüğünde bu beklenen bir durumdur (Balıkçı, 2017). Ancak erken müdahalenin gerçekleşmesi ve ÖÖG'nin erken çocukluk döneminde belirtilerinin incelenmesi açısından okul öncesi dönemde yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca bu güçlüğün hayatın bir dönemini kapsamadığı hayatın ergenlik ve yetişkinlik döneminde de etkileri olduğu düşünüldüğünde ÖÖG tanılı ergen ve yetişkin bireylerle de bilimsel çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Öğülmüş, 2017).

Snell ve Brown (2000) tarafından yapılan çalışmada özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sınıf içerisinde etkinliklere katılabilmeleri için uygun eğitim koşullarının sağlanması gerektiği ve teşvik edilmesi yönünde desteklenmesi gerektiğini belirtilmektedir. Alquraini (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çeşitli eğitim ortamlarında özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin gereksinimlerini karşılayacak eğitim yöntemlerinin kullanılmasını ve özel öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerde eğitim yöntemleri uygulanırken eğitimde fırsat eşitliğinin yararlanılması gerektiğini savunmuş ve tipik gelişim gösteren yaşlıları ile bir arada olmasının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Kasap ve Erdal (2021) Tarafından yapılan çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin akran ilişkileri incelenmiş ve akran kabulünün olduğu, tipik gelişim gösteren bir öğrenci ile ÖÖG tanısına sahip bir öğrencinin yan yana oturmasıyla akran eğitiminin de gerçekleştiği sınıf içerisine uyum sağladığı, derse katılımının arttığı belirtilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü ve sosyal etkileşimini arttırmak için ilgili özel eğitim müdahalelerinin etkili sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir (Şahbaz, 2007; Özkubat ve ark., 2016). Türer Kurşun (2020) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında ilkokul öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş ve kaynaştırma öğrencilerinden rehberlik servisinden destek aldığı belirtilmiştir. Akcan (2013) tarafından yapılan

çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin rehberlik servisinden destek alabilmesi için okulda rehber öğretmen bulunduğunu ancak rehber öğretmenlerden destek alamadığını belirtmişlerdir. Yapılan mevcut çalışma sonucunda öğrenmen görüşlerinden çoğunluğu rehberlik servisinin sosyal uyuma yönelik bir katkısı olmadığı yönündedir.

Öğretmen adaylarının uygulama sınıf ortamına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde olumsuz görüşlerin olumlu görüşlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları sınıfların yeterli büyüklükte olmaması, sınıfların okullardaki kullanılmayan alanlardan dönüştürülmüş olması, sınıfların ıslık ve ısı durumlarının yetersiz olmasını ifade ederlerken, olumlu görüş bildirenler sınıf ortamlarının yeterli büyüklükte olduğu, gerekli araç-gereç ve donanımın bulunduğu, ısı ve ıslık açısından yeterli olduğu görüşlerini belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan araştırmalar, öğrenme ortamının düzenlenmesinin, gerekli ısı ve ıslık sağlanması ve gerekli araç-gereç ve donanımlarının bulunmasının öğrenme sürecine ilişkin olumlu etkileri bulunduğunu vurgulamaktadır (Uslu, 2001; Yapıcı ve Yapıcı, 2004).

Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayları özel gereksinimli çocuklar ve eğitimlerine ilişkin olarak yetiştirilirlerken; aynı zamanda özel gereksinimli çocuklarda var olan beceri ve davranışların arttırılması, çocuklara yeni davranış ve beceriler kazandırılması ve sosyal olarak gelişimlerinin sağlanmasına da çalışılmaktadır. Ancak bu evrede öğretmen adaylarının yetiştirilmesini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Conderman, Morin ve Stephens (2005)'e göre bu etmenler; (a) öğretmen yetiştirme programının kavramsal içeriği, (b) öğretmen adayının işbirliği içinde olduğu öğretmenin öğretmenlik deneyimi (sınıf öğretmeni öğretmen adayı için önemli bir rol model ve rehberdir), (c) öğretmen adayının uygulama yaptığı sınıfın fiziksel durumu, öğrencilerin özellikleri, sınıf öğretmenin eğitim felsefesi, sınıf öğretmenin kişilik özellikleri, (d) sınıf öğretmenin öğretmenlik deneyimi, (d) öğretmen adayının sahip olduğu yeterlikler ve deneyimlerdir (Özak ve ark., 2014).

3.BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan mevcut araştırmada nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması kullanılmıştır. Yin (1984)'e göre durum çalışması araştırmada niçin veya neden sorularına odaklanılan, araştırmacının olayda kontrolünün neredeyse hiç olmadığı, olaylar üstünde durduğu araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, literatür taraması sonucu araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorularak, bilgilendirilmiş gönüllü olur formu imzalatılmıştır. İki aşamada gerçekleşen uygulamada; birinci aşamada katılımcılardan tanıtıcı bilgiler istenmiş, ikinci aşamada araştırmanın amacına ilişkin hazırlanan sorular sorularak görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veri toplama işlemi süreci tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen görüşmeler sonucunda veri seti oluşturulmuştur. Her bir görüşme katılımcının izni doğrultusunda ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeleri araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve veri seti oluşturulmuştur. veri seti öncelikli olarak literatür taraması sonucu oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda belirtilen sorulara göre ana temalara ayrılmıştır. Ana temalar altında katılımcıların verdikleri cevaplar içinden benzer olan ifadelerden alt temalar oluşturulmuştur. Alt temaların oluşturulmasında tematik kodlama yöntemi kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken katılımcıların verdikleri tekrarlanan ifadelerden öne çıkan ifadeler alınmış ve doğrudan katılımcının cümleleriyle örneklendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Büyükçekmece bölgesinde bulunan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kaynaştırma okullarında 1. Kademedeki görev alan on iki sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenler, araştırma içerisinde Ö.1., Ö.2., olarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Veriler

Eğitim durumu	Mesleki kadem	Özel-egitim kaynaştirma eğitimi ile ilgili ders alma	Özel-egitim-kaynaştirma eğitimi ile ilgili hizmetçi eğitim	Özel eğitimle ilgili yayın takip etme	Özel eğitimle ilgili MEB yönetmeliklerini takip etme
Ö.1.	Lisans	1-5	Evet	Hayır	Evet
Ö.2	Lisans	1-5	Evet	Hayır	Hayır
Ö.3	Lisans	16-20	Evet	Evet	Evet
Ö.4	Lisans	11-15	Hayır	Hayır	Hayır
Ö.5	Lisans	11-15	Hayır	Hayır	Hayır
Ö.6	Y.Lisans	11-15	Hayır	Hayır	Evet
Ö.7	Lisans	16-20	Hayır	Hayır	Hayır
Ö.8	Lisans	11-15	Hayır	Evet	Evet
Ö.9	Lisans	11-15	Hayır	Hayır	Hayır
Ö.10	Lisans	6-10	Evet	Evet	Hayır
Ö.11	Lisans	21+	Evet	Evet	Evet
Ö.12	Lisans	6-10	Evet	Evet	Evet

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan 12 öğretmenden 11'i lisans 1'i yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdemleri incelendiğinde 2 öğretmenin 1-5 yıl, 2 öğretmenin 6-10 yıl, 5 öğretmenin 11-15 yıl, 2 öğretmenin 16-20 yıl ve 1 öğretmenin 21 yılve daha fazla mesleki kıdemi bulunmaktadır. Özel eğitim kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alma durumu incelendiğinde öğretmenlerinin yarısının ders aldığı diğer yarısının ilgili dersleri almadıkları görülmektedir. Özel eğitim-kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmetçi eğitim alma durumu incelendiğinde 5 öğretmen Evet, 7 öğretmen Hayır yanıtını vermiştir. Özel eğitimle ilgili yayın takip etme öğretmenlerinin yarısının takip ettiği diğer yarısının takip etmedikleri görülmektedir.Özel eğitimle ilgili MEB yönetmeliklerini takip etme soru incelendiğinde 7 öğretmen Evet, 5 öğretmen Hayır yanıtı vermiştir.

Tablo 2. Kaynaştırma Sınıflarının Tanımlayıcı Özelliklerin İlişkin Veriler

Yetersizlik türü	Sınıftaki kaynaştırma	Sınıf mevcudu	Daha önceden kaynaştırma (ÖÖG öğrencileriyle birlikte)	Kaynaştırma Öğr. Verleştirmede bilgilendirme	Kaynaştırma Öğr. okul dışındaki destek eğitimi	Kaynaştırma Öğr. okul içindeki destek eğitimi	Diğer öğrencilerin bilgilendirilmesi	Aile katılımı	çalışması
Özel Öğrenme Güçlüğü	Özel	2	2	E	E	E	H	H	H
	Öğrenme		0	v	ve	v	ay	ay	ay
			-	e	t	e	ır	ır	ır
	Güçlüğü		3	t		t			
		0							
Özel Öğrenme Güçlüğü	Özel	1	1	E	E	E	H	H	H
	Öğrenme		0	v	ve	v	ay	ay	ay
			-	e	t	e	ır	ır	ır
	Güçlüğü		2	t		t			
		0							
Özel Öğrenme Güçlüğü	Özel	2	5	E	H	E	E	H	E
	Öğrenme		0	v	ay	v	ve	ay	ve
			-	e	ır	e	t	ır	t
	Güçlüğü		6	t		t			
		0							
Özel Öğrenme	Özel	1	3	E	H	E	E	H	E
	Öğrenme		0	v	ay	v	ve	ay	ve
			-		ır		t	ır	t

	Güçl		4	e		e			
	üğü		0	t		t			
Ö	Özel	1	2	E	H	E	E	E	H
.	Öğre		0	v	ay	v	ve	ve	ay
5	nme		-	e	ır	e	t	t	ır
	Güçl		3	t		t			
	üğü		0						
Ö	Özel	2	4	E	E	E	H		H
.	Öğre		0	v	ve	v	ay	H	ay
6	nme		-	e	t	e	ır	ay	ır
	Güçl		5	t		t		ır	
	üğü		0						
Ö	Özel	1	4	E	E	E	H	E	E
.	Öğre		0	v	ve	v	ay	ve	ve
7	nme		-	e	t	e	ır	t	t
	Güçl		5	t		t			
	üğü		0						
Ö	Özel	2	2	E	E	E	E	E	E
.	Öğre		0	v	ve	v	ve	ve	ve
8	nme		-	e	t	e	t	t	t
	Güçl		3	t		t			
	üğü		0						
Ö	Özel	2	2	E	E	E	E	H	H
.	Öğre		0	v	ve	v	ve	ay	ay
9	nme		-	e	t	e	t	ır	ır
	Güçl		3	t		t			
	üğü		0						
Ö.	Özel	1	3	E	H	E	E	E	E
10	Öğre		0	v	ay	v	ve	ve	ve
	nme		-	e	ır	e	t	t	t
	Güçl		4	t		t			
	üğü		0						
Ö.	Özel	1	2	E	H	E	E	E	E
11	Öğre		0	v	ay	v	ve	ve	ve
	nme		-	e	ır	e	t	t	t
	Güçl		3	t		t			
	üğü		0						
Ö.	Özel	2	1	E	E	E	H	E	E
12	Öğre		0	v	ve	v	ay	ve	ve
	nme		-	e	t	e	ır	t	t
	Güçl		2	t		t			
	üğü		0						

Tablo 2’ e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ÖÖG ile çalışmıştır. Kaynaştırma öğrencisi sayısı sorulduğunda; en az 1, en fazla 3 yanıtı vermiştir. Sınıf mevcudu incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu 20-30 ifadesinde bulunmuş, 1 öğretmen ise 50-60 yanıtını vermiştir. Daha önceden

kaynaştırma (ÖÖG) öğrencisiyle çalışmış olma sorusuna tüm katılımcılar Evet yanıtını vermiştir. Kaynaştırma öğrencileri yerleştirmede bilgilendirme yapılması sorusuna; 7 öğretmen Evet, 5 öğretmen Hayır yanıtı vermiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin okul dışındaki destek eğitimi alma durumuna; tüm katılımcılar Evet yanıtını vermiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin okul içindeki destek eğitimi sorusuna; 7 öğretmen Evet, 5 öğretmen Hayır yanıtını vermiştir. Bulunulan okulda diğer öğrencilerin bilgilendirilmesi sorusuna; katılımcıların yarısı Evet, yarısı Hayır yanıtını vermiştir. Bulunulan okulda aile katılım çalışması yapma sorusuna ise; katılımcıların yarısı Evet, yarısı Hayır yanıtını vermiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmada veriler nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Söz konusu görüşmelerde, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili öğretmenlere sorular yöneltilmiştir. Sınıf içi öğretim süreci, sınıf iklimi, destek hizmetler ve okul aile iş birliği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeye yönelik görüşme soruları sorulmuştur.

3.4. Görüşmeler

Görüşmeler araştırmacı tarafından 09.12.2020 / 26.12.2020 tarihleri arasında katılımcılar ile yüz yüze ve çevrimiçi kayıt (pandemiden kaynaklı) gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formunu geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından sorular oluşturulmuş daha sonra bir kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmeni ile görüşülerek pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma yapılan bu öğretmen daha sonra araştırmaya dahil edilmemiştir. Pilot çalışmanın yapılabilmesi için, söz konusu öğretmenin kendisi ile uygun olduğu gün ve saat belirlenerek randevu alınmıştır. Görüşmenin başlangıcında yapılacak araştırmanın amacı öğretmene belirtilmiş ve belirlenen gün ve saatte çevrimiçi kayıt üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yirmi altı dakika süren görüşmenin verileri ses kaydı şeklinde kaydedilmiştir.

Araştırmada verilerinin toplanması için kaynaştırma uygulamaları ile ilgili literatür taraması ve uzman görüşleri alınarak Demografik Bilgi Formu (Ek-1) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları Formu (Ek-2) oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan Demografik Bilgi Formu (Ek-1) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları Formu (Ek-2) içerik geçerliliğini saptamak amacıyla alandan üç uzmanın da görüşleri alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine elde etmek için görüşme soruları belli bir sıraya konulmuştur ve soruların belirlenen sırayla sorulması kararlaştırılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Biruni Üniversitesi Girişimsel olmayan Araştırmalar Etik Kurulundan 06.04.2020 tarihli 2020/39-29 karar nolu etik kurul onayı alınmıştır (Ek-3). Etik kurul onayı alındıktan sonra araştırmacı tarafından kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamaları kapsamında görüşlerinin belirlenmesi için İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin belgesi alınmıştır (Ek-4).

Araştırmada görüşmelerin gerçekleştirilmesi için okul yönetimi vasıtasıyla öğretmenlerden, derslerinin olmadığı, rahat görüşebilecekleri zamana dair randevular alınmış ve belirlenen gün ve saatte çevrimiçi kayıt öğretmenlerin rahatça kendilerini ifade edebilecekleri şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 26 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında hem notlar alınmış, hem de öğretmenlerden izin doğrultusunda ses kaydı alınmıştır.

Araştırmada İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı farklı merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri arasından 12 gönüllü öğretmene Ek-1' de sunulan 15 sorudan oluşan Demografik Bilgi Formu uygulanmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri içerisinde gönüllü 12 öğretmene Ek-2' de sunulan 'Görüşme Soruları' çalışmanın amacına uygun olarak "yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" kullanılarak sorulmuştur.

Görüşme özellikleri Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Görüşme Özellikleri

Kod İsmi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Kayıt Türü	Görüşme Yeri
Ö.1	18.12.2020	25 dakika	Sesli Kayıt	Öğretmen Odası
Ö.2	18.12.2020	23 dakika	Sesli Kayıt	Öğretmen Odası
Ö.3	19.12.2020	27 dakika	Sesli Kayıt	Zoom Uygulaması
Ö.4	19.12.2020	25 dakika	Sesli Kayıt	Zoom Uygulaması
Ö.5	19.12.2020	20 dakika	Sesli Kayıt	Zoom Uygulaması
Ö.6	20.12.2020	23 dakika	Sesli Kayıt	Zoom Uygulaması
Ö.7	22.12.2020	28 dakika	Sesli Kayıt	Zoom Uygulaması
Ö.8	22.12.2020	22 dakika	Sesli Kayıt	Zoom Uygulaması
Ö.9	23.12.2020	30 dakika	Sesli Kayıt	Zoom Uygulaması
Ö.10	22.12.2020	38 dakika	Sesli Kayıt	Zoom Uygulaması
Ö.11	25.12.2020	24 dakika	Sesli Kayıt	Zoom Uygulaması
Ö.12	26.12.2020	38 dakika	Sesli Kayıt	Zoom Uygulaması

3.5.Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi yaklaşımına göre araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak çözümlenmiştir. İçerik analizi, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Yapılan analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer

verebilmektedir. Yapılan analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İçerik analizinde veriler, derin bir işleme tabi tutularak, kavram ve temalar içerik analiziyle keşfedilebilir. Toplanan verilerin, önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Şimşek, 2009). Verilerin analizinden önce verilerin bilgisayar ortamında geçirilerek dökümü, analiz öncesi yapılan hazırlıklar ve daha sonrada elde edilen verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi basamakları yer almaktadır.

3.5.1. Verilerin Dökümü

Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Ses kayıtlarının tamamı hiçbir düzeltme ve değişiklik yapılmadan olduğu gibi bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Verilerin dökümü sonucunda yazılan sayfalara, sayfa numarası ve satır numarası verilmiştir. Verilerin doruluğunu kontrol etmek amacıyla görüşmede alınan notlar ve ses kayıtları bir kez daha dinlenerek sayfaya aktarılan veriler karşılaştırılarak verilerin eksiksiz olduğu görülmüştür.

3.5.2. Verilere Sayfa Numarası Verilmesi

Araştırmada analiz işleminin başlangıcında verilerin kayıtların sayfalarına sayfa numarası verilmiştir. İşlemde verilerin iki farklı yerde kullanılmasının önüne geçmek için yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile toplam 34 sayfa veri elde edilmiştir.

3.5.3. Kategorilerin ve Kodların Oluşturulması

Kategorilerin oluşturulmasında görüşmede kullanılan sorular baz alınmıştır. Örneğin; “Özel öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencinizin sınıf içi

etkinliklere katılımı nasıldır?” sorusuna gelebilecek cevaplar için “Sınıf içi etkinliklere katılım” kategorisi ya da “Özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencinizin tanısı akranları tarafından nasıl algılanmaktadır?” sorusuna gelebilecek cevaplar için “Akran tanısına yönelik tepkiler” kategorisi oluşturulmuştur. Daha sonrasında sorulara verilen cevapların içinde açılması gereken diğer kategoriler oluşturulmuş ve kodlar belirlenmiştir. Toplamda 16 kod oluşturulmuştur. Aşağıda elde edilen kategoriler ve kodların listesi verilmiştir.

Kategoriler ve kodlar oluşturulduktan sonra verilere dönüştürülerek uygun kodlar satırlara, paragraflara ve sayfalara yerleştirilmiştir. Kodlara uygun olan bölümlerin başına ve sonuna çizgiler koyularak belirlenmeleri yapılmıştır. İşlem sırasında her kodun yanına hangi sayfada yer aldığı yazılmıştır.

Kodlar ve Kategorileri

S.İ.E.K: Sınıf İçi Etkinliklere Katılım

S.D.E.K: Sınıf Dışı Etkinliklere Katılım

S.K: Sosyal Konumu

A.T.Y.T: Akran Tanısına Yönelik Tepkiler

A.E: Akran Etkileşimi

A.D: Akran Desteği

Ö.E.D: Öğretmenle Etkileşim Düzeyi

İ.S: İletişim Sorunları

A.D.T: Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğun Aile Desteği ve Tutumu

D.Ç.A.D.T: Diğer Çocukların Aile Desteği ve Tutumu

R.S: Rehberlik Servisi

D.E.S: Destek Eğitim Sınıfı

D.D.Ö.E.H: Diğer Destek Özel Eğitim Hizmetleri

S.U.Y.Y.Z: Sosyal Uyuma Yönelik Yaşanılan Zorluklar

S.U.Y.Y.E: Sosyal Uyuma Yönelik Yapılan Etkinlikler

3.5.4. Kodlanan ve Kategorilerin Dosyalanması

Veriler kodlandıktan sonra, bir kodlama dosyası oluşturulmuştur. Dosyaların içine şeffaf dosyalar yerleştirilmiştir. Şeffaf dosyaların üzerine kodların yazılı olduğu küçük etiketler yapıştırılmıştır, böylece aynı sorulara alınan cevaplar gruplandırılmıştır. Daha sonra kodların önüne hangi sayfadan, hangi satırdan, hangi paragraftan ve hangi katılımcıdan olduğu yazılarak aynı kodlar gruplandırılmış ve böylece kodun nereden alındığı ve hangi kişiye ait olduğu tespit edilebilmiştir.

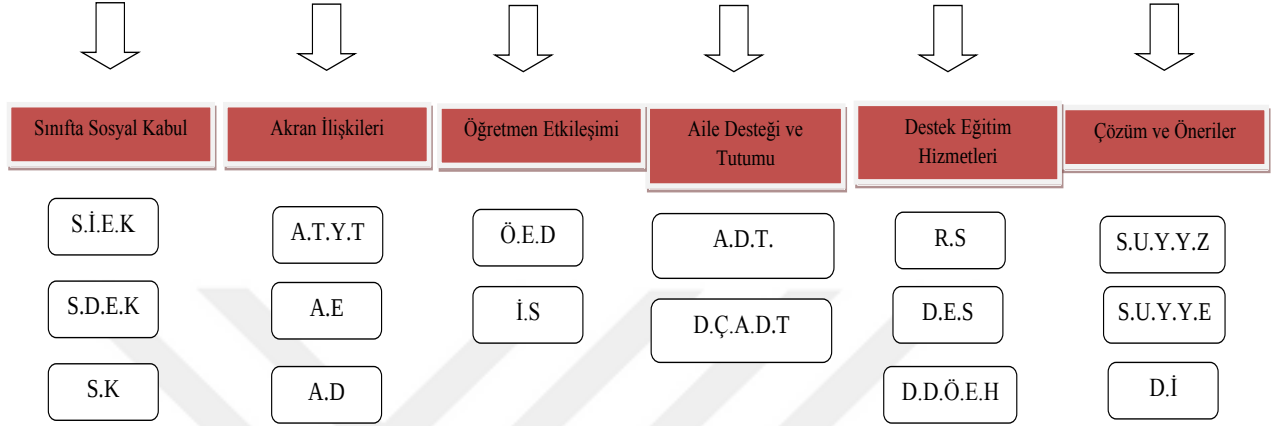
3.6. Temaların Oluşturulması

Yapılan işlemlerden sonra kodlama dosyalarından temalar oluşturulmuştur. Temalar, araştırmacının topladığı verilerden oluşturduğu kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 1992). İçerik analizi elde edilen kavramların birbirleriyle belirli bir tema altında sınıflandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Temalar, kendileriyle görüşülen kişilerin görüşme sırasında sorulara verilen cevaplardan oluşabildiği gibi araştırmacının alan ile ilgili bilgisine dayanarak, bu bilgilere araştırmacının adlar vermesiyle de oluşabilmektedir (Patton, 1990). Bu aşamada oluşturulan kodlama dosyalarındaki bütün veriler okunarak aynı başlık altında toplanabilecek verilere birer başlık verilmiştir ve uygunluğuna ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra katılımcılardan alıntılar yapılarak veriler düzenlenmiştir. İşlem yapılarak elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt temalarını oluşturmuştur.

Bütün kodlama dosyaları bir uzman eşliğinde incelenmiş ve çalışma tamamlanmıştır, sonrasında ikinci bir uzmandan yapılan çalışmayı gözden geçirerek tema ve alt temaları eşleştirme ile ilgili görüş istenmiştir. İkinci uzman, araştırmacı ve birinci uzmanın yaptığı çalışmayı gözden geçirmiş ve belirlenen tema ve alt temaların aynen kalması yönünde onaylamıştır. Tema haritası Şekil-1’de verilmiştir. Süreçlerle veri analizi tamamlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

TEMA HARİTASI

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde bulunan ilkokullarda özgül öğrenme bozukluğu tanılı bütünlendirme/kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sosyal uyum becerilerine yönelik görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesidir.



Şekil 1. Tema Haritası

3.7. Geçerlilik ve Güvenirlik

Yapılan araştırmanın geçerlik güvenirlik çalışması inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılablrlık ölçütleriyle değerlendirilmiştir.

3.7.1. İnanırlık

Nitel çalışmalarda iç geçerlilik yerine inanırlık düzeyine bakılmaktadır. İnanırlık, çalışma bulgularının gerçeğe ne kadar yakın olduğunu ölçmeyi ifade etmektedir (Arastaman & Fidan, 2015). İnanırlığı ölçmede kullanılan yöntemler uzman incelemesi, katılımcıların teyidi ve derinlik odaklı veri toplama kullanılmaktadır. Yapılmış olan araştırmada literatür taraması yapılarak gerekli görüşme formu oluşturulmuştur. Formlar, üç uzmandan görüş alınarak geliştirilmiş ve katılımcılar için anlaşılrlığını ölçmek amacıyla pilot çalışma

yapılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde tez danışmanı onayı ve yönlendirmeleri ile sürdürülmüştür.

3.7.2. Aktarılabilirlik

Çalışma sonuçlarının genellenebilme ve katılımcılara nasıl iletildiğini açıklayan duruma aktarılabilirlik denmektedir (Başkale, 2016). Yapılmış olan araştırmada kaynaştırma öğrencisine sahip 12 sınıf öğretmenin olması aktarılabilirlik kriteridir. Yapılmış olan araştırma uzman görüşü alınarak yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda temalar belirlenerek sonuçlar direk olarak aktarılmıştır.

3.7.3. Güvenilebilirlik

Yapılmış olan bu araştırmada güvenilebilirlik, aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılmasını ifade etmektedir (Arastaman, Fidan, 2018). Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek her bir soruya verilen cevaplar için temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Ardından ilgili temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen tema ve alt temalar karşılaştırılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacının değerlendirmeleri arasında %90 ve üzeri bir uyum sağlanması beklenmektedir.

4.BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sınıfında özel öğrenme güçlüğü tanıılı kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan verilere yönelik yapılan içerik analizi bulguları yer almaktadır. İçerik analizi sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumuna yönelik görüşleri 6 ana tema ve bu temalara ilişkin oluşturulan alt temalarla incelenmiştir.

