



T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE DEVAM EDEN ÇOCUKLAR İLE
AİLELERİNİN OKULDA KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLARIN OKUL SOSYAL HİZMETİ TEMELİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİ (KEÇİÖREN İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar ARIKAN

SOSYAL HİZMET PROGRAMI

Ankara, 2019

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE DEVAM EDEN ÇOCUKLAR İLE
AİLELERİNİN OKULDA KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLARIN OKUL SOSYAL HİZMETİ TEMELİNDE
DEĞERLENDİRİLMESİ (KEÇİÖREN İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar ARIKAN

SOSYAL HİZMET PROGRAMI

Ankara, 2019

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Düzeyinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocuklar İle Ailelerinin
Okulda Karşılaştıkları Sorunların Okul Sosyal Hizmeti Temelinde Değerlendirilmesi
(Keçiören İlçesi Örneği)

Pınar ARIKAN

Yüksek Lisans Tezi

16.01.2019

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Cengiz ÖZBESLER

Jüri Üyeleri
Prof. Dr. Cengiz ÖZBESLER
Dr. Öğr. Üyesi Seda ATTEPE ÖZDEN
Dr. Öğr. Üyesi Esra KILIÇ CEYHAN

Okuduğumuz ve savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için
gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.



Doç. Dr. Ender ŞİMŞEK
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığını tasdik ederim.

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

16.01.2019



Pınar ARIKAN

TEŞEKKÜR

Çalışmama daha başlamadan önce ve sonlandığı ana kadar birçok kıymetli insanın maddi manevi destekleri ve katkıları olmuştur. En önce, değerli rehberliğiyle çalışmamı kısa bir sürede tamamlamam için beni sürekli güdüleyen, müşfik teşvikleri hep kulaklarımda çınlayan sayın hocam Prof. Dr. Cengiz ÖZBESLER'e teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili çalışma arkadaşlarım, veri toplama dönemimde bütün kaynaklarını seferber ederek bu dönemimi kısaltıp kolaylaştırdığı için çok teşekkürler. Benimle görüşmeyi kabul ederek araştırmama hayatlarını katan çok kıymetli öğrenciler, veliler ve öğretmenlere teşekkür gönül borcumdur.

Ayrıca, çalışmamın her aşamasını merakla takip ederek manevi olarak yanımda olduklarını hep hissettiren annem Asiye ARIKAN ve babam Ramazan ARIKAN'a destekleri için teşekkür etmek isterim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Engellilikte Gelişen Modeller	6
2.1.1. Geleneksel Model.....	6
2.1.2. Medikal Model.....	7
2.1.3. Sosyal Model.....	7
2.1.4. Hak Temelli Model.....	8
2.1.4.1. Engelli Bireylerin Hakları.....	9
2.2. Engellilikte Kavramsal Teşhis.....	10
2.2.1. Engellilik Türleri	12
2.2.2. Engellilik Nedenleri	14
2.3. Sosyal Bütünleşme Adına Engelli Bireylere Verilen Hizmetler.....	15
2.3.1 Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitimi Ve Kaynaştırma Eğitimi.....	17
2.3.1.1 İlköğretim Tanımı	18
2.3.1.2. Kaynaştırma Tanımı ve İlkeleri.....	18
2.3.1.3. Kaynaştırma Türleri.....	21
2.4. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Bazı Sorunlar	23
2.4.1. Eğitimci Tutumları.....	24
2.4.2. Yardımcı Personel Ve Destek Servislerinin Eksikliği.....	25
2.4.3. Özel Eğitimin Genel Eğitime Entegre Edilememesi.....	26
2.4.4. Uygun Olmayan Fiziksel Koşullar.....	26
2.5. Kaynaştırma Eğitiminde Kullanılan Programlar	27
2.5.1. Dünya’da Kaynaştırma Uygulamaları Ve Gelişimi.....	28
2.5.2. Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye’deki Gelişimi.....	30
2.6. Sosyal Hizmet Bakışıyla Engellilik	33
2.6.1. Engelli Bireyin Toplum İçindeki Yeri	34

2.6.2. Sosyal Hizmet Bakışıyla Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Aileler..	35
2.7. Okul Sosyal Hizmeti.....	36
2.7.1. Okul Sosyal Hizmeti Nedir?.....	37
2.7.2. Okul Sosyal Hizmetinin Yararlandığı Yaklaşımlar.....	38
2.7.3. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rol ve Görevleri.....	40
2.7.4. Okul Sosyal Hizmeti Neden Gereklidir?.....	41
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Çalışma Grubu.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1.Ebeveyn Görüşme Formu.....	46
3.3.2.Öğrenci Görüşme Formu.....	46
3.3.3.Öğretmen Görüşme Formu.....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	47
3.5. Verilerin İstatiksel Analizi.....	47
4. BULGULAR.....	48
4.1. Ebeveyn Gözlemine Dair Bulgular.....	48
4.1.1. Ebeveynlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular....	48
4.1.2. Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuklarına İlişkin Bulgular.....	57
4.2. Öğrenci Gözlemine Dair Bulgular.....	68
4.3. Öğretmen Gözlemine Dair Bulgular.....	74
5. TARTIŞMA	77
5.1. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	77
5.2. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuklarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	81
5.3. Araştırmaya Katılan Özel Gereksinimli Çocukların Okul Yaşantılarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	87
5.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerinin Okul Ortamı Algısına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	90
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
7. KAYNAKLAR.....	96
8. EKLER.....	105
EK-1. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurul Onayı.....	105

EK-2. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	106
EK-3. Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	107
EK-4. Ebeveyn Onay Formu.....	108
EK-5. Ebeveyn görüşme Formu.....	109
EK-6. Öğrenci Görüşme Formu.....	115
EK-7. Öğretmen Görüşme Formu.....	116
EK-8. Özgeçmiş.....	118



ÖZET

İlköğretim Düzeyinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocuklar ile Ailelerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunların Okul Sosyal Hizmeti Temelinde Değerlendirilmesi (Keçiören İlçesi Örneği)

Bu araştırma ilkokul ve ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların ve ailelerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunların ortaya konmasında okul sosyal hizmetinin işlevini vurgulamak için yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi, tarama yöntemlerinden ise kesitsel tarama yöntemi tercih edilmiştir.

Keçiören İlçesinde kaynaştırma eğitimine devam eden 300 öğrenci, 300 ebeveyn ve 30 özel eğitim öğretmeninden oluşan 630 katılımcı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Zihinsel engelli bireylere en az 10 yıldır hizmet veren ve öğrenci sayısı 100'ün üzerinde olan Özel Özel Eğitim Merkezlerindeki öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve özel eğitim öğretmenleri ile yüz yüze görüşülmüştür. Veriler, ebeveynler, öğrenciler ve öğretmenler için hazırlanan görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 23.0 programı ile yapılmıştır.

Araştırma bulguları öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Sıklık ve yüzde oranları yorumlanmıştır. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri, gelirleri, çalışma yaşamına girme, sosyal destek sistemlerinden yararlanma gibi sosyo-demografik özellikler yaşanan sorunun boyutunu etkilediğini ortaya koymuştur. Zihinsel engelliliğe ilişkin bilgi, tecrübe ve sürece dahil olma düzeyleri ile okulda yaşanan çeşidi arasında negatif bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Kaynaştırma eğitimi iş birliği içinde yapılması gereken bir ödevdir. Okul idaresi, rehberlik servisi, sosyal hizmet uzmanı ve aile en az öğretmen kadar sorumlu ve yetkili olmalıdır. Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasının ön koşulu, eğitimde yer alan sacayaklarının ödevlerinin farkında olmaları ve bunun için istekli olmalarıdır. Sadece kaynaştırma eğitimi sunan ile alan arasındaki iletişimin değil, kaynaştırma eğitimini yöneten sacayakları (okul idaresi, rehberlik servisi, veli, öğretmen, okul sosyal hizmet uzmanı) arasında da etkili iletişimin artması için mezzo düzeyde çalışmalar planlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, kaynaştırma eğitimi, okul sosyal hizmeti, sorun

ABSTRACT

The Assessment of Problems Encountered by Children in Mainstreaming Education at Primary School and Their Families from School Social Works' Perspective (Example: Keçiören Town)

This study has been done for indicating problems in mainstreaming practices encountered by children, in mainstreaming education at primary and secondary schools, and their families, emphasizing school social works' functions, forming a basis for policies that need for developing areas. The survey research method from quantitative research methods and the descriptive survey model from the survey research models were preferred in the study.

The working group is composed of 300 pupils in mainstreaming education, 300 parents and 30 special education teachers, totally 630 participants in Keçiören region. Students taking education in special education centers that have more than 100 students and provide services at least 10 years their families and special education teachers were interviewed. The datas were collected through the interview forms prepared for parents, pupils and teachers. The SPSS 23.0 Program was used for the data analysis.

The research findings are evaluated separately for the pupils, parents and teachers. The frequency and the percentage are construed. It is revealed that socio-demographic features like education levels, incomes, business life, utilization of social support system of participating parents affect the dimension of the significance problem. It is observed that there is a negative relationship between the information about mental disability, experience and the level of taking part in the process and the type in the school.

School administration, counselling service, social service specialist and family need to be competent and responsible as much as teachers are. The prerequisite of being succesful in mainstreaming education are awareness and desire of mentioned people. It is suggested to plan studies on increasing an effective communication at a macro level not only between the supplier of mainstreaming education and the serviced group but also school administration, counselling service, teachers, social service specialist and family.

Keywords: Mainstreaming education, primary education, problem, school social work

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AÇSHB	: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
EYHGM	: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü
IQ	: Intelligence Quotient (Zekâ katsayısı)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
SSWAA	: Amerika Okul Sosyal Hizmeti Derneği
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
ÖGÖ	: Özel Gereksinimli Öğrenci
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Kaynaştırma öğrencilerinin yıllara göre değişimi grafiği.....32

Şekil 2.2. Okul sosyal hizmetinde klinik ve çevresel müdahaleler kadranı.....40



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Örneklemdeki özel özel eğitim merkezleri ve katılımcı sayıları.....	46
Tablo 4.1. Cinsiyete ilişkin bulgular.....	49
Tablo 4.2. Yaşa ilişkin bulgular.....	49
Tablo 4.3. Annenin çalışma durumuna ilişkin bulgular.....	50
Tablo 4.4. Babanın çalışma durumuna ilişkin bulgular.....	50
Tablo 4.5. Annenin öğrenim durumuna ilişkin bulgular.....	50
Tablo 4.6. Babanın öğrenim durumuna ilişkin bulgular.....	51
Tablo 4.7. Annenin sürekli gelir getiren bir işte çalışmasına ilişkin bulgular.....	51
Tablo 4.8. Babanın sürekli gelir getiren bir işte çalışmasına ilişkin bulgular.....	51
Tablo 4.9. Annenin gelir düzeyine ilişkin bulgular.....	52
Tablo 4.10. Babanın gelir düzeyine ilişkin bulgular.....	52
Tablo 4.11. İkamet edilen evin mülkiyetine ilişkin bulgular.....	53
Tablo 4.12. Annenin medeni durumuna ilişkin bulgular.....	53
Tablo 4.13. Babanın medeni durumuna ilişkin bulgular.....	53
Tablo 4.14. Evlilik süresine ilişkin bulgular.....	53
Tablo 4.15. Sahip olunan çocuk sayısına ilişkin bulgular.....	54
Tablo 4.16. Sahip olunan özel çocuk sayısına ilişkin bulgular.....	54
Tablo 4.17. Evde çekirdek aile dışında yaşayan bulunmasına ilişkin bulgular.....	55
Tablo 4.18. Evde çekirdek aile dışında yaşayan bulunma nedenine ilişkin bulgular.....	55
Tablo 4.19. Annenin ikinci bir işte çalışma durumuna ilişkin bulgular.....	56
Tablo 4.20. Babanın ikinci bir işte çalışma durumuna ilişkin bulgular.....	56
Tablo 4.21. Özel gereksinimli çocuk büyürken alınan desteğe ilişkin bulgular.....	56
Tablo 4.22. Özel gereksinimli çocuğun aldığı okul öncesi eğitime ilişkin bulgular.....	57
Tablo 4.23. Özel gereksinimli çocuğun aldığı kaynaştırma eğitimin türüne ilişkin bulgular.....	57
Tablo 4.24. Özel gereksinimli çocuğun yaşına ilişkin bulgular.....	58
Tablo 4.25. Özel gereksinimli çocuğun cinsiyetine ilişkin bulgular.....	58
Tablo 4.26. Özel gereksinimli çocuğun okul öncesinde aldığı kaynaştırma eğitimine ilişkin bulgular.....	59

Tablo 4.27. Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma eğitimine devam ettiği süreye ilişkin bulgular.....	59
Tablo 4.28. Kaynaştırma süreci hakkında alınan bilgiye ilişkin bulgular.....	60
Tablo 4.29. Sınıf öğretmeninin öğrenciye karşı tutumuna ilişkin bulgular.....	60
Tablo 4.30. Sınıf öğretmeninin aileye karşı tutumuna ilişkin bulgular.....	61
Tablo 4.31. Sınıf öğretmeninin aile ile iş birliğine ilişkin bulgular.....	61
Tablo 4.32. Sınıf öğretmeninin özel eğitim öğretmeni ile iş birliğine ilişkin bulgular.....	62
Tablo 4.33. Alınan kaynaştırma eğitiminden beklentilere ilişkin bulgular.....	62
Tablo 4.34. Özel gereksinimli çocuğun aldığı kaynaştırma eğitiminin değerlendirilmesine ilişkin bulgular.....	63
Tablo 4.35. Ebeveynlerin B.E.P. sürecine katılımına ilişkin bulgular.....	63
Tablo 4.36. Sınıf öğretmeni ile görüşme sıklığına ilişkin bulgular.....	64
Tablo 4.37. Okulda alınan bilgilendirme seminerine ilişkin bulgular.....	64
Tablo 4.38. Özel gereksinimli çocuğun sınıf mevcuduna ilişkin bulgular.....	64
Tablo 4.39. Sınıfta başka kaynaştırma öğrencisi olup olmadığına ilişkin bulgular.....	65
Tablo 4.40. Verilen ödevlerin düzeye uygunluğuna ilişkin bulgular.....	65
Tablo 4. 41. Ailenin okul ortamında karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgular.....	66
Tablo 4.42. Diğer velilerin özel çocuğa karşı tutumuna ilişkin bulgular.....	67
Tablo 4.43. Diğer kaynaştırma öğrencilerinin yaşadığı gözlenen sorunlara ilişkin bulgular.....	67
Tablo 4.44. Ailenin okuldan beklentilerine ilişkin bulgular.....	68
Tablo 4.45. Öğrencinin okul arkadaşlarıyla ilişkisine ilişkin bulgular	69
Tablo 4. 46. Öğrencinin öğretmenleriyle ilişkisine ilişkin bulgular	70
Tablo 4.47. Sınıfta oturan yere ilişkin bulgular.....	70
Tablo 4.48. Öğrencinin ödevlerini nasıl yaptığına ilişkin bulgular.....	71
Tablo 4.49. Öğrencinin teneffüste neler yaptığına ilişkin bulgular.....	71
Tablo 4.50. Öğrencinin okuldan beklentilerine ilişkin bulgular.....	72
Tablo 4.51.1 Öğrencinin kendini öğretmen yerine koymasına ilişkin bulgular....	73
Tablo 4.51.2 Öğrencinin kendini öğretmen yerine koymasına ilişkin bulgular...	73
Tablo 4.52. Öğrencinin kendini öğretmen yerine koymasının, öğretmeni sevmeye durumuna göre çaprazlama analizine ilişkin bulgular.....	74
Tablo 4.53. Okulda öğrenci için BEP yapılıp yapılmadığına ilişkin bulgular.....	75

Tablo 4.54. Okulda yapılan BEP sürecine katılma durumuna ilişkin bulgular.....	75
Tablo 4.55. Öğrencinin sınıf öğretmeni ile görüşme sıklığına ilişkin bulgular....	75
Tablo 4.56. Öğretmenin okul ortamında yaşadığını gözlediği sorunlara İlişkin bulgular.....	76



1.GİRİŞ

İnsanın sosyal bir varlık olması belki de diğer canlılardan farklı olduğunun göstergelerinden bir tanesidir. Bütün pozitif bilimler bu bilginin üzerinde durmaktadır. Sosyal hizmetin de temel kavramlarından biri olarak literatürüne eklenen “çevresi içinde birey” ifadesi, insanın bu etkileşimini çok iyi vurgulamıştır. Kuzgun (1) etkileşimin, içgüdüsel olarak değil ortaya koyulan davranışlarla gerçekleştiğini ve davranışların da eğitim süreciyle kazanıldığını belirtmektedir. Toplumu düzene sokup ve geleceğe sağlıklı bir şekilde aktarılmasını sağlayan bir kurum olarak eğitim, yine kendini devam ettirecek olan insanı geliştirir. Dünyaya geldiğinde, sadece topluma değil kendisine de faydalı bir davranışı olmayan insan oğluna yaşantı kazandırarak, onun topluma uyumunu sağlayarak ve üretime dahil ederek toplumda aktif bir birey olmasını sağlayan da bir eğitim kurumudur (2). Eğitim insanların çevreleriyle uyum içinde yaşamalarını ve toplumsallaşmalarını sağlar. Eğitim ile insanların istedik davranışlar sergilemeleri, istenmedik davranışları ortadan kaldırmaları ve bunu bir bütünlük içinde yapmaları amaçlanır. Eğitimin amaçlarından istedik yönde davranış değiştirme ifadesi özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerindeki temel noktadır (3).