Temalar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Sınıfta Sosyal Kabul

- 1.1 Sınıf içi etkinliklere katılım
- 1.2 Sınıf dışı etkinliklere katılım
- 1.3 Sosyal konumu

2. Akran İlişkileri

- 2.1 Akran tanısına yönelik tepkiler (akran reddi, zorbalığı vs)
- 2.2 Akran etkileşimi
- 2.3 Akran desteği

3. Öğretmen Etkileşimi

- 3.1 Öğretmenle etkileşim düzeyi
- 3.2 İletişim sorunları

4. Aile desteği ve tutumu

- 4.1 Özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğun aile desteği ve tutumu
- 4.2 Diğer çocukların ailelerinin desteği ve tutumu

5. Destek eğitim hizmetleri

- 5.1 Rehberlik servisi
- 5.2 Destek eğitim sınıfı
- 5.3 Diğer destek özel eğitim hizmetleri

6. Çözüm ve Öneriler

- 6.1 Sosyal uyuma yönelik yaşanan zorluklar
- 6.2 Sosyal uyuma yönelik yapılan etkinlikler
- 6.3 Destek ihtiyacı

4.1. Sınıfta Sosyal Kabul

Kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal kabullerine yönelik görüşleri üç alt tema altında incelenmiştir. Bunlar;

1. Sınıf içi etkinliklere katılım
2. Sınıf dışı etkinliklere katılım
3. Akran kabul düzeyi

4.1.1. Sınıf İçi Etkinliklere Katılım

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri sınıf içi etkinliklere katılımları ile ilgili olarak üç farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Katılımı yok.
2. İlgisini çeken bir konu/ders varsa katılımı var.
3. Öğretmen teşviki ile katılımı var.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklere katılımları ile ilgili görüşlerinin dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılımlarına Yönelik Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Katılımı yok.	5
2. İlgisini çeken bir konu/ders varsa katılımı var.	5
3. Öğretmen teşviki ile katılımı var.	2

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden beş tanesi sınıf içi etkinliklere katılımının olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö4. “1 ile 10 arasında bir değer vermem gerekirse sınıfın normal işleyişi içerisinde bu öğrencim için 2 diyebilirim ancak. Herhangi bir katılımı yok yani. Çünkü şöyle bir şey var sizin sınıfınız 40-45 kişi olduğu zaman bu çocuğa yönelik hedef ve davranışlar ortaya koymanız lazım. Ama siz sınıfın kalabalıklığından dolayı bu çocukla ayrı bir şekilde zaman geçiremiyorsunuz. Ancak sınıfta kaynaşabilir. Öğretmenlerdeki mantık da bu zaten, bu çocuk kaynaşsın diye geliyor diye düşünülüyor. Halbuki öyle değil. Yazılısı da ayrı, sınıf içerisindeki

hedefi de, davranışları ayrı olması lazım. Ama bunu gözlemlemek maalesef ki kalabalık sınıf mevcudu içerisinde çok zor.” (G:Ö.4, 1, 13-20)

Ö6. “Oldukça düşük hatta katılımı yok demek daha doğru olur. Katılmayı tercih etmiyor çünkü böyle öğrenciler genelde yaşatlarının yapabildiği bir şeyi yapamadıkların da fark ediyorlar. Öğrencimde bunun farkında o nedenle içine kapandığını düşünüyorum yani katılım göstermiyor pek etkinliklere.” (G:Ö.6, 1, 26-29)

Ö9. “Katılımı yok. Şöyle söyleyeyim sınıf mevcutları çok kalabalık. Sınıf mevcudu 35 kişi dolayısıyla bu öğrencim müfredattan geri kaldığı için ona uygun düzey etkinlikleri yapabiliyor sadece. Fırsat buldukça yanına gitmeye çalışıyorum. Bazen unutabiliyorum ya da o çağırmadığı zamanlarda gözden kaçabiliyordu ne yazık ki. Sınıf öğretmeni olarak vicdanen açıkçası çok verimli olabildiğimi düşünmüyorum ve bu sebeple de katılımı artırmaya yönelik yol kat edemiyoruz. Çünkü sistem diyor ki belli bir müfredat var bunu öğrenciye ver, zamanı şu, sınavı bu yani etkinlik olayı da çok az olduğu için çocuğa çok fazla bir grup çalışması bile yapamıyorum hatta yanına destek olsun diye bir öğrencimi oturttuğumda bile çok uzun süre onun yanında oturmak istemiyorlardı. Demografik bilgi formunda da sorulan bazı sorularda da açıkçası aklıma geldi böyle olsa daha çok yol kat edilebilir mi diye. İdari anlamda, okul anlamında birçok eksik var gibi şu an geliyor bana. Sorularınızla kendimi de sorgulamaya başladım yani. Yapamıyorum diyeyim grup çalışması ona yönelik herhangi bir şey olmuyor.” (G:Ö.9, 2, 1-12) Görüşülen öğretmenlerden Ö.1 ve Ö.10’ da benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden beş tanesi sınıf içi etkinliklere ilgisini çeken bir konu/ders varsa katılımı var şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö2. “İlgisini çeken bir konu varsa eğer parmak kaldırır, konuya uygun bir şey olsa da olmasa da mutlaka katılmak ister. Katılmayınca kendisini üzgün ve dışlanmış hissedebiliyor ama eğer ilgisini çekmeyen, onun için zorluyorsa konu ilgisinin dışında kaldığı için katılım anlamında biraz daha pasif kalabiliyor.” (G:Ö.2, 1, 6-9)

Ö3. “İlgisini çeken bir dersteysen ya da sevdiği bir konuya aktif olarak katılıyor benim öğrencim. Her türlü etkinliğimize çok rahat katılım sağlıyor hatta. Öğrenmeye açık, meraklı bir çocuk zaten.” (G:Ö.3, 1, 10-12)

Ö5. “Kendisinden eminse, ilgisini çeken bir konuya, cevabını bildiği sorularda kalkmak istiyor ama onun dışında da düşününce genel anlamda katılım gösteriyor. Ben kaldırdığımda da yine katılmaya hevesli aynı şekilde, reddetmiyor bu durumlarda da. Genel olarak aktif bir şekilde katılıyor diyebilirim.” (G:Ö.5, 1, 21-24) Görüşülen öğretmenlerden Ö.8 ve Ö.11’ de benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden iki tanesi sınıf içi etkinliklere katılımının öğretmen teşviki ile olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö7. “Benim desteğimle onu güdülemem teşvik etmemle gayet iyi. Başlarda biraz daha çekiniyordu ama daha sonra çocuklara da alıştı. Aynı şekilde diğer öğrencilerimde ona alışınca ilk zamanlarda yaşadığı o kendini geri çekme durumu kalmadı. Hatta o kadar güzel bir atmosfer oluştu ki diğer öğrencilerim oldukça yardım ediyorlar ona birçok konuda, derslerde. Şimdi canlı derslerde bile söz istiyor öyle söyleyeyim o kadar yüksek bir katılım söz konusu.” (G:Ö.7, 1, 30-35)

Ö12. “Genelde bu tarz öğrenciler biraz daha özgüven problemi yaşadığı için aktivitelere, etkinliklere katılma oranının da bizden destek bekliyorlar. Sürekli motive edilmeleri gerekiyor. Herhangi bir etkinlikte bile dikkatini dağıtabilecek birçok etken olduğu için özel olarak desteklenmesi gerekiyor. Ona o özgüvenin verilmesi gerekiyor. Tabii bu doğrultuda bizlerin onların akademik gelişimine uygun, hem ruhsal gelişimine uygun etkinlikler seçmeye çalışıyoruz ve bu etkinliklerde bu çocuklara yer veriyoruz. Aslında daha çok bu çocuklar üzerine yönelmemiz gerekirken tabii ki bulunduğumuz alan itibarıyla tamamen yoğunlaşamıyoruz yani bir yüzdelik hesabına uyarsak tabii dönem içerisinde eğitim bir süreç olduğu için ilk başlarda çocuğun sizi tanıması, size güvenmesi, size aidiyetlik hissetmesi çok önemli. İlk başlarda bu oran yüzde yirmilerde diyebilirim, bazen bu yüzde sıfırlara kadar gidebiliyor. Etkinliğin yapılabilme

düzeyine göre değişiyor diyelim ama tabii ki bunun yanında öğretmene olan güveni, kendini rahat hissetmesi sağlandığı sürece ilerleyen safhalarda yüzde altmışlara, yüzde yetmişlere kadar gittiğimiz oluyor hatta eğer o etkinlikten zevk aldıysa ve yapabildiğine kendisi de inandıysa bunun %100 olduğu etkinliklerle de karşılaşıyoruz. Özetle bugünü baz alırsak katılımı gayet iyi şekilde var diyebilirim.” (G:Ö.12, 2, 25-39)

4.1.2. Sınıf Dışı Etkinliklere Katılım

Sınıf dışı etkinliklere katılım ile ilgili olarak öğretmen görüşleri analiz edildiğinde dört farklı görüş oluşmuştur. Bunlar:

1. Katılımı yok.
2. İlgi duyduğu bir alan/konu varsa katılım sağlıyor.
3. Öğretmen teşviki ile katılımı sağlıyor.
4. Aile teşviki ile katılım sağlıyor.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı etkinliklere katılımları ile ilgili görüşlerinin dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıf Dışı Etkinliklere Katılımlarına Yönelik Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Katılımı yok.	2
2. İlgi duyduğu bir alan/konu varsa katılım sağlıyor.	2
3. Öğretmen teşviki ile katılım sağlıyor.	5
4. Aile teşviki ile katılım sağlıyor.	3

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden ikisi sınıf dışı etkinliklere katılımının olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şunlardır:

Ö2. *“Katılım göstermiyor. Mesela bugün yerli malı haftasıydı bugünü kutladık, katılmadı. Ailesi daha çok onun sağlığı ile alakalı şeylerle ilgilendiği için eğitimi ve eğitimiyle ilgili hiçbir şeyle ilgilenmeyip, bu tür şeyleri ikinci plana atıyorlar.*

Aslında çok saçma ve yanlış bir şey tabi. Aslında çocuğu böyle şeylere dahil ederek de artı bir şey kazandırabilirler çocuğa diye düşünüyorum mesela sosyal ilişkiler, arkadaşlık ilişkileri gibi gibi ama öncelikleri olmuyor ne yazık ki.” (G:Ö.2, 3, 7-12)

Ö5. *“Gözlemlediğim kadarıyla katılımı yok. Mesela geçen hafta yerli malı haftası ile ilgili etkinlik yaptık, ondan önce 10 Kasım’la ilgili etkinlik yaptık ve bunlara katılmadı.”* (G:Ö.5, 3, 19-20)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden ikisi sınıf dışı etkinliklere ilgi duyduğu bir alan ya da konu varsa katılımının olduğu görüşünde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şunlardır:

Ö9. *“Katılıyor. Müziğe ilgili bir öğrenci ve bu katılımın kendi ilgisinden olduğunu düşünüyorum. Özellikle 23 Nisan, 29 Ekim gibi koro çalışması falan yapılırsa özellikle gönüllü öğrencilerden oluyordu. Sosyalleşebiliyordu yani o konuda bir sıkıntısı yoktu.”* (G:Ö.9, 3,33-35)

Ö11. *“İlgi duyduğu alanlarda yani her şeye ilgi duymuyor ama bazı ilgi duyduğu konularda ona göre bir şeyler verilirse yapıyor. Ailesi de çok ilgiliydi. Ona uygun bir şey verirken, ödev verirken, proje verirken ona onun yapacağı şekilde verdiğimiz için kendine göre bir şeyler yapıyor ama sıkı takip etmek gerekiyor.”* (G:Ö.11, 4, 4-7)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden beş tanesi sınıf dışı etkinliklere öğretmen teşviki ile katılımının olduğu görüşünde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şunlardır:

Ö6. *“Kendi isteğiyle tercih etmiyor, benim söylemem lazım. Ancak ben yönlendirdiğimde, ilgilendiğimde, motive ettiğimde katılıyor ama o kendi isteğiyle asla tercih etmiyor. Görünmez olmayı tercih edip, katılmıyor.”* (G:Ö.6, 3, 22-24)

Ö8. *“Biz öğretmenler olarak o tarz öğrencilerin ön plana çıkmaları için daha çok onlara fırsat tanıyoruz. O yüzden okul genelinde onların katılımı daha iyi,*

daha üst düzeyde diyebilirim. Onunla bireysel görüşmelerimde istediğini dile getiriyor, özgüven anlamında güçlü olan bir öğrenci zaten ve bireysel görüşmenin birçok faaliyete aktif olarak katılımını arttırdığını gözlemledim.” (G:Ö.8, 3, 28-32)

Ö10. *“Öğrencimin talebiyle değil de benim teşvikimle katmaya çalışıyorum. Çocuk kendinde özgüven hissetsin hani diğerlerinden bir farkı olmadığını görsün. Özgüveni yerine gelsin, mutlu olsun. Onları mutlu etmek, birazcık sosyal hayata katmak ilk önceliğimiz. Derslerden ziyade bu çocukların sosyalleşmesini, etkinliklere katılmasını sağlamak. O yüzden kendisi çok talepte bulunmuyor. Kendi kabuğuna çekilmiş daha sakın mizaçlı bir çocuk ama ben bu konuda gerçekten teşvik etmeye ve dahil etmeye çalışıyorum.”* (G:Ö.10, 3-4, 36,38-1,3)
Görüşülen öğretmenlerden Ö.4 ve Ö.12’ de benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üçü sınıf dışı etkinliklere aile teşviki ile katılımının olduğu görüşünde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şunlardır:

Ö1. *“Diğer öğrencilerim çok daha sosyal ve aktif katılıyor fakat aynı şekilde bu öğrencim katılmıyor. Derse de katılmıyor, okuldaki sosyal etkinliklere de katılmıyor. Çok zorlanırsa yani ailesinin desteği ile bazen katılım gösteriyor. Yani katmaya çalışıyoruz ama kendisi istemiyor ailenin teşvik etmesiyle katılıyor yani.”* (G:Ö.1, 3, 3-6)

Ö3. *“Aile çok destekçi bu konuda ve ailesinin bu isteğiyle her türlü etkinliğe katılımı var. İstekli, yapmaya ve katılmaya çalışıyor elinden geldiğince.”* (G:Ö.3, 3, 13-14)

Ö7. *“Katılımı gayet iyi. Mümkün oldukça yapılan bütün etkinliklere katılıyor. Ailesi çok ilgili, ben yönlendirmesem de aile yönlendiriyor. Ailenin desteği sayesinde öğrencimiz sınıf dışı etkinliklere katılmayı seviyor.”* (G:Ö.7, 3, 25-27)

4.1.3. Akran Kabul Düzeyi

Tanlı öğrencinin akranları tarafından kabul düzeyi ile ilgili olarak öğretmen görüşleri analiz edildiğinde üç farklı görüş oluşmuştur. Bunlar:

1. Yüksek düzeyde.
2. Orta düzeyde.
3. Düşük düzeyde.

Tanlı öğrencinin akranları tarafından kabul düzeyi ile ilgili görüşlerinin dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Akranları Tarafından Kabul Düzeyine Yönelik Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Yüksek düzeyde	9
2. Orta düzeyde	1
3. Düşük düzeyde	2

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden dokuz tanesi tanıli öğrencinin akranları tarafından kabulünün yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şunlardır;

Ö1. “Hiç fark etmiyorlar bile. Onunla da oynuyorlar. Tabii ki diğer arkadaşlarının kendi aralarında iletişimi daha kuvvetli olduğu için kendi aralarında daha samimi onunla biraz daha soğuklar ama çocuklar arasında çok fark olmuyor. Fark etmiyorlar bile oyuna dalıyorlar, oynuyorlar. Dışlama falan söz konusu değil yani tanıli olduğunun bilincinde değiller dolayısıyla iyi düzeyde denebilir.” (G:Ö.1, 4, 24-28)

Ö6. “Gayet iyi. Ben bu konuda yine özel ilgilendiğim için benim öğrencilerim her koşulda ona destek sağlıyorlar zaten. Yani kendi işlerini bitirdikleri an bütün sınıf ona yardım etmesi gerektiğini bütün sınıf artık biliyor. Öyle bir sahiplenilme söz konusu ama benim göreve başladığımdan beri sınıfımda hep oldu böyle öğrenciler ve hep bu atmosferi yarattım.” (G:Ö.6, 5, 7-10)

Ö7. “Oldukça yüksek düzeyde, gayet iyi. Her konuda onu destekliyorlar. Örneğin Türkçe dersinde okuma yaparken sessiz dinliyorlar ve çok güzel okudu, gerçekten bu sefer daha hızlı okudu şeklinde de geri dönüş yapıyorlar. Bu şekilde yaklaşımları onu çok motive ediyor. Etkinlik yaparken herhangi bir kitaptan anlayamadığı yerlerde yanındaki arkadaşı ya da arkasındaki arkadaşı nasıl yapacağını açıklıyor, teneffüslerde dahil olmak üzere.” (G:Ö.7, 5, 11-15)

Ö8. “Bizim okulumuzda özellikle özgül öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler bakımından çok fazlaca var. O yüzden okulun öğrencileri de bu duruma çok alışmış durumda, onları çok benimsemiş durumda. Bu yüzden onlara çok farklı gelmiyor. Bu yüzden hem benim sınıfım için hem okul genelinde kabullenilme iyi düzeyde. Bir kaynaştırma öğrencim var şu an ve çok iyi katılımları destekliyorlar, yardımcı oluyorlar. Onun çevresinde pervane oluyorlar diyebilirim. Çocuklar çok benimsemişler diyebilirim.” (G:Ö.8, 5, 16-21) Görüşülen öğretmenlerden Ö.4, Ö.5, Ö.10, Ö.11 ve Ö.12’ de benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bir tanesinin tanılı öğrencinin akranları tarafından kabulünün orta düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö3. “Orta seviyelerde. Biraz daha benim aracılığım ile o da. Biraz davranış problemi de olduğu için maalesef dışlanma olayını yaşıyor biraz. Ama genelde sınıf ortamında ya da oyun ortamında öğretmen kontrolünde olursa sıkıntı yaşamıyoruz. Orta seviyede yani. Ben yoksam eğer daha huzursuz bir ortam oluyor ama ben varsam ortamda daha rahat atlatıyoruz.” G:Ö.3, 4, 36-39)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden ikisinin tanılı öğrencinin akranları tarafından kabulünün düşük düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri şunlardır;

Ö2. “Bu öğrencim 2 yıldır benimle birlikte. Sınıfı geçen yıl farklıydı, bu yıl farklı. Arkadaşları tarafından kabul edilmedi bu anlamda kötü düzeyde demek doğru olur. Hem arkadaşları tarafından, hem veliler tarafından. Veliler, neden özel öğrenci bizim sınıfımızda, neden ayrı bir destek sınıfı yok, sınıfımızın derecesini düşürüyor, çocuklarımız ondan çok etkileniyor gibi piyeyi deve yaptılar. Öğrencimin de hiçbir arkadaşı yok. Arkadaş edinecekken aslında çocuk onu

itliyordu, tanısı olan öğrencim itliyordu çünkü o da hissediyordu bence bu algıyı üstünde. Arkadaşlık ilişkileri, kabullenilmesi olacakken de olmuyordu. Arkadaşı yok diyebilirim.” G:Ö.2, 4, 29-35)

Ö9. *“Dediğim gibi yanına bile uzun süre oturmuyordu çocuklar. Bazen dolabımdan bir şey alması için gönderiyordum hani o arada çocuklarla görüşüyordum aynı durumda siz de olabilirdiniz, o sizin gibi değil, farklı özel birisi şeklinde. Çocuklar biraz düzeliyordu belki ama sonra çok kısa sürede tekrardan başa dönüyorlar şeklindeydi. Kabullenilmişlik orta düzeyde ortamın altında kötü diyeyim ben.” (G:Ö.9, 5, 22-26)*

4.2. Akran İlişkileri

Kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki akran ilişkilerine yönelik görüşleri üç alt tema altında incelenmiştir. Bunlar;

1. Akran tanısına yönelik tepkiler (akran reddi , zorbalığı vs)
2. Akran etkileşim düzeyi
3. Akran desteği

4.2.1. Akran Tanısına Yönelik Tepkiler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin akran tanısına yönelik tepkiler ile ilgili olarak beş farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Farkında değiller.
2. Hastalık olarak tanımlıyorlar.
3. Tanısını bilmiyorlar.
4. Destekleyici bir tutum sergiliyorlar.
5. Tembel bir öğrenci olarak tanımlıyorlar.

Sınıf öğretmenlerinin akran tanısına yönelik tepkiler ile ilgili görüşlerinin dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Akran Tanısına Yönelik Tepkilere Dair Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Farkında değiller.	1
2. Hastalık olarak tanımlıyorlar.	2
3. Tanısını bilmiyorlar.	3
4. Destekleyici bir tutum sergiliyorlar.	3
5. Tembel bir öğrenci olarak tanımlıyorlar.	3

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bir tanesi farkında olmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenin konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

Ö1. *“Algıladıklarını düşünmüyorum yani normal arkadaş olarak görüyorlar onu da. Devam ediyorlar onun herhangi farklı bir durumu var ya da yok farkında, bilincinde değiller.”* (G:Ö.1, 6, 6-7)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden iki tanesinin hastalık olarak tanımlandığına ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Ö2. *“Öncelikle çocuklar hastalık gibi düşünüyorlar. Özel öğrenci kelimesinde, özel öğrenciyi bile sanki ayırt edilmiş, ona özel fırsatlar tanınıyormuş gibi biliyorlar. Ben şahsen kendi öğrencilerim için söylüyorum. Hatta şöyle bir örnek vereyim; bir olay olduğu zaman öğretmen arkadaşlarımla birlikte daha yapıcı davranıyoruz öğrencimize. Çocuklar bunu ayrımcılık olarak düşünüyor. En son diğer öğrencilerimle konuştuğum zaman, öğretmenim biz bunu bilmiyorduk biz bunu daha yeni öğrendik ilaç kullandığını bir rahatsızlığı olduğunu bilmiyorduk gibi cevaplar veriyorlar. Orada bir duygusal bağı yakalıyoruz ama çocuklar biliyorsunuz bu yaşta biraz acımasız oluyor 2 gün sonra unutuyorlar ve hemen diyorlar ki sen bana bunu yapmıştın tarzında acımasız davranıyorlar.”* (G:Ö.2, 6, 8-16)

Ö9. *“Kaba bir şey konuşmak istemiyorum ama çocuklar bazen onun için hastalığı var gibi söylemleri oluyor. Oldukça da kaba oldu şimdi ama çocukların gözünde öyle, pek hoş kabullenici bir algılama yok diyebiliriz.”* (G:Ö.9, 7, 1-3)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi akranlarının tanısını bilmediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şunlardır;

Ö4. “Akranları tanısını bilmiyorlar zaten. Bilmedikleri içinde herhangi bir tepki, kabullenme ya da kabullenmeme olmuyor. Onlar bilirse zaten problem. O yaştaki çocuklar çok vicdan noktasında acımasızdırlar. En ufak bir şeyde bile her şeyi söylerler birbirlerine. O yüzden onların çok bilmesine gerek yok. Normal işleyişi bilen öğretmen bunu yapmaz zaten.” (G:Ö.4, 6, 22-25)

Ö5. “Onlar sadece gözlemleri sonunda öğrencimin farklı olduğunu anlıyorlar fakat tanı olarak bir fikirleri yok, bilmiyorlar yani.” (G:Ö.5, 6, 26-27)

Ö6. “Tanılı olduğunu bilmiyor akranları.” (G:Ö.6, 6, 29)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi akranlarının destekleyici bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şunlardır;

Ö7. “Farklı olduğunu fark ederek ona göre davranıyorlar. Dalga geçmiyorlar, motive edici yaklaşıyorlar. Her yaptığı dersteki faaliyette onu destekliyorlar.” (G:Ö.7, 6, 30-31)

Ö8. “Destekleyici ve doğal bir algılama söz konusu. Ben onlara şu şekilde anlatmıştım. Bu sürecin doğal olduğunu, kimisinin bir seferde anlayabileceğini ama kimi öğrencinin 4-5 kez okuduktan sonra anlayabileceğini, herkesin aynı düzeyde olmadığını söylemiştim. Onları normal karşıladılar, o şekilde akranları tarafından dalga geçilme, küçümseme gibi durumlar yaşamadım sınıfımda. Çocuklar bunun farkında ve kabul etmiş şekildeler. Evet, o biraz geç anlıyor öğretmenim gibi. Dedim ya okulumuzda çok fazla olduğu için onlar alışkınlar bu duruma.” (G:Ö.8, 6, 32-38)

Ö12. “Doğal. Bireysel farklılıklardan kaynaklandığı için bu çocukların diğerlerinden farklılığı bariz bir şekilde ortaya çıkıyor. Ancak biz bunu derslerde disiplinler arası iletişime o kazanımları doğru bir şekilde işleyebildiğimiz için çocukların bunlara olan tepkileri daha doğal, daha insani, destekçi, daha yakından. Yani bir fedakarlık, bir diğergamlık var bu çocuklar hakkında. Onlar da böyle daha dikkat ederek, daha özenli, hassas davranmaya çalışıyorlar. Tabii ki bu konuda rehberlik servisinin ya da sınıf öğretmenin bizzat yönlendirmesi

yaptığı konuşmalar açıklamalar onları ciddi manada etkilediğini düşünüyorum.”
(G:Ö.12, 7, 18-25)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi akranlarının tembel bir öğrenci olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şunlardır;
Ö3. *“Derse katıldığında, cevaplayamadığında ya da onlar gibi aktif olamadığı durumlarda soru çözme gibi örneğin yapamadığı zaman tabi çocukların bir tepkisi oluyor. Hani bu kadar kolay bir şeyi nasıl yapamazsın gibi bir baskıları var. Ama tanıyı bilmiyorlar. Onu herhangi bir problemi var, bir özel durumu var gibi değil de onlar sadece tembel çocuk diye düşünüyorlar bu yüzden yapamıyor diye düşünüyorlar genel anlamda.”* (G:Ö.3, 6, 17-21)

Ö10. *“Akranları, nasıl söyleyeyim diğerlerine göre ders başarısı, tembel öğrenci gibi algılanıyor. Ben çalışkanım sen tembelsin olayına çok giriyor çocuklar. O sınıfa dahil ediyorlar bu tarz çocukları ‘o yapamaz, o bilemez, o söyleyemez’” gibi düşünüyorlar. Biraz ayrı tutuyorlar o öğrencimi. Tıpkı yani nasıl söyleyebilirim? Benzetmek çok yerinde midir bilmiyorum ama bu dönemde Suriyeli öğrenciler var sınıflarımızda. Onları nasıl ayırıştırıp bir kenara koyuyorlarsa kaynaştırma öğrencilerini de o şekilde algılıyorlar. Hep böyle geri planda tutuyorlar çocuklar biraz acımasız davranıyorlar. O öğrenciyi geri plana atabiliyorlar maalesef. Oyunlarda da, derslerde de, etkinliklerde de öyle.”*
(G:Ö.10, 7, 4-11)

Ö11. *“Çocuklar aslında çok acımasızlar. Tembel gibi düşünüyorlar ne yazık ki. İlk başta onun zaten bilmediğini, yapamadığını falan düşünüyorlar. Ama burada tabii öğretmen olarak bize görev düşüyor. Eğer fark ederlerse onun okuyamadığını, yapamadığını acımasız oluyorlar. O yapmaz zaten, yapamaz diye düşünüyorlar ama o çocuğun akranları tarafından sevebilecekleri farklı bir özelliğini ortaya çıkardığımızda çocuk oldukları için sevdiklerinde kabulleniyorlar yani onun yetenekli olduğu bir konuyu ortaya çıkarmamız gerekiyor.”* (G:Ö.11, 7, 12-17)

4.2.2. Akran Etkileşim Düzeyi

Tanlı öğrencinin akran etkileşim düzeyi ile ilgili olarak öğretmen görüşleri analiz edildiğinde üç farklı görüş oluşmuştur. Bunlar:

1. Yüksek düzeyde.
2. Orta düzeyde.
3. Düşük düzeyde.

Tanlı öğrencinin akran etkileşim düzeyi ile ilgili görüşlerinin dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Akran Etkileşim Düzeyine Yönelik Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Yüksek düzeyde	4
2. Orta düzeyde	3
3. Düşük düzeyde	5

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden dört tanesi tanıli öğrencinin akran etkileşiminin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şunlardır;

Ö7. “Çok iyi, yüksek seviyede. Öğrencim arkadaşlarıyla gayet iyi, çok samimi oldu. Arkadaşları var ve onlarla oyun oynamak istiyor, onlarla vakit geçirmek istiyor. Çok hoşlanıyor teneffüslerde özellikle. Sırasında bile yanlarında oturmak istiyor.” (G:Ö.7, 8, 19-21)

Ö8. “Mesela benim öğrencim 2. sınıftan kalmış bir öğrenci. Yani çocuklardan biraz büyük olduğu için onları yönlendirmeye yönelikli ilişkileri biraz. Tabi böyle olunca aileler bunu istemiyorlar ama öğrencimin çocuklarla, akranlarıyla iletişimi çok iyi çok yüksek seviyede sadece onları yönlendiriyor. İletişim dışında haylazlık anlamında da iyiler.” (G:Ö.8, 8, 22-25)

Ö10. “Gayet sosyal, kendini açan, kendini ifade edebilen bir çocuk. İletişim düzeyi de hani çocuğu nasıl güdülediğinizle alakalı. Sınıftaki çocukların dedim ya az önce en baştan çocuğa nasıl yaklaşması gerektiğini, ne yapması gerektiğini

önce alttan alttan çocuğa veriyorum, işliyorum zaten o çocuğa karşı nasıl tutum sergilemesi gerektiğini. Çocuklar zaten çok vicdan sahibi oluyorlar. Böyle mağrur gördüklerinde arkadaşları hemen bir koşuyorlar, yardımcı oluyorlar, çabuk sahipleniyorlar, çabuk kanatlarını açıyorlar. Genelde diyorum ya bizim desteğimizle kabulleniyorlar. Normal arkadaşlarının yerine koyuyorlar. Özellikle geri kaldığını gördüklerinde. O da yapsın, o da yetiştirsın modunda oluyorlar. Tanılı öğrencim ise şöyle ki; birebir destek isteyen bir çocuk. Kendini çok rahat ifade edebilen, kendini çok rahat açabilen bir çocuk değil. Birebirde çok iyiler. Yanına oturduğunuzda, konuştuğunuzda kendini açıyor, yapmaya çalışıyor. O da başarmak istiyor. Başarı duygusunu tatmak istiyor, yapmak istiyor ama mesela 30 kişilik bir sınıfım var. Etkinlik yapıyorsun, ders işliyorsun hadi parmak kaldırsın diye beklediğin zaman çocukta bir tepki görmüyorsun ama birebir eğitimde kendini aşıyor, yapıyor. Mesela bu çocukta birinci sınıf öğrencisi. Okuma yazma da geri kalmış akranlarına göre. Birebir okuma yazma veriyorum şu an. Hani okuma yazmada da gerçekten belirli bir seviyeye geldi. Kaynaştırma öğrencilerinin sıkıntılarını yaşamamış.”(G:Ö.10, 8-9, 32,41-1-6)