Değinilmesi gereken diğer konu ise atalarımızın enfes ifadesiyle yerini bulabilir. Beş parmağın beşi de bir değildir ya da olmaz. Bir eldeki parmakların kimi uzun, kimi kısa, kimi kalın kimisi de incedir. Aynen öyle de aynı ebeveynlerden dünyaya gelmiş, bir çatı altında beraber büyüyen kardeşlerin gerek fiziki gerek psikolojik durumları birbirinden farklıdır. Mizaçları, yetenekleri, kişilikleri birebir benzemez. Bu durum toplumun diğer bireyleri için de geçerlidir, onlar da türlü özellikleriyle birbirlerinden ayrılırlar. Bu bilgi bize gösterir ki; “normal” olarak nitelediğimiz bireyler için bile standardize edilmemesi gereken bir eğitim anlayışımız olmalıdır.

Özel gereksinimli çocuklarımız saf dışı edilmeden, toplum dışına itilmeden ancak her bireyin farklılığı göz önünde bulundurularak yapılabilecek en güzel eğitim uygulaması ise kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitimi teorik olarak hak temelli

yaklaşım ve engelliliğe ilişkin sosyal modele uygun olmasına rağmen uygulamada birtakım sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Değişik yaşam konumlarında, birbirinden farklı sosyoekonomik özellikleri olan ailelerden gelen öğrenciler, okul başarılarını, devam durumlarını, arkadaş ilişkilerini, biyopsikososyal gelişimlerini menfi yönde etkileyen çok farklı problemlerle karşı karşıya gelebilmektedirler. Yaşanılan problemlerin üzerinde çalışılmasında, ailenin ve sağlık kurumlarının yetki ve görevleri olduğu gibi, eğitim kurum ve kuruluşlarının da rolleri vardır. Bu roller probleme çözüm bulma, öğrenciye rehberlik etme, öğrencinin iyi olma durumunun devamlılığının sağlanması ve korunması olarak sıralanabilir. Bu sebeple okul ortamlarında öğrencilerin aileleri ile iş birliği yaparak, gelişim alanlarını destekleyerek, biyopsikososyal sorunlarına odaklanılmasında ve çözümlenmesinde multidisipliner yaklaşımlar benimsenmektedir (4).

Sosyal hizmet mesleği farklı, konu ve alanlarda çalışmalar yapan sosyal bir bilim ve disiplindir. Sosyal hizmet mesleğinin odağında toplumda farklı olarak nitelendirilebilecek, toplumun içine entegre edilmeyen ya da edilemeyen kişi, grup, topluluklar ve toplumlar vardır. Sorunları bütüncül bakışıyla değerlendirerek bireysel (mikro), grupsal (mezzo), toplumsal (makro) ya da birden fazla müdahale düzeyi belirler. Müdahale planını ve çalışmalarını ihtiyaçlar ve haklar kapsamında yapar.

Türkiye’de engeli olan kişilerin haklarının güvence altına alınması için gerekli yasa, tüzük, yönetmelik mevcuttur. Böyle olmasına karşın, engeli bulunan bireylerin topluma eksiksiz ve aktif bir şekilde dahil edilmesine yönelik yapılan çalışmalar ve uygulamalar istenen seviyeye gelememektedir (5). Engellilik bireysel bir sorun olarak görülmekte, engeli bulunan kişileri yaftalama ve basmakalıp bir genelleme ile mağdur etme konularında toplumsal güçlerin rolü göz ardı edilmektedir. Engel türü ne olursa olsun engeli bulunan birey sorunuyla baş başa bırakılmaktadır.

Daha özele indirgeyecek olduğumuzda ise hafif düzeyde (eğitilebilir) zihin engeline sahip çocukların, özel alt sınıf ya da tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam ederken eğitim ortamı olan okulda karşılaştıkları sorunlar ve ailelerinin okul

kaynaklı sorunları yeterli düzeyde anlaşılmamaktadır. Anlaşılamayan sorunlar çözümsüz kalmakla birlikte yeni sorunlar ortaya çıkarmaktadır.

İnsan sosyal bir varlıktır. Toplumdaki tüm insanlar gibi, engeli bulunan bireyler için de sağlık, eğitim, istihdam, toplumsallaşma konularında gerekli sosyal, ekonomik ve fiziksel koşulların, tedavi, bakım, rehabilitasyon olanaklarının sağlanması ve bu olanakların ötekileştirilmeye yol açmayacak biçimde dizayn edilmesi önemlidir (6). Kaynaştırma eğitimi, sosyal hizmetin de temel aldığı sosyal modele uygun olması ve “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesini sağlayabilecek için en uygun entegre modeli olarak değerlendirilmektedir. Kaynaştırma eğitimi ülkemizde yasal olarak zorunlu hale getirilmesine rağmen, uygulamalarda çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı için istenen düzeyde gerçekleşmemektedir (7).

Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimli öğrenci(ÖGÖ)lerin, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) yoluyla kavrama yeteneği ve öğrenme hızına göre eğitimden faydalanması sağlanır. Öz güven, takdir görme, değerli olma, cesaret, sorumluluk gibi sosyal becerileri gelişir. Başarı düzeylerinin artması gelişim özelliklerine uygun şartların sağlanmasına bağlıdır. İstendik davranışları artarak, onaylanmayan davranışları giderek azalır. Ortalama gelişim düzeyinde olan öğrencilerle aynı ortamda çalışmaları onların daha büyük başarılar için eğilim ve cesaret uyandırmasını sağlar. Özel gereksinimli öğrenciler, diğer öğrencilerin arasında bazı istendik davranışları sosyal öğrenme yoluyla öğrenirler. Sadece Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı ile değil aile eğitimi, sosyal, kültürel ve serbest zaman etkinlikleri sayesinde kazanımlar sağlanır (8).

Kaynaştırma eğitimi alan çocuğun ve böyle bir çocuğa sahip olan ebeveynin okulda karşılaştığı sorunlar; olumsuz, isteksiz, dışlayıcı öğretmen tutum ve tepkileri, okul idarelerinin duyarsız ve ilgisiz tutumu, okul idaresinin personel ve materyal ihtiyacını organize edememesi, okul fiziksel ortamının kaynaştırma öğrencisine uygun olmaması, okulun rehberlik servisinin olmaması ya da olan servisin bu konudaki ihtiyaçları göz ardı etmesi, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların olması gereken sınıf mevcudu sayısına uymaması, ortalama gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerin, sınıfta bulunan kaynaştırma öğrencisi hakkındaki olumsuz düşünce ve tutumları, eğitim ortamının ve programının bu öğrencilere göre düzenlenememesi olarak sıralanabilmektedir (9).

Araştırmanın genel amacı, ilkokul ve ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitime devam eden çocukların ve ailelerin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunların ortaya konması ve bu sorunların belirlenmesinde okul sosyal hizmetinin işlevinin vurgulanmasıdır. Sorunları sınıflandırıp oluşan alanlarda geliştirilmesi uygun olan politikalar için temel öneriler oluşturmaktır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

-Kaynaştırma öğrencisinin okulda iletişim alanında karşılaştığı sorunlar nelerdir?

-Kaynaştırma öğrencisinin okulda sınıf ortamı alanında karşılaştığı sorunlar nelerdir?

-Kaynaştırma öğrencisinin okulda duyuşsal hazırlık alanında karşılaştığı sorunlar nelerdir?

-Kaynaştırma öğrencisinin okul ortamı alanında karşılaştığı sorunlar nelerdir?

-Ailenin okul yönetimi alanında karşılaştığı sorunlar nelerdir?

-Ailenin eğitsel ortam alanında karşılaştığı sorunlar nelerdir?

-Ailenin iletişim alanında karşılaştığı sorunlar nelerdir?

-Karşılaşılan sorunların dağılımları nelerdir?

-Kaynaştırma öğrencileri ile aileler daha çok hangi alanda sorunla karşılaşmaktadır.

-Sorunların tespitinde okul sosyal hizmetinin önemi nedir?

İnsan, yaşamın her evresinde, farklı sorunlar ve gereksinimlerle karşılaşır. Bu sorunlar, bulunulan gelişim döneminin özelliklerinden etkilenir. Aynı zamanda yaşanan çevrenin sosyal, ekonomik ve kültürel özellikleri de bu sorunların oluşumunda etkindir. Diğer bir deyişle insanlar en kişiselinden en toplumsalına kadar geniş bir yelpazede sorun ve ihtiyaçlarla karşılaşır (10). Engeli bulunan bir bireyin ise sorun yelpazesi, normal insanlara göre hem daha geniş hem daha karmaşık bir hal almaktadır. Çünkü sorunun anlaşılması uzun zaman alabilmektedir. Buradan yola çıkarak sorunun belirlenmesinin sorunun çözümü kadar önem arz ettiği söylenebilir.

Bu çalışma, özel gereksinimi olan bir çocuğun sosyalleştiği okul ortamında karşılaştığı sorunlara ve kaynağına ışık tutarak çözüme katkı sağlaması açısından önemlidir. Sorunların tespitinde bir sosyal hizmet uzmanının öngörüsüne duyulan ihtiyacı ortaya koyması açısından önemlidir. Çalışma Sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamında çocuklara ve ailelere yönelik gerçekleştirecekleri müdahalelerine önemine dikkat çekmek anlamında önem arz etmektedir.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. Engellilikte Gelişen Modeller

Günümüze değin engelliliği ve engellilik alanını tanımlamak için üretilen birçok teori ve geliştirilen yaklaşım/model olmuştur. Bunlar genel olarak sırasıyla geleneksel, medikal, sosyal ve insan hakları yaklaşımlarıdır. Bunlar içerisinde özellikle medikal yaklaşım ve sosyal yaklaşım dikkat çekmekte ve bu iki modelin üzerinde tartışmalar yoğunlaşmaktadır. Medikal yaklaşıma göre sorun birey kaynaklıdır. Sosyal yaklaşıma göre ise sorun toplumsal kaynaklı bir durumdur.

2.1.1. Geleneksel Model

Toprağa bağlı bir üretim ilişkisinin egemen olduğu geleneksel dönemde, engeli bulunan bireyler aileleriyle birlikte yaşamaktaydı ve engel dereceleri ve kapasiteleri oranında aile yaşamına katkıda bulunuyorlardı. Engeli bulunan bireyler için kurumlar ise henüz oluşturulmamış, yardıma muhtaç kavramı ortaya atılmamıştı. Geleneksel yaklaşımda engeli bulunan bireylerin toplum içerisinde yer alma biçimini büyük ölçüde; sevap kazanma, acıma duygusu, yardımseverlik, hayır işleme, kadere bağlılık ve yaratıcının takdiri boyutlarıyla dini inanışlar belirlemektedir. Bu yaklaşımın olumsuz yanı; acıma uyandırması ve engeli bulunan bireyi toplumun vicdanına ve iyi niyetine bırakıp buna bağımlı getirmesidir. Toplumun diğer üyeleriyle eşit temellere dayalı bir hayat sürmekten alıkoymaktadır.

Geleneksel yaklaşımın benimsendiği dönemlerde, engeli bulunan bireylere karşı yanlış uygulamalar (kapalı mekâna kapatma, bağlama, cin çıkarma gibi) ve şiddete maruz bırakılma durumları da söz konusudur. Ancak bu durum sadece geleneksel yaklaşım dönemine özgü değildir. Engeli bulunan bireylere yönelik yanlış uygulamalar ve şiddet her dönemde olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Bunların başında ise cinsel istismar gelmektedir. Engelliliklerinden dolayı ihmal ve istismar edilmeleri ve ayrıca engelleri, onların ismi haline dönüşmektedir.

2.1.2. Medikal Model

Engellilik önce tıpla ilgili, tedavi edilmesi gereken bir durum olarak nitelendirilmiş, “anormallik” ve “bozukluk”la ilişkilendirilmiştir. Birey odaklı yaklaşımlar, “engellilik sorununu” öncelikle bireysel zemine oturtmuş, daha sonra ise bu “sorun”a neden olarak bir işlev kısıtlılığı ya da psikolojik bir kayıp sunulmuştur. Tıbbi yaklaşım olarak da adlandırılan medikal yaklaşım, engelliliğin tıbbi bir sorun olduğu varsayımına dayanır ve engelliliği tıbbi boyutuyla anlamlandırmaya çalışır. Medikal yaklaşım, engellilik için tıbbi uygulamayı önerir ve engelliliğin sosyal yönü hakkında bir girişimde bulunmaz (15).

Medikal yaklaşım, yeti kaybına, herhangi bir hastalık, yaşanan travma veya diğer olumsuz sağlık şartlarının neden olduğu, bir meslek elemanının birebir tedavi gerektiren ve kişinin kendisine ait bir sorun olarak bakar. Yeti kaybı ile başa çıkabilme, hastalığı tedavi etme, hastanın hastalığa uyum sağlaması veya davranış değiştirme yoluyla yapılır. Makro düzeyde ise sağlık politikalarının değiştirilmesi veya yenilenmesi amaçlanır. Medikal yaklaşımın olumsuz sonuçlarından biri, engeli bulunan bireylerin gereksinim duyduğu her şeyi bir tıp sorunu olarak görmesidir. Oysa engellilik yaşantısının yalnızca küçük bir bölümü doğrudan tıpla ilgilidir. Tedavi edici tıp normal olana tutkuyla bağlı olduğundan engelliliği ortadan kaldırmak için kabul edilemez riskleri göze alabilir. Bu bağlamda engeli bulunan bireye uygun olmayan seçenekler, gerçekçi olmayan beklentiler sunulabilir (15).

2.1.3. Sosyal Model

Yeti yitimi için geliştirilmiş sosyal yaklaşım duruma sadece sosyal açıdan yaklaşp toplum tarafından yaratılmış bir sorun, her şeyden önce bireyin topluma tam katılımını problem olarak sunar. Yeti kaybı bireylerin herhangi bir özelliğinin kaybı değil, toplumsal ortam tarafından oluşturulan şartların arz ettiği bir durumdur. Bu sebeple sorunun çözümü de toplumsal bir hareket gerektirir. Yeti kaybı bulunan bireylerin gündelik hayatın bütün birimlerine uyumunu destekleyen çevresel düzenlemeleri yapmak toplumun görev ve yükümlülüğüdür. Bu sebeple, bu noktada insan hakları sorunu haline gelen ve toplumsal değişim gerektirdiği öne sürülür. Bu yaklaşım gereğince yeti yitimi makro düzeyde bir durumdur (15).

Sosyal bir dezavantaj olduğu öne sürülen engellilik, herhangi bir işlev yitimi yaşayan bireylerin hayatını kısıtlayıp fiziki ve sosyal çevreye uyumunu zorlaştırır. Engelliliğin kişinin kısıtlı yetiye sahip olmasına bağlı olarak değil, toplum örgütlenmesinin engeli bulunan kişilerin varlığını dikkate almadan yapılandığından ileri geldiğini belirtir. Kişisel boyutta peşin hükümle karşılaşma, toplumsal boyutta farklı davranışlar, erişim sorunu yaşanan mekân ve ulaşım sistemleri, ayrımcı çalışma ortamları, ayrıştırılmış eğitim biçimleri buna örnektir. Sosyal yaklaşım yetersizliğin yaşandığını kabul etmekle birlikte problemin kaynağı yetersizliği yaşayan birey değil yaşatan toplum olduğu dile getirilmektedir. (15).

2.1.4. Hak Temelli Model

Sosyal yaklaşımın devamı olarak algılanan hak temelli yaklaşım, aslında engelliliğe insan hakları sorunu olarak bakar. Engellilik durumunu insan haklarının yerine getirilmemesinden doğan adaletsizlik şeklinde tanımlar. Engeli bulunan bireyler hakları olan insanlar olarak hukukunun birer muhatabıdır. Hak temelli yaklaşım engeli bulunan bireyleri birer sorun, acıma öznesi ya da hasta olarak görmeyi reddedip toplumda haklarıyla var olabilen insanlar olarak görülmesi gerektiğini vurgular. İnsan hakları ilkelerinin engeli olan veya olmayan tüm bireyleri aynı oranda etkilediğini belirtir. Engellilik tanımında odak daha insancıl ve adil bir noktaya doğru ilerlemiştir. Sonuç olarak engeli bulunan bireyler artık yardım edilmesi gereken bireyler konumundan hakları olan bireyler konumuna geçirmiştir (16).

Esasen her yaklaşımın kendi içerisinde bir bütünlüğü ve savunduğu gerçeklikler vardır. Bu nedenle şu yaklaşım daha doğrudur diyemeyiz. Çünkü engellilik bir yandan tıbbi müdahaleyi gerektirirken, diğer yandan sosyal koşulların da iyileştirilmesini gerektirir. Hiçbir ayrımcılığa maruz bırakılmadan yaşamak ise herkesin olduğu kadar engeli bulunan bireylerin de hakkıdır. Bu durumda ne tıbbi yaklaşımı bir kenara atabiliriz, ne de engeli bulunan bireylerin toplumsal yaşama tam ve etkin katılımı yaklaşımını bir kenara bırakabiliriz. Engelliliğin çeşitli boyutlarının birleştirilebilmesi için “biyo-psiko-sosyal ve insan hakları” boyutlu bir yaklaşımın benimsenmesi işimizi kolaylaştıracaktır.

2.1.4.1. Engelli Bireylerin Hakları

Engellilik sebebi olan unsurlar ve şartların kaldırılarak engeli bulunan bireylerin sosyal, iktisadi ve politik alanlarda tamamen etkin olduğu bir toplum oluşturmak için fırsat eşitliği sunulmalıdır. Toplumsal idrakin yeterli seviyeye gelmesi gerekmektedir. Bunun için engeli bulunan bireylerin, hangi alanda hangi haklara sahip olduğu Aile, alışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB) bünyesinde ayrıntılı bir biçimde hazırlanmıştır. Ancak bunu ölçer ve arkadaşları şu şekilde özetlemiştir.