Ö12. “Kesinlikle aktif bir iletişim var, yüksek seviyede diyebiliriz. Şimdi genel olarak ilk başta da belirttiğim gibi bu çocuklarda özgüven problemi hat safhada fazlaydı. İlk karşılaştığımız dönemlerde biz öncelikli olarak bu çocukların farklılıklarını gidererek kaynaşmaları, sosyal ortama uyumları konusunda birçok çalışmalar yaptık. Tabi bu zamanla karşılığını olumlu bir şekilde vermeye başladı. Arkadaşları ile ilişkilerinde de bunu ellerinden geldiği sürece bunu minimuma indirmeye çalışıyorlar. Çok fazla bir sorun yaşadıklarını gözlemlemedim. Hatta bu mental bozuklukların yanında fiziksel gelişimi ile ilgili problemleri olan öğrencilere de vakıfız. Bunlar özellikle ihtisaslı bir şekilde davranılmak konusunda sürekli bizim uyarılarımız olsun, velilerin kendi direktifleri olsun ya da nöbetçi öğretmenlerin ders dışı etkinliklerde koordinasyonları olsun başarılı bir şekilde ilerliyor. Çocuklar kendilerini bu, turnak içerisinde eksiklikleri yüzünden farklı bir birey olarak kendilerini soyutlamak yerine sürece katılmaya süreçle birlikte gelişimini tamamlamaya devam ediyor. Bu şekilde ilerliyoruz. Bunun süreç içerisinde farklı tepkileri olabiliyor. Çocuk bu hafta ailesinde ya da evinde yaşadığı ortamda nasıl bir olayla karşılaşmış ya da o gün uykusunu alabilmiş mi, o gün kahvaltısını etmiş mi ya da gün içerisindeki aktiviteler de

arkadaşlarıyla nasıl. Tabii bu süreçler çocuklar üzerinde etkili olabiliyor. İletişim konusunda herhangi bir problem yaşamıyorlar. Tabi dediğim gibi dışsal süreçler bunu etkilediği zaman çocuklarda bir içe dönüklük, kendini soyutlama durumunu çok rahatlıkla gözlemleyebiliyoruz. Hemen rehberlik servisiyle iletişime geçip istişare ediyoruz durumu. Durumun sebebini çözüp veliye bilgi veriyoruz, tekrar o çocuğu kazanmaya çalışıyoruz.” (G:Ö.12, 9, 10-29)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi tanılı öğrencinin akran etkileşiminin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şunlardır;

Ö3. *“O da orta seviyede.” (G:Ö.3, 7, 37)*

Ö9. *“Pek içine kapanık bir öğrenci değil yani aslında bir iki arkadaşı var böyle samimi. Herkesin öyle zaten özellikle bu yaş grubundaki çocuklar gruplaşıyorlar. Bu öğrencimde iki arkadaşıyla gayet iyi. Onun dışında çok fazla bir etkileşimi yok ama bu yaş grubundaki çocuklar da maalesef öyle bir şey var. Bir grupları var, o grubun içine hani kolay kolay kimseleri almazlar. O yüzden iki üç arkadaşı az bir arkadaş değil normal bir sayı aslında. Dolayısıyla da normal düzeyde diyebilirim.” (G:Ö.9, 8, 26-31)*

Ö11. *“İnişli çıkışlı, orta düzeyde diyebiliriz. Yerine göre değişiyor çünkü. Ders içinde onlardan uzak kalmayı tercih ediyor. Yani hırçınlaşıyor bazen dersi bozabiliyordu ama oyun oynarken mesela bahçede arkadaşlık ilişkileri olduğunda çok büyük bir sorun yaşamadık.” (G:Ö.11, 9, 7-9)*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden beş tanesi tanılı öğrencinin akran etkileşiminin düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şunlardır;

Ö1. *“Oldukça düşük. İsim kullanacağım ama öğrencim hiç iletişim kurmuyor ve kursa da ters iletişim kuruyor, yani zıtlasma. Zıtlıyorlar birbirleriyle. Çok kısıtlı, hiç iletişim yok, çok zor.” (G:Ö.1, 7, 29-31)*

Ö2. *“Orta düzeyde bile değil, düşük. Tabii ki de her öğrenci rahatsız dahi olsa bir akrana ihtiyaç duyuyor ister istemez. İletişim kuruluyor fakat çok sağlıklı*

değil sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için kelimeleri düzgün aktarabilmesi gerekiyor ama maalesef öğrencim kendini iyi ifade edemediği için karşı tarafta bunu tam iyi anlayamadığı için iletişim kopuk ya da hiç yok şeklinde.” (G:Ö.2, 7, 32-36)

Ö4. “Düşük. Şunu açıkça söyleyebilirim. O çocuğu anlayan öğrenciler ona özel ilgi gösteriyorlar. Ama o çocuğu eğer duygusal yönden anlamıyorlarsa bu sefer uzak durma yolunu tercih ediyorlar. Zaten onların ilişki kurmaları zor, arkadaşlık ve dostluk kurmaları yani. Öğrencimde içine kapanık, iletişime kapalı bir durumda olduğu için öğrenciler de çok fazla arkadaş olmayı seçmiyor onunla. Ama her sınıfta bir %10-15 grup vardır. Onlar özellikle onunla arkadaş olmaya çalışırlar. O zamanda başarılı bir ilişki ortaya çıkıyor. Genel çerçevede yani %20 diyebilirim ancak.” (G:Ö.4, 8, 1-7)

Ö5. “Düşük bir etkileşimi var. Öğrencimi genelde ben canlı derste gözlemliyorum ve iletişime itirazla başlıyor. Bana da olsa, arkadaşlarına da olsa bu şekilde. Örneğin bir kitap seçeceğiz ya da ne biliyim dersimiz beden gözüküyor ama diyoruz ki işte okuduğumuz kitapları tanıtacağız. İletişim şekli şu; öğretmenim beden yazıyorsunuz neden kitap dersi yapıyoruz gibi. Arkadaşlarına karşı da eğer onun düşüncesinin aksi yönünde ise direk böyle bir itirazla, kendini savunur bir iletişim şekli var. Dolayısıyla çok iyi diyemem iletişimi için.” (G:Ö.5, 8, 8-13)

Ö6. “İletişimleri genel anlamda düşük. Kendilerine bir ya da iki arkadaş seçiyor. Onlar da genelde sınıfın en başarılı öğrencileri oluyor. En görünen öğrencileri diyelim. Onlarla geçiriyor vaktini yani ama iletişim düzeyleri düşük tabi. Aslında tek başına yapamayacağı için yanına güçlü kahramanlar ediniyor olabilir yani.” (G:Ö.6, 8, 15-18)

4.2.3. Akran Desteği

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri akran desteğine yönelik üç farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Akran desteği yok.
2. Öğretmen teşviki ile destek var.

3. İyi düzeyde/yoğun bir destek var.

Sınıf öğretmenlerinin akran desteğine yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Akran Desteğine Yönelik Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Akran desteği yok.	2
2. Öğretmen teşviki ile destek var.	4
3. İyi düzeyde/yoğun bir destek var.	6

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden iki tanesi akran desteğinin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö1. “Destek alma durumu yok, oldukça sıradan bir ortam söz konusu bu anlamda. Yani herhangi bir arkadaşının ne kadar ihtiyacı varsa yardıma, ona ne kadar yardım ediyorsa ona da o kadar yardım ediyorlar. Ayriyeten ekstra bir durum, çaba, destek, yardım falan yok.” (G:Ö.1, 9, 32-35)

Ö5. “Bunun için cevap vermem çok zor. Uzaktan eğitim de akranla bir şey paylaşmak daha zor biliyorsunuz daha fazla rehabilitasyon destek oluyor bu süreçte. O yüzden destekleri yok demek daha doğru olur sanırım.” (G:Ö.5, 10, 13-15)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden dört tanesi öğretmen teşviki ile akran desteğinin olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şunlardır;

Ö3. “Benim gözetimimde gayet iyi. Mesela grup çalışmalarında genelde içlerine alırlar. Onun yapabileceği görevi vermeye çalışırlar. Tabi bunlar birazda benim yönlendirmemle ama çok bilgi yüklü bir şeyde rol almasına genelde izin vermem. Onu çekerim. Onun ilgi alanına daha uygun bir şeylere yönlendirmeye çalışırım. Başarısızlık hissine kapılmaması için. Mümkün olduğunca her çocuğa nasıl söz veriyorsam ona da söz veririm. Doğru ya da yanlış olayı yok zaten. Elimden geldiği kadar bende, arkadaşları da aktif olarak onunda katılması için bir şeyler yapıyoruz.” (G:Ö.3, 10, 1-7)

Ö9. “Benim yönlendirmemle bir destek söz konusu oluyor. Öğrencileri yönlendirirsek yardım ediyorlardı ama arkadaşşıma ben yardımcı olayım, hadi yanına gideyim şeklinde falan bir şey olmuyordu. Yakın olduğu arkadaşlarının da akademik anlamda performansları pek iyi değildi. Öyle olunca da kankaları diyeyim, ona benzer. Dolayısıyla dışarıdaki arkadaşşı da yönlendirme ile yardımcı oluyordu. Tabii yönlendirdiğimizde yardımcı oluyorlardı olmaz demiyorlardı o konuda görev ve sorumlulukları yerine getiriyorlardı ama kendiliğinden gelişen bir durumları yok.” (G:Ö.9, 10, 33-39)

Ö10. “Hep aynı şeyleri yuvarlıyorum ama ben bu konuda çok hassas davranıyorum ve uygun ortam olsun yönlendirme olsun her şeyi planlıyorum dolayısıyla arkadaşlarıyla etkileşimleri, paylaşımları destekleri iyi. Diyorum ya her konuda yardımcı oluyorlar, her konuda destek oluyorlar arkadaşlarına. Oyunlarda özellikle diyorum ya ben bu konuda birazcık hassasım galiba sürekli teşvik etmeye çalışıyorum her konuda. Akranlarıyla olan iletişimleri çocuktan çocuğa değişiyor şimdi. Nasıl söyleyeyim? Her çocuk gerçekten farklı. Genelleme yapmaya çalışıyorum ama yapamıyorum. Bazıları geliyor ki çok sosyal. Hiç demezsin ki bu çocuk kaynaştırma, bu çocuk algılayamıyor, birazcık gerilik gösteriyor. Hiç öyle bir şey söz konusu olmuyor. Derslere dahil olmadığı sürece hiç anlamıyorsunuz. Ama bazıları ruh halinden kaynaklı kendini kapatıyor, arkadaşlarıyla da arkadaş ilişkisi kurmak istemeyen çocuklar oluyor. Öyleleri de denk geliyor. Onlar ne oluyor? Birazcık zaman istiyor. Zaman geçtikçe ilerliyorlar. O şekilde kalmıyorlar kesinlikle, ama biraz daha zamana ihtiyaçları oluyor. Biraz da arkadaşlarının desteğiyle işte. Sınıfta gözlem yapıyorum mesela frekansı tutan daha ortak ilgi alanları olan çocukları bir araya getirtip yan yana oturtmaya çalışıyorum. Bu şekilde çocuğu dahil etmeye çalışıyorum. Toparlayacak olursam benim de teşvikimle gayet güzel bir ortam kuruldu. Yardım, destek anlamında iyi bir frekans yakaladık. Akranları ellerinden geleni yapıyorlar her konuda.” (G:Ö.10, 11, 1-17)

Ö11. “Belli bir düzeye kadar destek oluyor, veriyorlar ama çok fazla da olamıyor. Onların da çok vakti olmadığı için. Teneffüsler çok kısa olduğu ve İstanbul gibi bir yerde okula servisle gidip geldikleri ve evleri yakın olmadığı için olsa gerek onu pek yapamıyorlar. Benim biraz müdahale etmem yönlendirmem söylemem

gerekiyor ki bir destek ortamı oluşsun bir şeyler yapılsın yoksa yok.” (G:Ö.11, 11, 18-22)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden altı tanesi iyi/yoğun düzeyde akran desteğinin olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili görüşleri şunlardır;

Ö6. *“Çok yoğun, gayet iyi. Yani diğer öğrenciler bu yardımı vermeye de gönüllü, öğrenme güçlüğü çeken öğrencim de. Akranları durumu kabul ettiler, tanılı öğrencim de arkadaşım yardımcı olabilir diye düşünüp bunu kabul ettiği için rahatlıkla yardım talep edebiliyor.” (G:Ö.6, 10, 16-18)*

Ö7. *“Çok iyi, çok güzel bir etkileşim söz konusu bu anlamda. Örneğin biz geçen yıl sanat etkinliği yapıyorduk. Sanat atölyesi etkinliğimiz vardı orada çeşitli boyamalar, çalışmalar, fırçalarla mandala şeklinde. Öğrencime bu anlamda çok destek de oluyorlar. Onun boyamasına, eşyalarını toparlamasına. Bazen toparlanmak da çok güçlük yaşıyor normal okul eşyalarını sırasının altına toparlayıp koymada, çantasına yerleştirmede. Ders sırasında yaptığımız etkinliklerde anlayamadığı yerleri onlara açıklayıp hangi cevapları vereceği konusunda nasıl yazacağı konusunda yardımcı oluyorlar. Sıraya geçerken yine aynı şekilde. Aşağı bahçeye inerken nerede durması gerektiği ile ilgili yönergeler de veriyorlar. Her konuda yardımcı oluyorlar.” (G:Ö.7, 10, 19-27)*

Ö8. *“Seviyor arkadaşlarından yardım almayı. Benden daha çok arkadaşlarıyla mutlu, daha keyifli oluyorlar. Mesela o tanılı olan öğrencimin okumada biraz sıkıntısı vardı ya da matematikte biraz yapamadığı zaman, bitiren arkadaşları ona yardımcı olduğunda çok mutlu oluyordu, keyif alıyordu. Arkadaşlarının ona yardım etmesinden daha hoşnut oluyordu. Genel olarak arkadaşlarıyla iyi bir yardım durumu vardı.” (G:Ö.8, 10, 28-32)* Görüşülen öğretmenlerden Ö.2, Ö.4 ve Ö.12’ de benzer ifadeler kullanmışlardır.

4.2. Öğretmen Etkileşimi

Kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenle etkileşimlerine yönelik görüşleri iki alt tema altında incelenmiştir. Bunlar;

1. Öğretmenle etkileşim düzeyi
2. İletişim sorunları

4.2.1. Öğretmenle Etkileşim Düzeyi

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tanılı öğrencilerinin kendileriyle olan etkileşim düzeyleri ile ilgili olarak üç farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Düşük düzeyde.
2. Orta düzeyde.
3. Yüksek düzeyde.

Sınıf öğretmenlerinin tanılı öğrenci ile ilgili etkileşim düzeylerine yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğretmenle Etkileşim Düzeyine Yönelik Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Düşük düzeyde.	1
2. Orta düzeyde.	3
3. Yüksek düzeyde.	8

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bir tanesi tanılı öğrencisinin kendisiyle etkileşiminin düşük olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

Ö1. “Az, daha az. Diğer öğrencilerime göre biraz daha az. Bilmiyorum belki karakteristik özelliği o şekildedir ama biraz daha pasif. Bir de şöyle, diğerleri benim eski öğrencim tanılı olansa benim sınıfıma yeni katıldı. Aramızda hiç bağ yok. Zaten yeni katılan tanılı öğrencim asosyal gibi gerçekten. Derse de çok ilgisiz, bana karşı da çok fazla değil. Ama ben ona soru sorarsam o zaman çok dikkatini çekiyor hemen konuşmak istiyor, katılmak istiyor. Çok güzel konuşuyor zaten çok güzel de anlatıyor ama benim sormam benim ilgilenmem lazım ondan bana gelen bir şey yok yani. Mesela şöyle siz ona bir soru sorduğunuzda o kadar

güzel ifade eder ki çok güzel anlatır, çok tatlı ama dediğim gibi karşı taraftan bir şey bekliyor ilgiyi ona çekmek gerekiyor.” (G:Ö.1, 11, 33-41)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi tanılı öğrencinin kendisiyle etkileşiminin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö4. *“Olabilirdiğin sınıf içerisinde ve sınıf dışarısında velisiyle, kendisiyle olsun zaman ayırabildiğim kadar iyi. Normal ortalama bir seviyede yani. Yani bir problem yaşamadım ben bu zamana kadar herhangi bir kaynaştırma öğrencisiyle. Zaten onların yazılıları da ayırdı. Onlara göre daha az soru, daha basit sorular. Yapabileceği tarzda. Yani onlara yüksek not vermek çok yanlış olur. Yapamasa bile şunu yapabilmişsin diye destek olmak en güzeli.” (G:Ö.4, 12, 12-17)*

Ö9. *“Bence normal düzeyde, ekstrem bir samimiyet yoğun bir iletişimimiz yok. Özellikle beni çok seviyor. Böyle çok sarılabilen temas eden bir öğretmen değilim bu arada ama öğretmenim seni çok seviyorum falan diyerek sarılıyordu. Yani aslında farklı bir şey yapamıyordum açıkçası sınıfların kalabalıklığı ile alakalı bir durum ama öyle kendisinden sevgi sözcükleri duymak beni mutlu ediyordu sonuçta benden elektrik almış. Nasıl böyle şey yaptık bilmiyorum hissetti galiba.” (G:Ö.9, 13, 1-6)*

Ö11. *“Şimdi ben birazcık aşırı disiplinli bir öğretmenimdir özellikle ses tonumdan farkındaysanız ses tonumun da etkisi vardır. Dolayısıyla öğrenci benden çekinir ama bunun yanında da aşırı çocuk sevdiğim için, çocuklara çok değer verdiğim için onları çok sevdiğimi de hissederler. Yani bu nedenle de benimle olan ilişkilerinde bir kopukluk hiçbir zaman olmaz çünkü güven duygusu oluştururum ilk önce çocuklarla aramda. Güven duygusunu sağladığımız zaman yani işte yaptıklarının sonucunda benimle doğru konuşursa veya çaba sarfederse ona destek olacağımı hissettiği anda iletişimde bir bozukluk olmuyor, genel anlamda normal sıradan bir etkileşim var diyebilirim sanırım.” (G:Ö.11, 13, 15-22)*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden sekiz tanesi tanılı öğrencinin kendisiyle etkileşiminin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö6. *“Çok yoğun, çok iyi. Ben öğrencilerle olduğundan daha yoğun bir iletişim halindeyim. Diğer öğrenciler böyle toplu bir hitapla seni anlayabildiğinde, yönergeleri uygulayabildiğinde sorun yok ama sürekli olarak bu çocukla birebir olmak durumundayım ve ben her ders mutlaka ona bir yüzümü dönerim. O da zaten özel bir bağ, başka türlü bir ilişkiyi sağlıyor. Teneffüslerde rahatlıkla bana kendini ifade edebiliyor sadece ders akademik anlamdaki başarı için söylemiyorum kendi duygu durumlarına dair açık bir ilişki kurabildiğimi düşünüyorum.”* (G:Ö.6, 12, 25-31)

Ö7. *“Yüksek düzeyde gibi geliyor bana. Nasıl söylesem bir sıkıntı yaşadığında gelip benimle rahatlıkla konuşabiliyor, sormak istediği şeyi gelip rahatlıkla sorabiliyor. Çok sinirli olduğunda bile ben onu sakinleştirebiliyorum. Beni gördüğünde de sakinleşiyor gibi.”* (G:Ö.7, 12, 32-34)

Ö10. *“Böyle öğrenciler en iyi öğretmenleriyle iletişim kurar. Baktığımız zaman öğretmen onlar için bir çıkış kapısı. Daraldığında, sıkıldığında sorununu ortadan kaldıran kişi olarak görüyorlar öğretmenleri. Hani yapamayacağı şeylerde o öğretmen zaten destek. Arkadaşlarından ziyade ona karşı daha bir sempatileri daha bir yakınlıkları oluyor. Daha yakın hissediyorlar kendilerini arkadaştan ziyade öğretmene. Çünkü bir anne- baba gibi koruma içgüdüğü bizde oluyor. Normal çocuklardan ziyade. Bunu da öğrencilere yansıtıyoruz ki daha bir yakınlık kuruyorlar gerçekten. Bu çocuğumla da çok iyi bir etkileşimimiz var, yüksek bir iletişim bağımız var, yakın bir ilişki kurduk.”* (G:Ö.10, 13, 7-14)

Ö12. *“Ben biraz daha klasik öğretmen modeline yakınım. Daha tatlı-sert bir yöntem kullanmaya çalışıyorum derslerde. Tabii ki bu derslerdeki disiplin anlayışım ile ders sonrası yani teneffüs aralarında, öğle arasında, kahvaltı ya da öğle yemeğine indiğimiz vakit bu aralarda çok fazla bir etkileşim halindeyiz. Hepsi tepemde ya da bu öğrenciler onlara bireysel olarak farklılıklarını belirtmeyip onlara da diğerleri gibi davrandığım için herhangi bir ötekileştirme ya da yapamıyorsun edemiyorsun sen başarısızsın tarzında değil de birlikte*

yapacağız, birlikte başaracağız gibi onları motive edici söylemlerim olduğu takdirde etkileşimimiz çok fazla iç içeyiz biz öğrencilerimle. Tanılı öğrencim de bu gruba dahil yani ve onunla olan etkileşimimizde karşılıklı olarak oldukça yüksek.” (G:Ö.12, 13, 23-31) Görüşülen öğretmenlerden Ö.2, Ö.3, Ö.5 ve Ö.8’ de benzer ifadeler kullanmışlardır.

4.2.2. İletişim Sorunları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tanılı öğrencileri ile iletişim kurarken yaşadıkları zorluklarla ilgili olarak üç farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Zorluk yaşamıyorum.
2. Soyut anlamlı kavram ya da durumları anlatmakta zorluk yaşıyorum.
3. Uzaktan eğitimde iletişim kurmakta zorluk yaşıyorum.

Sınıf öğretmenlerinin tanılı öğrencileri ile iletişim kurarken yaşadıkları zorluklara yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencileri İle Yaşanan İletişim Sorunlarına Yönelik Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Zorluk yaşamıyorum.	7
2. Soyut anlamlı kavram ya da durumları anlatmakta zorluk yaşıyorum.	2
3. Uzaktan eğitimde iletişim kurmakta zorluk yaşıyorum.	3

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yedisi tanılı öğrencileri ile iletişim kurarken zorluk yaşamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

Ö6. *“Ona ulaşmak kesinlikle ekstra bir çaba istiyor. İçine kapanık bir öğrenci çünkü ama biz o etkileşimi iyi kurduk. Onu güçlendirme özellikle özgüven anlamında güçlendirmek gerekiyor ilişkiyi kurabilmek için ve biz bunu çok güzel sağladık karşılıklı olarak. Ben zorluk yaşamıyorum.” (G:Ö.6, 14, 26-29)*

Ö7. “Açıkçası öğrencimle çok büyük sorunlar yaşamadım. Çok sinirli olduğunda bile onu rahatlıkla sakinleştirip sorunun ne olduğunu öğrenebiliyorum. Problem yaşamıyorum.” (G:Ö.7, 14, 30-31)

Ö12. “Şöyle anlatayım benim 6 yıllık özel eğitimde bir geçmişim olduğu için bu tür çocuklarda fazla bir iletişim problemi yaşamıyorum genel olarak. Sorunlarına, yapamadıkları ya da yapabileceklerine vakıf olduğum için tabii önceki deneyimlerimin verdiği etkiyle iletişim konusunda herhangi bir problem yaşamıyoruz. Tabii bazı durumlarda çocuğun iç dünyasına girebilme olayı zorlaşıyor, sıkıntı yaşıyoruz. Tabi ki gün içerisinde bizim de her an aynı sabırla, aynı özveriyle hareket etmediğimiz aşkar. O yüzden bazen tabi ki sorunlarımız oluyor. Dinlemek istemiyor, kendini kapatıyor çünkü o sorunu kendisini farklı boyutlarda yansıtılacağını lanse edileceğini düşündüğü için bazen kendini kapatabiliyor. Ufak duygusal dokunuşlarla bir sarılma ile ya da onu özel hissettirecek ayrı bir hareketle hemen bağlayabiliyoruz. %100 iletişim sahibiyiz asla diyemem ama elimizden geldiği kadar bu üst seviyeye çıkarma konusunda çaba gösteriyoruz.” (G:Ö.12, 15, 24-34) Görüşülen öğretmenlerden Ö.1, Ö.3, Ö.9 ve Ö.10’ da benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin iki tanesi tanıli öğrencileri ile iletişim kurarken soyut anlamlı kavram ya da durumları anlatmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

Ö4. “Söylediklerimi anlama ve uygulamada sorun yaşıyabiliyorum mesela soyut anlamlı hiçbir kelime cümle onun için anlam taşıyor. Konuştuğumuz şeyleri anlamakta bazen zorlanabiliyor. Bazen de sizin söylediğiniz şeyi kendine göre düşünüp yorum yapıp anlama yoluna gidebiliyorlar. Önemli yani çok ciddi bir şey yaşanmadı ama bu zamana kadar denk geldiğim şeyler oldu. Olmadı değil yani. Şimdi elini yıkıyor çocuk mesela. Elini yıkarken, sabunlarken üstüne de sür diyorsun. Aslında sen orada elinin üzerine sür cümlesini söylemeye çalışıyorsun. Halbuki çocuk elini kendi üstüne sürüyor. Kendi anladığı gibi yorum yapıyor. Bu tarz şeyler yaşandı. Yaşanmadı değil. Bunlar hep size tecrübe olarak geri

dönüyor aslına bakarsanız. Söylemek istediğinizi açık, net şekilde söylemeniz gerektiğini anlıyorsunuz.” (G:Ö.4, 14, 12-20)

Ö8. *“Sayısal derslerde biraz daha zorluk çekti. Anlamıyor ve çözümsüz kalıyorum. Çok basit bir şey mesela derste işlediğimiz konu diğer çocuklardan ‘nasıl anlamıyor öğretmenim?’ gibi şeyler duyabiliyorum. Arkadaşınız biraz geç anladığı için ona birkaç defa daha anlatmam gerekiyor, somutlaştırmam gerekiyor gibi açıklamalar yapıyorum ya da o an elimde materyal olmayabiliyor o konuyla ilgili o yüzden anlatılan biraz havada kalmış olabiliyor. Soyut şeyleri anlamakta biraz daha güçlük çekebiliyor, bende soyut kavramları anlatmakta biraz güçlük çekiyorum. Daha somut olması lazım onun için.” (G:Ö.8, 14, 32-38)*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üç tanesi tanılı öğrencileri ile uzaktan eğitimde iletişim kurmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

Ö5. *“Ben iletişim kurarken uzaktan eğitimde zorluk yaşadım. Bazen kendimi yetersiz, eksik hissediyorum. Onun seviyesine uzaktan eğitimde inmek daha zor. Anlayamadığı tabii ki oluyor ama zaten uzaktan eğitimde sıkıntılar var. İnternet gidiyor, görüntü donuyor derken ona bazen sanki daha fazla bir şey yapmam gerekir gibi hissediyorum o zamanı da yaratamıyorum açıkçası böyle bir şey yaşıyoruz yoksa onun dışında başka bir şey yok.” (G:Ö.5, 14, 21-25)*

Ö11. *“Pandemiden kaynaklı olarak uzaktan eğitimde birçok şey gibi iletişim kurmakta çok zor oluyor. Hele bir de tanılı öğrencimle daha da zor oluyor. Yüz yüze bile eksik kalan bir şeyler oluyor uzaktan eğitimde tamamen kopuyor.” (G:Ö.11, 15, 18-20)* Görüşülen öğretmenlerden Ö.2’ de benzer ifadeler kullanmıştır.

4.3. Aile Desteği ve Tutumu

Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumuna yönelik aile desteği ve tutumu görüşleri iki alt tema altında incelenmiştir. Bunlar;

1. Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğun ailesinin desteği ve tutumu

2. Diğer çocukların ailelerinin desteği ve tutumu

4.3.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğun Ailesinin Desteği ve Tutumu

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tanılı öğrencilerinin sosyal uyumuna yönelik ailesinin destek ve tutumu ile ilgili olarak üç farklı görüş bildirmişlerdir.