1. Engeli bulunan bireyler, eğitim, sağlık, istihdam gibi alanlarda engeli bulunmayan bireylere sağlanan her koşuldan yararlanması gereken bir popülasyon olarak kabul edilmelidir.
2. Engeli bulunan bireylere fırsat eşitliği verilmeli, topluma tam katılımını kısıtlayan, fiziksel, mali, psikolojik ve sosyal olarak tanımlanmış bütün engeller kaldırılmalıdır.
3. Bütün insan hakları ve temel özgürlükler evrenseldir ve şartsız olarak engeli bulunan bireyleri de kapsamalıdır. Her birey eşit doğar ve yaşama, eğitim görme, işe girme, toplumun bütün kesimlerinde bağımsız yaşama ve topluma aktif katılma haklarına sahiptir. Engeli bulunan bireylerde engellerinin biçimi ve düzeyi ne olursa olsun yaşıtları olan diğer normal bireylerin bütün haklarına sahiptir.
4. Engeli bulunan kişi, farklı ihtiyaçlara sahip özel bir bireyden ziyade, yaşam becerilerini karşılamada güçlükleri olan sıradan bir kişi olarak tanımlanmalıdır. Toplumdan soyutlanmamalı, gerekli yardımla toplumla bütünleştirilmelidir.
5. Engeli bulunan bireylerin kendi hayatlarını düzenleyebilmeleri için bağımsızlıkları desteklenmeli, bağımsız olmalarını sağlayacak ortamlar yaratılmalıdır.
6. Engeli bulunan bireylerin yaşamsal becerilerini geliştirebilmeleri için tıbbi bakım, rehabilitasyon hizmetleri, eğitim, psikolojik danışmanlık hizmetleri almaya hakları vardır. Devlet bu hizmetleri olanakları ölçüsünde ücretsiz sağlamalıdır.
7. Engeli bulunan bireylerin ekonomik ve sosyal güvencesi olmalıdır. Becerilerin uygun işlerde çalışmalı, toplumun ekonomik ve sosyal

gelişmesinde üretken bireyler olarak aktif rol alması sağlanmalı; sendikalara, derneklere üye (kuruculuk dahil) olmalıdır.

8. Engeli bulunan bireyler kendi aileleriyle birlikte yaşamalı ve bütün sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılmalıdır.
9. Engeli bulunan birey, sağlığına, gelişimine zarar verebilecek her türlü ayrımcı, taciz edici, aşağılayıcı tutumlara ve sömürüye karşı korunmalıdır.
10. Engeli bulunan çocukların ailelerinin, çocuklarına konulan engeli bulunan tanısı, tedavisi, rehabilitasyonu hakkında bilgi almaya hakları vardır.
11. Engeli bulunan çocukların ve ailelerinin, çocukları için önerilen uygun eğitimin ne olduğunu ve eğitimin amaçlarını bilmeye, böyle bir eğitim hakkında bilgi almaya hakları vardır.
12. Engeli bulunan bireylerin yaşamını kolaylaştıran ve onları daha verimli yapan ve üretken duruma getiren yeni teknolojilerden yararlanmaları sağlanmalıdır (17).

Ergin ise daha genel anlamda bakarak şu şekilde özetlemiştir.

1. Her engeli bulunan birey engel derecesi ne kadar ağır olursa olsun kendi potansiyelini geliştirmek için temel gereksinimlerin karşılanması tıbbi tedavi, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptir.
2. Engeli bulunan birey, öncelikle ailesi ile birlikte yaşamak, sosyal hayatın tüm aktivitelerine dahil olmak ve arta kalan vakitlerini kendi isteklerine göre kullanma hakkına sahiptir.
3. Yetişkin engeli bulunan bireyler kişisel yararı ve refahı için gereksinim duyulduğunda, korunmasını isteme hakkına sahiptir.
4. Engeli bulunan kişiler ekonomik olarak garantide olacakları bir yaşam şekli olmak, üretime dahil olmak ve iş sahibi olma hakkına sahiptir.
5. Her engeli bulunan birey bağımsız olarak yaşayabilme sosyal ve kültürel yaşama katılabilme hakkına sahiptir (18).

2.2. Engellilikte Kavramsal Teşhis

Engelliliğin birbirinden farklı alanlarda tanımları yapılmaya çalışılmıştır. Bu da tanımlarla ilgili karışıklığın varlığına işaret eder. Kültürümüzde engeli bulunan

bireyleri tanımlamak için sakat, özürlü, topal, geri zekalı, deli, kalıtsal engeli bulunan, sağır, kör, felçli, yatalak, bunak, bakıma muhtaç, korunmaya muhtaç, yardıma muhtaç gibi kelimeler kullanılmıştır. Bu tür tabirler kullanılmasının altında, engeli bulunan kişileri normal olmayan, anormal olarak niteleyip etiketleyen bir tarihsel ve bilişsel süreçler yatar (19).

1980 yılından bu yana Dünya Sağlık Örgütü üç aşamalı bir yaklaşımdan yola çıkarak engeli bulunan bireyi tanımlamaktadır. Bu tanım uluslararası bir ölçüt olarak onaylanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) sakatlık için, “bir kişi için normal olduğu söylenen davranış biçiminde veya şekilde bir etkinlikte bulunma kabiliyetinin sınırlı olması veya olmaması” tanımını yapmıştır (20). Engelliliğin üç kademe ile meydana geldiğini ifade etmiştir. Kişide bir hasar meydana gelmesi birinci kademedir. İkinci kademe meydana gelen fonksiyonel sınırlılıktır. Üçüncü kademe oluşun ise bu sınırlılık sebebiyle bir toplumsal durumlardan geri çekilmedir.

Dünya Sağlık Örgütü’nün sınıflamasına göre;

Yetersizlik: Psikolojik, fizyolojik ve anatomik (fiziksel) yapı veya fonksiyonlardaki eksiklik veya normal olmayan durumlardır.

Özürlülük: Bir etkinliği normal şekil ve düzeyde veya normal olduğu düşünülen alan çerçevesinde gerçekleştirilmede yaşanan sınırlılık durumlarıdır.

Engellilik: Bir sınırlılık veya engel sebebi ile cinsiyet, yaş, toplumsal ve kültürel alanlarda kişilerin üstüne düşen görevin yerine getirilememesi veya kısıtlanmasıdır (21).

Ulusal mevzuatta engellilik ve engellinin tanımı ise Engellilerle İlgili Kanunun 3. maddesine fıkrasına göre “Engelli: Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duysal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey” şeklinde tanımlanmıştır (22).

İfadelerden de anlaşıldığı üzere, engellilik, medikal kapsamda hastalık ve bu hastalık neticesinde sosyal rollerin gerektirdiğini yapamama ya da çağın düzenlemeleri sebebiyle sınırlanmak şeklinde belirtilmiştir (23).

Seyyar, etkili sosyal politika uygulamaları sayesinde özörlölük veya engellilik kavramlarının hareketsiz ve birbirinin yerine geçen olgular olmaktan çıkmakta olduğunu belirtmiştir. Sosyal politikanın dışında ve daha dar bir açıyla bakıldığında özörlölük kavramı ile engellilik kavramı aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa engellilik, özellikle medikal iyileştirme ve rehabilitasyon uygulamalarının yeterli olmaması veya uygulanmanın etki etmemesi sebebiyle fizik, zihin ve duygu bakımından fonksiyonların sınırlanması ve davranım bozukluğunun sürekli olması halidir. Buradan hareketle engellilik, devamlı ve geçmesi mümkün olmayan bir durumu gösterir (24).

Ancak bu görüş sosyal yaklaşıma ters düşmektedir. Engellilik bir toplumsal olgu, dışlama, kabul etmeme durumu olması nedeniyle toplumun bakış açısının değişmesiyle ya da değiştirilmesiyle engellilik, ortadan kaldırılabılır bir durum olabilir. Bu oran, yapılan tanımlama çalışmalarının totaliter bir anlayışla yapılması gerekmektedir. Bu yaklaşımlar engeli bulunan bireyleri ve engellilik kavramını açıklamada niteliksiz kalmaktadır. Aynı zamanda bu durum engeli bulunan bireylerin haklarını kullanmaya çalıştığı esnada hangi kurum veya kuruluştan, ne isteyecekleri konusunda kargaşa yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple bu tanımlamalar yüzünden meydana gelebilecek aksilikler, engeli bulunan bireylerin yararına olacak şekilde okunmalıdır. Yalnızca bu yolla oluşan boşluk ve kargaşa, uygun bir tarzda giderilme imkânı olacaktır (19).

2.2.1. Engellilik Türleri

Duyan, engel türlerinin aşağıdaki yedi başlık altında incelendiğini belirtmiştir. Buna göre;

Ortopedik engelli: Bu engel grubunda bulunan kişilerde iskelet ve kas sistemi yetersizliği nedeniyle işlev yitimi yaşanır. Vücut uzuvlarının tam olmaması, hiç olmaması ya da fazla olması, var olan uzuvların şeklinin bozukluğu, kasların, kemiklerin hasta olması, fel, serebral palsi (C.P), spastikler ve sipina bifida gibi hastalığı bulunması kişinin ortopedik engelli olduğunu gösterir (25).

Görme Engelli: Bu engel grubunda bulunan kişiler bir ya da iki gözünde birden kısmen ya da tümüyle bir kayıp veya bozukluk yaşamaktadır. Bunun yanında

renk körü olanlar, gece körlüğü yaşayanlar ve protez kullananlar da gruba girmektedir. Hukuki çerçevede, kişiye kör denilmesi için görme keskinliğinin 20/200'ün altında veya görme alanı 20 dereceden az olması gerekmektedir. Az gören olarak tanımlanması için ise görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olmalıdır. Türk Standartları Enstitüsü görme engelini fiziksel bir engel olarak nitelendirmektedir (25).

İşitme Engelli: Bu engel grubunda bulunan kişilerin bir ya da iki kulağının tamamı veya bir bölümünde işitme kaybı bulunur. Cihazı bulunan kişiler de bu gruptadır. İşitme kaybın ölçülebilen bir nitelikte olduğunu belirten kişiler fizyolojik görüştedir. Bu görüş sağır ifadesini, hiç duymayan ya da çok ileri derecede işitme kaybı için kullanırken ağır işitmek ifadesini diğer tüm işitme kayıp rahatsızlıkları için kullanmaktadır. Türk Standartları Enstitüsü ise, işitme engeli bulunan; işitme fonksiyonunun tümünü veya tümüne yakınıni yitirmiş birey olarak nitelemektedir (25).

Dil-Konuşma Engelli: Bu engel grubunda bulunan kişiler, sebep gözetmeksizin konuşamaz veya konuşma süresinde, seriliğinde, ifadelerinde bozulmalarla beraber seste de bozulmalar yaşar. Duyduğu halde konuşamayan, kekeme ve afazi tanısı konan, gırtlığı alınan, konuşmak için alet kullanan, çeşitli yapısal bozukluklardan dolayı konuşamayan kişiler de bu gruba girmektedir (25).

Zihinsel Engelli: Bu engel grubunda bulunan kişiler 2002 Türkiye Özürlüler Araştırması sonuçlarına göre; farklı düzeylerde zihin yetersizliği olan bireyler şeklinde nitelenmiştir. Zekâ yaşıyla ilintili bir durum olan zihinsel engellilik, zihin engeli bulunan insanların düşünmesinde, karar verebilmesinde, iş yapabilmesinde, duygularını ifade edebilmesinde ve sosyal ilişki kurabilmesinde akranlarına oranla sınırlı olmasıdır (25).

Kronik Hastalık: Bu engel grubunda bulunan kişilerin, sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalık ya da hastalıklar sebebiyle çalışma kapasiteleri ve / veya işlevleri sınırlanır. Solunum sistemi hastalıkları, cilt ve deri hastalıkları, kan hastalıkları, idrar yolları ve üreme yolları hastalıkları, kalp ve damar hastalıkları, kanserler, ruhsal davranış bozuklukları, endokrin ve metabolik hastalıklar, HIV, sinir sistemi hastalıkları bu statüdeki hastalıklardandır (25).

Ruhsal ve Duygusal Engelli: Bu engel grubunda bulunan kişiler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm, epilepsi, şizofreni, duygu durum bozukluğu, alkol ve madde bağımlılığı, cinsel sorunlar, bunama gibi rahatsızlıklar yaşamaktadır (25).

2.2.2. Engellilik Nedenleri

Engelli olma nedenleri literatürde farklı şekillerde sınıflandırılrsa da en sık kullanılanı oluş zamanına göre yapılan; doğumdan önce, doğum sırasında ve doğumdan sonra sınıflamasıdır. Engeli bulunan bireylerin toplam nüfus içindeki oranı, bu nedenlere bağlı olarak sürekli artmaktadır.

Doğumdan önceki engelli olma nedenleri; ailede bulunan genetik hastalıklar, akraba evlilikleri, çiftler arasındaki kan ve Rh uyumsuzluğu, kromozom faktörleri, annenin sahip olduğu kronik hastalıklar (yüksek tansiyon, kalp hastalığı, şeker hastalığı, epilepsi gibi), sağlıklı doğum yaşının altında ya da üzerinde bir annenin hamile kalıp doğum yapması, gebelik döneminde kontrolü olmayan ilaç kullanımı, gebelik döneminde annenin zararlı alışkanlıkları (sigara, alkol, madde kullanımı gibi), gebelik döneminde iyonize röntgen ışınlarına maruz kalma, gebelik döneminde kötü ve yetersiz beslenme, gebelik esnasında zarar verici etkenlere maruz kalma (kaza, aşırı stres, zehirlenme, travma, her türlü şiddet gibi), gebelik döneminde sağlık kontrolü ve gerekli testlerin yaptırılmaması, gebe kalınmadan önce ve gebelik sırasında alınması gereken vitamin ve minerallerin eksikliği, sık ve çok sayıda gebe kalınması ya da doğum olması, gebelik döneminde geçirilen çeşitli hastalıklar (toksoplazma, suçiçeği, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, kızamıkçık hepatit B gibi), gebelik sırasında yaşanan ruhsal sorunlar (depresyon gibi) olarak sıralanabilir (26).

Doğum sırasındaki engelli olma nedenleri; sağlık kuruluşunda ve sağlık görevlilerince gerçekleştirilmeyen doğumlar, doğum haftasının öncesinde ve zor gerçekleşen doğumlar, geç gerçekleşen doğumlar, doğum ağırlığının düşük olması, travma ile gerçekleşen doğumlar, bebeğin oksijensiz kaldığı doğumlar şeklinde sıralana gelir (26).

Doğumdan sonraki engelli olma nedenleri ise; bebeğin ateşli veya ağır bir hastalık geçirmesi, doğumdan hemen sonra bebeklerin kontrolden geçirilmemesi ve gereken testlerin yapılmaması, gerekli aşıların düzen içinde yapılmaması, şiddetli sarılık(doğum), çeşitli kazalar (ev kazaları, iş kazaları, trafik kazaları gibi), zehirlenme, doğal afetler (deprem, yangın, sel, su baskını, toprak kaymaları gibi), travmalar ve kafa travmaları, meslek hastalıkları, yaşlılık, bireylerin ihmal ve istismar edilmesi, ailenin ve çevrenin eğitimsizliği (cehalet), kronik hastalıklar (yüksek tansiyon, kalp hastalığı, şeker hastalığı, epilepsi gibi), zararlı alışkanlıklar (sigara, alkol, uyuşturucu madde kullanımı gibi), iyonize röntgen ışınlarına maruz kalma, kötü ve yetersiz beslenme, zarar verici etkenlere maruz kalma (aşırı stres, travma, her türlü şiddet gibi), erken yaşta evlilik, sık hamile kalınması, ruhsal sorunlar (depresyon gibi), savaşlar, terör olayları, yaralanmalar, çarpmalar şeklinde belirtilmiştir (26).

2.3. Sosyal Bütünleşme Adına Engelli Bireylere Verilen Hizmetler

Sosyal bütünleşme; engeli bulunan bireylere, farklı gruplarda türlü aktivitelere eşit koşullarda etkin olup birlikte yaşamayı, eğitim almayı, oyun oynamayı, hoş vakit geçirmeyi, birbirini destekleyerek çalışmayı ve birlikte olmaktan zevk almayı öğretmek olarak ifade edilir (27). Toplumda yaşanan değişimin yanında bütünleşme de önem arz eder. Sosyal bütünleşme, küçük gruplardaki “biz” olgusunun, makro düzeyde yaşanması demektir. Diğer bir ifade ile sosyal bütünleşme, toplumu oluşturan grupların iç dinamiği makro düzeydeki birlik ve beraberliğe engel olmayacak seviyede olması demektir (28).

Bu bütünleşmeyi sağlama adına engeli bulunan bireylere verilen hizmetler de yasal mevzuatta yerini bulmaktadır. Yasalar bireylerin özel durumlarına uygun, onların ihtiyaçlarına yönelik eğitimden bahseder. Herhangi bir engeli bulunmayan bireylerin farklı zaman ve mekanlarda engeli bulunan bireylerle birlikte olabileceği bilindiğine göre, sosyal bütünleşme okul öncesi dönemden başlayıp eğitim kademelerinin bütün basamaklarında devam etmesi onların topluma uyum sağlamalarında oldukça önemlidir (29).

Engeli bulunan bireyler bir yandan psikososyal problemler, kontrol yoksunluğu, sosyal yetersizlik, kişisel problemler yaşarken öte yandan sosyal kabul,

destek, cesaret, akranlarıyla ve önemli gördükleri kişilerle iletişim kurma ihtiyacı hissederler (30).

Zihin engeli bulunan bireylere verilen hizmetleri ve hakları AÇSHB'nın Engelli Ve Yaşlı Bakım Hizmetleri Genel Müdürlüğünce verilip yerine getirilmektedir. Ancak araştırma konusu kaynaştırma eğitimi olduğu için eğitim hizmet ve hakları üzerinde durulmuştur.

Engeliler Hakkında Kanun'un 15. maddesine göre; Hiçbir gerekçe gösterilerek engeli bulunan bireylerin eğitim hakkı ellerinden alınamaz. Hangi yaş grubunda olursa olsun engeli bulunan bireylerin, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş platformlarda ve engeli bulunmayan bireylerle eşit eğitim imkânı sağlanır (22).