Bu görüşler:

1. Aile desteği var.
2. Aile çocuğunun tanısından utanıyor.
3. Aile desteği yok.

Sınıf öğretmenlerinin tanılı öğrenci ile ilgili etkileşim düzeylerine yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumuna Yönelik Ailesinin Desteği ve Tutumuna Yönelik Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Aile desteği var.	7
2. Aile çocuğunun tanısından utanıyor.	3
3. Aile desteği yok.	2

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden yedi tanesi tanılı öğrencinin ailesinin öğrencinin sosyal uyumuna yönelik aile desteğinin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö9. “Okulda pek gördüğüm bir veli profili değil açıkçası gayet olumlu, destekleyici, ne gerekiyorsa yapan bir aile. Daha önceki öğrencilerimde mesela her hafta okulda olan kaygılı veliler oluyordu. Bir şeylerin peşinde gereksiz koşturmacı, çocuğun az çok başarısını takdir bile etmeyen veliler de vardı. Fakat bu sene çocuğunu tanıyan, olması gerektiği gibi de davranan bir veli profili var açıkçası. Bir sıkıntısı yok yani bu anlamda da.” (G:Ö.9, 17, 5-9)

Ö10. “Aileler bu konuda çok hassas oluyorlar. Birçoğu çocuğun kaynaştırma öğrencisi olduğunu biliyor ama maalesef ki RAM’lara yönlendirmemize rağmen

rapor almak istemiyorlar. Rapor aldıkları zaman çocukların ayrıştırılacaklarını, çocuğun yaftanacağını düşünüyorlar. Anlatıyoruz böyle bir şey yok diye ama mesela veli geliyor diyor ki ben rapor alırsam benim çocuğum ömür boyu raporlu olur, kaynaştırma öğrencisi olur. Farklı algılıyorlar. Çocuğa sanki akıl hastası muamelesi yapacağımızı düşünüyorlar maalesef. Ama anne-babadır bir şey diyemiyorum, üzülüyorum. Anneler babalar biraz daha bu konuda hassas oluyorlar. Konduramıyorlar çocuklarına karşı böyle bir şeyi o yüzden böyle hep inkar mekanizmaları var ama özellikle ilgili aileler, mesela şu an üzerinde konuştuğum çocuktaki gibi; çocukları için, öğrenmesi için, diğer çocukların seviyesine gelmesi için ellerinden geleni yapıyorlar. Rehabilitasyon imkanı varsa gönderiyorlar, özel eğitim, özel ders imkanı varsa yardımcı olmalarını sağlıyorlar. Çocuğun gelişimine göre ihtiyaçları oluyor. Atıyorum çocuk geri kalıyor ince kasları, motor kasları gelişmiyor. Bedensel olarak da geri kalabiliyor. Zihinsel olarak düşünmemek lazım bunu ikisi birazcık da paralele gidiyor zaten onu geliştirecek her türlü destekte bulunuyorlar. Okulda arkadaşlarıyla sürekli takip halinde oluyor velilerimiz. Her gün konuşuyoruz. Öğrenci bugün okulda nasıl davrandı, ne yaptı, arkadaşlarıyla iletişim kurdu mu, sizinle ne yaptı, derste bir şey oldu mu gibi. Aşırı taşkın ya da rutinin dışında bir davranışını gözlemlediniz mi diye sürekli böyle bir konuşmadayız zaten. Her anlamda destekçi ve ilgili bir tutuma sahip ebeveynleri yani.” (G:Ö.10, 17, 10-28)

Ö11. *“Onu sosyal etkinliklere mesela spor alanında, müzik alanında etkinliklere götürüp biraz o tür alanlarda geliştirip, gerekli merkezlere de götürerek ilgilendiler. Yani çok ilgili çok destekçi bir veli. İki kere böyle öğrencim oldu ikisi de böyleydi. Sosyal aktivitelere de okulda arkadaş ortamlarına da çok sokmaya çalıştılar.” (G:Ö.11, 17, 29-32)*

Ö12. *“Bu bölgeden bölgeye, ailelerin ekonomik düzeyi, bulunduğu çevreye göre çok farklılık gösterebiliyor. Bir de anne-babanın yani ebeveynin eğitim düzeyi çok önemli. Bu konuda ne kadar açıklar çocuğunu götürdüğü uzmanlara ne kadar güvenebiliyor, neleri yapabiliyor ya da ekonomik düzeyi ile ve bulunduğu çevre ile alakalı olarak neleri sizle birlikte paylaşıyor, ne kadar destek sağlıyor bu çok önemli. Ama ben bulunduğum okul itibariyle velilerimden çok destek*

alıyorum. Tabii bu da benim özverili çalışmamın karşılığında. Online süreçlerde bile bu çocukların anlama düzeylerinde zorlanma olduğu için destek çalışmaları, özel dersler, özel etkinlikler yapıyoruz. Bu da velilerin bu işe verdiğimiz hassasiyeti önemi ne kadar doğru bir iş yaptığımızı çok rahatlıkla somut adımlarla görebildiği için destekleri çok büyük diyebilirim. İş birlikli hareket ediyoruz çok ilgili, kabullenici ve destekleyici bir tutum sergiliyorlar.” (G:Ö.12, 17-18, 33,41-1-2) Görüşülen öğretmenlerden Ö.1, Ö.4 ve Ö.7’ de benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi tanıli öğrencinin ailesinin öğrencinin tanısından utandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö3. *“Annesi duyulmasından çok korkuyor. E-okul mantığında sicilinde kalacak mı, raporu hiç silinmeyecek mi, bu çocuk hiç düzelmeyecek mi gibi kaygıları var özellikle annenin. Babayı çok iyi bilmiyorum ama aşırı kaygı düzeyi yüksek bu anlamda. O da topluluğun duymasını istemiyor. Bu konudaki kaygıları çok olduğu için sosyal uyumunu falan düşünecek destekleyecek noktaya gelemiyorlar zaten. Tanıdan utandığı için destekleyici, olumlu bir tutumları yok demek doğru olur.” (G:Ö.3, 16, 10-15)*

Ö6. *“Olumlu bir tutumları yok. Çocuğun tanısından utanan bir veli grubu var karşımda zaten. Bunun söz konusu edilmemesi gerektiğini düşünen. Tanı bu sene kalkar mı hocam, bu sene de mi rapor... sürekli bunun derdindeler. Sanırım 14 yıldır bugüne kadar bir veli olmuştur gerçekten kendini bu anlamda çocuğu için parlayan, ne dediysem her şeyi yapan, destekleyici bir tavır takınan. Veliler bu durumu kabul etmek istemedikleri, bu durumdan utandıkları için özel bir şey gelişmiyor onlarda sosyal uyuma yönelik.” (G:Ö.6, 16, 32-37)*

Ö8. *“Aileyle bu konuda biraz sıkıntı yaşadık aslında. Aile bir türlü kabullenme sürecini aşamadı, duyulmasından bilinmesinden utandı kaçtı hep. Biraz daha çocuğum problemlili şeklinde düşünerek, ister istemez kim ne söylese her şeyi tersinden anlıyorlar. O yüzden ailenin düşünme tarzından kaynaklı sosyal uyumda sıkıntılar yaşadık hala yaşıyoruz açıkçası. Aile biraz daha özverili olsa, ılımlı olsa çocuğuna karşı olumlu bir tutum olabilirdi belki ama ailenin sosyal anlamda olumlu, destekleyici tutumları yok hala.” (G:Ö.8, 16-17, 41,42-1,4)*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden iki tanesi tanılı öğrencinin ailesinin öğrencinin sosyal uyumuna yönelik destekleri olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö2. *“Aslında ilk soruda da söylemiştim. Tanılı çocuğun ailesinin önceliği sağlığı, eğitimi sosyalliği falan daha sonra geliyor. Sosyal uyumu hep arka planda bırakılıyor ama bir yandan da okula göndermelerinin sebebi bu anlamda desteklemek bence. Sosyal aktivite, arkadaşlık ilişkileri gelişsin diye gönderiliyor ama bununla birlikte bazı şeyler göz ardı ediliyor işte. Çocuk belki burada arka plana atılabiliyor ne bileyim arkadaşları tarafından kötü bir an yaşıyor ve çocuğun hafızasında kalıyor. Öğrencim öyle, bazen okula gelmek istemiyor, zoomdan katılmak istiyor çünkü hiçbir şekilde arkadaş ilişkisi yok kendisini daha rahat hissediyor. Ailenin sosyal uyuma tutumu bence ikinci planda, olumlu anlamda desteği yok yani.”* (G:Ö.2, 16, 1-9) Görüşülen öğretmenlerden Ö.5’de benzer ifadeler kullanmıştır.

4.3.2. Diğer Çocukların Ailelerinin Desteği ve Tutumu

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tanılı öğrencilerinin sosyal uyumuna yönelik akran ailelerinin destek ve tutumu ile ilgili olarak dört farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Kabullenici ve destekleyici bir tutum var.
2. Öğrencinin tanılı olduğunu bilmiyorlar.
3. Olumsuz ve kabullenmeyen bir tutum var.
4. Hem olumlu hem olumsuz yaklaşan veliler mevcut.

Sınıf öğretmenlerinin tanılı öğrenci ile ilgili etkileşim düzeylerine yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumuna Yönelik Diğer Çocukların Ailesinin Desteği ve Tutumuna Yönelik Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Kabullenici ve destekleyici bir tutum var.	5
2. Öğrencinin tanılı olduğunu bilmiyorlar.	2
3. Olumsuz ve kabullenmeyen bir tutum var.	2
4. Hem olumlu hem olumsuz yaklaşan veliler mevcut.	3

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden beş tanesi tanılı öğrencinin sosyal uyumuna yönelik akran ailelerinin kabullenici ve destekleyici bir tutumu olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö4. *“Olumsuz bir şey yok gayet kabullenici bir tutum mevcut. Aileler zaten durumun farkındalar. Olabildiğince yardımcı olmaları gereken ne varsa yapmaya çalışıyorlar.”* (G:Ö.4, 18, 30-31)

Ö5. *“Biz bununla ilgili hiçbir sorun yaşamadık şu ana kadar uzaktan eğitim olunca. Yüz yüze eğitim olunca oluyor muydu bilmiyorum. Ailelerin herhangi bir sıkıntısını yaşamadım ben diyebiliriz yani mevcut durum içinde gayet normal kabullenici diyebiliriz bir sorun olmadı.”* (G:Ö.5, 18, 32-34)

Ö6. *“Çok yapıcılar, çok kabullenici, destekleyiciler. Benim velilerim en azından. Çünkü farkındalar, ben çocuklara söyleyemesem de tanılı olduğunu öğrencinin, diğer velilerle bunu paylaşabiliyorum ve o veliler de en az benim kadar sağduyulu ve özenli davranıyorlar.”* (G:Ö.6, 18, 35-37)

Ö7. *“Şu ana kadar hiçbir olumsuz bir şey duymadım velilerimden. Bir sıkıntı yok. Destekliyorlar, çocuklarını da yönlendiriyorlar. Yani öğrencimin farklı olduğunu,*

yardımcı olmaları gerektiğini. Bu anlamda onlar da destekliyorlar yani.” (G:Ö.7, 19, 1-3)

Ö11. “Gayet iyi, olumlu, destekleyici bakıyorlar. Kabullendiler hiçbir sıkıntı yaşamadık. Gayet iyi yani. Diyorum ya biraz bizim tutumumuz da önemli. Şimdi biz sınıfımızdaki öğrencileri eğer en ufak bir şeyden ayırt edersek, birinin herhangi bir konuda herhangi bir çocuk için yani öğrenme zorluğu olmasa bile herhangi bir çocuk için diğerinin zarar gördüğünü veliye ve çocuğa hissettirirsek veliler tabii ki çok şikayette bulunurlar ama her veliye o çocuğun kendi çocuğu da olabileceğini, kendi başına da gelebileceğini anlatmaya başladığımızda, bunu hissettirmeye başladığımızda, her çocuğun çok özel olduğunu anlatmaya başladığımızda onu sahiplenmeye, kabullenmeye başlıyorlar.” (G:Ö.11, 19, 30-37)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden iki tanesi akran ailelerinin tanılı olduğunu bilmediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö3. “Kimse bilmiyor. Kendi görüştüğü aileler var, ailecek görüştükleri. Onlarla da bir sıkıntı yaşamıyor. Duyduğum herhangi bir sıkıntıları yok. Ama genel olarak diğer veliler tarafından tanısı bilinmiyor zaten.” (G:Ö.3, 18, 27-29)

Ö9. “Yani açıkçası çocuğun daha farkında bile değiller ki böyle bir çocuk var mı yok mu bilmiyorlar bile. O yüzden herhangi bir tutum olduğunu düşünmüyorum açıkçası.” (G:Ö.9, 19, 4-10)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden iki tanesi tanılı öğrencinin sosyal uyumuna yönelik akran ailelerinin olumsuz ve kabullenmeyen bir tutumu olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö1. “Kabullenmiyor ve istemiyorlar. Diğer velilerim bu durumda çok ketumlar. Ben geçen sene başladım buraya ve ondan önceki sene yaşanan bazı olayları anlattı annesi bana. Bunlar birdi, ben iki de aldım annesinin dediğine göre istememişler bildiğiniz. Hatta bana da hala soru geliyordu bizim sınıfımızda neden var ya da kaynaştırma öğrencisi var bunlara ayrı sınıf açılıyor mu falan diye. İstemiyorlar yani ama tabii ki de ben o durumu çok güzel yönettiğimi düşünüyorum hani öğrencimin de farklı bir birey olduğunu hayatımızda hep

böyle insanlar olabileceğini vs. bir şekilde atlattık bu durumu ama ayrı sınıf açılın onlar bizim sınıftan gitsin derlerse hepsi gitsin derler. Çocuklar çok seviyorlar kabul ediyorlar aslında ama şöyle bir şey de var mesela tanılı öğrencimin annesi de diğer velilerden çok kopuk. Benim sınıftaki veliler birbirine çok bağlıdır ama onlar kopuk.” (G:Ö.1, 18, 6-15)

Ö8. *“Bizim öğrenci 1 yaş büyük olduğu için özellikle en yakın arkadaşının ailesi onunla görüşmesini falan istemiyordu. Onların tutumu olumsuz oluyor. İster istemez çocuğa müdahale ediyorlar. Sınıfta ve dışarıda onunla oynamanı istemiyorum diyor. Ben bunun doğru olmadığını anlatsam, siz arkadaşsınız desem bile ‘annem böyle söyledi’ şeklinde cevap veriyorlar. Ailesi tarafından o çocuklar yaramazlık yaptıkları için çok hoş karşılanmıyor, istemiyorlar oynamalarını ya da ilişki kurmalarını. Yani tutumları pek kabullenici değil ailelerin.” (G:Ö.8, 19, 4-10)*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi tanılı öğrencinin sosyal uyumuna yönelik akran ailelerinin hem olumlu hem olumsuz bir tutumu olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö2. *“Yarı yarıya yani hem kabullenici hem asla kabullenmeyen bir tutum var. Bazı velilerim; Allah kimsenin başına vermesin çok kötü bir durum, bazı velilerim işte onun yeri burası değil destek sınıfına gitmeli çocuklarımızı olumsuz yönde etkiliyor, bazı velilerim evet biz her şekilde yardım ederiz hatta veli kendi çocuğunu bile bu konuda bilgilendirebiliyor. Böyle duyarlı velilerim de var, bir o kadar gaddar, bir o kadar çocuğunu kendi gibi yetiştiren velilerim de var. Ona karşı öğrencinin tutumu da farklı, velinin tutumu da farklı oluyor. Şöyle bir şey zaten ilkökul öğrencileri baktığınız zaman ailenin aynısı gibi bir şey oluyor, ona göre davranıyor çocuklar. Mesela kinli davranıyor çocuk kötü bir şey yaptı diyelim ertesi gün çocuk bunu annesine anlatıyor. Normal öğrencimden bahsediyorum ailesi diyor ki; ondan uzak dur, ona yaklaşma, muhatap olma. Bu gibi tutumlar ile birlikte sosyal uyum falan kalmıyor öyle söyleyebilirim.” (G:Ö.2, 18, 16-26)*

Ö10. *“Bu konuda da sıkıntılarımız var. Başına gelmeyen gerçekten anlayamıyor. Sizin çocuğunuz olduğu zaman, onun için elinden geleni yapıyorsun, hassas oluyorsun onun duygusal gelişimi açısından, fiziksel gelişimi açısından.*

Başkasının çocuğu için aynı hassasiyeti gösteremiyorsun. Tıpkı çocuklar gibi velilerde acımasız olabiliyor. Daha önceki yıllarda da çokça başıma gelmişti hala da yaşıyorum ne yazık ki. Çocuğu sınıfta kaynaştırma öğrencisiyle yan yana oturuyor. Hemen akşamında çocuk ben bununla oturmam dediği zaman telefon geliyor. ‘‘Hocam benim çocuğumu o çocukla oturtmayın, ondan alabileceği çok şey yok etkileşim sırasında. Başka çocuklarla otursun’’. Bunlarla çok sık karşılaşıyorum açıkçası. Grup etkinliklerinde mesela grup ödevleri, ev ödevleri oluyor beraber bir araya gelip yapacakları. Veli gelip diyor ki işte ‘‘ hocam bu çocuğu bizim gruba vermişsiniz. Bu çocuğun çok katkısı olmuyor grup etkinliklerinde, bizim çocuğumuzu da geriletıyor. Alacağı notları da, performansını da geriye çekiyor. Birazcık bencillikleri var. Hep kendi çocukları ön planda olsun istedikleri için bu çocukları böyle dışlama eğilimine gidiyorlar maalesef geri plana atıyorlar. Bu beni çok üzüyor. Uyarıyorum ama dediğim gibi onlarda birçoğu gerçekten önceliği kendi çocuklarına verdikleri için acımasız davranabiliyorlar. Sahiplenen de var. Çok fazla yakınlık gösteren, destek olanda var. Bu biraz daha kişisel bir durum olduğu için kişiden kişiye değişiyor yani hem destekleyen hem desteklemeyen bir durum var diyebilirim. ’’ (G:Ö.10, 19, 13-29)

Ö12. ‘‘Tabii bunlar bir istisna kendi içlerinde çeşitli bölümlere ayrılıyorlar. Bir kısmı şöyle diyor; hocam çocuğumun daha üst düzey bir eğitim almasını istiyorum bu çocukların benim çocuğumu olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum bu yüzden ben çok fazla sıcak bakmıyorum birlikte yapılan etkinliklere diyor. Bir kısmı şunu söylüyor evet benim çocuğum öyle değil ama bu çocukların bireysel farklılıklarına dikkat ederek saygılı, hoşgörülü olmasını istiyorum diyerek bunlarla kaynaşmasını isteyen var. Tabii bireysel farklılık çocuklarda olduğu gibi velilerde de çok fazla var. Bulunduğumuz çevre itibarıyla dediğim gibi sosyokültürel çevresi bu çocuklar üzerindeki algılara çok fazla etki ediyor. Hem kabullenici hem kabullenmeyen ortaya karışık bir veli kitlesi var yani. ’’ (G:Ö.12, 19-20, 38,41-1,5)

4.4. Destek Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri üç alt tema altında incelenmiştir. Bunlar;

1. Rehberlik servisi
2. Destek eğitim sınıfı
3. Diğer destek özel eğitim hizmetleri

4.4.1. Rehberlik Servisi

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tanılı öğrencinin sosyal uyuma yönelik rehberlik servisinden aldığı destek ile ilgili olarak üç farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Rehberlik servisinden yararlanmıyor.
2. Sosyal uyuma yönelik bir katkısı yok.
3. Birebir görüşme ve etkinliklerle katkı sağlıyor.

Sınıf öğretmenlerinin tanılı öğrencinin rehberlik servisinden sosyal uyuma yönelik aldığı destek ile ilgili görüşlerinin dağılımları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumlarına Yönelik Rehberlik Servisinden Aldığı Desteğe Dair Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Rehberlik servisinden yararlanmıyor.	3
2. Sosyal uyuma yönelik bir katkısı yok.	5
3. Birebir görüşme ve etkinliklerle katkı sağlıyor.	4

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi tanılı öğrencinin rehberlik servisinden yararlanmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1. “Almıyor, rehberlik servisinden yararlanamıyor. Onlar dışardan alıyorlar yardımı okulda dediğim gibi size çok fazla yayılsın, duyulsun, bilinmesin

istedikleri için almıyorlar yani belki de okulumuz destek olur bu anlamda ama veli tercih etmiyor.” (G:Ö.1, 20, 9-11)

Ö6. *“Destek almıyor. Çalıştığım okul 1900 öğrencisi olan bir okul. 66 derslik var, 128 civarı kaynaştırma öğrencimiz var. Dolayısıyla okulda çok fazla problem var. Rehberlik servisi de zamanları olmadığını söylüyorlar ama ben kağıt işine boğulduğumu düşünüyorum o öğretmenlerin. Çok fazla evrak işleri ile ilgileniyorlar. Ben devamlı ısrarcı davrandığım zaman belki zorla karşılarna alıyorlar onda da belki bir resim çizdiriyorlar gibi. Ama düzenli olan bir şey değil ve böyle olunca bu servisten herhangi bir destek almıyor aslında.” (G:Ö.6, 20, 31-36)*

Ö7. *“Açıkçası çok fazla bir etkinlik yapılmadı. Birkaç görüşme yaptılar sadece onun dışında çok ekstra bir şey yapılmadı rehberlik servisinde bir daha da geçmedi bile kapısından. Destek almıyor gibi düşünebiliriz yani.” (G:Ö.7, 20, 37-39)*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden beş tanesi tanılı öğrencinin rehberlik servisinin sosyal uyuma yönelik bir katkısı olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö5. *“Hiç destek görmedim sosyal anlamda rehberlik servisinden. E bu zor süreçte yoksa herhalde yüz yüze de yoktur bence. Şu anda bu çocukların daha çok ihtiyacı var. Yok diyebiliriz buna.” (G:Ö.5, 20, 27-29)*

Ö9. *“BEP'ler var her ay onların görüşmeleri şeklinde. Açıkçası onlar da bazen formalite yazılıp yapılıyor. O arada veli çağrılıp imza attırılıyor ama veli ile öğrenci ile ne konuşuyor bir fikrim yok açıkçası ama prosedür işliyor mu işliyor. Yani düzenli veliler, öğrenciler çağrılıyormuş gibi. Açıkçası kim ne yapıyor bilmiyorum. Dolayısıyla hele hele sosyal uyuma yönelik herhangi bir katkısı olduğunu sanmıyorum.” (G:Ö.9, 21, 10-14)*

Ö11. *“Çok açık konuşmamı ister misiniz? Ben okul rehberlik servislerinin bu çocuklarda çok etkili olduğunu bu 46 yılda hiç görmedim. Yani onun için bir şey söyleyemeyeceğim. Genelde onlar hep kendilerini çok yoğun ve çok iş yapıyorlar*

olarak gördükleri için ve bu çocuklara belli bir zaman ayırdıkları için belli zaman diliminde bir şeyleri yapması mümkün değil yani. Onda kısıtlı zaman olmaması lazım zaten veyahut çok iş yapıyorum deyip de bir sürü şey yapmak değil de onları ele almak lazım diye düşünüyorum. Ama bunlar çok kısıtlı sürelerde alındıkları için, dersten alınıyorlardı zaten teneffüste alınıyorlardı bu çocuklar rehberlik servisine gidince kendilerine biz hasta mıyız psikolojisi içine giriyor diğer arkadaşları o gene rehberliğe gitti diyor ya çocuklarda okuldaki rehberlik servisine gitmek çok olumlu bir sonuç vermiyordu bana göre. Ben genelde onu arkadaş grubu ile, değişik arkadaş grupları ile yollardım kendini kötü hissetmesin diye. Bir süre sonra arkadaşları gelir o orada kalırdı ama gene de ailenin ve bizim çabamızla biraz daha fazla yol aldık. Velhasıl bir desteği katkısı yok bence.” (G:Ö.11, 21, 22-34) Görüşülen öğretmenlerden Ö.2 ve Ö.3’ de benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden dört tanesi tanıli öğrencinin sosyal uyumuna yönelik rehberlik servisinin birebir görüşme ve etkinliklerle katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö4. “Rehber öğretmenlerin belli planlamaları var kendilerine göre. Haftanın belli gün ve saatlerinde onlar çağırıyorlar. Ya da rehber öğretmenler karşılaştıkları zaman onlara, ailelere özel ilgi gösteriyorlar. Belli program dahilinde destek vermeye çalışıyor ya da bazen sınıfa gelip sınıfın içerisinde gözlem yapıyorlar. Ellerinden geldiğince her alana yönelik destek vermeye çalışıyor rehberlik servisi.” (G:Ö.4, 20, 22-26)

Ö8. “Bizim rehberlik servisimiz bu anlamda çok iyi çalışan bir birim. Oldukça aktif ve yoğun çalışıyorlar bu anlamda. Ben her zaman kendilerine ilk defa bu kadar çok çalışan bir rehberlikçi gördüm derim. Gerçekten sosyal anlamda ara ara derslere girer, derslerden alır ve onlarla ilgilenir. Onlarla ilgili çalışmalar yapar. Bireysel oyunlar oynatır, toplu oyunlar oynatır. Bunlarla ilgili birçok çalışmaları vardır rehberlik birimizin. Şu an bu pandemi sürecinde kullanamıyoruz ama ayda bir planlamaları dahilinde destekleri çok fazladır

rehberlik biriminin özellikle bu öğrenciler konusunda. Yükümü çok hafifletiyorlar diyebilirim.” (G:Ö.8, 21, 1-9)

Ö10. *“Bu da yine bizim yönlendirmemizle alakalı. Mesela bir eksiklik gördük. Gruplarda halledemedik birebirde çocuğun sınıf öğretmenine açmak istemediği konular olabiliyor. Öğretmenin tepkisinden, diğer arkadaşların tepkisinden çekindiği için açmak istemediği sıkıntılar olabiliyor. Böyle durumda gönderiyoruz rehberlik servisimize birebir ilgilenip görüşmeler yapıyorlar. Gerekirse birebir oyun terapisi şeklinde beraber oyunlar oynuyorlar veya arkadaşlarıyla görüştürebiliyor rehberlik öğretmenimiz. Yapabilecekleri konusunda, nasıl dahil olabilecekleri konusunda her türlü yoğun bir destekte bulunuyorlar.” (G:Ö.10, 21, 15-21)*

Ö12. *“Yoğun bir destek alıyor. Bizim her hafta rehberlik servisi tarafından uygulanan etkinliklerimiz var. Bu etkinliklere 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün öğrencilerimiz katılıyorlar. Yani zorunlu bir katılım ama biz özellikle böyle özgül öğrenme güçlüğü çeken ya da kaynaştırma öğrencisi olan bu alanda sorunu daha fazla olan öğrencilere ağırlık veriyoruz. Psikoloğumuz ve rehber öğretmenimiz ile birlikte çeşitli seanslar etkinlikler düzenleniyor ayrıca bizim hafta sonu cumartesi günleri üstün zekalı öğrencilerimize ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerimize özel hazırladığımız akademi çalışmalarımız var. Burada da çocuklara iyi bir gelişim kat ettiğimizi görüyoruz çünkü gelen tepkiler, görüşler bu yönde. Hassasiyetle bu çocukların kazandırılması ve akademik düzeylerinin artırılmasına yönelik elimizden gelen çabayı gösteriyoruz.” (G:Ö.12, 21-22, 35,41-1,3)*

4.4.2. Destek Eğitim Sınıfı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tanılı öğrencinin sosyal uyuma yönelik destek eğitim sınıfından yararlanmasına yönelik dört farklı görüş bildirmişlerdir.

Bu görüşler:

1. Destek eğitim sınıfı yok.
2. Akademik anlamda desteği var ama sosyal uyuma yönelik katkısı yok.
3. Destek eğitimden yararlanmıyor.
4. Özgüven ve kendini ifade etmeye yönelik katkı sağlıyor.

Sınıf öğretmenlerinin tanılı öğrencinin destek eğitim sınıfından sosyal uyuma yönelik aldığı destek ile ilgili görüşlerinin dağılımları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumlarına Yönelik Destek Eğitim Sınıfından Yararlanmasına Dair Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Destek eğitim sınıfı yok.	3
2. Akademik anlamda desteği var ama sosyal uyuma yönelik katkısı yok.	4
3. Destek eğitimden yararlanmıyor.	2
4. Öz güven ve kendini ifade etmeye yönelik katkı sağlıyor.	3

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi okullarında destek eğitim sınıfı olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1. “Okulumuzda öyle bir sınıf yok.” (G:Ö.1, 22, 6)

Ö2. “Destek eğitim sınıfı yok.” (G:Ö.2, 22, 7)

Ö12. “Destek eğitim sınıfımız yok. Sınıf içinde biz daha çok bireysel çalışıyoruz.” (G:Ö.12, 24, 1)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden dört tanesi destek eğitim sınıflarının akademik anlamda desteğinin olduğunu ama sosyal uyuma yönelik katkısı olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö4. “Sosyal uyumuna yönelik katkısı yok. Şimdi destek eğitimi aslına bakarsanız sosyal uyumla birebir örtüşen bir program değil. Destek eğitimi sınıfı içerisindeki kazanımların çocuğa kazandırılması, öğretmenle birebir ilişkinin gelişmesi adına hizmet veren bir şey. Aslına bakarsanız destek eğitiminin akran gruplarıyla, oyun gruplarıyla birleştiği zaman hedefine ulaşacağını düşünüyorum. Destek eğitiminde öğretmenlerin ya da benim anladığım çocuğu birebir al, vermek gereken kazanımları ona kazandırmaya çalış, özel ona zaman ayır. Onun dışında onun o arkadaşlık bağının gelişmesi için çocuklarla bir araya getirtirip onlara yani öyle bir şey yapılmıyor maalesef. Ders anlamında katkısı var. Dersin dışında çok büyük bir katkısının olduğunu düşünmüyorum.” (G:Ö.4, 22, 14-22)

Ö8. “Destek eğitim sınıfı akademik anlamda özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencimde baya olumlu oldu. Aile de hocam oraya gidiyor, derslerini yapıyor eve geliyor ödevlerini yapıyor eve geldiğimiz zaman daha farklı şeylerle zaman geçiriyoruz diyor. Destek eğitimin verdiği ödevlerde benim verdiğim ödevlerde oluyor. Benim verdiğim ödevleri orada yapıyor öğrenci ve baya ilerleme kat etti. Oradaki öğretmeni de ödev veriyor, baya bir ilerleme oldu destek eğitimle. Okumasında yazmasında baya verimli oldu açıkçası. Akademik anlamda destekleniyor daha çok sosyal anlamda çok fazla etkinlik yapmıyorlar. Dolayısıyla sosyal anlamda bir katkısı yok.” (G:Ö.8, 22-23, 38,40-1-5)

Ö9. “Sosyal anlamda hiç katkısı yok belki akademik anlamda. Destek eğitim sınıfına atıyorum matematik dersinden çağırılıyor çocuk matematik dersini başka bir öğretmenle yapıyor şeklinde bir uygulama var. Orada da özellikle o dersten çıkarılması şeklinde bir yönetmelik değişmişti sanırım biraz da o konuda ayarlamak, denk düşürmek zor olmaya başlamıştı. Son 2 yıl olması lazım yani açıkçası bu soruda beni üzüyor herkes o 40 dakika geçsin de çocuk geldi mi gelmedi mi falan hani yani mesela özel eğitim öğretmenlerinin gösterdiği fedakarlık, anlayış, ruhu bize yansımadığı için çocuklar bir şey yapıyorlar hani ne olabilir Türkçede bazı kelimeler ile alakalı ne anladığını konuşma anlamında sohbet muhabbet şeklinde. Matematik dört işlem ama açıkçası çocuğu böyle bir sahiplenme şeyi olmuyor. Bazen de ben özellikle o özel eğitim derslerini istemiyorum. İsteğe bağlı olarak şey yapılıyor çünkü ben o duyguyu yaşadığım için tam verimli olduğunu da düşünmüyorum. Hani öğretmenler odasında falan

duyuyorum muhabbetleri. Çocuk gelmese de, onunla da dersim var. Ne bileyim yani böyle bir şekilde de çocuk ne alacak bilmiyorum açıkçası. Sorular beni üzmeye devam ediyor verimli olduğunu çok düşünmüyorum.” (G:Ö.9, 23, 6-19) Görüşülen öğretmenlerden Ö.13’de benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden ikisi tanılı öğrencinin destek eğitim sınıfından yararlanmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö6. *“Destek eğitim sınıfı geçen sene vardı, şu anda destek almıyor. Destek eğitimi dersi için çocuklar dersten alınıp götürülüyor dolayısıyla bizimle geçirdiği vakit azalmış oluyor ben bunu doğru bulmuyorum. Bizim sınıf ortamında dersimizi yaptıktan sonra kurgulanması gereken bir şey bu. Destek eğitimde öğretmenle birebir oluyor sosyal anlamda bir şey kattığını düşünmüyorum hatta tersine yalnızlaştığını düşünüyorum yani sınıf ortamından alındığı için. Bu sene öğrencimden destek eğitimi almıyor zaten.” (G:Ö.6, 22, 30-35)*

Ö7. *“Destek eğitim sınıfına gitmiyor. Ağır düzeyde olanlar yararlanıyor, o yüzden öğrencim yararlanmıyor.” (G:Ö.7, 22, 36-37)*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi tanılı öğrencinin özgüven ve kendini ifade etmeye yönelik destek eğitim sınıfının katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö5. *“Kendini ifade etme ve özgüven anlamında katkı sağladığını düşünüyorum. Belki kendisini daha çok öğretmene ifade etme şansı bulduğu için, belki orada kendini daha iyi tanıttığından dolayı dışarıda da bu güven devam edebilir. Öğretmen çünkü onu doğru anlayacak, tek başına iken çünkü bire birken o da anlaşıldığını hissettikçe kendini dışarda daha güvende hissedip arkadaş ortamında ya da girdiği başka bir ortamda kendini belki de ifade etmeye daha büyük bir cesaret bulabilir.” (G:Ö.5, 22, 23-28)*

Ö10. *“Destek eğitim kaynaştırma sınıflarında bu çocukların özel bir öğrenme planı var, bu plana göre ilerler. Mesela 3. sınıf okutuyorum şu an. 3. Sınıf bir çocuğun matematik kazanımı şu an, çarpma işlemini, çarpma problemlerini*

yapması gerekirken bu aylarda mesela onun planında 1'den 20'ye kadar sayar. Çocuk bunu gerçekleştirirse çocuk başarılı olur bizim gözümüzde. Ders başarısı olarak çocuk kendini tamamladığında sosyal açıdan da tamam hissediyor. Çünkü çocuk kendini denk görüyor. Destek eğitimin katkısı şu şekilde, çocuğun genellikle ders başarısına takviye şeklinde gerçekleşiyor, yani uygulamada böyle. Teoride biraz farklılıklar var ama uygulamada alt grubu alırsın, çocuk 1. sınıfsa okuma yazmadan başlarsın, 2. sınıfta kazanımlarında artık neyse ondan başlarsın eksikliklerini giderip diğer çocuklara yetişmesini sağlarsın. Bu başarıyı sağlayan çocuk kendini yeterli sanıyor. Arkadaşlarıyla kendini denk görüyor ve zihinsel açıdan, ders başarısı açısından bu başarı duygusu çocuğa sosyalliğinde kapısını açıyor. Benim onlardan bir farkım yok gözüyle bakan çocuk, oyun oynayacağı zaman bende buradayım, bende dahil olacağım, bende yapmak istiyorum özgüvenini kendinde buluyor açıkçası. Zaten bu destek eğitimde derslerin dışında çocuklara akıl-zeka oyunlarını gösterdiğimiz zamanlarda oluyor. Satranç gibi ya da işte ne biliyim zeka oyunları sayesinde sosyalleşmesi, kendini birazcık daha ön planda hissetmesi için çalışmalarımız oluyor. Kendini gerçekleştirmesi, özgüven kazanması falan hep destek eğitimde kendini yeterli hissetmesiyle oluyor bu anlamda katkı sağladığını düşünüyorum.” (G:Ö.10, 23, 20-37)

Ö11. “Katkısı tabii ki var. Birebir de ona uygun etkinliklerle onu biraz daha tanıyıp güdülenmesini motivasyon ve özgüven anlamında pekiştirip sonra ona uygun sosyal aktiviteye yönlendirip çocuğun enerjisini orada boşaltıp kendisine bir hobi bulunması kendine güvenmesi aktif katılım sağlaması yönünde hep destekliyoruz. O anlamda destek veriyor.” (G:Ö.11, 23, 38-41)

4.4.3. Diğer Destek Özel Eğitim Hizmetleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tanılı öğrencinin sosyal uyuma yönelik diğer destek özel eğitim hizmetlerine yönelik iki farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Olumlu katkı sağlıyor.
2. Akademik anlamda desteği var ama sosyal uyuma yönelik katkısı yok.

Sınıf öğretmenlerinin tanılı öğrencinin diğer destek özel eğitim hizmetlerinden sosyal uyuma yönelik aldığı destek ile ilgili görüşlerinin dağılımları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Uyumlarına Yönelik Diğer Destek Özel Eğitim Hizmetlerine Dair Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Olumlu katkı sağlıyor.	7
2. Akademik anlamda desteği var ama sosyal uyuma yönelik katkısı yok.	5

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden yedisi diğer destek özel eğitim hizmetlerinin sosyal uyumuna olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1. “Olumlu hatta çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Öğrencim mesela dışarıda okuma yazma üzerine ders alıyor ve kesinlikle bence senenin başından bu zamana kadar annesi dersleri arttırdı. Okul başlayınca ilk başta çok zor okuyordu şu an çok çok daha iyi. Dışarıda alıyor bence eğitimi okulda değil ben öyle hissediyorum. Akademik anlamda olan desteği sosyalliğini de destekliyor bir şekilde o yüzden bence çok olumlu katkı sağlıyor.” (G:Ö.1, 24, 5-9)

Ö2. “Olumlu anlamda çok katkı sağlıyor bence. Okuldaki eğitimde, biz bireyselleştirilmiş eğitim programı uyguluyoruz ama maalesef bir RAM gibi, bir rehabilitasyon gibi etkili olmuyor çünkü onlar birebir eğitim veriyorlar. Onlar gerçekten o çocukların rahatsızlıklarıyla ilgili eğitim alıyorlar biz de kendi bölümümüzle alakalı dersler gördük ama tabi detaylı değil toptasan 10-15 ders almışızdır yeteri kadar bilgiye sahip değiliz kesinlikle. Sınıftan ziyade kaynaştırma öğrencisinin artı destek alması gerekiyor. Çoğu öğrencide zaten okula geldikleri zaman sadece sosyalleşmek için geliyorlar ama RAM’da ne

yapıyorlar onun eğitimini alıyorlar benim öğrencim de öyle. Artı ekstradan okul dışında eğitim de görüyor farklı farklı alanlarda bu gibi eğitimlerle bunu artırmaya çalışıyorlar. Aynı zamanda bu aldığı eğitimler dışında çevresi de çok etkili oluyor. Tatil sürecinde annesi babası onu iş yerine götürüyordu orada çalıştığı insanların konuşmasından bir şeyler almış ki çocuk kendisini daha iyi ifade edebiliyor artık.” (G:Ö.2, 24, 10-21)

Ö10. “Onlarda aynı şekilde. Aslında yaptıkları şey birebirde çocuğun hangi yönden gelişimi geriyse o alana ait birebir uygulamalar yapmak. Birebirde çocuk çok daha verim alıyor gruptan ziyade. Ders başarısı olarak bu şekilde. Ama özel eğitimde şöyle uygulamalarda var bildiğim kadarıyla. Aynı yaş grubu çocukları bir araya getirildiği oyun grupları da var. Mesela oyun terapisiyle oyun gruplarıyla birbirlerine uyum sağlamaları, oyun içinde oyun kuralları uygulamaları veya kendilerini oyunla ifade etmeleri gibi çalışmalarda var. Bu çalışmalar sayesinde çocuk aynı ortamda gördüğü şeyi sınıf ortamına da uygulayabiliyor. Bu anlamda olumlu katkı sağladığını düşünüyorum.” (G:Ö.10, 25, 27-34) Görüşülen öğretmenlerden Ö.3, Ö.6, Ö.9 ve Ö.11’ de benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden beş tanesi diğer destek özel eğitim hizmetlerinin akademik anlamda desteğinin olduğunu ama sosyal uyuma yönelik katkısı olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö4. “Aynı şekilde sosyal anlamda katkısı yok çünkü orada da çocuk sadece akademik olarak destek alıyor. Görüşüm aynı bence o kurumlarda olsun, RAM’lar da olsun. Zaten RAM’ın ben tanı koymaktan başka bir işlevi yok hatta koyduğu tanıyı bile %100 doğru koyduğuna inanmıyorum. Başka da bir şey yaptığını zannetmiyorum. Sosyal olarak sadece oralarla ilgili değil. Biraz aile, biraz çocuk, biraz öğretmen, biraz okul. Herkesin bakış açısının aynı olması lazım. Yani öyle tek başına olabilecek bir şey değil bu. Bir aslan gibi düşünün. 4 ayaklı, 5 ayaklı. Ayakların hepsinin aynı anda yürümesi lazım. Bir ayak yürürse yürüyemez o beden.” (G:Ö.4, 24-25, 38,40- 1,4)

Ö5. “Gittiği yerde sadece akademik olarak desteklendiğini biliyorum. Ders anlamında bir katkı var, sosyal anlamda bir katkı yok.” (G:Ö.5, 25, 5-6)

Ö7. “Çoğunlukla akademik anlamda destekleri var sosyal uyuma yönelik bir katkısı yok.” (G:Ö.7, 25, 12)

Ö8. “Bu alınan eğitimlerin hepsi akademik anlamda oluyor ama bu çocukların daha çok sosyallik anlamda eğitim alması gerekiyor ama rehabilitasyonda verilen şeyler hep okuma, yazma, ödev üzerine yoğunlaşmıştı. Sosyal uyumunu bence olumsuz etkiliyor, katkısı yok yani. Çünkü öğrenciye oradan da ödev veriliyor ve benim verdiğim ödevleri de yetiştirmeye çalışıyor ki ben aileye demiştim destek eğitimde çok ödev veriyorlarsa öncelikli olarak o ödevi yapsınlar sonuçta ben sınıfın geneline ödev veriyorum. Aile sınıftan geri kalsın, arkadaşlarından dışlanmasın diye daha çok bunalmış oluyor. O yüzden sosyal anlamda olumsuz etkileniyor akademik başarı üzerine gittikleri için.” (G:Ö.8, 25, 13-20) Görüşülen öğretmenlerden Ö.12’ de benzer ifadeler kullanmıştır.

4.5. Çözüm ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin çözüm ve önerilere yönelik görüşleri üç alt tema altında incelenmiştir. Bunlar;

1. Sosyal uyuma yönelik yaşanan zorluklar
2. Sosyal uyuma yönelik yapılan etkinlikler
3. Destek ihtiyacı

4.5.1. Sosyal Uyuma Yönelik Yaşanılan Zorluklar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri sınıf içinde sosyal uyuma yönelik yaşadığı zorluklara yönelik üç farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Zorluk yaşamıyorum.
2. Bireysel farklılıklardan dolayı zorluk yaşıyorum.
3. Çevre ve kültürel farklılıklardan dolayı zorluk yaşıyorum.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde sosyal uyuma yönelik yaşadığı zorluklara yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Sosyal Uyuma Yönelik Yaşadığı Zorluklara Dair Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Zorluk yaşamıyorum.	5
2. Bireysel farklılıklardan dolayı zorluk yaşıyorum.	5
3. Çevre ve kültürel farklılıklardan dolayı zorluk yaşıyorum.	2

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden beş tanesi sınıf içinde sosyal uyuma yönelik zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö3. *“İlla ki bir sıkıntı bir problem yaşadığımız oluyor. Ama genel anlamda sosyal açıdan da genel sınıf işleyişi açısından da bir problemimiz olmuyor. Ne bileyim yaptığım herhangi bir yönlendirmede ilk başta itiraz etseler bile uygun bir dili bulup anlattığımda problem yaşamıyoruz sınıf yönetimini iyi idare ettiğimi düşünüyorum. Herhangi bir problem ya da zorluk yaşamıyorum.”* (G:Ö.3, 26, 33-37)

Ö6. *“Ben zorluk yaşamıyorum. Bu tür haller evden besleniyor biraz. Sınıf ortamında bunu kırmak biraz zor ama öğretmene çok büyük bir rol düştüğünü düşünüyorum. Benim sınıfıma gelen bütün öğrenciler çok mutlular. Çocuklarda, ailelerim de hatta.”* (G:Ö.6, 27, 6-8)

Ö9. *“Aslında bir uyum problemi yaşamadık diye düşünüyorum. Kendi adıma ben bir zorluk yaşamadım genel olarak. Birbirleriyle kaynaşmış, kendilerini ifade edebilen, öğretmenlere nasıl davranması gerektiğini bilebilen öğrencilerim var. Kendi aklına göre bazen doğru bazen yanlış davranabiliyorlar ama her şeyin farkındalar. 4. sınıf yaş grubu o anlamda bayağı bir yol almış çocuklardan oluşuyor zaten. Kimisinde özgüven eksikliği oluyor. Kendisi yapabilse bile ifade edemiyor hani bireysel farklılıklar söz konusu oluyor o noktada ama aslında 4.*

sınıfın getirdiği içine kapanma durumu göz önüne alınırsa bu yaş grubu çocuktan beklenen sosyallik de az olduğu için normal görünüyorlar yani.” (G:Ö.9, 27, 23-30) Görüşülen öğretmenlerden Ö.2 ve Ö.7’ de benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden beş tanesi sınıf içinde bireysel farklılıktan dolayı zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö10. *“Yani birçok şey söylenebilir ama genel çerçevede kişisel, bireysel farklılıklar diyelim. Biraz daha çekingen, naif, kırılgan çocuklarımız oluyor. Okula başladıklarında sıkıntıları oluyor. Özellikle 1. Sınıftan başladık biz tabi bu zamana gelene kadar yaşanan problemler dahilinde, ilk okula geldiğinde okula adaptasyon konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Aşırı korumacı velilerin çocukları özellikle. Her şeyleri anneleri babaları tarafından yapılmış, ayakkabıları anneleri babaları tarafından bağlanmış, çantası anneleri babaları tarafından sınıfa taşınmış olan çocuklar sosyal uyum konusunda aşırı korumacı ailelerin çocukları çok sıkıntı yaşıyorlar. Sanıyorlar ki her şey evdeki gibi okulda da önüne gelecek. Arkadaş gelecek, elinden çekip hadi oyun oynayalım diyeceğini sanıyorlar. Onun zorluğunu çok yaşıyorlar. Veya dersler konusunda kitap çıkarın dediğimde öğretmeni gelip çantasından alıp koyacak sanıyorlar bunlar biraz alışma sürecinde çok zorlanıyorlar. İçine kapanık oluyorlar biraz daha duygusal olarak içine kapanyorlar. Ama alıştıktan sonra götürüyorlar. Suriyeli çocuklarımız var mesela adaptasyon konusunda, dil konusunda, anlaşılamama açısından zorluk yaşıyorlar. Onlarında birkaç ay sonra artık konuşmalar da anlamaya başlıyorlar sorunları çözülüyor. Benimkiler küçük yaş grubu ilkokul olduğu için, ortaokulda bunlar çok farklılık gösterebilir. Ama ilkokulda oyun çocuğu, oyun çağı o yüzden akran uyumuyla akranları arasında kabul görüyorlar. Birbirlerine destek oluyorlar, etkiliyorlar o şekilde hemen hallediveriyorlar yani.”* (G:Ö.10, 27, 32-49)

Ö12. *“Şimdi sınıfımızda çok farklı, çok dinamik bir nesil yetişiyor. Genel olarak şöyle bir özellik görüyorum çocuklarda; liderlik ruhu çok fazla. Etkinlikleri, işi kendisi planlamak istiyor. Ailenin tek çocuğu bütün etkinlikler onun etrafında gelişiyor dolayısıyla o liderlik ruhuyla çok hareketliler. Teknolojiye çok*

bağımlılar. Verdiğiniz bir araştırma ödevini çok farklı boyutlarda çok rahatlıkla yapabiliyorlar. Tabii bu onların sınıf içerisindeki kontrol mekanizmasını güçleştiriyor ister istemez. Sesimizin tonunda farklılıklara gitmek zorunda kalabiliyoruz. Çocukların bireysel farklılıkları ve tutumları, kendinden emin duruşları sınıf genelinde kontrolü sağlamakta zorluğa sebep olabiliyor.” (G:Ö.12, 28, 8-15) Görüşülen öğretmenlerden Ö.1, Ö.5 ve Ö.8’ de benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden ikisi sınıf içinde çevre ve kültürel farklılıktan dolayı zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö4. *“Çevre, kültür ve yetiştirilme farklılıkları. En başta çocukların birbirini anlamaması problem aslına bakarsan. Konuşulan anlaşılmadığı zaman her türlü sorun arka arkaya gelmeye başlıyor. Burada öğretmene düşen bir görev var. Neyin nasıl anlaşılması gerektiğini anlatması lazım. Bu tabii tek başına öğretmenle de olacak bir şey değil yani aile, sokağı, çevresi. Bunlar hepsi bir olacak. Şimdi düşünün ki çocuk silahların patır patır patladığı bir çevrede yetişmiş. Ona bir silah sesi normal gelir. Hiç önemsemez onu. Ama tam aksi yetişen bir çocuk bunu duyduğu zaman bir bakmışsınız ki yerde yatar. Kafasını kapatıyor. Ya bu aynen öyle bir şey.”* (G:Ö.4, 26, 39-46)

Ö11. *“Çevre farklılıkları, ailenin yapısal farklılıkları, ekonomik farklılıklar gibi gibi bireysel özellikleri sınıf ortamında uyumu etkileyen detaylar. Bunlar çocukların veya ailelerinde olan huzursuzlukların çocuklara aksettirilmesi çocuklar da olumsuz etkiler yapabiliyor. Bu bütün çocuklar için geçerli. Önce onu bir kırmak, yenmek gerekiyor. Önce aileyi kırmak gerekiyor, aileyi eğitmek gerekiyor ondan sonra da çocuğu. Böylelikle sınıfınızın içinde her çocuğu kazanabiliyorsunuz.”* (G:Ö.11, 28, 1-6)

4.5.2. Sosyal Uyuma Yönelik Yapılan Etkinlikler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tanımlı çocuğun sosyal uyumuna yönelik yaptıkları etkinlikler için üç farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Ayrıca bir şey yapmıyorum.

2. Kendini ifade edebileceği, iletişimi artırabileceği çalışmalar yapıyorum.
3. Sınıf içerisinde kabulünün artması adına çalışmalar yapıyorum.

Sınıf öğretmenlerinin tanılı çocuğun sosyal uyumuna yönelik yaptıkları etkinliklerinin görüş dağılımları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Tanılı Çocuğa Yönelik Yaptığı Etkinliklere Dair Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Ayricabir şey yapmıyorum.	2
2. Kendini ifade edebileceği, iletişimi artırabileceği çalışmalar yapıyorum.	7
3. Sınıf içinde kabulünün artması adına çalışmalar yapıyorum.	3

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden iki tanesi tanılı öğrencinin sosyal uyumuna yönelik ayrıca bir şey yapmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1. “Ona özel herhangi bir şey yapmıyorum açıkçası. Yani sınıf mevcutları çok kalabalık zaten müfredatlar yoğun bunun için uygun koşullar yok dolayısıyla da hiçbir şey yapamıyorum.” (G:Ö.1, 28, 20-22)

Ö9. “Ben bir şey yapmıyorum açıkçası. Okulun bir projesi vardı. Akran öğretimi şeklinde proje yapılmıştı. Onda da işte belli bir gruplara ayrılmıştı sınıflar, herkes birbirine anlatarak o testi yapacak şeklinde. Hani onun içerisinde o öğrencimizde vardı. O arada biraz sosyalleşti. Biraz birbirleriyle yardımlaşmayı daha iyi öğrenmişlerdi falan ama özellikle onun için yaptığım bir şeyi söyleyemeyeceğim açıkçası. Bu konuda zaten çok eksik olduğumu düşünüyorum. Mümkünse hani sınıfımda olmasa da ben eksikliğini hissetmesem diyorum ama hani belli bir müfredat var o yetiştirme kaygısı içinde oyun odaklı falan

öğrencilerimle çokta öyle olmuyor. O tarz sosyal şeylere vakit ayıramıyoruz açıkçası.” (G:Ö.9, 30, 12-19)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden yedisi tanılı öğrencinin sosyal uyumuna yönelik kendini ifade edebileceği, iletişimi artırabileceği çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö2. *“Ona tabii ki de artı bir ilgi ve onun dili ile konuşma şeklinde özen göstermeye çalışıyorum. Çocuk da bunu fark ediyor zaten. Böyle olunca kendini güvende ve rahat hissedip daha iyi ifade ediyor. İletişim becerilerine yönelik daha çok yaptıklarım.” (G:Ö.2, 28, 39-41)*

Ö5. *“Sosyal yönünü geliştirmek adına iletişim anlamında kendini ifade etmeye yönelik çalışmalar yapıyorum daha çok. Uzaktan eğitim sürecinde belirli gün ve haftalarda mesela; şiir ezberlemek, yaptığı etkinliği fotoğraflamak veya viÖ çekmek gibi etkinlikler vermiştim onlara. Onun dışında okuduğu kitapları tanıtmak. Bunu iki haftada bir yapıyorum özellikle tanılı öğrencimi de katmak istiyorum ama bu konuda aileden işte anneden destek göremediğim için tam anlamıyla yapamıyorum. Şu ana kadar belirli gün ve haftalar etkinliğinde öğrencimin geri dönüş videosu olmadı. Sosyal anlamda desteklemediklerini buradan anlayabiliriz aslında.” (G:Ö.5, 29, 20-34)*

Ö7. *“İletişimini etkileşimini artıracak çalışmalar yapıyorum. Derste farklı atölye çalışmaları, etkinlikler yapıyoruz. Sanat atölyesi, 23 Nisan dans gösterisi gibi... Bu tarz etkinliklerle kendini daha çok ifade etsin etkileşimi artsın diye. Onlara katıyorum. Belirli gün ve haftalarda hazırlayacağım bir etkinlikte mutlaka tanılı öğrencimi de dahil etmeye çalışıyorum. Hiçbir şey yapamazsa bile sahnede durması bile yeterli benim için bu anlamda elimden geleni yapıyorum.” (G:Ö.7, 30, 1-6)*

Ö8. *“İletişimini artırmaya yönelik çalışmalar yapıyorum genelde. Derslerin sonunda öğrencilere arkadaşlarıyla hoşlandığı bir şeyi yapmasını mesela şarkı söylesin, resim yapsın gibi bir şeyler yapsın istiyorum. Ya da oyunlarda bu tarz*

öğrencilere öncelik vererek cesaretlendirmeye çalışıyorum. Bu tarz çalışmalarımız var ama pandemiden dolayı çok uzak kaldık bu tarz çalışmalara.” (G:Ö.8, 30, 7-11)

Ö10. *“Kendini ifade etmesi için daha fazla iletişim kurabilmesi için fırsat yaratmaya çalışıyorum. Fakat çocuğa çok fazla da sınıfta sorumluluk verici bir şey yapamıyoruz. Sınıfta 30-31 öğrencime karşı sorumlulum var bu çocuklara karşı apayrı bir sorumluluğumuz var. Bu çocuk sınıfa geldiğinde bireyselleştirilmiş eğitim planını hazırlıyoruz, onu sınıftan ayrı tutup o plan çerçevesinde derslerini ilerletmeye çalışıyoruz. Dersleri onun kazanımlarına göre. Mesela dersleri anlatıyorsun 10 dakikanı bu çocuğa ayırıyorsun.”* (G:Ö.10, 30, 20-24)

Ö11. *“Arkadaşı olmaya çalışıyorum. Arkadaşı olarak benimle olan etkileşimini artırıp kendi akranlarıyla olan iletişimine katkı sağlamaya çalışıyorum. Onun sosyal etkinlikleri hakkında onunla konuşmak, ona yol göstermek, yaptığı herhangi bir etkinliğe onunla birlikte gitmek. Ona kendini ifade etmesi için ortam sunmaya çalışıyorum.”* (G:Ö.11, 31, 3-12)

Ö12. *“Ön plana çıkabileceği, kendini her anlamda ifade edebileceği ortamlar sunuyorum. Her etkinlikte bu tip öğrencileri öne çıkarma konusunda diğer branş öğretmenleri ile de iletişim halindeyim. Bu çocukların dikkat dağınıklarını minimuma indirmek için daha çok bunları hemen ilk etapta kendimin dokunabileceğim şekilde kendime yakın oturtmaya çalışıyorum. Yani sınıfın en gerisinde ya da sağ, solunda değil de merkezine alarak ve dokunabileceğim yerlerde, sınıfı dolaşabileceğim yerlerde, sürekli müdahale edebileceğim ortamlara alıyorum.”* (G:Ö.12, 31, 13-24)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üç tanesi tanılı öğrencinin sosyal uyumuna yönelik sınıf içinde kabulünün artması adına çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö3. “53 kişinin içinde onun sönüp gitmemesi için çabalayabiliyoruz sadece. Çok ekstra bir şey yaptığımı söyleyemeyeceğim sınıf içerisinde var olduğunu hem kendine hem arkadaşlarına hissettirmeye çalışıyorum. Her şeye katmaya çalışıyorum yapabileceğini biliyorum. Artık 4 senedir tanıyorum çocuğu. Onu da düşürmeden, başarısızlık hissine düşürmeden, elimden geldiği kadar her şeye katmaya çalışıyorum. Ama daha az mevcutlu bir ortam olsa biraz daha farklı olurdu diye düşünüyorum çocukla ilgili.” (G:Ö.3, 29, 5-10)