Türk eğitim sisteminde, engeli bulunan çocuklar, bulunan engelin türü ve boyutuna göre yaş grubundaki sınıfta ya da ayrılmış olan özel eğitim sınıflarında eğitim görebilmektedirler. Buna ek olarak engeli bulunan çocukların yaş grubundaki sınıflarda normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla, sosyal ve eğitsel birlikteliklerinin sağlayan eğitim politika ve uygulamalarımız kaynaştırma eğitimi adı altında toplanmıştır. 3-14 yaş arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, okul öncesi dönemden itibaren zorunlu öğretime tabi olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı engeli bulunan bireylere verilen eğitim hizmetlerinden sorumludur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından engeli bulunan bireylere sunulan zorunlu eğitimin yanında, üniversitelerde bulunan ilgili bölümlerle iletişime geçilerek bilgi ve yönlendirme hizmeti imkanları da bulunmaktadır (31).

Özel eğitim hizmetleri 31.05.2006 (Değişik: 21 Temmuz 2012) tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete' de yayınlanarak yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" nde ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de belirtilen usul ve esaslara göre yürütülür (11).

Engeli bulunan birey, hastaneden alınan "engelliler için sağlık kurulu raporu" nu alarak bulunduğu ilçenin Rehberlik Araştırma Merkezine başvuruda bulunur. Rehberlik Araştırma Merkezinde, bireyin tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki özellik ve yeterlilikleri, nesnel, standart testler ve engeli bulunan

bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla değerlendirilip bir eğitsel tanı koyulur. Yapılan değerlendirmeler üzerine özel eğitime ihtiyacı olup olmadığı belirlenir. “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu” aracılığıyla özel eğitime ihtiyacı olduğu tespit edilen tüm engeli bulunan bireylerin faydalandığı özel eğitim hizmetlerinin Bütçe Uygulama Talimatında belirtilen miktarı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilir. Özel eğitim hizmetini veren kurum, belirtilen bu miktarı Millî Eğitim Bakanlığı’ndan alır. Aile eğitimi ise Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Özel Eğitim Okulları, Özel Eğitim Kurumları ve kaynaştırma eğitimi veren tüm eğitim kurumları tarafından hazırlanıp verilebilir. İhtiyaç olduğunda ise bu hizmeti evlerde yürütmek mümkündür (31).

Bedensel ve görme engeli bulunan bireyler için elverişli bir şekilde düzenlenecek olan sınav mekanları, yine görme engeli bulunan bireyler ve az gören bireyler için fazladan 30 dakika sınav süresi, sınav sorularını okuyan ve öğrencinin söylediği cevapları işaretleyen uygun eğitimde ve düzgün diksiyonlu “yardımcı refakatçi” eşliğinde sınava girme gibi olanaklar bulunmaktadır.

2.3.1 Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitimi Ve Kaynaştırma Eğitimi

Gelişimsel engellilikler içinde en büyük alt kategori zihinsel (bilişsel) engelliliktir. Bozukluğu tam olarak tanımlamak, isabetli bir şekilde teşhis etmek zordur. Zorluk çıkmasının sebebi, zekâ kavramının sorunlu olmasıdır. Temel özelliği ortalamanın epey altında zihinsel işlevlerdir. İletişim, öz bakım, evde yaşam, toplumsal yetiler, kendine yön verme, sağlık ve güvenlik, akademik işlevler, uğraşı ve iş gibi alanların iki veya daha fazlasında kısıtlamalar eşlik eder. Zihinsel gerilik on sekiz yaş öncesinde ortaya çıkar (32).

Zihinsel (bilişsel) engelliliğin farklı seviyeleri şu şekildedir.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zekâ bölümü Intelligence quotient (IQ) Skoru) 50 ile 69 arasında bulunan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine belirli bir seviyede gereksinimi olan bireydir.

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zekâ bölümü (IQ Skoru) 35 ile 49 arasında bulunan, basit akademik, günlük yaşam ve iş yeterliliklerinin

edinilmesinde özel eğitim ile destek eğitim hizmetine etkili bir şekilde gereksinim duyan bireydir. dır.

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zekâ bölümü (IQ Skoru) 20 ile 34 arasında bulunan, öz bakım yeterliliklerinin de kazandırılması gerekli olan ve hayat boyunca sürecek olan, hayatın her bölümünde sürekli ve etkili bir özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi bulunan kişidir.

2.3.1.1 İlköğretim Tanımı

İlköğretim, kadın erkek bütün Türk vatandaşlarının, milli amaçlara uyumlu olacak şekilde bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerini ve yetişmelerini sağlayacak olan temel eğitim ve öğretimdir. Öğrenim yaşında bulunan kız ve erkek çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz olan ilköğretim, ilköğrenim kurumları tarafından verilir. Zorunlu ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. İnsanın 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlayan bu çağ, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı bittiğinde sona erer (10). İlköğretim dönemi ülkemizde ilkokul ve orta okul olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır. Sekiz yıllık ilköğretim sürecinin ilk dört senesi ilkokul, son dört senesi ise ortaokul olarak düzenlenmiştir.

2.3.1.2. Kaynaştırma Tanımı ve İlkeleri

“Kaynaştırma” özel eğitim yazınında belki de en çok faydalanılan nosyonlardan biridir. “Kaynaştırma” kavramını farklı anlamlarda kullanan farklı bilim dalları ve uzmanlar vardır. Pedagojik tanımda ise kaynaştırma; özel gereksinimli öğrencilerin düzeylerine göre öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflarına entegre edilmesine denir (33).

Kaynaştırma, bilimle ilgili birçok çalışmaya konu olmuş ve bu bilimsel araştırmaların tamamına yakınının literatür kısmında yerini almıştır. Bunlardan bir tanesi “Bütün öğrencilerin yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi almasını savunan, özel gereksinimi bulunan veya bulunmayan bütün öğrencilerin akademik ve sosyal başarılar kazanabilmesi için ve toplumu bir bireyi olabilmesi için fırsatı sağlayan bir

eğitim yaklaşımıdır” (34). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi kaynaştırma bir eğitim yaklaşımıdır.

“İnsanlar farklılıklar ile dünyaya gelirler. Özel gereksinimi olan bireylerin toplum içinde bağımlı olmadan ve üretebilen insanlar olarak hayatlarını devam ettirebilmeleri, günlük hayatta yapılması gereken işleri ifa etmeleri ile ilişkilidir. Özel gereksinimli bireylerin toplum içindeki rollerini bağımsız bir şekilde yerine getirmeleri önemlidir. Bu rollerin kazanılması ise, özel gereksinimi bulunan bireylerin ihtiyaçları ve yapabilirlik düzeyleri baz alınarak eğitim ihtiyaçlarının tespit edilip, bu ihtiyaçlarına göre bir eğitimin arz edilmesiyle mümkün olur. Özel gereksinimi bulunan bireyler hem hümanistik görüşe göre hem de demokratik görüşe göre yetenek, yeterlilik ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle özel gereksinimi bulunan bireylerin topluma kolay bir şekilde entegre olup kaynaşmaları, tüm eğitim olanaklarından faydalanmaları ile olur” (21).

Özel eğitim yönetmeliğine göre ise kaynaştırma şu şekilde ifade edilmiştir; “Özel eğitim gerektiren bireylerin normal gelişim düzeyinde olduğu kabul edilen yaşlıları ile birlikte eğitim ve öğrenimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürülmesi esasına dayanır” (11).

Diğer bir ifade ile kaynaştırma, gerektiğinde sınıf öğretmeni tarafından ya da engeli bulunan öğrenciye destek eğitim hizmetleri sunulması şartıyla engeli bulunan öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesi şeklinde tabir edilir (35). Kaynaştırma uygulaması uygun koşullarda gerçekleştirilirse engeli bulunan öğrencilerin kolaylıkla entegre edilebileceği ve gereksinimlerinin karşılanabileceği bir eğitim formudur.

Şu ana kadar yapılan tanımlardan yola çıkılarak kaynaştırma; özel gereksinimi bulunan öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı yaşta ki öğrencilerle yalnızca aynı sınıfta bulunarak, birlikte ders görmeleri anlamına gelmez. Bunun aksine özel gereksinimi bulunan çocukların normal eğitim sınıfında bulunup eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesidir (36). Araştırmacıların kaynaştırmayı tanımlarken farklı noktalardan hareket ettikleri ve kaynaştırmanın gerekliliğini farklı gerekçelerle açıkladıkları görülmektedir. Ancak tüm çalışmaların

kaynaştırmayı tanımlarken savundukları ortak bir nokta özel gereksinimli öğrencilerin her ne şekilde olursa olsun eğitim haklarını kullanmaları ve akranları ile aynı sosyal ortamlarda bulunabilmeleridir.

Bilimsel çalışmalar kaynaştırmanın engeli bulunan bireylerin engeli bulunmayan öğrencilerle akademik ve sosyal olarak entegre olmasını sağlama işlemi olduğunu savunmaktadır. Bütün bireyler gibi özel gereksinimi bulunan birey de sevilme, takdir edilmek, beğenilmek, değer görmek ve kimseye bağımlı olmadan yaşamak ister. Bu, toplumsal bütünleşmenin ve kalkınmanın esası olduğu gibi özel gereksinimi bulunan bireylerin de en doğal hakkıdır. Özel gereksinimi bulunan bireylere verilen eğitimin niteliği o bireyi, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline getirip ve kabul görmesini sağlamalıdır. Bu sağlanmadığı takdirde verilen eğitimin bir faydası olmayacaktır. Bu sebeple kaynaştırma eğitimi tüm alanlardaki özel gereksinimi bulunan bireyin eğitim aldığı kurumlarda bir hizmet alanı olarak görülmesini ve birtakım önlemlerin alınmasını gerektirir (37).

Orel ve arkadaşlarının da belirttiği gibi kaynaştırma yalnızca özel gereksinimi bulunan bireyin normal eğitim sınıfına yerleşmesini sağlamak anlamına gelmez. Aynı zamanda eğitimin genel ilkelerinin yerine getirilmesi için bazı düzenleme ve uyarlamaların yapılması ve temel kriterlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Kargın'a göre başarılı bir kaynaştırma uygulaması için;

1. Öncelikli olarak okul müdürü olmak üzere bütün okul personeli, özel gereksinimi bulunan öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici davranış şeklini benimsemelidirler.
2. Sınıf öğretmenlerinin davranışları ve görüşleri, kaynaştırmanın başarısında öncelikli önemi taşımaktadır. Bir eğitim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin gelişimlerini ve başarılarını sağlamak öğretmenin görevidir. Ancak bu görevleri yerine getirebilmeleri için öncelikle özel eğitime muhtaç öğrencilerini benimsemeleri gerekmektedir.
3. Genel eğitim sınıfları, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenlenmelidir. Sınıf ortamı yalnızca normal gelişim gösteren öğrenciler için değil, aynı zamanda özel gereksinimli

öğrencilerin de öğrenmelerini kolaylaştıracak, sınıfa ve etkinliklere katılımını artıracak biçimde düzenlenmelidir.

4. Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdırlar.
5. Kaynaştırma sınıfındaki diğer öğrenciler özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmelidirler.
6. Kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene, gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir.
7. Sınıftaki tüm öğrenci velileriyle iş birliği sağlanmalıdır. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli ve diğer öğrencilere beklenen yararları sağlayabilmesi için sınıftaki tüm velilerin sınıf öğretmeni ile iş birliği içinde olması gerekmektedir (38).

2.3.1.3. Kaynaştırma Türleri

Kaynaştırma eğitimi üç değişik formda yapılmaktadır. Bunlar tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma şeklinde belirlenmiştir.

Tam Zamanlı Kaynaştırma: ÖGÖ'lerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim gördükleri tam zamanlı bir eğitimidir. Bu eğitimle birlikte ÖGÖ'ler özel eğitim destek hizmetlerinden, özel araç gereçler ve eğitim materyallerinden faydalanmaktadırlar. Burada önemli olan ÖGÖ'nin "tam gün" normal gelişim gösteren çocuklar ile eğitim almasıdır. ÖGÖ'nin kaydı genel eğitim sınıfında bulunmakta ve okulda tüm çocuklara uygulanan eğitim programı takip edilmektedir. Burada özel gereksinimli çocuğun özel gereksinim tipi, düzeyi, yaşı ve öğrenme özelliklerine uygun olarak yerleştirme yapılmaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların kullandığı bu program esas alınarak ÖGÖ için onun ihtiyaçları ve yeterlilikleri doğrultusunda bir BEP hazırlanmakta ve uygulanmaktadır (39).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün hazırladığı "Okullarımızda Neden Nasıl Niçin Kaynaştırma" isimli yönetici, öğretmen ve aile kılavuzunda tam zamanlı kaynaştırma eğitimi verilen okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıflarda iki özel gereksinimli çocuk

varsa sınıf mevcudu 10'u, tek özel gereksinimli çocuk varsa 20'yi geçmemesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca ilk ve orta öğretim kademelerinde ise iki özel gereksinimli çocuğun olduğu sınıfta 25, bir özel gereksinimli çocuğun olduğu sınıfta mevcutlar 35'i geçmeyecek şekilde düzenleme yapılmalıdır. ÖGÖ'lerin sınıflara eşit dağıtımında bir sınıfta en fazla iki ÖGÖ olması da dikkat edilmesi gerekenler arasındadır. Türkiye'de genellikle tam zamanlı kaynaştırma eğitimi yapılmaktadır (40).

Yarı Zamanlı Kaynaştırma: Günlük eğitim süresi ele alındığında bu zamanın bir kısmında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarını kapsamaktadır. ÖGÖ'ler özel eğitim sınıflarına devam ederken kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflara yarı zamanlı olarak katılım sağlanmaktadır. Kaynak oda, Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ve özel eğitim kurumlarından da destek alınmaktadır. Çocuğun ihtiyaç ve performansına göre kendisine BEP hazırlanmakta ve uygulanmaktadır (39).

Bu eğitimde ÖGÖ'nin kaydı özel eğitim sınıfında olmaktadır. ÖGÖ başarılı olabileceği etkinlik ve derslerde sosyal yönden gelişimi için diğer akranları ile birlikte normal sınıfta eğitime katılabilmektedir. Özel eğitim sınıflarında okul öncesi ve ilköğretim kademesinde mevcut en fazla 10, diğer kademelerde 15 olarak düzenlenmektedir. Fakat otizmli çocuklar için özel eğitim sınıfları mevcudu her tür ve kademede dört olarak belirlenmiştir (40).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)'nin 23. Maddesinin 2. Fıkrasının 1 Bendine göre, sadece okulda bulunan özel eğitim sınıfındaki ÖGÖ'lerin değil, özel eğitim okul ve kurumlarına devam edenlerin de kaynaştırma uygulamaları kapsamında normal gelişim gösteren akranlarıyla bazı eğitim ve etkinlik saatlerine katılmaları da yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasıdır (11).

Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma: Bu tür kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimli öğrencinin kaydı genel eğitim sınıfında olmakla beraber, öğrenci desteğe gereksinim duyduğu derslerde kaynak odada özel eğitim öğretmeninden eğitim alır. Böylece, öğrencinin eksik olduğu konular kuvvetlendirilerek, akranlarından geri kalmaması amaçlanmaktadır (33).

Özel Eğitim Sınıfı: Bu uygulamada, özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır ve tüm gün boyunca burada eğitim görür. Öğrencinin gereksinim duyduğu hallerde, okul saatleri dışında da öğrenciye destek hizmetleri verilir. Bu uygulamada özel gereksinimli öğrenciler yalnızca ders dışı saatlerde, okul binasında ve bahçesinde akranlarıyla birlikte olabilirler (33).

Gündüzlü Özel Eğitim Okulu: Bu tür özel eğitimde, öğrencinin kaydı özel eğitim okulundadır ve öğrenci aynı engel grubundan öğrencilerle birlikte eğitim alır. Öğrencilere gereksinimlerine göre ek destek ve/veya hizmetler sağlanır (33).

Yatılı Özel Eğitim Okulu: Bu uygulamada, özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim okulundadır ve öğrenci aynı engel grubundan öğrencilerle birlikte eğitim almaktadır. Öğrenci geceleri de okulun yatakhaneinde kalmaktadır (33).

Tersine Kaynaştırma: Normal gelişim gösteren çocukların istekleri doğrultusunda, kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim sınıflarına katıldıkları bir eğitimidir (41).

ÖEHY'nin 23. Maddesinin 2. Fıkrasının j bendine göre normal gelişim gösteren çocuklar istekleri halinde kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okul ve kurumlarında ÖGÖ'lerle aynı sınıfta eğitim görebilir. Bir başka uygulama olarak da bu okul veya kurumların bünyesinde normal gelişim gösteren çocuklar için ayrı sınıflar açılabilir (11).

2.4.Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Bazı Sorunlar

ÖGÖ'lerin eğitiminde kaynaştırma eğitimi her geçen gün daha fazla kabul görmekte ÖGÖlerle normal gelişim gösteren akranlarının birlikte eğitimi özel gereksinimli bireyler için daha faydalı olduğu düşünülse de kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında sorunlarla karşılaşmakta ve istendik düzeyde gelişmeler elde edilememektedir. Güzel, çalışmasında bu sorunları şu şekilde sıralamıştır;

1. Olumsuz, isteksiz, negatif öğretmen tutum ve davranışları.
2. Okul yönetiminin duyarsızlığı ve umursamaz tutumu.

3. Okul yönetiminden gelecek olan gerekli personel ve materyal desteğinin olmayışı.
4. Okuldaki fiziksel çevrenin yetersizliği.
5. Okullarda Rehberlik Servisi'nin olmayışı.
6. Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim göreceği sınıfların kalabalıklığı.
7. Normal öğrencilerin, akranları olan ÖGÖlere karşı sahip olduğu olumsuz bakış açısı.
8. Öğrenci velilerinin duyarsızlığı ve ilgisizliği.
9. Bir sınıfta birden fazla kaynaştırma öğrencisi olması.
10. Yeterli ve destekleyici hizmet içi eğitim almamalarından dolayı öğretmenlerin B.E.P planı yapamaması ve uygulayamaması.
11. Eğitim ortamı ve programın bu öğrencilere göre düzenlenmemesi (42).