Ö4. “Genel manada çocuğu sınıfa kabullendirmenin dışında çokta ciddi bir çalışma yaptığımı düşünmüyorum ben. Sadece çocuk sınıfa kabul edilsin, sınıfta herkes onu anlasın. Çocuk zaten kendini ifade edemediği için veya orada olan olayları anlayamadığı için sorun yaşıyor. 40 kişilik sınıfta çocuğu sınıfa anlatabilmişseniz bile çok iyi bence. Onun dışında yani çocuğa sosyal anlamda bir şey kazandırmak, sadece sınıfın içerisinde anlatılan olayları dinlerse, anlayabildiği kadar anlayabilir. Şunu konuşmamız lazım. Yani şimdi 15 kişilik bir sınıfta 1 tane kaynaştırma öğrencisi olsa o kaynaştırma öğrenciye neler yapılabilir? Avrupa’da ki gibi. Ama 40 kişilik, 50 kişilik, 60 kişilik sınıflarda bu kaynaştırma öğrencileriyle hiçbir şey yapılamaz.” (G:Ö.4, 29, 11-19)

Ö6. “Onu görünür hale getirecek birtakım etkinlikler yapıyorum. Sınıf içinde daha çok kabul görmesi adına çalışmalar. Bir güneş modeli, dünya modeli kullanılacağı zaman onu tercih ediyorum mesela. Hem eğlenerek yaptığı bir şey. Ya da kesinlikle birtakım sorumlulukları mutlaka ona veriyorum. Mesela teneffüs zili çaldığında pencereyi açmak olabilir, işte sınıfa geldiğinde perdeleri açmak olabilir ne bileyim böyle mutlaka görevleri var ve bunu sık sık da ifade ederim, dillendiririm ben. Bak penceremiz de açılmış ne güzel sınıfımızda havalanmış diye onu görünür kılmak için sözel olarak mutlaka pekiştirebileceğim birtakım etkinlikler yapıyorum.” (G:Ö.6, 29, 36-43)

4.5.3. Destek İhtiyacı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tanılı çocuğa yönelik sosyal uyumunda ihtiyaç duyduğu destek için beş farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler:

1. Aile desteği.
2. Akran desteği.
3. Rehberlik servisi desteği.
4. Devlet desteği.
5. Hizmet içi eğitim desteği.

Sınıf öğretmenlerinin tanılı çocuğa yönelik sosyal uyumunda ihtiyaç duyduğu desteğe yönelik görüşlerinin dağılımları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Tanılı Çocuğun Sosyal Uyumuna Yönelik Destek İhtiyacına Dair Görüşler

Görüşler	Frekans
1. Aile desteği.	6
2. Akran desteği.	2
3. Rehberlik servisi desteği.	2
4. Devlet desteği.	1
5. Hizmet içi eğitim desteği.	1

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden altı tanesi tanılı öğrencinin sosyal uyuma yönelik aile desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1. “Sosyal uyumuna yönelik aile ile birlikte hareket etme olabilir. Aile desteği olmadan tek başıma yol kat etmek çok zor. Bu birbiriyle bağlı bütün bir ilişki çünkü. Aile desteği çok önemli en büyük ihtiyacım bu sanırım.” (G:Ö.1, 31, 27-29)

Ö3. “Özellikle anne yani aile iş birliği konusunda. Bazı etkinliklerde yer almasını istediğimizde ya da yönlendirmeye çalıştığımızda itiraz edebiliyor. Aileyi de ikna

etmeye çalışıyoruz. Çocuğu ikna etmek benim için daha kolay sözümü dinlediği için. Ama birde aile boyutu var.” (G:Ö.3, 32, 3-6)

Ö6. *“Kesinlikle veli iş birliği. Birincisi kesinlikle veli desteği ve iş birliği. Veli desteği olmadığı için çok zorlanıyorum. Aile evde bir takım bir şeyler yapabiliyor olsa keşke. Dolayısıyla yetersiz kalıyor.” (G:Ö.6, 33, 19-21)*

Ö11. *“Ailenin sizin gösterdiklerinize uyum sağlayabilmesi, çocuğa vakit ayırıp onu götürmesi ve okulunda sizin aile ile olan ilişkilerinizde sizi desteklemesi. Yani okulun yapısı da çok önemli tabii. Aile desteği diyebilirim yani.” (G:Ö.11, 34, 20-22)* Görüşülen öğretmenlerden Ö.8 ve Ö.10’ da benzer ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden ikisi tanılı öğrencinin sosyal uyuma yönelik akran desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö2. *“Arkadaşlarının desteği olsa güzel olurdu. Dediğim gibi çocuğu dışlamak sınıfta çok çok kötü bir etki yaratıyor. Sınıf düzeninde bir arada olma, birlikte hareket etme konusunda yani bu kadar.” (G:Ö.2, 31, 36-38)*

Ö5. *“Akran desteği olabilir. Çocuğun en zorlandığı kısım arkadaşlarıyla birlikte olmak, onlar tarafından kabul görmesi, bir oyuna bir gruba dahil olamayışı. Oyuna gruba dahil olma konusunda destek olsa iyi olurdu.” (G:Ö.5, 33, 16-18)*

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden ikisi tanılı öğrencinin sosyal uyuma yönelik rehberlik servisi desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö7. *“Rehberlik servisi desteği olsa güzel olabilirdi. Bazen sınıf içinde uyumu sağlamakta ya da davranış anlamında problemleri çözmede zorlanıyorum ve desteğe ihtiyaç duyuyorum. Böyle zamanlarda rehberlik servisi destek olsa çok iyi olurdu.” (G:Ö.7, 33, 26-28)*

Ö12. “Rehberlik servislerinin daha da arttırılması konusunda olabilir. Çünkü ben sevginin eksik olduğunu düşünüyorum. Bu hem özel eğitimde hem de aktif olarak sınıftaki eğitimde çok büyük katkıları olduğunu düşünüyorum. Bunu yetişkinlere de uyarlamaya çalışıyoruz. Sevgiyi hissetme ve sevgiyi paylaşma, buna uygun ortamların sağlanması konusunda rehberlik servisleri yardımcı olabilir.” (G:Ö.12, 34, 23-27)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bir tanesi tanılı öğrencinin sosyal uyuma yönelik devlet desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

Ö4. “Devlet desteği isterdim. Devletin aslına bakarsanız öğretmene bu fırsatları tanıması lazım. Önce devletin yardımcı olması lazım. Devlet yardımcı olmazsa nasıl olacak ki bu işler? Yani benim 15 kişilik sınıfım olsa, 20 kişilik olsa, çocukların özel hayatlarını bilsem, evlerine gitsem, odası var mı veya yaptığı herhangi bir çalışma var mı veya başka bir özel kuruma gidiyorsa o öğretmenle ilişkiye girsem, orada hangi dersleri aldığını bilsem” (G:Ö.4, 32, 13-17)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bir tanesi tanılı öğrencinin sosyal uyuma yönelik hizmet içi eğitim desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin konuyla ilgili görüşü şu şekildedir:

Ö9. “Öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitim diyeyim. Kendim açıkçası öyle seminer falan almadım bu konuda daha bilinçlenmeliyiz galiba. Belli başlı şeyleri müfredatın ötesine çıkıp yapmalıyız. Daha da özel anlamda çocuklara çok şey yapılabilir aslında ama sosyal bir şeyler yapabilirsek daha güzel olur. Bizim bakış açımızı değiştirmemiz gerekiyor. Genel anlamda baştan sona öğretmenler olarak desteğe ihtiyaç duyuyoruz galiba.” (G:Ö.9, 34, 3-7)

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan ulaşılan sonuçlar tartışılarak sunulmakta, ardından ilgili öneriler getirilmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılarak sunulmuştur.

Yapılan araştırmada içerik analizi sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumuna yönelik 6 ana tema ve bu temaların alt başlıkları incelenmiş ilgili literatür araştırması sonucunda tartışılıp yorumlanmıştır. Yapılan mevcut çalışmada sınıfta sosyal kabul, akran ilişkileri, öğretmen etkileşimi, aile desteği ve tutumu, destek eğitim hizmetleri ile çözüm ve öneriler ana başlıkları incelenmiştir.

Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde sınıf içi etkinliklere katılımları ile ilgili farklı görüşler bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin katılımının olmadığını ve ilgisinin çeken bir konu varsa katılımının olduğu sınıf içi etkinliğe katılım durumunda eşitlik gözlemlenirken; öğretmenlerin teşviki ile katılımı olması düşük düzeyde çıkmıştır. Snell ve Brown (2000) tarafından yapılan çalışmada özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sınıf içerisinde etkinliklere katılabilmeleri için uygun eğitim koşullarının sağlanması gerektiği ve teşvik edilmesi yönünde desteklenmesi gerektiğini belirtilmiştir. Batu (1998) tarafından yapılan çalışmaya göre kaynaştırma öğrencilerine sınıf içi etkinliklerde yer verilmesinin akademik ve sosyal anlamda olumlu etki edeceğini, sınıfta bulunan diğer normal öğrencilerden farklı olduklarını hissedecekleri bir durumun oluşmasının önüne geçileceğini belirtmiştir. Yapılan bir çalışmada öğretmenin kaynaştırma öğrencisini derse katmak için öğrencinin gelişim düzeyine uygun ve basitleştirerek anlatmasının özel gereksinimli öğrencinin sınıf içine katılımını

arttırdığı belirtilmiştir (Mcintosh ve ark., 1993). Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içerisinde etkinliğini arttırmak için öğretmenlerin teşvik edici davranışlarını arttırmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almasının öğretmenlerin yeterliliklerini arttırmada ve öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmede fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde sınıf dışı etkinliklere katılımları ile ilgili farklı görüşler bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin öğretmen teşviki ile katılım sağladığı durumun daha yüksek oranda olduğu saptanmıştır. Katılım durumunu aile teşviki ile katılım, ilgi duyduğu bir alan/konu varsa katılım ve katılımı yok seçenekleri takip etmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar kapsamında öğretmen teşviğinin sınıf dışı katılımı önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Böylelikle sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olarak bulunan özel gereksinimli çocukların öğretmen teşviği ile sosyal katılımının artırılabilirliği düşünülmektedir. Alquraini (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çeşitli eğitim ortamlarında özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin gereksinimlerini karşılayacak eğitim yöntemlerinin kullanılmasını ve özel öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerde eğitim yöntemleri uygulanırken eğitimde fırsat eşitliğinin yararlanması gerektiğini savunmuş ve tipik gelişim gösteren yaşlıları ile bir arada olmasının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Özel gereksinime sahip bireylerde yeteneklerinin ve ihtiyaçlarının geliştirilmesine imkan sağlanması, uygun koşulların ve eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Gearheart, ve ark., 1996). Çalışmadan elde edilen bulgularda öğretmen teşviği ile katılımın fazla olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuç doğrultusunda her öğretmenin kaynaştırma öğrencisini sınıf dışı etkinliklere katılım sağlaması için teşvik etmesinin öğrencinin gelişimi açısından faydalı olacağı varsayılmaktadır.

Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen görüşlerine göre akranları tarafından kabulü incelendiğinde yüksek düzeyde akran kabulünün olduğu saptanmıştır. Çalışma en düşük orana sahip görüşün orta düzeyde akran kabulü görüşü olduğunu saptamıştır. Kasap ve Erdal (2021) tarafından yapılan çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin akran ilişkileri incelenmiş ve akran kabulünün olduğu, tipik gelişim gösteren bir öğrenci ile ÖÖG tanısına sahip bir öğrencinin yan yana

oturmasıyla akran eğitiminin de gerçekleştiği sınıf içerisinde uyum sağladığı, derse katılımının arttığı belirtilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü ve sosyal etkileşimini arttırmak için ilgili özel eğitim müdahalelerinin etkili sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir (Şahbaz, 2007; Özkubat ve ark., 2016). Melekoğlu ve Yenioğlunun (2020) yaptığı çalışmaya göre bireylerin akranları tarafından kabulünün artmasıyla birlikte olumlu benlik geliştirme düzeyleride artış gösterdiği ifade edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda akranlarıyla birlikte normal eğitim sınıfında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim gören öğrencilerin özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrencilere göre akademik gelişimlerinin daha hızlı ilerlediği tespit edilmiştir (Carlberg ve Kavale, 1980; Baker ve Zigmond, 1995; Freeman ve Alkin, 2000). Elde edilen sonuçlar bağlamında akran kabulünün özel gereksinimli bireylerin eğitim hayatında olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde akranlarının tanılarına yönelik tepkilerde farklı görüşler olduğu saptanmıştır. Akranlarının tanıya yönelik tepkileri arasında yaygın olan görüşler tanının bilinmediği, destekleyici bir tutum sergilendiği ve öğrencinin tembel bir öğrenci olarak algılandığı yönündeki görüşler eşit dağılım göstermiştir. Bunun dışında bazı görüşler tanının bir hastalık olarak düşünüldüğü ya da farkında olunmadığı üzerinedir. Alanyazında yapılan bir çalışmada özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından dışlandığı ve arkadaş grubuna dâhil edilmediği belirtilmiştir. Johson ve Pugach (1990) görüşüne göre kendini ayırtırılmış ve farklı hissedilen kaynaştırma öğrencisine telkinin etkili olabileceği ve öğrenciye özgü sözlü ve yazılı talimatlar verilmesinin olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı ifade edilmiştir.

Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin akran etkileşim düzeyi incelendiğinde katılımcıların çoğu öğrencilerin düşük düzeyde akran etkileşimi kurduğunu ifade etmiştir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda da (Lee ve ark., 2003; Guralnick ve ark., 2007) kaynaştırma öğrencilerinin tipik gelişim gösteren akranları ile sosyal etkileşimlerinin sınırlı olduğu ve iletişim kurmakta zorlandıkları belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Erdoğan ve arkadaşları (2018) araştırmalarında kaynaştırma öğrencilerin akran kabulü ve akran etkileşimi konusunda gerekli çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmişler ve gerekli

düzenlemeler yapılsa bile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarının olumsuz yönde etkilenmesinin muhtemel olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin akran iletişiminin orta düzeyde olması görüşünün en az oranda olduğunu saptamıştır. Avcıoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada çevresiyle etkileşime giren özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri kazanmada daha başarılı oldukları, çevresiyle etkileşime girmeyen özel gereksinimli bireylerin sosyal beceriyi edinmede daha geride kaldıklarını ifade etmiştir. Araştırma bulguları ve alanyazın taraması sonucunda akran ile sosyal iletişimin kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarını ve sosyal etkileşimini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin akran etkileşimini desteklemek için öğretmenlerin bilgilendirici ve destekleyeceği yönlendirme yapmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin akran desteği düzeyi incelendiğinde katılımcıların çoğu akranların sunduğu desteğin iyi ve yoğun olduğu görüşünü belirtmiştir. Çalışmada saptanan en düşük orana sahip görüş akran desteğinin olmaması görüşüdür. En çok ortalamaya sahip olan görüş ise iyi ve yoğun bir akran desteği olduğudur. Elde edilen bulgular sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğunluğunun ÖÖG’li arkadaşlarına yoğun bir akran desteği gösterdiği saptanmıştır. ÖÖG’ye sahip olan öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile yakın bir etkileşim halinde olmaları ve akran desteği görmelerinin öğrenciye öğretim ortamında yeni bir fırsat yaratma imkânı sağlayacağı ve yeteneklerini ortaya çıkarmasında önemli olduğu belirtilmiştir (Ataç, 2003). Mcintosh ve arkadaşları (1993) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma öğrencisinin tipik gelişim gösteren akranı ile yan yana oturduğunda tahtadan göremediği ya da anlayamadığı konuları akranına sorduğu ve akran desteği ile öğrenim ile sosyal uyumun desteklendiği görülmüştür. Schumm ve Vaughn (1991) kaynaştırma öğrencilerinin tipik gelişim gösteren akranları ile eşlenmesinin akademik ve sosyal yönde kaynaştırma öğrencilerine olumlu düzeyde katkı sağlayacağını savunmuştur.

Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlerle etkileşim düzeyi incelendiğinde öğrencinin öğretmen ile kurduğu etkileşimin yüksek düzeyde olduğu görüşü saptanmıştır. Çalışmada saptanan en düşük orana sahip görüş öğretmen etkileşiminin düşük düzeyde olduğu görüşüdür. Blackwell (1972) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli çocuklar ile çalışma

tecrübesi bulunan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar ile çalışma tecrübesi bulunmayan öğretmenlere göre sosyal etkileşiminin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri öğretmen adayları için herşeyden önce öğretmenlik mesleğine adım atmalarında bir rol-modeldir, öğrencilikten öğretmenliğe geçiş deneyimi kazanmalarında bir rehber olarak kabul edilmektedir (Özak, 2014). Harasymiw ve Horne (1975) yaptıkları araştırmada özel gereksinimli çocuklarla kaynaştırma öğretime yönelik deneyimin bulunmasının akademik başarıyı olumlu şekilde etkilediği ifade edilmiştir. Rees, Spreen ve Harnadek (1991) tarafından yapılan çalışmada ise özel gereksinimli çocuklarla deneyimin bulunmasının kimi zaman olumsuz bir tutum oluşturduğu belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olmaları sonucunda öğrencinin sosyal etkileşimini arttırmaya yönelik etkinlikler düzenleyebileceği varsayılmıştır. Çalışma sonucunda da çoğunluğun öğretmen etkileşimi fazla olduğu yönündedir.

Araştırmada ÖÖG tanıli kaynaştırma öğrencileri ile yaşanan iletişim sorunları incelendiğinde öğretmen görüşlerinin yüksek oranda zorluk yaşanmadığı yönünde olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular uzaktan eğitimde iletişim kurmanın zor olduğu ile devam etmekte ve en düşük oranda yaşanan iletişim probleminin soyut kavram ve durumları anlatmak ile ilgili olduğu saptanmıştır. Salend (1998) kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içerisinde iletişim ve uyumuna yönelik sınıf kurallarının oluşturulmasının ve aktarılmasının, öğrencilerin kurallara uyması için tedbirler alınmasının iletişimi kolaylaştırmada katkı sağlayacağını belirtmiştir. Schumm ve Vaughn (1991) öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile kişisel ilişki kurulmasının iletişim sorunlarını çözmeye ve etkili iletişime destek olacağını vurgulamışlardır.

Araştırmada ÖÖG tanıli kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarına yönelik aile desteği ve tutumu incelendiğinde aile desteğinin olduğuna yönelik görüşler yüksek oranda saptanmıştır. Bulgular arasında düşük bir oran ailenin çocuğunun tanısından utandığı ve aile desteğinin olmadığı yönündedir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Schumm ve Vaughn, 1992; Hwang ve Evans, 2011; Pamuk, 2016; Berkant ve Atılgan, 2017) aile desteğinin olmaması, yeterli destek hizmetinin sağlanamaması, okul ve müfredatla ilgili vb. sorunlar olduğu belirtilmiştir. Alanyazında konu ile ilişkili yapılan çalışmalar incelendiğinde özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde negatif faktörlerden biri

olan stresin anne üzerinde daha fazla olduğu belirtilmiştir. Annelerin çocukların bakımıyla ilgili fazlaca sorumluluklarının olması sebebiyle kendisine, eşine ve çocuğuna yeterince aile desteği sağlayamadığı belirtilmiştir (Kaytez ve ark., 2015).

Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarına yönelik diğer çocukların ailelerinin desteği ve tutumu incelendiğinde diğer çocukların ailelerinin kabullenici ve destekleyici bir tutumu olduğuna dair görüşler yüksek oranda saptanmıştır. Bulgular arasında düşük bir oran öğrencinin tanısı olduğunun bilinmemesi ve kabullenilmeyen bir tutum sergilendiği yönündedir. Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarına yönelik rehberlik servisinden aldığı destek incelendiğinde rehberlik servisinin sosyal uyuma yönelik bir katkısı bulunmadığına dair görüşler yüksek oranda saptanmıştır. Türer Kurşun (2020) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında ilkökul öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş ve kaynaştırma öğrencilerinden rehberlik servisinden destek aldığı belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinden biri öğrencinin rehber öğretmen ile iletişim sorunu yaşadığından bir diğer öğretmen görüşünün ise rehber öğretmen sayısının yeterli olmadığı ve rehberlik servisinden yeterli oranda faydalanamadığı görüşündedir. Akcan (2013) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin rehberlik servisinden destek alabilmesi için okulda rehber öğretmen bulunduğunu ancak rehber öğretmenlerden destek alamadığını belirtmişlerdir. Yapılan mevcut çalışma sonucunda öğrenmen görüşlerinden çoğunluğu rehberlik servisinin sosyal uyuma yönelik bir katkısı olmadığı yönündedir. Elde edilen sonuç doğrultusunda rehberlik servisinin kaynaştırma öğrencisine yönelik yetkin ve yeterli olmadığı ya da kaynaştırma öğrencisine yönelik yeterli zaman ayıramadığı düşünülmektedir.

Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarına yönelik destek eğitim sınıfından yararlanması incelendiğinde destek eğitim sınıflarının akademik anlamda destek sunduğu fakat sosyal uyuma yönelik bir katkısı bulunmadığını belirten görüşler yüksek oranda saptanmıştır. Bu bulgunun dışında destek eğitim sınıfının bulunmadığı ve öğrencinin destek eğitim sınıfı olsa bile destek almadığını belirten görüşlerde bulunmaktadır. İlgili alanyazında incelemesinde özel gereksinimli bireylerin destek eğitim odalarından yararlanması sonucunda akademik başarıya olumlu katkısı olduğu görülmüştür

(Akay ve ark., 2014; Ünay, 2015). Alanyazında yapılan bir diğer çalışmalarda ise özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitim odalarından yararlanması sonucunda akademik başarının arttığı fakat yeterli oranda destek eğitim odasını bulunmadığı belirtilmiştir (Aydın, 2015; Kartal, 2016).

Araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarına yönelik diğer destek özel eğitim hizmetleri incelendiğinde bunun olumlu katkı sağladığını belirten görüşler yüksek oranda saptanmıştır. Katılımcıların bir kısmı ise akademik olarak desteği olsa bile sosyal uyum anlamında bunun bir fayda sağlamadığını belirtmiştir. Türer Kurşun (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen görüşlerin büyük bir çoğunluğunun destek eğitim odalarını yararlı buldukları yönündedir. Alanyazında yapılan diğer çalışmalarda da kaynaştırma öğrencilerinin diğer destek eğitim hizmetlerinden faydalanmasının akademik anlamda öğrenciye olumlu katkı sağladığını fakat yeterli oranda destek eğitimin sağlanamadığı yönündedir (Cankaya, 2010; Aydın, 2015). Türk (2011) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim hizmetlerinden yeterli miktarda faydalanamamasının sebebi olarak RAM'ların yeteri kadar çalışmaması olduğu belirtilmiştir. RAM'ların kaynaştırma öğrencisini başarıya ulaştırmada önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Literatür incelemesi sonucunda kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin destek eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamadığı bulgusu elde edilmiştir (Demir ve Açar, 2011). Bradshaw (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik diğer destek eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamadıkları belirtilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde sosyal uyuma yönelik yaşadığı zorluklar incelendiğinde katılımcıların yarısı zorluk yaşamadığını belirtirken diğer yarısı ise bireysel farklılıklardan dolayı zorluk yaşadığını belirtmiştir. Sucuoğlu ve Kargın (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre özel gereksinimli öğrencilerin problemli davranışlarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencileri ile yaşanan iletişim sorunlarının azalmasında kaynaştırma öğrencisi ile kişisel ilişki kurulmalı ilkesinin (Schumm ve Vaughn, 1991) olumlu sonuçlar geliştireceği düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tanılı çocuğun sosyal uyumuna yönelik yaptığı etkinlikler incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu öğrencinin kendini

ifade edebileceği, iletişimi arttırılabileceği çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı sınıf içinde kabulünün artmasına yönelik çalışmalar yaptığını belirtirken küçük oranda bir kısmı ise ayrıca bir şey yapmadığını belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumunu arttırmaya yönelik öğretmenlerin gerekli etkinliği yapmasının çocuklarda sosyal uyumu arttıracığı düşünülmektedir. Schumm ve Vaughn (1991) yaptıkları çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin sınıfı içi sosyal uyumu ve etkinliğinin arttırılması için normal gelişim düzeyine sahip akranı ile eşlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Yapılan çalışma sonuçlarında da öğretmen desteğinin olmasının kaynaştırma öğrencilerinde sosyal uyumu arttırdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencisine farklı olduğunu belli etmeden farklı etkinlikler ve sorular ile desteklenmesinin, öğrenciye yönelik uyarılama yapma görüşünün uygulanmasının etkili olduğu görülmüştür (Schumm ve Vaughn, 1992). Alanyazında yapılan diğer çalışmalarda (Vural, 2008; Gök ve Erbaş, 2011; Zeybek, 2015) kaynaştırma öğrencisinin düzeyine göre bireyselleştirme yapılmasının öğrencinin akademik başarısına ve uyumuna yönelik desteklenen bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Batmaz (2017) yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik grup çalışması ve etkinlikler düzenlemesinin akran iletişimini ve sınıf içerisinde sosyal uyumu arttırdığı yönünde olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tanılı çocuğun sosyal uyumuna yönelik destek ihtiyacı incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu ailelerin desteğine ihtiyaç duyduklarını ve bu desteğin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bunun dışında katılımcıların bir kısmı akran desteği ve rehberlik servisinin desteğine ihtiyaç duyarken; küçük oranda bir kısmı ise devlet desteği ve hizmet içi eğitim desteğinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ortak görüşü olarak ÖÖG tanılı çocukların destek almasının fayda sağladığı belirtilmiştir. Johnson ve Pugach (1990) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin rehberlik servisinden, özel öğretim öğretmenlerinden ve destek eğitim birimlerinden destek almaları gerektiği, aldıkları destek sonucunda akademik başarı ve sosyal uyumun artacağı belirtilmiştir. Katılımcıların en çok aile desteğinin önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Çocuğun doğumdan itibaren en çok aile ile iç içe olması, temel öğrenme ve sosyal öğrenmelerin ilk olarak ailede başladığı göz önüne alındığında aile eğitiminin en önemli destek

olduğu söylenebilir. Okulda ve diğer destek eğitim alanlarından eğitim alan öğrencilerin aile içerisinde desteklenmediğini sosyal uyumuna yönelik problemlerin oluşacağı düşünülmektedir. Alanyazında yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin destek eğitimlerinin sağlanabilmesi hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin gerekli olduğu belirtilmiştir (Batu, 1998; Çuhadar, 2006; Battal, 2007).

5.1. Sonuç

Yapılan araştırmada ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılımları ile ilgili farklı görüşler bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin katılımının olmadığını ve ilgisinin çeken bir konu varsa katılımının olduğu sınıf içi etkinliğe katılım durumunda eşitlik gözlemlenirken; öğretmenlerin teşviki ile katılımı olması düşük düzeyde çıkmıştır. ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin sınıf dışı etkinliklere katılımları ile ilgili farklı görüşler bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin öğretmen teşviki ile katılım sağladığı durumun daha yüksek oranda olduğu saptanmıştır. Katılım durumunu aile teşviki ile katılım, ilgi duyduğu bir alan/konu varsa katılım ve katılımı yok görüşleri takip etmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından kabulü incelendiğinde yüksek düzeyde akran kabulünün olduğu saptanmıştır. Çalışma en düşük orana sahip görüşün orta düzeyde akran kabulü görüşü olduğunu saptamıştır. ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin akranlarının tanılarına yönelik tepkileri incelendiğinde farklı görüşler olduğu saptanmıştır. Akranlarının tanıya yönelik tepkileri arasında yaygın olan görüşler tanının bilinmediği, destekleyici bir tutum sergilendiği ve öğrencinin tembel bir öğrenci olarak algılandığı yönündeki görüşler eşit dağılım göstermiştir. Bunun dışında bazı görüşler tanının bir hastalık olarak düşünüldüğü ya da farkında olunmadığı üzerinedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin akran etkileşim düzeyi incelendiğinde katılımcıların çoğu öğrencilerin düşük düzeyde akran etkileşimi kurduğunu belirtmiştir. Çalışma öğrencilerin akran iletişiminin orta düzeyde olması görüşünün en az oranda olduğunu saptamıştır. ÖÖG tanılı kaynaştırma öğrencilerinin akran desteği düzeyi incelendiğinde katılımcıların çoğu akranların sunduğu desteğin iyi ve yoğun olduğu görüşünü belirtmiştir. Çalışmada saptanan

en düşük orana sahip görüş akran desteğinin olmaması görüşüdür. Çalışma öğrencilerin akran iletişiminin orta düzeyde olması görüşünün en az oranda olduğunu saptamıştır.

Kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlerle etkileşim düzeyi incelendiğinde öğrencinin öğretmen ile kurduğu etkileşimin yüksek düzeyde olduğu görüşü saptanmıştır. Çalışmada saptanan en düşük orana sahip görüş öğretmen etkileşiminin düşük düzeyde olduğu görüşüdür. Kaynaştırma öğrencileri ile yaşanan iletişim sorunları incelendiğinde öğretmen görüşlerinin yüksek oranda zorluk yaşanmadığı yönünde olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular uzaktan eğitimde iletişim kurmanın zor olduğu ile devam etmekte ve en düşük oranda yaşanan iletişim probleminin soyut kavram ve durumları anlatmak ile ilgili olduğu saptanmıştır.

Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarına yönelik aile desteği ve tutumu incelendiğinde aile desteğinin olduğuna yönelik görüşler yüksek oranda saptanmıştır. Bulgular arasında düşük bir oran ailenin çocuğunun tanısından utandığı ve aile desteğinin olmadığı yönündedir. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarına yönelik diğer çocukların ailelerinin desteği ve tutumu incelendiğinde diğer çocukların ailelerinin kabullenici ve destekleyici bir tutumu olduğuna dair görüşler yüksek oranda saptanmıştır. Bulgular arasında düşük bir oran öğrencinin tanısı olduğunun bilinmemesi ve kabullenilmeyen bir tutum sergilendiği yönündedir.

Öğrencilerinin sosyal uyumlarına yönelik rehberlik servisinden aldığı destek incelendiğinde rehberlik servisinin sosyal uyuma yönelik bir katkısı bulunmadığına dair görüşler yüksek oranda saptanmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarına yönelik destek eğitim sınıfından yararlanması incelendiğinde destek eğitim sınıflarının akademik anlamda destek sunduğu fakat sosyal uyuma yönelik bir katkısı bulunmadığını belirten görüşler yüksek oranda saptanmıştır. Bulgunun dışında destek eğitim sınıfının bulunmadığı ve öğrencinin destek eğitim sınıfı olsa bile destek almadığını belirten görüşlerde bulunmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal uyumlarına yönelik diğer destek özel eğitim hizmetleri incelendiğinde bunun olumlu katkı sağladığını belirten görüşler yüksek oranda saptanmıştır. Çalışmacıların bir kısmı ise akademik olarak desteği olsa bile sosyal uyum anlamında bunun bir fayda sağlamadığını belirtmiştir

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde sosyal uyuma yönelik yaşadığı zorluklar incelendiğinde katılımcıların yarısı zorluk yaşamadığını belirtirken diğer yarısı ise bireysel farklılıklardan dolayı zorluk yaşadığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin tanılı çocuğa yönelik yaptığı etkinlikler incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu öğrencinin kendini ifade edebileceği, iletişimi arttırabileceği çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı sınıf içinde kabulünün artmasına yönelik çalışmalar yaptığını belirtirken küçük oranda bir kısmı ise ayrıca bir şey yapmadığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin tanılı çocuğun sosyal uyumuna yönelik destek ihtiyacı incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu ailelerin desteğine ihtiyaç duyduklarını ve bu desteğin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bunun dışında katılımcıların bir kısmı akran desteği ve rehberlik servisinin desteğine ihtiyaç duyarken; küçük oranda bir kısmı ise devlet desteği ve hizmet içi eğitim desteğinin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Yapılan bu araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda, alanyazında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

- Yapılan çalışma doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ve özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler hakkında yeterli deneyim ve bilgi birikimine sahip olmalarının kaynaştırma öğrencileri için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okul yönetiminin, öğretmenlerin ve yardımcı pozisyonda görev alan tüm personellere yönelik kaynaştırma öğrencisine dair bilgi paylaşımı ve hizmet içi eğitim yapılmasının olumlu sonuçlar doğuracağı varsayılmaktadır.
- Sınıf öğretmenlerinin ve okulda çalışan diğer öğretmenler ile personellerin zorlandığı noktalarda özel eğitim öğretmenlerinden destek alınması planlanabilir.
- Özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine yönelik tipik gelişim gösteren akranlarının tutumlarını olumlu ölçüde değiştirmek için eğitim planlamaları yapılabilir. Bu neticede kaynaştırma öğrencilerinin de akranlarıyla sosyal iletişime geçmesi için teşvik edilebilir.

- Yapılan çalışma sonucunda aile destek eğitimin gerekli olduğu öngörülmüştür. Kaynaştırma eğitiminde akademik ve sosyal iletişim desteğinin sağlanabilmesi için ailelerden destek alınması gerektiği düşünülmektedir. Ailelerin de çocuklara destek vermesi için eğitim programları düzenlenebilir.
- Okullarda bulunan rehberlik servislerinin ebeveyn eğitimlerini düzenlenmesi ve akran etkileşimini sağlaması için işbirlikçi çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesi ve gelişiminin desteklenmesi için RAM ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin okul öğretmenlerini teşvik edici ve yetkinliği artırıcı destek sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Kaynaştırma öğrencilerinde gerek akademik başarı gerek sosyal etkileşimin artması için her okulda destek eğitim odalarının bulunmasının ve sayılarının artırılmasının öğrenciler için olumlu katkı sağlayacağı öngörülmektedir.
- Yapılan bu çalışma İstanbul Büyükçekmece’de bulunan devlet okullarında görev yapan 12 öğretmen ile sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda evren ve örneklemin daha geniş tutulmasının alanyazında farklı sonuçlar doğuracağı ve yeni katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Gelecek çalışmalarda yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsamının daha geniş verilerle sağlanması literatüre yeni katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are The Levers For Change? *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019) Editorial: The Salamanca Statement: 25 Years On, *International Journal Of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676, DOI: 10.1080/13603116.2019.1622800
- Akay, E., Uzuner, Y., Girgin, Ü. (2014), Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri The problems and solution efforts of the resource room application designed for the mainstreamed primary school aged hearing impaired students. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 43-68.
- Akcan, E. (2013), Genel Eğitim Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencileri İçin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Uygulanma Düzeyinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul,
- Akçamete, G. (2009). *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
- Akçin, N. (2009). Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocukların Yazma Sürecinde Gösterdiği Özellikler, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 5-8.
- Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Akın, A., ve Sezer, S. (2010) Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*, 126-127, Ss. 41-48.
- Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11, 34-39.

- Alkan, N. (2008). 8-12 Yaş Çocuklarına Uygulanan "Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Skalası" Sonuçlarının Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alquraini, T. A. (2013). An analysis of legal issues relating to the least restrictive environment standards. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(2), 152–158.
- Altıntaş, E.& Gültekin M. (2005). Psikolojik Danışma Kuramları (2. Baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Altun, T., Ve Uzuner, F.(2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri, *The Journal Of Academic Social Science Studies*,44,33-49.
- APA. (1994). *Mental Bozuklukların Tanısal Ve İstatistiksel El Kitabı (DMS-IV: Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders)* (4 B.). (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- Aras, E. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Ve Sosyal Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Asfuroğlu, B., & Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/spesific learning disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1).
- Ataç, F. (2003). *Öğretmenler için öğrenci psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ataç, F. (2003). *Öğretmenler için öğrenci psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Atkinson, J. R. Ve Shiffrin, R. M. (Ed.). (1968). *Human Memory: A Proposed System And Its Control Processes*. New York: Academic.

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Hoeksema, S. N. (2002). Psikolojiye Giriş (2. Baskı), (Y. Alagan, Çev.) İçinde (459- 466). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125
- Avcıoğlu, H., Eldeniz Çetin, M., Özbey, F. 2005. Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Özel Eğitimden Yansımalar* (S. 79- 89). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, A. (2001). Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, A. (2015), Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Eğitim Hizmetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu,
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen öğretmenler Ve Okul Sosyal Hizmeti. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Babaoğlu, E., Yılmaz, Ş., 2010. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 8 (2), 345-354.
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities?. *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities?. *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- Başar, M., Ve Göncü, A. (2018) Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Ve Öğretmen Görüşlerinin

Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,33(1), 185-206.

Batmaz, G. (2017), Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemeler, Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Denizli.

Battal, İ. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Batu, S. (2015). Kaynaştırma Ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. İ. H. Diken (Ed.). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim İçinde (11. Baskı, S. 90-105). Ankara: Pegem Akademi.

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

Batu, Sema, Gönül Kırcaali-İftar. 2016. Kaynaştırma. 9. Bs. Ankara: Kök Yayıncılık.

Baykoç-Dönmez, N. Ve Şahin, S. (2015). Özel Eğitimin Tarihi Gelişimi. N. Baykoç (Ed.). Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim İçinde (3. Baskı, S. 31-50). Ankara: Eğiten Kitap.

Baykoç, N. (Ed.). (2015). Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

Bayram, L. (2013). Düzenli Spor Yapmanın İslahevlerindeki Çocuk Ve Gençlerin Sosyal Uyum Ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Bender, W. N. (2014). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Ve Eğitimleri. Ankara: Nobel Yayınları.

- Benner, S., Bell, S.M., & Broemmel, A. (2011). Teacher Education and Reading Disabilities. R. Allington & A. McGill-Franzen, (Ed). Handbook Of Reading Disability Research. (Pp.68-78). New York: Routledge.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk Gelişimi (1. Baskı). (A . Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Berkant, H.G., Atılgan, G. (2017), Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözümler. *The Journal of Educational Reflections*, 1 (1), 13-25.
- Berkant, H.G., Atılgan, G. (2017), Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözümler. *The Journal of Educational Reflections*, 1 (1), 13-25.
- Biederman, J., Mick, E., Faraone, S. V., Braaten, E., Doyle, A., Spencer, T., ... & Johnson, M. A. (2002). Influence Of Gender On Attention Deficit Hyperactivity Disorder In Children Referred To A Psychiatric Clinic. *American Journal Of Psychiatry*
- Biklen, D., & Zollers, N. (1986). The focus of advocacy in the LD field. *Journal of Learning Disabilities*, 19(10), 579-586.
- Bilen, E., 2007. *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki İlkokul 2. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56 (02), 67-82.
- Birol, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencileriyle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3).

- Birol, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencileriyle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3).
- Birvural, A. (2013). *Kent yönetiminde eğitim Hizmetlerinin Finansmanında Alternatif Bir Model Önerisi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Blackwell, R. B. (1972). Study of effective and ineffective teachers of the trainable mentally retarded. *Exceptional children*, 39(2), 139-143.
- Blackwell, R. B. (1972). Study of effective and ineffective teachers of the trainable mentally retarded. *Exceptional children*, 39(2), 139-143.
- Bowe, F. (2005). *Making Inclusion Work*. New Jersey:Pearson Education, Inc.
- Bradshaw, K.(2009), Teachers’ attitudes and concerns towards integrating students with special needs in regular classrooms: a united arab emirates perspective. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 49-55.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The Social-Emotional Side Of Learning Disabilities: A Science-Based Presentation Of The State Of The Art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45-51.
- Burns, E. (2003). A Handbook For Supplementary Aids And Services: A Best Practice And IDEA Guide “To Enable Children With Disabilities To Be Educated With Nondisabled Children To The Maximum Extent Appropriate.” Pringfield, IL: Charles C Thomas.
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87.
- Cakir, L., & Kocabas, I. (2016). Mentoring in gifted student’s education and a model suggestion. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 76.

- Calberg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children. *Journal of Special Education*, 14, 295-309.
- Calberg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children. *Journal of Special Education*, 14, 295-309.
- Cankaya, Ö. (2010), İlköğretim I. Kademedede Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- Child Trends Data Bank (2014) Learning Disabilities indicators On Children And Youth
- Crow, D. D. (1979). Çocukta Sosyal Gelişim. Çocuk Psikolojisi (1. Baskı), (İ. N. Özgür, Çev.) İçinde (173- 203). İstanbul: İbrahim Özgür Yayınları.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri. O. Çakıroğlu, M. A. Melekoğlu, M. A. Melekoğlu, & A. Çakıroğlu (Dü) İçinde, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çayır, A., & EİD, B. N. K. (2009). Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 1764-1776.
- Çelen, N. (2011). Ergenlik Ve Genç Yetişkinlik. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (Özel Sayı 1), 143-172.
- Coğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yeterlilikleri: Nitel Bir Araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Çölkesen, F., & Kayaalp, DL Özel Öğrenme Bozukluğu Olan Çocukların Ruhsal Profillerinin Değerlendirilmesi.

- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için BEP' in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için BEP' in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Darıca, N.(1992). “Özrürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi”. *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Ya-PA Yayınları; 183-185, İstanbul
- Davis, O. S., Haworth, C. M., & Plomin, R. (2009). Learning Abilities And Disabilities: Generalist Genes İn Early Adolescence. *Cognitive Neuropsychiatry*,14(4- 5), 312-331.
- Davis, O. S., Haworth, C. M., & Plomin, R. (2009). Learning Abilities And Disabilities: Generalist Genes İn Early Adolescence. *Cognitive Neuropsychiatry*,14(4- 5), 312-331.
- Defries, J. C., & Alarcón, M. (1996). Genetics Of Specific Reading Disability. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 2(1), 39-47.
- Demir, B. (2005). *Okul Öncesi Ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğünün Belirlenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Demir, M. K., Açar, S. (2010), Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 749-770.
- Deniz E, Hamarta E, Akdeniz S. *Öğrenme Güçlüklerinin Belirtileri*, Ankara, Eğiten Kitap, 2014.

- Diken, H. İ., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Diken, Halil İbrahim, Bülbin Sucuoğlu. 1999. Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*. C.2.S.3: 25-39.
- Diken, İ. H., 2007. Kaynaştırma Uygulamalarında İşbirliği. S. Eripek (Dü.) İçinde, *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. B., S. 65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dikici Sığırtmaç, A. ve Deretarla Gül, E. (2014). Okul Öncesinde Özel Eğitim. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Dinkmeyer, D., & Carlson, J. (2006). Consultation: Creating School-Based Interventions. New York: Taylor & Francis.
- Dishion, T. J., Duncan, T. E., Eddy, J. M., Fagot, B. I., & Fetrow, R. (1994). The World Of Parents And Peers: Coercive Exchanges And Children's Social Adaptation. *Social Development*, 3(3), 255-268.
- Doğan, H. (2012). Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi.(Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doll B, Boren R. Performance Of Severely Language-Impaired Students On The WISC-III, Language Scales, And Academic Achievement Measures. *Journal Of Psychoeducational Assessment*. 1993, 77-86.
- Dupaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). ADHD And Learning Disabilities: Research Findings And Clinical Implications. *Current Attention Disorders Reports*, 1(4), 152-155.

Duygu Pekel, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Olmayan Çocukların Üst Bilişsel Özelliklerinin Karşılaştırılması, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010, S. 3, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Dyslexias. Journal Of Educational Psychology, 91, 415-438.

Eğitim, 282, 35-39.

Erdemir, Y. (2015). Ebeveyninde Depresyon Olan Veya Olmayan Çocukların Sosyal Uyum Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Erden G, Kurdoğlu F. Özgül Öğrenme Güçlüğü-I Kurs Notu, Ankara, Türk Psikologlar Derneği, 2003.

Erden, M. & Akman, Y. (1998). Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdoğan, F.K., Arslantaş, S., Kurnaz, A. (2018), İlkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13 (2), 199-211

Erdoğan, F.K., Arslantaş, S., Kurnaz, A. (2018), İlkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13 (2), 199-211

Eripek, Süleyman. 1989. Özel Eğitimde Yeni Eğilimler Ve Görüşler. Eğitim Ve Bilim Dergisi. C.13:71.

Evins, A. E. (2015). The Effects Of Inclusion Classrooms On Students With And Without Developmental Disabilities: Teachers' Perspectives On The Social, Emotional, And Behavioral Development Of All Students In Inclusion Classrooms.

https://Digitalcommons.Du.Edu/Cgi/Viewcontent.Cgi?Article=1030&Context=Capstone_Masters Sayfasından Erişilmiştir.

- Evyapan, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Faraone, S. V., Biederman, J., Lehman, B. K., Keenan, K., Norman, D., Seidman, L. J., ... & Chen, W. J. (1993). Evidence For The Independent Familial Transmission Of Attention Deficit Hyperactivity Disorder And Learning Disabilities: Results From A Family Genetic Study. *American Journal Of Psychiatry*, 150, 891-891.
- Farrell, M. (2010). *Debating Special Education*. London: Routledge.
- Forlin, C. (2006). Inclusive Education In Australia Ten Years After Salamanca. *European Journal Of Psychology Of Education*, 21(3), 265-277
- Franklin, B. (1987). The First Crusade For Learning Disabilities: The Movement For The Education Of Backward Children. The Formation Of School Subjects: The Struggle For Creating An American Institution, 190-209
- Freeman, S., & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
- Freeman, S., & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All *Journal Of Curriculum And Instruction*, 2(2), 9-19.
- Friend, M., & Bursuck, W. M. (2012). *Including Students With Special Needs: A Practical Guide For Classroom Teachers*. Boston MA: Pearson.
- Friend, M., Bursuck, W., (2006). *Including Students With Special Needs A Practical Guide For Classroom Teachers* (4th Edition B.). Boston: Allyn And Bacon.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration Of The Complexity Of Collaboration In Special Education. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Galaburda, A. M. (1989). Ordinary and extraordinary brain development: Anatomical variation in developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 39(1), 65-80.
- Gall, F. J. (1802). Sur les fonctions du cerveau et sur celles du chacune de ses parties. 2 Bde.
- Gearheart, B. R., Weishahn, M. W., & Gearheart, C. J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom* (6. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Gençtan, E. (2000). Psikanaliz Ve Sonrası. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Germano, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity Of ADHD And Dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 475-493.
- Gezer, M. S. (2017). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik rol algılarının belirlenmesi (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Gilger, J. W., Pennington, B. F., & Defries, J. C. (1992). A Twin Study Of The Etiology Of Comorbidity: Attention-Deficit Hyperactivity Disorder And Dyslexia. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(2), 343-348.
- Giofrè, D., Stoppa, E., Ferioli, P., Pezzuti, L., & Cornoldi, C. (2016). Forward And Backward Digit Span Difficulties In Children With Specific Learning Disorder. *Journal Of Clinical And Experimental Neuropsychology*, 1-9
- Gjini, K., Maeno, T., Iramina, K. Ve Ueno, S. (2004). Estimation Of Encoding Of Pictorial Stimuli From Visually Evoked Magnetic Fields. *International Congress Series*, 1270, 184-187

- Gök, G., Erbaş, D. (2011), Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gök, G., Erbaş, D. (2011), Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Görüşleri. İlköğretim-Online, 3(2). 54-59.
- Graham, S., Haris, K.R., Reid, R., & Kandel, M. (2006). Children With Learning Disabilities. In. E.L.Meyen & Y.N. Bui (Eds), *Exceptional Children In Today’s Schools: What Teachers Need To Know*. Love Publishing Company
- Gredler, M. E. (1992). *Learning And Instruction-Theory Into Practice*. New York: Macmillan Publishing.
- Greene, G. & Kochhar-Bryant, C.A. (2003). Pathways To Successful Transition For Youth With Disabilities. Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- Grubb III, W. L. Ve Mcdaniel, M. A. (2000). *Working Memory, Short Term Memory And Intelligence: A Meta Analysis*. Paper Presented At The First Annual Conference Of The International Society For Intelligence Research, Cleavland, OH.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., Connor, R. T. (2007), The friendships of young children with developmental delays. A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64–79.

- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., Connor, R. T. (2007), The friendships of young children with developmental delays. A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64–79.
- Gülay, H. (2009). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 104- 121.
- Güngören, D. (2011). Evlilik Çatışmasının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Ve Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gürgür, H (2008) Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirlikçi Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Güzel, Ö. R. (2008). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Metinlerde Karşılaştırılması, *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 136,25-30.
- Hallahan, D.P.& Kauffman, J.M., (2003). Exceptional Learners. Introduction To Special Education. (9th Ed.). Boston: Allyn&Bacon.
- Hamstra-Bletz, L. ve Blöte, AW (1993). İlkokulda disgrafik el yazısı üzerine boylamsal bir çalışma. *Öğrenme güçlüğü dergisi* , 26 (10), 689-699.
- Harasymiw, S. J., & Horne, M. D. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Education*, 10(4), 393-400.
- Harasymiw, S. J., & Horne, M. D. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Education*, 10(4), 393-400.
- Hart, S. (2003). Learning Without Limits. M. Nind, K. Sheehy, & K. Simmons (Ed.), Inclusive Education: Learners And Learning Contexts. London: Fulton
- Hart, S. A., Petrill, S. A., Willcutt, E., Thompson, L. A., Schatschneider, C., Deater-Deckard, K., & Cutting, L. E. (2010). Exploring How Symptoms Of Attention-

Deficit/Hyperactivity Disorder Are Related To Reading And Mathematics Performance General Genes, General Environments. *Psychological Science*,21(11), 1708-1715

Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An Introduction To Special Education*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Hiperaktivite.İnfo. (2016). *DMS Psikiyatrik Sınıflandırılma Sisteminde Yer Alan Tanıların Listesi*. 26.09.2020 Tarihinde Hiperaktivite.İnfo: /Dsm-Psikiyatrik-Siniflandirma-Sisteminde-Yer-Hiperaktivite.İnfoalan-Tanilarin-Listesi-Icerik329.Html Adresinden Alındı

Holborow PL, Berry PS. Hyperactivity And Learning Difficulties. *Journal Of Learning Disabilities*, 1986, 19(7): 426-431.

Horne, P., Timmons, V., 2009. Making It Work: Teachers' Perspectives On Inclusion. *International Journal Of Inclusive Education* , 13 (3), 273- 286.

Hwang, Y., Evans, D. (2011), Attitudes towarda inclusion: gaps between belief and pratice. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 136-146.

Hwang, Y., Evans, D. (2011), Attitudes towarda inclusion: gaps between belief and pratice. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 136-146.

IDEA, (2004) Individuals With Disabilities Education Improvement Act Of Pub.L.No.108-446.

Idol, L. (1989). The Resource/Consulting Teacher: An İntegrated Model Of Service Delivery. *Remedial And Special Education*, 10(6), 38-48.

Idol, L. (2006). Toward İnclusion Of Special Education Students İn General Education. *Remedial And Special Education*, 27 (2), 77–94.

Işık, M. (2007). Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum Ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması Ve Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi.

- İlker, Ö. & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi . Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi , 18 (03) , 443-469 . DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.318602
- İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- Jenkins, J.R., & Mayhall, W.F. (1976). Development And Evaluation Of A Resource Teacher Program. *Exceptional Children*, 42, 21-19
- Johnson B. Psychological Comorbidity İn Children Adolescents With Learning Disorders. *Journal Of Indian Association For Child And Adolescent Mental, Health*, 2005 1(1).
- Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1990). Classroom teachers' views of intervention strategies for learning and behavior problems: Which are reasonable and how frequently are they used?. *The Journal of Special Education*, 24(1), 69–84.
- Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1990). Classroom teachers' views of intervention strategies for learning and behavior problems: Which are reasonable and how frequently are they used?. *The Journal of Special Education*, 24(1), 69–84.
- Jung; G.S., Teachers’ Stancetowards Learning Disabilieşit: Empiricalstudyamong Special Educationteachers İn Korea. 2010. Litverlag.Berlin.
- Kalyencioğlu, D., & Kutlu, Y. (2010). Ergenlerin Aile İşlevi Algılarına Göre Uyum Düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 18(2), 56-62

- Kandır, A., & Orçay, M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri İle Sosyal Uyum Ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 40-50.
- Karabekiroğlu, K. (2012). *Aman Dikkat: Dikkat Ve Öğrenme Sorunları*. 1.Basım. İstanbul: Say Yayınları.
- Karadeniz, M. H. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 8(2), 193-208.
- Kartal, M. (2016), İlkokullardaki Kaynaştırma Uygulamalarının Niteliğinin Arttırılmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya
- Kartal, M. (2016), İlkokullardaki Kaynaştırma Uygulamalarının Niteliğinin Arttırılmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya
- Kavale, K.A.,&Forness, S.R., (2000). “What Definitions Of Learning Disability: Say And Don’t Say. A Critical Analysis”, *Journal Of Learning Disabilities*, 3,S. 239-256.
- Kayaoğlu, H., (2000). *Özel Öğrenme Güçlüğü*. Ders Notları. Ankara.
- Kaytez, N., Durualp, E. ve Kadan, G., (2015). Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerinin ve Stres Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Keogh, B. K. (2007). Celebrating PL 94-142: The Education Of All Handicapped Children Act Of 1975. *Issues İn Teacher Education*, 16(2), 65-69.
- Kırcaali-İftar, G., Uysal, A. (1998a). “Özel Eğitim Danışmanlığının Kaynaştırılmış Zihin Özürlü Öğrencilerin Akademik Gelişimleri Üzerindeki Etkileri”, *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir.

- Kırcaali-İftar, Gönül (1998) Özel Eğitim Eripek (Ed), Kaynaştırma Ve Özel Eğitim Hizmetleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 17-26. ([Http://Www.Aof.Anadolu.Edu.Tr/Kitap/IOLTP/1267/Unite02.Pdf](http://Www.Aof.Anadolu.Edu.Tr/Kitap/IOLTP/1267/Unite02.Pdf))
- Klin, A., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Rourke, B. P. (1995). Validity And Neuropsychological Characterization Of Asperger Syndrome: Converge With Non Verbal Learning Disabilities Syndrome. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 36, 1127-1140
- Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Co-Teaching Revisited: Redrawing The Blueprint. *Preventing School Failure*, 52(2), 12-20.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z., Çalışkan, M. (2001). Gelişim Ve Öğrenme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Korkmaz, Ö., Mahiroğlu, A., (2007). Beyin, Bellek Ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(1). 93-104.
- Korkmazlar, Ü., (1993). Özel Öğrenme Bozukluğu (6-1 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu Ve Tanı Yöntemleri). İstanbul: Taç Ofset.
- Korkmazlar, Ü., Sürücü, Ö. (2007). Öğrenme Bozuklukları. Soykan, A. A. Ve Işık, T. Y. (Ed), Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları (Sf. 307-326). İstanbul: Golden Print
- Korkmazlar; Ü., Edit.: Kulaksızoğlu; A., Farklı Gelişen Çocuklar. 2003; Epilson, İstanbul.
- Kurdoğlu, F, (2005), *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı Ve Hastalıklar Anabilim Dalı, Ankara, 43-44-47-49-53, Türkiye

- Kurt, F. (2007). Okul Öncesi Kurumlara Devam Eden Beş Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuruyer, H., Ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme Ve Eğitimsel Müdahale Sürecinde Görüş Ve Uygulamaları, *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 12 (28), 539-555.
- Kushch, A., Gross-Glenn, K., Jallad, B., Lubs, H., Rabin, M., Feldman, E., & Duara, R. (1993). Temporal Lobe Surface Area Measurements On MRI In Normal And Dyslexic Readers. *Neuropsychologia*, 31(8), 811-821
- Kwapy, J. E. 2004., *Attitudes Toward Inclusive Education By K-12 Regular And Special Education Techers*. A Dissertation Presented In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Doctor Of Philosophy Capella University .
- Lee, S. H., Yoo, S. Y., Bak, S. H. (2003), Characteristics of friendships between children with and without disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 157–166.
- Lee, S. H., Yoo, S. Y., Bak, S. H. (2003), Characteristics of friendships between children with and without disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 157–166.
- Leonard, C. M., Voeller, K. K., Lombardino, L. J., Morris, M. K., Hynd, G. W., Alexander, A. W., ... & Agee, O. F. (1993). Anomalous Cerebral Structure In Dyslexia Revealed With Magnetic Resonance İmaging. *Archives Of Neurology*, 50(5), 461-469.
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis, And Teaching Strategies*. Boston: Houghton Miffling Company.
- Letrello, T. M., & Miles, D. D. (2003). The transition from middle school to high school: Students with and without learning disabilities share their perceptions. *The Clearing House*, 76(4), 212-214.

- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher Attitudes Toward Mainstreaming: A Cross- Cultural Study İn Six Nations. *European Journal Of Special Needs Education*, 9(1), 1-15
- Liederman, J., Kantrowitz, L., & Flannery, K. (2005). Male Vulnerability To Reading Disability Is Not Likely To Be A Myth A Call For New Data. *Journal Of Learning Disabilities*, 38(2), 109-129.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology And The Effectiveness Of İnclusive Education / Mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology*, 77,1-24.
- Macit Ayhan Melekoğlu Ve Uğur Sak, Öğrenme Güçlüğü Ve Özel Yetenek, Pegem Akademi,2. Baskı, Ankara, 2018, S. 2.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2004). Motivation Within The İnformation Processing Model Of Foreign Language Learning. *System*, 32(3), 427-441.
- Mastropieri, M. A & Scruggs, T. E. (2016). Kaynaştırma Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler (Çev: M. Şahin & T. Altun) Ankara: Nobel.
- Mcintosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- Mcintosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- Mcleskey, J., Waldron, N., (2002). İnclusion And School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular And Instructional Adaptations. *Teacher Education And Special Education* , 25 (1), 4154.
- Mcleskey, J., Waldron, N., So, T., Swanson, K., Loveland, T., (2001). Perspectives Of Teachers Toward İnclusive School Programs. *Teacher Education And Special Education*, 24 (2), 108-115.
- Mcnamara, B. E. (1989). The Resource Room A Guide For Special Educators. Albany: State University Of New York Press.