Bu sorunların literatürde daha çok yer bulan dört tanesi incelenmiştir.

2.4.1. Eğitimci Tutumları

Kaynaştırmanın en önemli engellerinden birisi olarak karşımıza çıkan olumsuz öğretmen tutumlarıdır. Kaynaştırma hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan ve ÖGÖleri sosyal, akademik ve duygusal yönden yeterince tanımayan öğretmenlerin, ÖGÖlerin normal akranlarını olumsuz yönde etkileyeceğini eğitim sisteminin engeli bulunan öğrencilere sosyal ve akademik anlamda bir şey kazandırmayacağını ifade etmişlerdir (43).

Öğretmenlerin olumsuz tutum sergilemeleri, uygun destek eğitim servisinin olmayışı, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, engeli bulunan öğrencilerle yasadıkları olumsuz tutum ve deneylerden, ÖGÖlerin sınıf içerisindeki davranışlarını yönlendirme, engeli bulunan öğrencilere yönelik uygun öğretim programı hazırlama ve uygulama konularında yeterli donanıma sahip olmama gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (44).

Araştırmalar genellikle, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimine olumlu baktıkları, sınıflarında ÖGÖ olmasına isteksiz oldukları bilgisini sunmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ÖGÖnin sınıfın düzenine olumsuz yönde etki edeceği ayrıca bu öğrencilerin daha fazla ilgiye gereksinim

duyacaklarının ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmadaki bir grup öğretmen görüşlerinin ÖGÖlerin eğitiminde yeterli zaman ve eğitim araç ve gereçlerinin destek eğitim hizmetlerinin yeterli olması halinde kaynaştırmanın başarıyla uygulanacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ÖGÖlerin engel türlerinin hafif ve orta düzeyde olmasını tercih etmişleridir (45).

Sonuç olarak, kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz öğretmen tutumlarına uygulamada genellikle karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu tutumlarını olumlu hale getirmek için öğretmene ihtiyaç duyduğu zamanın, eğitimin, personel ve materyal desteğinin sağlanmasına ve sınıftaki öğrenci sayısının azaltılmasına dikkat edilmelidir. Bütün bunların yanı sıra, öğretmenin de öğretmeye ve kaynaştırma konusunda yardım almaya istekli olması gerekmektedir. Öğretmenin bu konuda istekli olması olumlu tutum geliştirebilmesinde en büyük etkidir (46).

2.4.2. Yardımcı Personel Ve Destek Servislerinin Eksikliği

Kaynaştırma eğitimiyle birlikte özel eğitim destek eğitim hizmetlerinin kaynaştırma sınıfındaki herkese uygulanması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması içinde özel eğitim destek eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluyla kaynaştırma eğitimi başarıya ulaşacaktır. Bu koşullar sağlanmadığı sürece kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması mümkün değildir. Ancak ülkemizde genel eğitim okullarında ÖGÖnin belirlenmesinde, tanılama ve değerlendirilmesinde gerektiğinde öğrenci için BEP hazırlanmasında eğitim ve öğretimin uyarlanması, planlanmasında ve uygulanmasında yardım edecek özel eğitim destek hizmetleri bulunmamaktadır (47). Bu durumlarda öğretmene ve kaynaştırma öğrencisine destek hizmetleri sağlanmalıdır. Bu hizmet sağlanamazsa kaynaştırmadan yararlanma oranı düşebilir (46).

Aslında olması gereken, sınıf öğretmenine özel eğitim danışmanı tarafından, öğretim sürecini ve eğitim materyallerini öğrencinin gereksinimlerine göre uyarlama, problem davranışlarla başa çıkma ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerinin artırılması alanlarında danışmanlık hizmeti verilmesidir. Eğitimden sorumlu sınıf öğretmenidir. Özel eğitim danışmanının önerilerini sınıfında uygulayan sınıf öğretmeni, verilen destek hizmetiyle bilgi ve becerilerini geliştirir.

2.4.3. Özel Eğitimin Genel Eğitime Entegre Edilememesi

Temelde genel ve özel eğitim arasında, eğitim programının planlanması ve uygulanması arasında büyük farklılıklar olmamasına rağmen genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, mesleki eğitimleri sırasında özel eğitime ilişkin yeterli donanıma ve bilgiye sahip olmadan mezun olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi hem yasal düzeyde hem de uygulama düzeyinde kabul edilmesine rağmen ülkemizde öğretmen yetiştiren programların içeriklerine bakıldığında, özel eğitime ve kaynaştırma eğitimine ilişkin derslerin programa yeni yeni girmeye başladığı gözlenmiştir. Bu nedenle genel eğitim sınıfı öğretmeni uygulamada sıkıntı yaşamakta sınıfındaki engeli bulunan öğrenciye yardımcı olmada güçlükler yaşamaktadır. Yaşanan bu sıkıntıların giderilmesi için sadece hizmet içi eğitim programlarıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yaşanan bu sıkıntıyı aşmak için öğretmenlerin engeli bulunan bireylerin eğitimine yönelik kuramsal ve uygulamalı olarak dersler alması gerekmektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ÖGÖ'lerle çok az vakit geçirdikleri ve iş birliği içinde oldukları vakitlerin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir (48).

2.4.4. Uygun Olmayan Fiziksel Koşullar

ÖGÖler engellerinden dolayı özel olarak düzenlenmiş eğitim ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle kaynaştırma öğrencilerinin engelinden dolayı karşılaştığı güçlükler özelliklerine uygun şekilde düzenlenmemiş eğitim ortamlarının olmasıdır. Dik merdivenler, dar koridorlar, ÖGÖnin durumuna uygun olmayan tuvaletler, ulaşmakta zorluk çekilen kantinler, sesi fazla geçiren duvarlar ve yüksek tavanların fazla yankı yapması sınıftaki yazı tahtalarının yüksekliği gibi nedenler kaynaştırmaya engel oluşturmaktadır (47).

Kaynaştırma eğitiminin amaçlarından bir tanesi de özel gereksinimli bireyleri en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alması olarak düşünüldüğü için okulun fiziki yapısının da ÖGÖ'yi en az şekilde kısıtlayıcı olarak düzenlenmesi gerekmektedir (44). ÖGÖ sahip oldukları özelliklere göre özel olarak düzenlenmiş çevreye gereksinim duymaktadırlar. Genel eğitim okullarının fiziki yapıları kimi zaman

kaynaştırma uygulamalarına engel oluşturmaktadır. Okulların fiziki yapısı öğrencilerin gereksinimlerine göre en az yardımla bağımsız hareket etmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (46).

2.5. Kaynaştırma Eğitiminde Kullanılan Programlar

Eğitim sürecinin temel amacı, çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel açıdan gelişimlerini desteklemeye yöneliktir. Bu amacı gerçekleştirmek için de tüm eğitim kurumlarında eğitime devam eden çocukların özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim programları kullanılmaktadır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 23. maddesinde kaynaştırma eğitime devam eden çocuklar için de devam ettiği okulun kullandığı programın kullanılması gerektiği belirtilmektedir. İlköğretim okullarında derslere yönelik olarak hazırlanmış olan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik gibi öğretim programları kullanılmaktadır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren okuma yazma, temel matematik becerisi kazanma gibi akademik beceriler önemli bir yere sahiptir (11).

Yetersizliği olan öğrenciler genel eğitim için hazırlanmış olan bu programları takip etme ve başarılı olmada çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu engeller yetersizliği olan çocuğun sahip olduğu özellikler yanında program, öğretim süreci ve değerlendirme uygulamalarından da kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu nedenle yetersizliği olan çocuklar için eğitimin bireyselleştirilmesi gereği vurgulanmaktadır. Eğitim faaliyetleri yetersizliği olan çocuğun özelliklerine göre düzenlenip yürütüldüğünde anlamlı ve başarılı olacaktır. Bu nedenle yapılan yasal düzenlemelerde kaynaştırma eğitime devam eden çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması ve uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (49).

Kaynaştırma uygulamalarında kullanılması gereken iki tür plan vardır. Birincisi Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP)'dir. 3–21 yaş arasındaki özel eğitim gerektiren bireylere sunulacak hizmetlerin düzenlenebilmesi için hazırlanmış olan yazılı bir plandır. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. Madde (f) bendinde, “Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.” denilerek, BEP yasal olarak zorunlu hale

getirilmiştir. BEP, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından hazırlanır (50). Diğeri ise bireyselleştirilmiş öğretim planı (BÖP)'dir. BÖP kırk dakikalık bir ders için hazırlanması gereken plandır.

2.5.1. Dünya’da Kaynaştırma Uygulamaları Ve Gelişimi

Özel gereksinimli öğrencilerin kaliteli bir eğitim alabilmesi farklı düzeylerde eşzamanlı adımlar atılmasını gerektirmektedir. Dünyada uygulan kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamalarını izleyip incelemek, ülkemizdeki uygulamalara sinanmış bir bilgi sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Dünyada özel gereksinimli bireylerin eğitime yönelik ilk sistemli çabalar 16.Yüzyılda ortaya çıkmaya başlamıştır (51). Okullaşmanın 1700’lü yıllardan başlayarak 1900’lü yılların ortalarına kadar hızla devam ettiğı bilinmektedir (52).

1960’lı yıllarda ise eğitimciler, çeşitli engel gruplarındaki çocukların normal yaşlılarıyla eğitim almaları olasılığını sorgulamaya başlamışlardır. Kaynaştırma, 1960’lı yıllarda, tüm çocuklara eşit eğitim fırsatları sağlanması gerektiğı görüşünden yola çıkan bir felsefe olarak başlamıştır. Bu felsefi görüş sonucunda, özel gereksinimli çocuklar normal sınıflara yerleştirilmeye başlanmıştır (33).

Bu dönemde, ÖGÖlerin genel eğitim sınıflarında eğitim göremeyeceğı düşüncesi yaygındı. Tam gün özel eğitim okullarının, özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlerle ve özel olarak düzenlenmiş çevre ile ÖGÖlere en iyi hizmet veren ortamlar olduğı ileri sürölmekteydi. Fiziksel, zihinsel ya da duygusal-sosyal yönden akranlarından farklı olan öğrencilerin, diğeri çocukları olumsuz olarak etkileyeceğı düşünölür ve ayrı okula yerleştirilmelerine karar verilirdi. Bu duruma örnek olarak 1913 yılında ABD’de normal zekâya sahip 13 yaşında fiziksel engeli bulunan bir öğrencinin genel eğitim okulundan özel eğitim okuluna yönlendirilmesi gösterilebilir. Söz konusu olaya neden olarak, öğrencinin fiziksel durumunun hastalığının, öğretmeni ve diğeri öğrencileri üzdüğü ve rahatsız ettiğı, öğretmenin dikkatini ve zamanını fazlasıyla aldığı, diğeri öğrencilerin dikkatini dağıttığı, okuldaki disiplini ve ilerlemeyi olumsuz etkilediğı gösterilmiştir (53).

Bu yıllarda “birlikte” ya da “ayrı eğitim” tartışmasından daha çok “eğitim” ya da “bakım” kavramları tartışılmıştır. 1900’lü yılların ortalarına kadar olan dönemde ÖGÖlerin özel eğitim okullarında eğitilmeleri görüşü yaygın olmakla birlikte, sınırlı da olsa kaynaştırmaya yönelik çeşitli görüşlerin ve çabaların oluşmaya başladığı dikkati çekmektedir. 1913 yılında görme engeli bulunan öğrenciler için başlatılan kaynaştırma programı bu yıllardaki ilk uygulamadır. Bu programda görme engeli bulunan öğrenciler, bir okul gününün bir kısmını akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında geçirirken, bir kısmını da görme engeli bulunan bireylere yönelik özel bir sınıfa devam ederek geçirmekteydiler. Yine bu dönemde kaynaştırma açısından ortaya çıkan bir gelişme, 1928 yılında İngiltere’de alınan bir kararla özel eğitim ve genel eğitim okullarının birlikte çalışmalarının vurgulanmış olmasıdır. Bu kararın ardından 1944 yılında kabul edilen yasa ile uygun olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmeleri görüşü benimsenmiştir.

Dünyada 1960’lardan günümüze kadar geçen dönem, kaynaştırma açısından en hızlı ve en çarpıcı gelişmelerin ortaya çıktığı dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde kaynaştırma düşüncesinin oluşumuna yol açan faktörler sıralandığında, ilk olarak özel eğitim sınıflarında eğitimin uygulamada yarattığı sorunlar ve bu eğitime yönelik artan eleştiriler karşımıza çıkmaktadır.

Dünyada 1900’lü yılların ortalarına kadar yaygın olarak benimsenen özel eğitim sınıflarının temel amacı, engeli bulunan öğrencilerin akranları ile aynı okulda, ancak benzer engel grubundaki öğrencilerle ayrı bir sınıfta eğitilmelerini sağlamaktır. Bu sınıfların kısmide olsa engeli bulunan öğrencileri, engeli bulunmayan akranlarıyla kaynaştırdığı düşünülürdü. Özel eğitim sınıflarında eğitim gören engeli bulunan öğrencilerin teneffüs saatlerinde, çeşitli ders dışı eğitsel kollarda ve uygun olan öğrencilerin bazı derslerde (özellikle akademik olmayan resim ve müzik gibi derslerde) akranlarıyla kaynaştırılmaları hedeflenirdi. Ayrıca özel eğitim sınıflarının personel, araç-gereç, fiziksel olanaklar ve program yönünden engeli bulunan öğrenciler için hazırlanmış olmalarından dolayı, öğrencilerin bu sınıflardan daha fazla yarar sağlayacakları beklenirdi. İlk bakışta pek çok yönden olumlu olarak görülen özel eğitim sınıflarının, uygulamada beklenen yararı sağlamadığı, hatta tam tersine pek çok problemi de beraberinde getirdiği gözlemlendi (53).

İlk olarak, özel eğitim sınıflarında eğitimin başlangıçta beklendiği gibi kısmi de olsa kaynaştırmayla sonuçlanmadığı görüldü. Tam tersine, genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıflarının öğrencileri, engeli bulunan ve engeli bulunan olmayan olmak üzere ikiye ayırdığı ve çoğu zaman da bu sınıfların okulun en istenmeyen köşesine (bodrum kat, malzeme odasının yanı gibi) yerleştirildiği gözlemlendi. Ayrıca özel eğitim sınıflarının engeli bulunan öğrencileri yalnızca ders sırasında ayırmadığı, aynı zamanda ders dışı etkinliklerde de ayırdığı dikkati çekti. Bazı okullarda özel eğitim sınıfındaki engeli bulunan öğrencilerle, engeli bulunan olmayan öğrencilerin birbirlerini olumsuz olarak etkilemelerini önlemek için teneffüs, beslenme ve tören saatleri de ayrı zamanlarda gerçekleştirildi (53).

Bu nedenlerden dolayı, özel eğitim sınıflarının amaçlandığı gibi kaynaştırmayla sonuçlanmadığı görüldü. İkinci olarak, özel eğitim sınıflarının personel, program ve araç-gereç yönünden engeli bulunan öğrenciler için hazırlanacağı ve bu durumdan engeli bulunan öğrencilerin daha fazla yararlanacağı düşüncesi de uygulamada beklenen sonuca ulaşmadı. Öncelikle bu sınıflarda eğitim gören pek çok ÖGÖ'nin tam gün özel eğitime ihtiyacı olmadığı, aksine engeli bulunmayan akranlarıyla etkileşimden daha fazla yararlanacakları fark edildi (53).

Ayrıca özel eğitim sınıflarının akademik olarak birbirlerine benzer öğrencilerden oluşması nedeniyle, buralarda eğitim gören ÖGÖ'lerin kendilerinden daha başarılı yaklaşımlar göremedikleri ve kendilerine yönelik beklentilerini düşük tuttukları da gözlemlendi. Benzer bir biçimde, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin de bu öğrencilere yönelik beklentilerini düşürdükleri, öğrenememelerine neden olarak yöntem ya da program yerine öğrencilerin engellerini gösterdikleri görüldü (38).

2.5.2. Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye'deki Gelişimi

Türkiye engeli bulunan bireylerin eğitim hakkına erişimiyle ilgili uluslararası insan hakları sözleşmelerine taraftır ve bu haklar ulusal mevzuatta da önemli ölçüde güvence altına alınmıştır. Türkiye'de özel eğitim alanındaki ilk uygulamalar, 1889 yılında, İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde, işitme engeli bulunan çocuklara eğitim veren bir okulun açılması ile başlamış kabul edilmektedir. 1890 yılında görme engeli

bulunan bireylere de aynı okulda hizmet verilmeye başlamış ve 30 yıl sonra bu uygulamaya son verilmiştir. İkinci uygulama ise 1920 yılında İzmir Karşıyaka’da özel bir dernek tarafından açılan, sağır ve dilsizler okuludur. Bu okul 1924-1950 yılları arasında, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak hizmet vermeye başlamış ve 1950 yılında Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. Özel eğitimin ilk kez örgün eğitime geçişi 1950 yılı olarak kabul edilmektedir (54).

Cumhuriyetin kabulüyle birlikte eğitime verilen önem artmış, eğitimde cinsiyet ve sınıf ayrımının ortadan kaldırılması görüşleri benimsenmiştir. Ancak eğitimde ve özellikle özel eğitimde bir gelişme gösterememiştir. (55)

1960’lı yılların en önemli özelliği özel eğitime gereksinimi olan bireylerin 1961 Anayasası’nda devlet tarafından garanti altına alınmasıdır. 1980 yılına kadar özel gereksinimi olan bireyler için çok fazla gelişme gösterilmemiştir. Bu yıldan sonra özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi bakımından ülke genelinde bir yapılanma oluşturulmuştur. 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitim Çocuklar Yasası ile özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasanın adımları atılmıştır. Bu yasada özel eğitimle ilgili tanımlar, ilkeler, kurumlar ve görevleri, özel eğitime gereksinimli çocukların belirlenmeleri, yerleştirmeleri, izlenmeleri ile ilgili bölümler yer almış ve bu yasa doğrultusunda çeşitli yönetmelikler yayınlanmıştır (56).

1983 yılında yürürlüğe giren, kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine ilk kez değinen Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları başlatılmıştır (57).

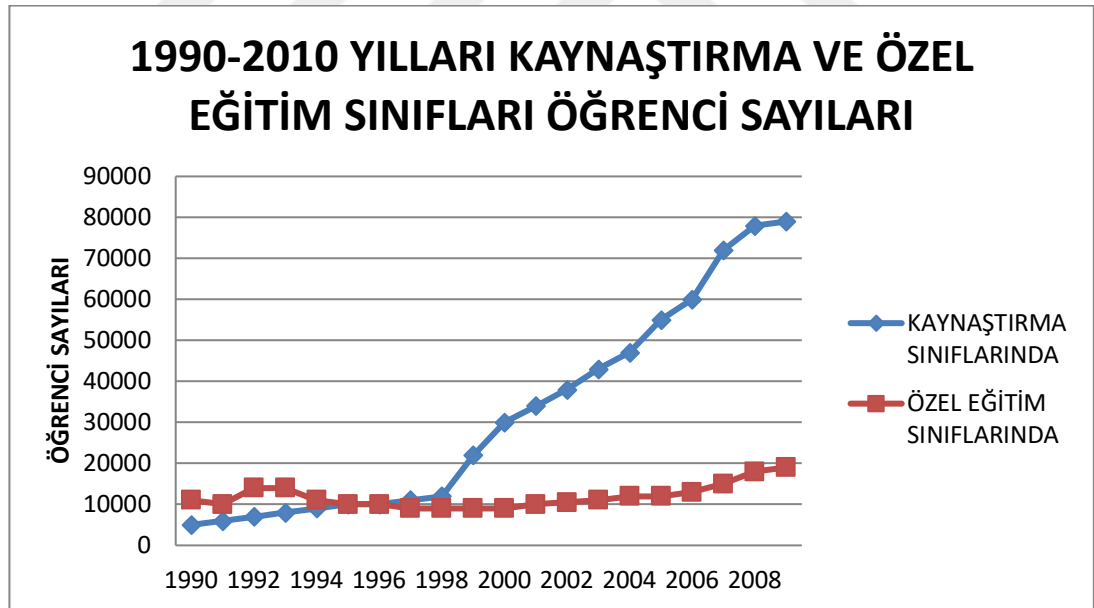
1991 tarihinde 1. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Alınan önemli kararlardan birisi; gündüzlü öğretime ağırlık verilmesi ve kaynaştırma programının yaygınlaştırılmasıdır. Kaynaştırma programına alınan öğrencilerin eğitiminin bireysel olarak planlanması, bu eğitimin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi ve izlenmesi kararı alınmıştır. 1990’lı yılların en önemli olaylarından biri daha önce belirttiğim 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamedir. Kararnamenin ikinci kısmında kaynaştırma, “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her

tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde tanımlanmıştır (56).

Özel eğitim gereksinimli, farklı engel gruplarından çocuklar genel ilk ve ortaöğretim okullarında eğitim görmeye başlamışlardır. Kaynaştırma eğitimini iyileştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla 1992-1993 eğitim-öğretim yılında 12 ilde, okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kademelerinde 88 pilot okulda kaynaştırma uygulaması yapılmıştır (58).

1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ‘nin yürürlüğe girmesinden sonra kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştığı gözlenmektedir.

Türkiye Özürlüler Araştırması 2002’ye göre, Türkiye’deki toplam nüfusun %12,29’unu özel gereksinimli bireyler oluşturuyor. Aynı araştırmaya göre 0-9 yaş grubu içindeki özel gereksinimli bireylerin oranı %4,15 ve 10-19 yaş grubu içinde %4,63’tür (59).



Şekil 2.1. Kaynaştırma öğrencilerinin yıllara göre değişimi grafiği.

Türkiye’de ilk ve ortaöğretimde kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarında eğitim alan toplam öğrenci sayısının 1990 yılından bugüne gelişimi yukarıdaki grafikte gösterilmiştir (60). Burada göze çarpan niceliksel gelişme ile doğru orantılı olarak niteliksel bir gelişme olduğu anlamına gelmemektedir.

Özürlüler hakkındaki kanun 2005 yılında yürürlüğe girmiştir. Yürürlüğe giren bu kanunun 5378 sayılı 15. maddesinde engeli bulunan bireylerin eğitimi ile ilgili yapılan açıklamada; engeli bulunan öğrencilerin, engeli bulunan olmayan öğrencilerle aynı ortamda, eşit bir şekilde eğitim alacağı din, dil, ırk ayrımının da bulunamayacağı ve bu engeli bulunan bireylerin haklarının devlet tarafından korunacağı belirtilmiştir. Bu çocukların eğitimi için gerekirse, sınıfın şeklinde, okul binasının fiziksel yapısında, müfredatta ve değerlendirme kriterlerinde değişiklik yapılabileceği belirtilmiştir (42, 22).

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kapsamındaki hizmetlerin yerine getirilmesinde her türlü önlemin zamanında alınarak uygulamaya konulması büyük önem arz etmektedir (61).

2.6. Sosyal Hizmet Bakışıyla Engellilik

Sosyal hizmet bakışıyla engellilik öncelikle haklar bağlamında temellendirilmelidir. Çünkü her şeyden önce her kim olursa olsun “insan” olmanın getirdiği temel haklar bulunmaktadır. Bu nedenle, engeli bulunan bireyler ve aileleri, birer “insan” oldukları için kazandıkları haklar bulunmaktadır. Bu hakların hazırlanması ve uygulanması sosyal devlet olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne aittir. Ayrıca, sosyal hizmet mesleğinin temel görevlerinden biri olan savunuculuk rolü de ulusal ve uluslararası platformda kanunlarda yer alan hakları temel alarak, müracaatçısının savunuculuğunu yapar. Bu nedenle ulusal ve uluslararası mevzuat sosyal hizmet mesleğinin temel taşı oluşturmaktadır (23).

Bireylerin sahip olduğu haklar ve devletin sağlıklı sosyal refah politikaları, sosyal çalışma mesleğinin bütünleyicilerindendir. Bu bağlamda haklar ve sosyal refah konularının sosyal hizmet bakış açısıyla incelenmesi gerekmektedir. Çocuklar doğdukları andan itibaren ayrı birer bireydirler ve farklı özelliklere, yeteneklere sahiptirler. Kimi çocuklar, sağlıklı doğarken kimi çocuklar bazı nedenlere bağlı olarak engeli bulunan doğabilirler. Bazı çocuklar da sağlıklı doğmalarına karşın çocukluk dönemlerindeki olumsuz yaşantılar sonucu engeli bulunan hale gelebilirler (23).

2.6.1. Engelli Bireyin Toplum İçindeki Yeri

Ayrımcılık toplumsal yaşamın tüm alanlarında rastlanan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çok farklı nedenlere bağlı olarak ve farklı görünümler içerisinde yaşanan ayrımcılığın temelinde “ben ve öteki” ayrımı yatmaktadır. Benden/bizden farklı olan, yani bize benzemeyen tekidir. Ötekileri tanımlarken çok farklı nitelikler, cinsiyet, etnik köken, inanç, fiziksel özellikler, yerleşim birimi vb. kullanılabilmektedir. Hangi niteliğe yneldiğinize bağlı olarak gelişen ayrımcılık değişik tehlikeler yaratmaktadır (62).

Engeli bulunan bireylere yönelik ayrımcı uygulamaların dn oldukça eskilere dayanmaktadır. Toplum içerisinde eşitsiz uygulamalar tarihsel bir olgudur. Zaman içerisinde ayrımcı tutum ve davranışlar, toplumun tüm hücrelerine sinmiş ve yaşamın neredeyse ayrılmaz parçası haline gelmiştir. Engeli bulunan bireylere gündelik yaşamlarında, işe girişte, çalışma ortamında, eğitimde, sağlık kurumlarında, aile içinde, evlilikte, sokakta, ulaşımda, alışverişte, eğlencede, kendi aralarında, ev kiralarken ve daha birçok konuda sayısız ayrımcılık örnekleri yaşamaktadırlar. Eğitim ve rehabilitasyon haklarını etkili bir şekilde kullanan engeli bulunan, istihdamda ayrımcı tutumlara temel oluşturan “maddi koşullardan” da kurtulmuş olacaktır (63).

Arıkan (62)’ın da belirttiği gibi engeli bulunan bireyler toplumun en büyük azınlık gruplarından birisidir. Bu insanlar engeli bulunan olmaları nedeniyle hem kamusal alanda hem de özel alanda pek çok sorun yaşamaktadırlar. Başlıca sorunları toplumdan dışlanma, ayrımcılık ve önyargılardır. En temel haklardan yoksundurlar. Çok sorunları olduğu ve onları ozmekten aciz oldukları düşünülmektedir. Ülkemizde engeli bulunan bireyler yoksulluk, eğitimden dışlanma, istihdam edilmeme, rehabilitasyon yetersizliği ve kent içi ulaşım, konut uyumsuzluğu gibi nedenlerle çeşitli toplumsal bütünleşme sorunları yaşamaktadırlar (64).

Durumun nasıl algılandığı, engeli bulunan yakınlarının engelliliğe bakışını ve engellilik yaşantısını da etkiler. Olumsuz tutumlar beraberinde engeli bulunan bireylere ve onların yakınlarına yönelik engellemeleri getirmektedir. Bu durum da hem engeli bulunan bireyin hem de yakınlarının toplumdan dışlanması, aşağılanması vb. sorunları doğurmaktadır. Engeli bulunan bireyi olan ailelerde bu durumdan

maddi ve manevi olarak etkilenmektedirler. Pek çok engeli bulunan yakını, engelli olmaktan kaynaklanan moral bozukluğunu, geleceğe ilişkin kaygı ve üzüntüyü, mesleki ve akademik performans düşüklüğünü dile getirmektedir (65).

Engeli bulunan çocuğu olan anne babalar, engel durumunun yarattığı ek sorumluluklara bağlı olarak aile içi ilişkilerden başlayarak, tüm sosyal çevreleriyle destekleyici ve gereksinim duydukları yardımı sağlayıcı sosyal ilişkilerden soyutlanabilmektedir (66).

2.6.2. Sosyal Hizmet Bakışıyla Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Aileler

Engellilik alanı özel hizmet ve multidisipliner yaklaşım gerektiren bir alandır. Engeli bulunan çocukların eğitim ve rehabilitasyonuna yönelik hizmetlerde sosyal hizmet uzmanı, özel eğitimci, öğretmen, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, psikolog, fizyoterapist, konuşma terapisti gibi meslek elemanları bir ekip anlayışı içerisinde çalışmalarını yürütürler. Bunlardan sosyal hizmet uzmanının çalışmaları üç boyutta ele alınabilir.

1. Engeli bulunan bireyler ve aileleri ile sosyal hizmet uygulamaları
2. Engeli bulunan grupları ve aileleri ile sosyal hizmet uygulamaları
3. Engelliler ve ailelerine yönelik toplum düzeyinde sosyal hizmet uygulamaları.

Erkan'ın bu gruplamasından yola çıkarak, zihinsel engeli bulunan çocuklar ve annelerin yönelik sosyal hizmet uygulamaları şu şekilde gruplandırılmıştır:

- a. Zihinsel engeli bulunan çocuklar ve anneleri ile sosyal hizmet
- b. Zihinsel engeli bulunan çocuklardan ve annelerinden oluşan gruplarla sosyal hizmet
- c. Zihinsel engeli bulunan çocuklar ve annelerine yönelik toplum düzeyinde sosyal hizmet (67).

Ülkemizde zaman zaman zihinsel engeli bulunan çocukların sayılarının kesin olarak belirlenmesi üzerinde durulmaktadır. Kuşkusuz ülke genelinde ya da bölgelerde hatta en ufak yerleşim birimlerinde zihinsel engeli bulunan çocukların belirlenmesi, gerekli sağlık, eğitim ve sosyal hizmetlerin sağlanması ve geleceğe yönelik planların yapılması için oldukça önemli olmaktadır. Ancak, genel nüfus

içerisindeki zihinsel engeli bulunan çocukların sayılarının belirlenmesi her şeyden önce ülke genelinde yaygın ve etkin bir tanılama hizmetinin varlığını gerektirmektedir (68).

Zihinsel engeli bulunan çocukların yaklaşık %90'nını hafif derecede zihinsel engeli bulunanlar oluşturmaktadır. Hafif derecede zihinsel engeli bulunan çocukların büyük bir bölümü ancak ilkokulun ilk yıllarında farkına varılabilmektedir. Ülkemizde bu çocukların tanılama hizmetlerinden il merkezlerinde bulunan rehberlik ve araştırma merkezleri sorumludur.

Ancak, bu merkezlerin sunduğu tanılama hizmetleri son derece sınırlıdır. Merkezlerde bu konuda yetişmiş uzman personel sayısı, tanılamada kullanılan ölçekler (ülkemiz koşullarına göre uyarlanmış ve standardize edilmiş) yetersizdir. Diğer yandan tanılama süreçleri içerisinde gerektiğinde rehberlik araştırma merkezleriyle iş birliğinde bulunacak ilkokul öğretmenleri, zihinsel engeli bulunan çocuklar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (68).

Araştırmalar, zihinsel engeli bulunan çocuğa sahip annelere sağlanan aile destek hizmetlerinin aileler üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve bunun da engeli bulunan bireyin gelişimlerine yardımcı olduğunu göstermektedir (69). Alanyazında birçok başa çıkma stratejisinden bahsedilmesine rağmen Folkman ve Lazarus iki temel tip tanımlamışlardır: problem odaklı ve duygusal odaklı başa çıkma. Problem odaklı yaklaşım, stres kaynağının insan-çevre ilişkilerinin değişim ya da yönetimine yönelik duygusal odaklı başa çıkma, stres duygusunun düzenlenmesidir. Problem odaklı başa çıkma, durumu değiştirmeye yönelik aktif, mantıklı, serinkanlı bilinç çabalarını içerirken, duygusal odaklı başa çıkma, genellikle uzlaşma, kendini kontrol etme, sosyal destek arama, kabullenme gibi yaklaşımları içerir (70).

2.7. Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmetinin tarihi çok eskiye dayanmaktadır. Özellikle ABD'de 1900'lü yıllarda başlamıştır. 2000'li yıllarda "Okul Sosyal Hizmeti'nin Yüzüncü Yılına Kutlarken" ifadelerinin yer aldığı makaleler bulunmaktadır. Bu makaleler, dünden bugüne yapılan okul sosyal hizmeti uygulamaları değerlendirilmektedir (71).

2.7.1. Okul Sosyal Hizmeti Nedir?

Türkiye’de resmi olarak uygulanmayan fakat dünyada birçok ülkede uzun bir süredir sosyal hizmetin bir alanı olarak uygulanmaktadır. Okul Sosyal Hizmeti’nin içeriğinden bahsetmeden önce sosyal hizmetin tanımından, tarihsel gelişiminden ve sosyal hizmet mesleğinin toplum içerisindeki işlevlerinden bahsetmek gerekir.

2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu’nda “Sosyal Hizmet”, kişi ve ailelerin kendi bünye ve çevre şartlarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözülmesine yardımcı olunmasını ve hayat standartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünü olarak tanımlanmıştır (72).

Sosyal hizmet, sosyal değişme ve kalkınmayı, sosyal içermeyi, insanların güçlendirilmesi ve özgürleşmesini hedefleyen uygulama temelli bir meslek ve akademik bir disiplindir. Sosyal adalet, insan hakları, ortak sorumluluk ve farklılıklara saygı sosyal hizmet için temeldir. Sosyal hizmet mesleği, insan ve toplum bilimleri ve yerel bilgidir oluşan eklettik bilgi temeli aracılığıyla insan refahını iyileştirmek için bireyleri ve sistemleri bir araya getirir (73).

Yukarıda yer alan tanımlamalara bakacak olursak sosyal hizmetin amacı kısaca, insan ve topluma ilişkin sorunları belirlemek ve çözümlerine yardımcı olmaktır. Dolayısıyla sosyal hizmeti öteki toplumsal ve beşerî bilim dallarından ayıran nitelik, uygulamaya yönelmiş olmasıdır. Bir başka deyişle, sosyal hizmet insanın ve onun oluşturduğu toplumların sorunlarına yönelmiştir (74).

Amacı insan refahını yükseltmek olan sosyal hizmet, İngiltere’de 1601’deki “Yoksullar Yasası” ile kamulaşmaya başlamıştır. Dolayısıyla insanların refahının sağlanabilmesi- daha sonra ortaya atılan- “insan hakları”, “sosyal adalet”, “sosyal eşitlik” gibi kavramlarla-, insanın değerinin daha iyi algılanması ve insanın yaşama hakkının elinden alınamayacak bir hak olduğunun anlaşılması, bu mesleği daha da öne çıkaran bir faktör olmuştur (75).

Sosyo-ekonomik-tarihsel koşullar ve toplumsal gereksinimler tarafından disipline edilmiş, sosyal refah hizmetleri ve uygulama alanında belirleyici meslek olan sosyal hizmet mesleğinin faaliyet gösterdiği alanlar olarak; aile ve çocuk refahı alanı, tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet, yaşlılık refahı, aile hayatı eğitimi, suçluluk ve ıslah hizmetleri, engellilik, sokak çocukları, alkol ve madde bağımlılığı, endüstriyel sosyal hizmet, gençlik refahı ve okul sosyal hizmeti olarak sıralanabilir (76, 77).