MEB, (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 06.06.1997.

https://Orgm.Meb.Gov.Tr/.../10111011_Ozel_Egitim_Kanun_Hukmunda_Kararname.PdF Sayfasından Erişilmiştir.

MEB, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete. 31.05.2006/261847.

https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2012_10/10111226_Ozel_Egitim_Hizmet_Leri_Yonetmeligi_Son.Pdf Sayfasından Erişilmiştir.

MEB, (2008), *Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı*, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Ankara, 3-6, Türkiye

MEB. (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: MEB Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
https://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Arsiv/23937_1.Pdf

MEB. (2018a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: MEB Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
http://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2012_10/10111226_Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_Son.Pdf.

MEB. (2019). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (National Education Statistics Formal Education – 2018-2019). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
http://Sgb.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2019_09/30102730_Meb_İstatistikleri_Orgun_Egitim_2018_2019.Pdf

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Özellikleri.

Melekoğlu, U. Sak, M. A. Melekoğlu, & U. Sak İçinde, Öğrenme Güçlüğü Ve Özel Yetenek. Ankara: Pegem Akademi.

Metin, N. (2015). Kaynaştırma, Eğiten Kitap, Ankara

Metin, N., & Çakmak, H. (1998). İlköğretim Okullarındaki Eğitimcilerin Özürlü Çocuklarla Normal Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki

Düşüncelerinin İncelenmesi. 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Edirne: 128-139.

Metin, N., Güleç, H., Şahin, Ç., (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitim Sonrasında Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.

Metin, N.(2015). Kaynaştırma. N. Baykoç (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim İçinde* (3. Baskı, S. 89-103). Ankara: Eğiten Kitap.

Metin, Ş. (2013). Türkiye’de Okul Öncesinde Kaynaştırmaya İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 146-172.

MGYGM. (2013, Mart 30). *Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması Ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik*. 26.09.2020 Tarihinde Resmigazete.Gov.Tr:

[Http://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Main.aspx?Home=Http://Www.Resmigazete.Gov.Tr/](http://www.resmigazete.gov.tr/Main.aspx?Home=Http://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2013/03/20130330.Htm/20130330.Htm&Main=Http://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2013/03/20130330.Htm)

[Eskiler/2013/03/20130330.Htm/20130330.Htm&Main=Http://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2013/03/20130330.Htm](http://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2013/03/20130330.Htm/20130330.Htm&Main=Http://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2013/03/20130330.Htm) Adresinden Alındı

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. *Öğrenme güçlüğü*. Ankara: Milli Eğitim, 2014.

Bakanlığı, M. E., & Başkanlığı, S. G. (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (2019/20)*.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf

Mitchell, D. (2008). *What Really Works In Special And Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.

Moll, K., Göbel, S. M., Gooch, D., Landerl, K., & Snowling, M. J. (2014). Cognitive Risk Factors For Specific Learning Disorder Processing Speed, Temporal Processing, And Working Memory. *Journal Of Learning Disabilities*

- Moreau, D., & Waldie, K. E. (2015). Developmental Learning Disorders: From Generic Interventions To Individualized Remediation. *Frontiers In Psychology*, 6
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips And Strategies For Co-Teaching At The Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*. 36(5), 52-58
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning Disabilities And Anxiety: A Meta-Analysis. *Journal Of Learning Disabilities*
- Nizamoğlu, N., 2006. *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Bolu.
- Oktay, A. (2004). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. (5. Baskı). İstanbul Epsilon Yayınevi. 147.
- Opertti, R., Z. Walker, & Y. Zhang. 2014. Inclusive Education: From Targeting Groups And Schools To Achieving Quality Education As The Core Of EFA. L. Florian (Ed.), In *The SAGE Handbook Of Special Education* (Pp. 23-40). London: SAGE.
- Orel, Aysel, Zahide Zerey, Gökhan Töret. 2004. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. C.5.S.1: 23-33.
- Oswald, D. P., Best, A. M., Coutinho, M. J., & Nagle, H. A. (2003). Trends In The Special Education Identification Rates Of Boys And Girls: A Call For Research And Change. *Exceptionality*, 11(4), 223-237
- Öktem, Ö. (1999). Gelişimsel Bir Öğrenme Güçlüğü (Gelişimsel Disleksi). A. Ekşi (Dü.) İçinde, *Ben Hasta Değilim. Çocuk Sağlığı Ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü* (S. 300-309). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Önder, M., 2007. *Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların Belirlenmesi*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.

Özgür, İskender. 2015. İlk Ve Ortaöğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. 2. Bs.
Adana:Karahan Kitabevi.

Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.

Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G., Babacan, A. (2016), Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi [The impact of inclusion preparation activities on increasing social acceptance of children with disabilities]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi [Gazi Journal of Education Sciences]*, 2(3), 211-232.

Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G., Babacan, A. (2016), Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi [The impact of inclusion preparation activities on increasing social acceptance of children with disabilities]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi [Gazi Journal of Education Sciences]*, 2(3), 211-232.

Özmen, R. G., (2008). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. Diken, İ.H., (Ed.),Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim .(Sf. 333-368). Ankara: Pegem Akademi.

Özyeşil; Z., Edit. Yıldırım-Doğru; S.S., Öğrenme Güçlükleri. 2015, Eğiten Kitap, Ankara.

Pamuk, Y. (2016), Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.

Pamuk, Y. (2016), Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.

- Peng, P., & Fuchs, D. (2014). A Meta-Analysis Of Working Memory Deficits In Children With Learning Difficulties: Is There A Difference Between Verbal Domain And Numerical Domain?. *Journal Of Learning Disabilities*
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The lancet*, 379(9830), 1997-2007.
- Plomin, R., & Deary, I. J. (2015). Genetics And Intelligence Differences: Five Special Findings. *Molecular Psychiatry*, 20(1), 98-108
- Prater, M. A. (2018). *Teaching Students With High Incidence Disabilities*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rakap, S., Kaczmarek, L., 2010. Teachers' Attitudes Towards Inclusion In Turkey. *European Journal Of Special Needs Education* , 25 (1), 59- 75.
- Raymond, F. L. (2003). Genetic Services For People With Intellectual Disability And Their Families. *Journal Of Intellectual Disability*
- Rayner, S. (2007). *Managing Special Andinclusive Education*. London: Sage.
- Rees, L. M., Spren, O., & Harnadek, M. (1991). Do attitudes toward persons with handicaps really shift over time? Comparison between 1975 and 1988. *Mental retardation*, 29(2), 81.
- Rees, L. M., Spren, O., & Harnadek, M. (1991). Do attitudes toward persons with handicaps really shift over time? Comparison between 1975 and 1988. *Mental retardation*, 29(2), 81.
- Reynolds, M. C. (1962). A Framework For Considering Some Issues In Special Education. *Exceptional Children*, 28(7), 367–370.
- Roblyer, M. D. Ve Edwards, J. (2000). *Integrating Educational Technology Into Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Rourke, B. P. (1989). *Nonverbal Learning Disabilities: The Syndrome And The Model*. New York: Guilford Publications.

Rousselle LM, Noel P. Mental Arithmetic In Children With Mathematics Learning Disabilities: The Adaptive Use Of Approximate Calculation In An Addition Verification Task. *Journal Of Learning Disabilities*, 2008, 41(6):498-513. Doi:10.1177/0022219408315638

Sailor, W., & Roger. B. (2005). Rethinking Inclusion: Schoolwide Applications. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503-509.

Sakız, H., Sart, Z. H., & Ekinci, A. Öğrenme Güçlüğünde Yaşanan Zorlukların Eğitsel Çerçeve İncelenmesi Investigating the Difficulties in Learning Disability within an Educational Perspective.

Salend, J. B. (1998). *Effective Mainstreaming*. New Jersey: Merrill an İmprint of Prentice Hall.

Salend, J. B. (1998). *Effective Mainstreaming*. New Jersey: Merrill an İmprint of Prentice Hall.

Salend, S. J. (2005). *Creating Inclusive Classrooms: Effective And Reflective Practices For All Students* (5. Baskı) New York: Merril, Prentice Hall.

Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126.

Samuel A. Kirk (1977) Special İssue: Exceptional Children And youth Journal Of Clinical Child Psychology. Volume 6 Issue 3

Saraç, S. (2014). Okuma Güçlükleri Ve Disleksi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1), 71-77.

Sarı, Hakan, Hasan Bozgeyikli. 2003. Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. C.9, S.2: 183-203.

Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. Ve Kantaş Yılmaz, F. (2004). Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? : Eğitimciye Öneriler.

[Http://Www.Academia.Edu/644391/T%C3%9CRK%C4%B0YE_KAYNA%C5%9ETIRMA_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE_NEREDE_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MC%C4%B0YE_%C3%96NER%C4%B0LER](http://Www.Academia.Edu/644391/T%C3%9CRK%C4%B0YE_KAYNA%C5%9ETIRMA_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE_NEREDE_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MC%C4%B0YE_%C3%96NER%C4%B0LER) Sayfasından Erişilmiştir.

Schleuder, J. D. Ve White, A. V. (1993). Priming Effects Of Television News Bumpers And Teasers On Attention And Memory. *Journal Of Broadcasting & Electronic Media*, 37(4), 437-452.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *RASE: Remedial & Special Education*, 12(4), 18–27.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *RASE: Remedial & Special Education*, 12(4), 18–27.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3(2), 81-98.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3(2), 81-98.

Schumm, J., Vaughn, S., Gordon, J., & Rothlein, L. (1994). General Education Teachers' Beliefs, Skills, and Practices in Planning for Mainstreamed Students with Learning Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 22–37.

Schumm, J., Vaughn, S., Gordon, J., & Rothlein, L. (1994). General Education Teachers' Beliefs, Skills, and Practices in Planning for Mainstreamed Students with Learning Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 22–37.

- Serebryakova, T. A., Morozova, L. B., Kochneva, E. M., Zharova, D. V., Skitnevskaya, L. V. & Kostina (2016). The Problem Of Socio-Psychological Adjustment Of Personality İn The Scientists' Studies International Journal Of Environmental & Science Education, 11 (11), 4706-4715.
- Sezer, S., Akın, A., (2011). 6–14 Yaş Arası Öğrencilerde Görülen Matematik Öğrenme Bozukluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. Elementary Education Online, 10(2), 757-775, 2011. İlköğretim Online, 10(2), 757-775. [Online]: [Http://ilkogretim-Online.Org.Tr](http://ilkogretim-online.org.tr) Adresinden 26.09.2020 Tarihinde İndirilmiştir.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Dyslexia (specific reading disability). *Pediatrics in Review*, 24(5), 147-153.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301-1309
- Silver LB. Introduction And Overview To The Clinical Concepts Of Learning Disabilities. *Child And Adolescent Psychiatric Clinics*, 1993, 2(2): 181-192.
- Sinan Yiğiter, Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2005, S. 13, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Smith, C., & Strick, L. (1999). *Learning disabilities: A to Z: A parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Simon and Schuster.
- Smith, T.E.C. (2016). *Serving Students With Special Needs: A Practical Guide for Administrators*. New York: Routledge / Taylor & Francis.
- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., & Dowdy, C.A., (2008). *Teaching Students With Special Needs İn Inclusive Settings*. (5th. Ed.). Boston: Allyn And
- Snell, M., & Brown, F. (2000). *Instruction of Students with Severe Disability* (5. Baskı). Ohio: Merrill, Prencite Hall.
- Snowling, M., (2005). *Specific Learning Difficulties*. The Medicine Publishing Company Ltd Psychiatry 4: 9 Developmental Disorders

- Soysal, A. Ş., İlden Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S., Ve Gücüyener, K. (2001). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4(4), 225-231.
- Stamovlasis, D. Ve Tsaparlis, G. (2001). Application Of Complexity Theory To An Information Processing Model İn Science Education. *Nonlinear Dynamics, Psychology, And Life Sciences*, 5(3), 267-286
- Sucuoğlu, B. (2004) Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T., 2008. *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpayayınları.
- Sungur, G. (2010). İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Sosyal Uyum Ve Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An Observation Study Of Reading Instruction Provided To Elementary Students With Learning Disabilities İn The Resource Room. *Psychology İn The Schools*, 47(5), 481-492. DOI: 10.1002/Pits.20484
- Şahbaz, Ü. (2007b), Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi [The influence of informing normal students attending integrated classes on retarded students' social acceptance levels]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- Şahbaz, Ü. (2007b), Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi [The influence of informing normal students attending integrated classes on retarded students' social acceptance levels]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- Şendil, G. (2010). Bebeklikten Yetişkinliğe;Bağlanma Ve Romantik Bağlanma. T . Solmuş, (Ed.), *Bağlanma, Evlilik Ve Aile Psikolojisi* (1. Basım) İçinde (142-158). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Tapasak, R. C., & Walther-Thomas, C. S. (1999). Evaluation of a first-year inclusion program: Student perceptions and classroom performance. *Remedial and Special Education*, 20(4), 216-225.
- Tapmaz, Ç. (2012). Halk Oyunları Çalışmalarının İlköğretim Beşinci Sınıf (10-11 Yaş Gurubu) Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Te Nijenhuis, J., Resing, W., Tolboom, E. Ve Bleichrodt, N. (2004). Short-Term Memory As An Additional Predictor Of School Achievement For Immigrant Children? *Intelligence*, (32), 203-213.
- Tonnesen, F. E. (1997). How Can We Best Define 'Dylexia'? *Dylexia*, 3, 78-92.
- Trawick-Swith, J. (2013). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı [Early Childhood Development: A Multicultural Perspective]. *Trans. Nobel Yayınları: Ankara*.
- Turnbull, A. Turnbull, Wehmeyer, M. & Shogren, K. (2013). Exceptional Lives: Special Education In Today's Schools (7th Ed). Boston, MA: Pearson Education.
- Türer Kurşun, T. (2020). Bütünleştirme / Kaynaştırma Uygulamaları Kapsamında Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi: Elazığ İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Türer Kurşun, T. (2020). Bütünleştirme/Kaynaştırma uygulamaları kapsamında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi: Elazığ ili Örneği. Biruni Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Türk, N. (2011), İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Sosyolojik bir Araştırma (Denizli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Isparta
- Türkoğlu, Y. K., 2007. İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi Ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek

Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.

Türkoğlu, Y. K. (2015). İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

U.S. Department Of Education, (2005). Office Of Special Education And Rehabilitative Services, Office Of Special Education Programs, 25th Annual Report To Congress On The Implementation Of The Individuals With Disabilities Education Act. Washington, D.C.

Uberty, H. Z., Scruggs, T. E. Ve Mastropieri, M. A. (2003). Keywords Make The Difference. Mnemonic Instruction In Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 35(3), 56-61.

UÇAR, A. Y., & DİK, E. (2014). EĞİTİM VE İŞGÜCÜ PİYASASI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN KURUMSALLAŞMASI: 652 SAYILI KHK İLE TAMAMLANAN EĞİTİM YÖNETİMİ REFORMU. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 19(2).

Uçgun, D., (2003). Türkçe Öğretimi Açısından Özel Öğrenme Güçlüğü. TÜBAR XIII- /2003-Bahar [Www.Biltek.Tubitak.Gov.Tr/Dergi/97/Nisan/Disleksi.Html](http://www.biltek.tubitak.gov.tr/Dergi/97/Nisan/Disleksi.Html) 26.09.2020 Tarihinde İnternette İndirilmiştir.

Uğurlu, F. M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Sportif Faaliyetlere Katılım Düzeyi İle Sosyal Uyum Ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Uğurlu, H. (1992). “Entegrasyonun 8–11 Yaş Grubu İsteme Engelli Çocukların Psiko-Sosyal Gelişimine Etkisinin İncelenmesi”, 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Ankara.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement And Framework For Action. 20.10.2020 Tarihinde [Http://Www.Unesco.Org Education Pdf SALAMA_E. PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)“Den Alınmıştır

UNESCO (2008). Inclusive Education: The Way Of The Future. Conclusions And Recommendations Of The 48th Session Of The International Conference On Education (ICE). Geneva: UNESCO.

UNESCO (2015) Education For All 2000-2015: Achievements And Challenges. Paris: UNESCO.

Uslu, Z. (2001). Okul deneyimi derslerinin öğretmen adaylarına etkileri. *Çağdaş eğitim*, 282(39-35).

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. 13. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Ankara: Kök Yayıncılık, 121-135.

Ünay, E. (2015), Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi The effects of the resource room instruction on mainstream students' achievement in mathematics. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi The Journal of Buca Faculty of Education*, 40, 38-49.

Ünay, E. (2015), Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi The effects of the resource room instruction on mainstream students' achievement in mathematics. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi The Journal of Buca Faculty of Education*, 40, 38-49.

Vaidya, S.R., (2004). Understanding Dyscalculia For Teaching. *Journal Of Education*, 124(4), 717-720.

Vaughn, S. & Klingner, J K (1998) Tudents' Perceptions Of İnclusion And Resource Room Settings. *Journal Of Special Education*, 32(2), 79–88.

Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(5), 264-270.

Vural, M., Yıkımsı, A. (2008), Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.

- Vural, M., Yıkımlı, A. (2008), Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretim uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 141-159.
- Walter-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning For Effective Co-Teaching: The Key To Successful Inclusion. *Remedial And Special Education*, 17(4), 255- 264.
- Wang, M., & Fitch, P. (2010). Preparing Pre-Service Teachers For Effective Coteaching In Inclusive Classrooms. In C. Forlin (Ed), *Teacher Education For Inclusion: Changing Paradigms And Innovative Approaches* (Pp. 113–119). Abingdon: Routledge.
- Wattenmaker, W. D. (1999). The Influence Of Prior Knowledge In International Versus Incidental Concept Learning. *Memory & Cognition*, 27(4), 685-698.
- Wicks-Nelson R, Israel AC. (2009) *Abnormal Child And Adolescent Psychology*. 7th Ed. London: Pearson Prenticehall.
- Wiederholt, J. L., & Chamberlain, S. P. (1989). A Critical Analysis Of Resource Programs. *Remedial And Special Education*, 10(6), 15–37.
- Wiederholt, L., Hammill, D., & Brown, V. (1978). *The Resource Model*. Boston: Allyn And Bacon.
- Wilmshurst, L., (2009). *Abnormal Child Psychology: A Developmental Perspective*, New York. Taylor & Francis Group, Sf, 391-430.
- Winzer, M. A. (2000). *The Inclusion Movement: Review And Reflections On Reform In Special Education*. M. A. Winzer & K. Mazurek (Ed.), *Special Education In The 21st Century: Issues Of Inclusion And Reform* (Pp.5–26). Washington, DC: Gallaudet University.
- Wolf M, Bowers P (1999) *The Double Deficits Hypothesis For The Developmental*
- Yapıcı, Ş. ve M. Yapıcı. (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri

- Yavuzer, H. (2003). Eğitim ve Gelişim Özellikleri ile Okul Çağı Çocuğu.(9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2004). Ana- Baba ve Çocuk. (17. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıkılmış, A., Özak, H., Acar, Ç., & Karabulut, A. (2015). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü., & Peker, S. (1998). Özel Eğitim Danışmanlığı Ve Kaynaştırma Dersinin Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi, 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Edirne: 163-167.
- Yıldız, M. (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (6), 281-310.
- Yılmaz-Yenioğlu, B., & Melekoğlu, M. A. (2020). Öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*, 1-26.
- Yılmaz, E., & Batu, S. E. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler Ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri.
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yildiz, Z. (2020). *Kaynaştırma eğitimi alan çocuklarda eğitsel oyun kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Zeybek, Ö. (2015), İlköğretim Okullarındaki İngilizce Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

EKLER

EK. 1. Demografik Bilgi Formu

Aşağıda kişisel bilgilerle ilgili sorulara yer verilmiştir. Lütfen durumunuza uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Mezun Olduğunuz Bölüm?

2. Eğitim Düzeyiniz?

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

3. Mesleki Kıdem Yılınız (Yıl Olarak)?

1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve
Üzeri ()

4. “Özel Eğitim – Kaynaştırma – Özel Öğrenme Güçlüğü” konulu herhangi bir lisans dersi aldınız mı?

Evet () Hayır ()

5. Özel Eğitim ve Kaynaştırma / Özel Öğrenme Güçlüğü konularında hizmet içi eğitim kurslarına katıldınız mı?

Evet () Hayır ()

6. Özel Eğitim / Özel Öğrenme Güçlüğü alanı ile ilgili yayınları takip ediyor musunuz?

Evet () Hayır ()

7. Özel Eğitim alanı ile ilgili MEB'in yayınladığı yönetmenlikleri takip ediyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

8. Sınıfınızda kaç tane kaynaştırma öğrencisi mevcuttur?

1 ()

2 ()

3 ()

9. Sınıfınızda kaç öğrenci vardır?

10-20 ()

20-30 ()

30-40 ()

40-50 ()

50-60 ()

10. Daha önce Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı olan kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfta derse girdiniz mi?

Evet ()

Hayır ()

11. Özel Öğrenme Güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencisi sınıfa yerleştirilmeden önce size bilgilendirme yapıldı mı?

Evet ()

Hayır ()

12. Özel Öğrenme Güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencisinin okul dışında aldığı destek eğitimi var mı?

Evet ()

Hayır ()

13. Özel Öğrenme Güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencisinin okul bünyesinde aldığı destek eğitimi var mı?

Evet ()

Hayır ()

14. Okulda normal gelişim gösteren öğrencilere, Özel Öğrenme Güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencisine yönelik bilgilendirici çalışma yapılıyor mu?

Evet ()

Hayır ()

15. Okulunuzda Özel Öğrenme Güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencisine yönelik aile katılım çalışmaları yapılıyor mu?

Evet ()

Hayır ()



EK. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencinizin sınıftaki sosyal kabullerine yönelik görüşleriniz nelerdir?

- A.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin sınıf içi etkinliklere katılımı nasıldır?
- B.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin sınıf dışı (özel gün ve haftalar etkinlikleri, projeler, sosyal kulüpler vb.) etkinliklere katılımı nasıldır?
- C.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin arkadaşları tarafından kabulü, kabullenilmesi, desteklenmesi ne düzeydedir?

2- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencinizin sınıftaki akran ilişkilerine yönelik görüşleriniz nelerdir?

- A.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin tanısı akranları tarafından nasıl algılanmaktadır?
- B.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin akranlarıyla etkileşim, iletişim düzeyi nasıldır?
- C.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin akranlarından destek, yardım alma durumu nasıldır?

3- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencinizin sizinle etkileşimine yönelik görüşleriniz nelerdir?

- A.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin sizinle olan etkileşimi ne düzeydedir?
- B.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizle iletişim kurarken ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?

4- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencinizin sosyal uyumu açısından aile desteği ve tutumuna yönelik görüşleriniz nelerdir?

- A.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı çocuğun ailesinin, tanılı çocuğun sosyal uyumuna yönelik tutumu nasıldır?
- B.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin sınıftaki akranlarının ailelerinin Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin sosyal uyumuna yönelik tutumları nasıldır?

5- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencinizin aldıkları destek eğitim hizmetlerinin (rehber öğretmen, destek eğitim sınıfı,

rehabilitasyon merkezleri vb.) sınıf içinde ki sosyal uyumlarına etkisine yönelik görüşleriniz nelerdir?

- A.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrenciniz okulun rehberlik servisinden sosyal uyumla ilgili nasıl destek alıyor?
- B.** Destek eğitim sınıfı Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı çocuğun sosyal uyumuna yönelik nasıl katkı sağlıyor?
- C.** Diğer destek eğitim hizmetleri (rehabilitasyon merkezi, RAM vb.) Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı çocuğun sosyal uyumuna yönelik nasıl katkı sağlıyor?

6- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış kaynaştırma öğrencinizin sınıftaki sosyal uyumuna yönelik sizin çözüm ve önerileriniz nelerdir?

- A.** Sınıfta tüm öğrencilerin sosyal uyumunda yaşadığınız zorluklar nelerdir?
- B.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin sosyal uyumunun gelişmesine yönelik neler yapıyorsunuz?
- C.** Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrencinizin sosyal uyumuna yönelik hangi konularda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?

EK. 3. Etik Kurul Onayı

Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

06.04.2020

Sayın Dr.Öğr.Üyesi.Ayşe Tuba CEYHUN

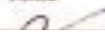
Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu yapılan inceleme sonucunda planladığı "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıftaki Sosyal Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" isimli araştırmanızın kurumumuzun 06.04.2020 tarihli toplantısında etik yönden uygun olduğuna karar verilmiştir.

Etik Kurul Başkanı
Prof.Dr.Ahmet BELCE

**T.C.
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARI**

Tarih: 06.04.2020 Toplantı Sayısı:39	Karar No: 2020/39-29 Dr.Öğr.Üyesi.Ayşe Tuba CEYHAN'un planladığı "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıftaki Sosyal Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" konulu araştırma incelendi, yapılan inceleme sonucunda araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar verildi.
---	--

ÜYELER

Adı soyadı	Alanı	Bölümü	Katılım	İmza
Prof.Dr.Ahmet BELCE	Tıp Fakültesi	Tıbbi Biyokimya A.D.B	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr.Leman ŞENTURAN	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Hemşirelik Bölümü	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof.Dr.Fatma ÇELİK	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Beslenme ve Diyetetik Bölümü	Öye	
Doç.Dr.Şölen HİMMETOĞLU	Tıp Fakültesi	Tıbbi Biyokimya A.D.	Raporör	
Doç.Dr.Burcu KARADUMAN	Diş Hekimliği Fakültesi	Periodontoloji A.D.	Öye	
Doç.Dr.Zeynep HOŞBAY	Sağlık Bilimleri Fakültesi	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü	Öye	
Dr.Öğr.Üyesi.Ayşe Dilşad YAKUT	Eğitim Fakültesi	Özel Eğitim	Öye	

EK.4. Milli Eğitim Onayı

Bu Evrak Tarih ve Sayısı: 21.01.2021-463



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-18888379
Konu : Anket Araştırma İzni

07.01.2021

BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 10.12.2020 tarihli ve 4185 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 06.01.2021 tarihli ve 18834204 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Damla ÖZDEMİR'in "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanesma Sahip Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıftaki Sosyal Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) yazınız ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir önceki müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşullarıyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istememanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

- Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Bu belge görevli - yetkili kişilerin imzasıyla geçerlidir.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü-Serçe Çeltikçine
Şişli-İstiklal Caddesi Mahallesi Özgür Cad.No:1 Sultanahmet-Fatih/İST.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ilegi>
Bilgi için:

Telefon No : 0 (212) 384 36 28
E-Posta : ilegi@34@gmail.com
Key Adresi : meb@34.ilegi.tr

İmza Adresi: Uzman : Elif ALAN
Fakat:





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-18834204
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

06/01/2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Biruni Üniversitesinin 10.12.2020 tarihli ve 4185 sayılı dilekçesi.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 04.01.2021 tarihli tutanağı.
d) Bakanlığımız Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 18.12.2020 tarihli ve 18219678 sayılı yazısı.

Biruni Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Damla ÖZDEMİR'in "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıftaki Sosyal Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tezine dair araştırma çalışmasına İstanbul genelinde okullarda gönüllü katılım formu, demografik bilgi formu, görüşme formu uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Bakanlığımızın ilgi (d) yazısında 22.01.2021 tarihine kadar uzaktan eğitime devam edileceği belirtilmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi yüz yüze eğitime geçilmesine müteakiben, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumunuza araştırması tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz İstemanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/01/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü-Sarıyeri Çalgıçlar
Şişli Md. Rıhtım Caddesi No:1 Sarıyeri-Fatih/İST.

Telefon No : 0 (212) 184 34 38
E-Posta: irtisap@meb.gov.tr
Kapı Adresi : meb@meb.gov.tr

Bu belge görsel olarak izlenir ve kullanılır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/mdb-cbs>
Bilgi için

İmza : Dilek ALAI
Fotokopisi



EK.5. İntihal Raporu

ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU TANISINA SAHİP KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN SINIFTAKİ SOSYAL UYUMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

%9	%7	%2	%6
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Bahcesehir University Öğrenci Ödevi	%1
2	openaccess.maltepe.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
3	www.scribd.com İnternet Kaynağı	%1
4	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	%1
5	9lib.net İnternet Kaynağı	<%1
6	earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	Submitted to Kocaeli Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
8	acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1

ÖZGEÇMİŞ