Sosyal hizmet disiplininin özel bir uygulama alanı olan okul sosyal hizmeti; öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemi, aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi psikososyal hizmetleri, eğitim ekibi ile ekip çalışması anlayışında yürütmektedir (4).

2.7.2. Okul Sosyal Hizmetinin Yararlandığı Yaklaşımlar

Sistem yaklaşımı çeşitli bilim dallarında üretilen bilgilerin ortak yönlerinden yararlanarak, hepsi için geçerli olabilecek kavram ve ilkeleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Sistem ilişki içerisinde olan öğelerin oluşturduğu bir bütünü ifade etmek için kullanılan bir kavramdır.

Bu yaklaşım, sistemin parçalarının hangi şekilde bir araya geldiklerini ve ne düzeyde birbirleriyle etkileştiklerini incelemektedir. Sistem yaklaşımının sosyal hizmette uygulama modelleri oluşturan iki biçiminin olduğu görülmektedir. Bunlar genel sistem yaklaşımı ve ekolojik sistem yaklaşımıdır.

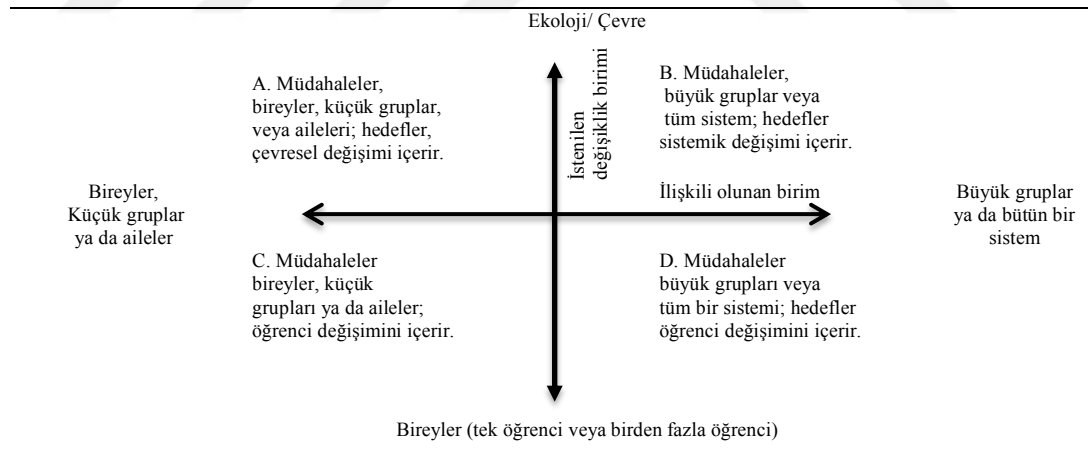
Ekolojik sistem yaklaşımı, genel sistem yaklaşımının bir başka formudur. Ekolojik sistem yaklaşımı yaşayan varlıkların birbirleri ile olan ilişkiler ve varlıklar ile çevrelerinin farklı açılardan görünüşleri arasındaki ilişkiler odağında toplanmaktadır ve ekoloji, organizma ile çevre ilişkilerinin incelenmesi anlamına gelmektedir.

Ekolojik sisteme kısacası ekosistem de denilmektedir. Ekolojik sistem yaklaşımı, ekolojik yaklaşıma genel ve toplumsal sistem teorileri dinamik ve insancıl

boyutları ekler. Karşılıklı etkileşimden söz edilen bu yaklaşımda bireyi direkt veya dolaylı olarak etkileyen beş farklı sistem mevcuttur.

John Alderson, okul sosyal hizmeti uygulamalarında dört farklı model tanımlamıştır. Bunlar klinik model, okul değişikliği modeli, okul toplumu modeli ve sosyal etkileşim modelidir. Klinik model, ağırlıklı olarak sosyal ya da duygusal güçlüğü olan diye tanımlanan öğrencilerin değiştirilmesine odaklanmıştır. Okul değişikliği modeli, değişen çevre ve okulun şartları üzerinde odaklanmıştır. Okul toplumu modeli, okul ile içinde bulunduğu topluma, özellikle yoksun ve dezavantajlı toplulukları üzerinde odaklanmıştır. Sosyal etkileşim modeli, kişilerin ve ortamların karşılıklı etkileşimlerine odaklanmıştır (78, 79).

Frey and Dupper (78, 80) okul sosyal hizmetinde klinik ve çevresel müdahaleleri bir araya getirmek için bir klinik kadrar (dairesele grafik) (şekil 2.1) geliştirdi. Onların kadrarını, en son bütünleştirici bir dizi yöntem yaklaşımı, okul sosyal hizmet uygulamasının yöntem içeriğini ve çok geniş anlamda karşılıklı ilişkilerini tanımlayan ve kapsayan bir girişimdir.



Şekil 2.1. Okul sosyal hizmetinde klinik ve çevresel müdahaleler kadrarını.

Ekolojik sistem modeli, okul sosyal hizmet uzmanının rolünü anlamak için yararlı bir teorik model olmuştur. Ekoloji, organizma ile çevre etkileşimini açıklayan bilim dalıdır. Bir sistem birbirine bağlı organize olmuş bütünsel, iş gören, karşılıklı parçaları birbirini etkileyen , bir ortam (sosyal-ekolojik) içinde tanımlanabilen bir birimdir. (78, 81). Ekolojik model, kişi ve çevrede olduğu gibi birbirlerini sürekli

etkileyen ve şekillendiren etkileşimli bir üniter sistem görünümündedir. Bu görünüm farklı müdahale metotları ve teorik tabanları arasındaki ilişkiyi anlamayı kolaylaştırır. Sınıftaki davranışlar, eğer kendi şartlarından biri varsa, diğerleriyle ilişkilerini düzenlemesi ve bu düzenlerin birbirleriyle ilişkisi daha iyi anlaşılabilir. Sistemler arasındaki ilişkileri analiz etmeyi öğrenen kimse olarak, uygulamayı bu anlayış üzerine inşa edilebilir.

2.7.3. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rol ve Görevleri

Okul sosyal hizmet uzmanının rolü çok yönlüdür. Okul ekibi içinde değerlendirme ve danışma rolü vardır. Çocuklar ve ebeveynler ile bireysel ve gruplar halinde doğrudan çalışır. Program ve politika geliştirir. 1989 yılında okul sosyal hizmetinde ulusal düzeyde tanınan on dokuz uzmandan oluşan bir grup, başlangıç düzeyindeki okul sosyal hizmet uzmanlarının gün-gün mesleki rollerinde uyguladıkları görevlerin bir listesini geliştirmek istedi. Bu görevler beş mesleki boyutta sınıflandı:

1. Çocuklar ve ailelerle ilişkiler ve onlara hizmetler
2. Öğretmenler ve okul personeli ile ilişkiler ve onlara hizmetler
3. Diğer okul personeline hizmetler
4. Toplum hizmeti
5. İdari ve mesleki görevler (78, 82).

Daha sonra yapılan araştırmalar bu roller, görevler ve becerilerde, okul sosyal hizmetinin dört alanda çok önemli olduğunu ve sıkça başvurulduğunu gösterdi:

1. Okul sistemindeki diğer çalışanlar ile danışma (istişare) ve danışmayı mümkün kılan ekip ilişkileri
2. Doğrudan hizmet, danışma ve program geliştirmede uygulanmış farklı rollerin bir çeşidini değerlendirme
3. Bireysel, grup ve aile yaklaşımlarında çocuklar ve ebeveynler ile doğrudan çalışma
4. Okullarda program geliştirme desteği (78, 83).

Anahtar beceri, diğer tüm becerilerin temeli olan değerlendirmedir. Değerlendirme sınıftaki ilişkilerde, aile içinde ve aile ve okul arasında neler cereyan ediyor anlamının sistematik bir yoludur. Sosyal hizmet uzmanı en etkili müdahale

yeri neresi olacak dikkat ögelerini bulmaya çalışır. İhtiyaç analizi, daha geniş bir süreç, bir okulda program geliştirme ve politika oluşturma için bir temel sağlar. Genellikle birçok araştırma aracı kullanan ve programları ve okulda çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için politikaları geliştirme yönünde uyarlanan daha resmi bir süreçtir (78).

Okul sosyal hizmet uygulaması için uygun olarak eğitim politikasının doğasını anlamak önemlidir. Eğitim ve okullaşma ile katılım, uygulaması olarak araştırma, politika ve program geliştirme ve uygulama gibi doğal bir odak oluşturur. Ekolojik sistem teorisi çerçevesinde değerlendirme ve danışmanın temel uygulama becerilerinden, mümkün olan müdahaleler geniş bir yelpazede cereyan eder. Okul sosyal hizmet uzmanları koordinasyon sağlama, hizmetleri kaynaştırma, katılım planlarının geliştirilmesi, okulda kriz ve güvenlik konuları ile ilgili arabuluculuk ve çatışma çözme, kendi kaynakları ile teker teker klinik uygulama, danışmanlık ve takım çalışması yaparlar. Bunlar ve okul sosyal hizmet rolünün parçalarıdır (84).

Franklin ve Harris sosyal hizmet uzmanlarının mesleki rollerini konsültasyon, klinisyenlik, kolaylaştırıcı olma, iş birlikçi olma, eğitici olma, arabulucu olma, savunucu olma, idarecilik, vaka yöneticiliği ve farklılıklarla çalışma, toplum müdahalesi ve politika geliştirme olarak ortaya koymaktadır (85, 86).

2.7.4. Okul Sosyal Hizmeti Neden Gereklidir?

Okul çocuklarında psiko-sosyal sağlık çalışmaları için okullarda Okul Sosyal Hizmeti (School's Social Work) denilen çalışmaların kurulup geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmalar içerisinde değişik disiplinler yer alsa da bunlar Okul Sosyal Hizmet'i başlığı altında toplanılmaktadır (87).

Okul sosyal hizmeti (6):

1. Eve/aileye uyum sorunları (ev/aile koşullarını beğenmeme, kültürel çatışma, ihmal edilme, evde fazla çalıştırılma ve ekonomik yetersizlikler gibi),
2. Okula uyum sorunları (okula devam, ekonomik sorun, okula ilgi duymama, sınıfta uygun olmayan davranışlarda bulunma gibi),
3. Sosyal uyum sorunları (sorumsuzluk, meydan okuma, kavga gibi),

4. Kişisel uyum sorunları (gündüz rüyaları, seksüel sapmalar, korkular, duygusal açıdan olgunlaşmamış olma, umutsuzluk ve çekingen davranışlar gibi),

5. Fiziksel sorunlar (fiziksel sakatlıklar ve sağlık sorunları gibi). sorunlar ile çalıştığı için gereklidir.

ABD’de bulunan Sosyal Hizmet Uzmanları Ulusal Birliği (NASW), Okul Sosyal Hizmeti (School Social Work) alanında yapılan uygulamaları dört gruba ayırmıştır

1. Bireyler ya da gruplar arasında gerginliği en aza indirmek veya tamamen yok etmek için erken müdahale,

2. Öğrenciler, öğrencilerin ebeveynleri, okuldaki çalışanlar veya toplum kuruluşları için sorun çözme hizmeti sunma,

3. Risk altında bulunan öğrencilerin tespit edilmesi,

4. Okullarda farklı gruplarla, karar verme becerilerini ve sorunlarla başa çıkma yollarını geliştirmek (88).

Okul sosyal hizmeti, çocukların ve ailelerin problemlerini daha ciddi bir hale gelmeden engellemeyi amaçlar. Okula dayalı sosyal çalışma hizmetleri birçok sebepten dolayı avantajlıdır

1. Sosyal hizmet uzmanı, müracaatçılara farklı bir bakış açısıyla yaklaşma imkânı sağlayarak öğretmenler ve okul yöneticileriyle ilişki içinde olma yöntemini kullanarak doğal düzenlemeler sağlar.

2. Sosyal hizmet uzmanı, ihtiyaç sahibi birçok aile ve çocuklara daha rahat ulaşabilir.

3. Sosyal hizmet uzmanı, aileye ve okul personeline de yardım sağlayabilir.

4. Sosyal hizmet uzmanı, okul personelinin çocuğun okuldaki performansı ile aile ve toplum yapısının arasındaki ilişkiyi anlamasını sağlar (89).

Yine bu alanda yer alabilecek etkinlikler, çocuğun akademik işlevselliğinin artırılması, ihmal ve istismar edilen çocuklara ilişkin hizmetler, ergenlik döneminde yaşanan problemler, ergenlikte yaşanan gebelikler, akran zorbalığı vb. konularda eğitimcilere yönelik yardımcı çalışmalardır (90).

Çünkü okul sosyal hizmeti, okullarda okul rehberlik servisi ile bir ekip çalışması içinde öğrencinin eğitimden en yüksek seviyede faydalanabilmesi amacıyla öğrencilerle, ailelerle, öğretmenlerle yapılan yönelik olarak öğrencilerin psiko-sosyal ve ekonomik gereksinimlerin belirlenip, sorunlarının çözülmesine yönelik çalışmalar yürüten, öğrencilerin sağlıklı bir gelişim göstermesi için uygulamalar yapan bir sosyal hizmet alanıdır (91).

Bazı durumlarda aileye ulaşılamayan sebeplerden dolayı problemlerin çözülmesi mümkün olmamaktadır. Ya da öğrenci velileri çocuklarına nasıl yaklaşacakları, çocuklarının gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı okulda öğretmenle konuşulan diyaloglar olumlu gibi gözükse de sonuçlar olumlu olamamaktadır. Yani bir yerlerde hâlâ eksikliklerin olduğu fark edilmektedir. Bu eksiklerin tamamlanabilmesi için devletin yeni sosyal politikalar üretmesi gerekmektedir. Her zaman ifade edilmekte olan öğretmen-veli-öğrenci iş birliğinin daha da dikkat edilerek devam ettirilmesi gerekmektedir (92).

Avrupa Birliği ülkelerinde ve Amerika'daki eğitim kurumlarının bünyesinde Sosyal hizmet uzmanlarının hizmet verdiği Okul Sosyal Servis birimleri bulunmaktadır. Okul Sosyal Servisleri okulun içinde bulunan bir sosyal hizmet departmanıdır. Bu departman okul yönetiminin bilgilendirilmesi, çevresel şartların düzenlenmesi, aile ve öğrenci arasında arabuluculuk, ailenin yönlendirilmesi, öğrenciye yol gösterilmesi işlevlerini üstlenir. Okul Sosyal Hizmetinin Uygulamaları disiplinler arası bir yaklaşımdır. Okul Sosyal Servislerinde uygulanan plânlı, programlı ve takibi yapılabilecek hizmetlerdir. Okul Sosyal Hizmeti Uygulamalarının koruyucu, önleyici, rehabilite edici kapsamı vardır. Sosyal Hizmet Uzmanı Okul Sosyal Servislerinde, bireylerle, gruplarla ve toplumla çalışma yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrencinin, öğrencinin ailesinin ve öğrenci gruplarının uyumlarının sağlanmasında oldukça etkili roller oynamaktadır. Bu roller sayesinde etkili sonuçlar alınabilir. Örneğin okul ortamlarında şiddetin ortaya çıkmasını önleyici psikososyal yardım ve destek çalışmaları bu etkili sonuçlardandır (93).

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel bir araştırma yöntemi olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, birçok ögeden oluşmuş bir evrende, evren ilgili olarak bir kavram kararlaştırılması amacıyla, toplanan sayısal verilerin istatistiksel tahlilleri kullanılarak genellemelere ulaşılmaya çalışılan tarama düzenlemeleridir (94). Tarama yöntemlerinden ise Kesitsel Tarama yöntemi kullanılmıştır. Kesitsel taramada verilerin toplanması bir kez yapılır. Veri toplama evrenin bir anlık görüntüsünü almaya benzetilebilir (95). Araştırma aşağıda bulunan temel varsayımlardan hareketle ortaya koyulmuştur.

1. Hazırlanan anketin karşılaşılan sorunları azami düzeyde ortaya çıkardığı varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan katılımcıların anket sorularına içtenlikle ve doğru olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmacının gözlem ve tahlillerini yansız biçimde yaptığı varsayılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, kullanılan veri toplama araçlarının değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

Araştırma, çalışma grubu olan Ankara ili Keçiören ilçesinde faaliyet gösteren, zihinsel engeli bulunan bireylere hizmet veren özel özel eğitim merkezleri ile sınırlıdır. Zaman olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklemini Keçiören ilçesinde faaliyet gösteren, zihinsel engeli bulunan bireylere hizmet veren özel özel eğitim merkezlerine devam eden bireylerden kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırma, ankette yer alan değişkenlerle sınırlıdır. Araştırma ilkokul ve ortaokul kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklar ile sınırlıdır. Örneklem Keçiören İlçesinde faaliyet gösteren kurumlardan en az 10 yıldır hizmet veren kurumlar ile sınırlıdır. Araştırma kaynaştırma eğitimine devam eden hafif düzeyde zihin engeline sahip, 6-15 yaş arası çocuklar ile sınırlıdır

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma evrenini Keçiören İlçesinde faaliyet gösteren, zihinsel engeli bulunan bireylere hizmet veren, 27 Özel Özel Eğitim Merkezinde kaynaştırma eğitime devam eden öğrenciler, aileleri ve bu bireyin özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini ise Keçiören İlçesinde faaliyet gösteren, zihinsel engeli bulunan bireylere en az 10 yıldır hizmet veren ve hizmet verdiği birey sayısı 100'ün üzerinde olan Özel Özel Eğitim Merkezlerinde kaynaştırma eğitime devam eden öğrenciler, aileleri ve bu öğrencilerin özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. Örneklemdeki özel özel eğitim merkezleri ve katılımcı sayıları.

Özel Özel Eğitim Merkezleri	Ebeveyn sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen Sayısı
Özel Uzman Paylaşım Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	38	38	4
Özel Fulya Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	22	22	2
Özel Fatih İlgi Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	27	27	3
Özel Su Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	37	33	3
Özel Yeniden Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	35	35	3
Özel Başkent Dost Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	25	25	2
Özel Özem Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	29	29	3
Özel Özev Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	31	31	3
Özel Bizim İlk Destek Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	36	36	4
Özel Sistembir Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	24	24	3
Toplam	300	300	30

Yukarıda isimleri verilen on Özel Özel Eğitim merkezinde kaynaştırma eğitime devam eden 300 öğrenci, 300 ebeveyn ve 30 özel eğitim öğretmeninden oluşan 630 katılımcı ile görüşülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan, Ebeveyn Görüşme Formu (EK-5), yine araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenci Görüşme Formu (Ek-6), araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Görüşme Formu (Ek-7) kullanılmıştır.

3.3.1. Ebeveyn Görüşme Formu

İki kısımdan ve toplam 38 maddeden oluşan formun ilk kısmında katılımcılarım sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, çalışma durumu gibi ifadeler içeren 17 madde bulunmaktadır. İkinci kısımda ise özel gereksinimli çocuğumuza dair bilgiler ve ailenin okul ortamında yaşadığı ve yaşaması olası sorunlara dair 11 madde bulunmaktadır. SPSS 23 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programında yapılan güvenirlik analizi sonucu Cronbach's Alpha değerinin 0,613 olduğu bulunmuştur. Cronbach's Alpha değeri 0 ile 0,20 aralığında ise güvenilmez, 0,20 ile 0,40 aralığındaysa az güvenilir, 0,40 ile 0,60 aralığındaysa orta düzeyde güvenilir, 0,60 ile 0,80 arasında ise güvenilir, 0,80 ile 1 aralığında ise tamamen güvenilir olarak kategorize edilmiştir.

3.3.2. Öğrenci Görüşme Formu

Tamamı 7 maddeden oluşan görüşme formunun 6 maddesi tek yanıtlı, 1 maddesi ise birden fazla yanıtlı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin duygu durum gelişimleri ve tahmin edilen sorunlar hakkında çıkarsama yapılabilecek maddeler hazırlanmıştır. SPSS 23 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programında yapılan güvenirlik analizi sonucu Cronbach's Alpha değerinin 0,467 olduğu bulunmuştur.

3.3.3. Öğretmen Görüşme Formu

Tamamı 4 maddeden oluşan görüşme formunun 3 maddesi tek yanıtlı, 1 maddesi ise birden fazla yanıtlı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin duygu durum gelişimleri ve tahmin edilen sorunlar hakkında çıkarsama yapılabilecek maddeler hazırlanmıştır. SPSS 23 (Statistical Package for

Social Sciences) istatistik programında yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach's Alpha değerinin 0,391 olduğu hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları için uzman görüşü alınmıştır. Veri toplama araçları araştırmacının kendisi tarafından hazırlandığı için kullanım izni gereği oluşmamıştır. Daha sonra etik kurul onayı ve araştırma yapılacak kurumlardan görüşme öncesi izin alınmıştır. Görüşme başında katılımcılara, edinilecek bilgilerin araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağı yazılı ve sözlü olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın verileri 3 Ağustos 2017 – 27 Haziran 2018 tarihleri arasında, araştırma kriterlerine uyum sağlayan 300 ebeveyn 300 özel gereksinimli öğrenci ve 30 öğretmen ile yüz yüze görüşülerek toplanmıştır.

3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Veriler, bilgisayar ortamında SPSS 23 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılara uygulanan görüşme formlarının analizinde sıklık ve oran oranları kullanılmıştır. Araştırmanın genel amacı olan ilköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitime devam eden çocuklar ile ailelerinin okulda karşılaştıkları sorunların okul sosyal hizmeti temelinde değerlendirilmesine ilişkin kavramlara ve ilişkilere ulaşılmıştır. Birbirine benzeyen datalar belirli kavram ve konular etrafında toplanmış ve düzenlenmesi yapılmıştır (96).

4. BULGULAR

İlköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklar ile ailelerinin okulda karşılaştıkları sorunların okul sosyal hizmeti temelinde değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmanın bu bölümünde bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ebeveyn Gözlemine Dair Bulgular

4.1.1. Ebeveynlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyet, yaş, meslek, aile yapısı, öğrenim ve gelir düzeyleri gibi durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Cinsiyete ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Kadın	246	82,0	82,0
Erkek	54	18,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan velilerin %82'si (246) kadın, %18'i (82) ise erkektir. Kadın ebeveynlerin katılım oranı oldukça yüksektir.

Tablo 4.2. Yaşa ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
18-25	12	4,0	4,0
26-45	236	78,7	82,7
46 ve üzeri	52	17,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılanların %78,7'si (236) 26-45 yaş aralığındaki kişilerden oluşmaktadır. Katılımcıların %17,3'ü (52) 46 yaş ve üzerinde, %4'ü (12) ise 18-25 yaş aralığında bulunmaktadır.

Ebeveyn görüşme formunda bazı maddeler her iki ebeveyne ait bilgiler içermektedir. Çalışılan yer bilgisi de bu maddelerden olduğu için her iki ebeveyn ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 4.3. Annenin çalışma durumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Kamuda	22	7,3	7,3
Özel sektörde	67	22,3	29,7
Çalışmıyor	211	70,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan çocukların kadın ebeveynlerinin (annelerinin) %70,3'ü (211) herhangi bir işte çalışmamaktadır. %22,3'ü (67) özel sektörde çalışmakta, %7,3'ü (22) ise kamu kurumlarında çalışmaktadır.

Tablo 4.4. Babanın çalışma durumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Kamuda	60	20,0	20,0
Özel sektörde	163	54,3	74,3
Kendi işini yapıyor	48	16,0	90,3
Çalışmıyor	29	9,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan çocukların erkek ebeveynlerinin (babalarının) %54,3'ü (163) özel sektörde çalışmaktadır. %20'si (60) kamu kurum ve kuruluşlarında çalışmakta %16'sı (48) ise kendi işini yapmaktadır. Herhangi bir işte çalışmayanlar %9,7'si (29) kişidir.

Tablo 4.5. Annenin öğrenim durumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
İlköğretim	179	59,7	59,7
Ortaöğretim	96	32,0	91,7
Lisans	24	8,0	99,7
Yüksek lisans	1	,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan kadın ebeveynlerin öğrenim durumlarına bakıldığında %59,7'sinin (179) ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. %32'si (96) ortaöğretim (lise) mezunu, %8'i (24) ise üniversite (lisans) mezunudur. Yüksek lisans mezunu kadın ebeveyn oranı %0,3'tür (1).

Tablo 4.6. Babanın öğrenim durumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
İlköğretim	109	36,3	36,3
Ortaöğretim	151	50,3	86,7
Lisans	35	11,7	98,3
Yüksek lisans	5	1,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan kadın ebeveynlerin öğrenim durumlarına bakıldığında %36,3'ünün (109) ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. %50,3'ü (151) ortaöğretim (lise) mezunu, %11,7'si (35) ise üniversite (lisans) mezunudur. Yüksek lisans mezunu kadın ebeveyn oranı %1,7'dir (5).

Tablo 4.7. Annenin sürekli gelir getiren bir işte çalışmasına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Çalışıyor	80	26,7	26,7
Çalışmıyor	220	73,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan kadın ebeveynlerin sürekli gelir getiren bir işte çalışma durumlarına bakıldığında %73,3'ünün (220) sürekli gelir getiren bir işte çalışmadığı görülmektedir. %26,7'si (80) ise sürekli gelir getiren bir işte çalışmaktadır.

Tablo 4.8. Babanın sürekli gelir getiren bir işte çalışmasına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Çalışıyor	244	81,3	81,3
Çalışmıyor	56	18,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların erkek ebeveynlerinin %81,3'ü (244) sürekli gelir getiren bir işte çalışmaktadır. %18,7'si (56) sürekli gelir getiren bir işte çalışmamaktadır.

Tablo 4.9. Annenin gelir düzeyine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
0 TL	219	73,0	73,0
0-1404 TL	62	20,7	93,7
1405- 3000 TL	17	5,7	99,3
3000-4000 TL	2	,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların kadın ebeveynlerinin %73'ü (219) gelirin olmadığı belirtmiştir. Geliri asgari ücret veya altında olan kadın ebeveynlerin %20,7'si (62), 1405- 3000 TL arasında geliri olanların %5,7'si (17), 3000-4000 TL arasında geliri olanların ise %0,7'si (2) olduğu görülmektedir. 4000 TL ve üstünde gelire sahip olan bir kadın ebeveyn bulunmamaktadır.

Tablo 4.10. Babanın gelir düzeyine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
0 TL	24	8,0	8,0
0-1404 TL	177	59,0	67,0
1405- 3000 TL	79	26,3	93,3
3000-4000 TL	19	6,3	99,7
4000 TL ve üstü	1	,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların erkek ebeveynlerinin %8'i (24) gelirin olmadığı belirtmiştir. Geliri asgari ücret veya altında olan erkek ebeveynler %59 (177), 1405- 3000 TL arasında geliri olanlar %26,3 (79), 3000-4000 TL arasında geliri olanlar ise %6,3 (19) oranında olduğu görülmektedir. 4000 TL ve üstünde gelire sahip olan bir erkek ebeveyn oranı ise %0,3'tür (1)

Tablo 4.11. İkamet edilen evin mülkiyetine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Kendimize ait	124	41,3	41,3
Başkasına ait	176	58,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %58,7'sinin (176) ikamet ettiği ev başkasına aittir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %41,3'ünün (124) ise ikamet ettikleri ev kendilerine aittir.

Tablo 4.12. Annenin medeni durumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Evli	290	96,7	96,7
Boşanmış	10	3,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların kadın ebeveynlerinin %96,7'si (290) evli, %3,3'ü ise (10) boşanmıştır.

Tablo 4.13. Babanın medeni durumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Evli	292	97,3	97,3
Boşanmış	8	2,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların erkek ebeveynlerinin %97,3'ü (292) evli, %2,7'si (8) ise boşanmıştır.

Tablo 4.14. Evlilik süresine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
0-5 yıl	5	1,7	1,7
6-10 yıl	131	43,7	45,3
11-15 yıl	121	40,3	85,7
16-20 yıl	24	8,0	93,7
21-25 yıl	15	5,0	98,7
25-30 yıl	4	1,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Katılımcıların ebeveynlerin %43,7'sinin (131) evlilik süresi 6 ile 10 yıl arasındadır. Katılımcıların ebeveynlerin %40,3'ünün (121) evlilik süresi 11 ile 15 yıl arasındadır. Bu iki orana bakıldığında aile yaşam döngüsüne göre örneklem ailelerinin yaklaşık %85' inin okul çağı çocuğu olan aileler ile ergen çocukları olan ailelerdir. Katılımcıların %8'inin (24) evlilik süresi 16 ile 20 yıl arasındadır, %5'inin (15) evlilik süresi ise 21 ile 25 yıl arasındadır. Evlilik süresi 0 ile 5 yıl arasında olan aileler %1,7 (5) oranında 25 ile 30 yıl arasında olan aileler ise %1,3 (4) oranındadır. Araştırma grubu olan ilköğretim düzeyinde çocuğa sahip olan aileler olduğu için dağılım oranları normal görünmektedir.

Tablo 4.15. Sahip olunan çocuk sayısına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
1	31	10,3	10,3
2	121	40,3	50,7
3	111	37,0	87,7
4	27	9,0	96,7
5	8	2,7	99,3
6	2	,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin sahip olduk çocuk sayılarına bakıldığında en az çocuğu olan ailenin 1 en fazla çocuğu olan ailenin ise 6 çocuğu olduğu görülmektedir. Katılımcıların %40,3'ünün (121) 2, %37'sinin (111) 3, %10,3'ünün (31) 1, %9'unun (27) ise 4 çocuğu vardır. Katılımcıların %2,7'sinin (8) 5, %0,7'sinin (2) ise 6 çocuğu olduğu görülmektedir. Birikimi oranlara bakıldığında örneklemin %87,7' sinin 3 ve daha az çocuk sahibi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16. Sahip olunan özel çocuk sayısına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
1 çocuk	263	87,7	87,7
2 çocuk	35	11,7	99,3
3 çocuk	2	,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %87,7'sinin (263) sahip olduğu özel gereksinimli çocuk sayısı 1, %11,7'sinin (35) sahip olduğu özel gereksinimli çocuk sayısı 2, %0,7'sinin (2) sahip olduğu özel gereksinimli çocuk sayısı ise 3'tür.

Tablo 4.17. Evde çekirdek aile dışında yaşayan bulunmasına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Yok	271	90,3	90,3
Var- Büyükanne, büyükbaba	21	7,0	97,3
Var- Kardeş ailesi	4	1,3	98,7
Var- Başka akrabalar	4	1,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan ailelerin yanında çekirdek aile dışında yaşayan olup olamama ve var ise kimler olduğu durumuna bakıldığında %90,3'ünün (271) ailenin ikamet ettiği evde çekirdek aile dışında yaşayan bulunmamaktadır. %9,7 (29) oranında ailenin yanında ise çekirdek aile dışında yaşayanlar bulunmaktadır. Bunlardan %79'unun (21) ailenin yanında büyükanne-büyükbaba, %1,3'ünün (4) yanında kardeş ailesi, %1,3 (4) oranında ailenin yanında ise başka akrabalar yaşamaktadır.

Tablo 4.18. Evde çekirdek aile dışında yaşayan bulunma nedenine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Bakım için destek veriyoruz	9	31,0	31,0
Maddi imkânımız yetmiyor	11	38,0	69,0
Bakım için destek alıyoruz	9	31,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Evde çekirdek aile dışında yaşayan bulunduğunu söyleyen 29 ailenin %31'i (9) ikamet ettiği evde çekirdek aile dışında yaşayan kişinin/kişilerin olma nedenini bakım desteği vermeleri, diğer %31'i' (9) ise kendilerinin bakım desteği almaları olarak belirtmiştir. Ailelerin %38'i (11) ikamet ettiği evde çekirdek aile dışında yaşayan kişinin/kişilerin olma nedenini maddi imkânsızlıktan dolayı geniş aile ile yaşaması olarak belirtmiştir.

Tablo 4.19. Annenin ikinci bir işte çalışma durumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Çalışıyor	3	1,0	1,0
Çalışmıyor	297	99,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların kadın ebeveynlerinin ikinci bir işte çalışma durumuna bakıldığında %99'u (297) ikinci bir işte çalışmadığını bildirmiştir. Kalan 3'ü (%1) ise çalıştığı işten farklı bir işte daha çalıştığını bildirmiştir.

Tablo 4.20. Babanın ikinci bir işte çalışma durumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Çalışıyor	3	1,0	1,0
Çalışmıyor	297	99,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların erkek ebeveynlerinin ikinci bir işte çalışma durumuna bakıldığında da rakamlar değişmemiş %99'u (297) ikinci bir işte çalışmadığını bildirmiştir. Kalan %1'i (3) ise çalıştığı işten farklı bir işte daha çalıştığını bildirmiştir.

Tablo 4.21. Özel gereksinimli çocuk büyürken alınan desteğe ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Almadım	238	79,3	79,3
Aldım- Büyükanne, büyükbaba	45	15,0	94,3
Aldım- Teyze, hala	13	4,3	98,7
Aldım- Bakıcı	4	1,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Katılımcıların %79,3'ü (238) çocuklarını büyütürken destek almadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların %15'ü (45) çocuklarını büyütürken büyükanne, büyükbabadan, %4,3'ü (13) teyze veya haladan destek aldıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların %1,3'ü (4) ise bakıcı çalıştırdıklarını belirtmiştir. Bu oranlar sosyal destek sistemlerinden çok fazla yararlanılmadığını göstermektedir.

Tablo 4.22. Özel gereksinimli çocuğun aldığı okul öncesi eğitime ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Aldı	159	53,0	53,0
Almadı-Maddi yetersizlikten dolayı	106	35,3	88,3
Almadı- Gerek görmedim	23	7,7	96,0
Almadı- Okul uzaktı	12	4,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların okul öncesi eğitimi alıp almadığına ve eğer almamışsa neden almadığına baktığımızda çocukların %53'ü (159) okul öncesi eğitimi almıştır. %35,3'ü (106) maddi yetersizliklerden dolayı %7,7'si (23) aile gerek görmediği için %4'ü (12) ise okul uzak olduğu için okul öncesi eğitimi alamamıştır. Okul öncesi eğitimi zorunlu olmasına rağmen eğitim alma oranı oldukça düşüktür.

Tablo 4.23. Özel gereksinimli çocuğun aldığı kaynaştırma eğitimin türüne ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Tam zamanlı	228	76,0	76,0
Yarı zamanlı	18	6,0	82,0
Özel eğitim sınıfı	54	18,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan çocukların aldığı kaynaştırma eğitiminin türü ile ilgili ebeveynler şu bilgileri vermiştir. Çocukların %76'sı (228) tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alarak bütün derslerini yaş grubu sınıfında geçirmektedir. Çocukların %6'sı (18) yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alarak derslerinin bir bölümünde yaş grubu sınıfında, bir bölümünde ise destek eğitimi sınıfında bulunmaktadır. Çocukların %18'i (54) kaynaştırma eğitimini özel eğitim sınıfında almaktadır. Bu oranlara bakıldığında yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminin çok tercih edilmediği görülmektedir.

4.1.2. Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuklarına Dair Bulgular

Bu bölümde ebeveynlerin özel gereksinimli çocukları hakkında yaş, cinsiyet gibi bilgiler ile okulda yaşanan ya da yaşanılması olası durumlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Özel gereksinimli çocuğun yaşına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
5	7	2,3	2,3
6	22	7,3	9,7
7	41	13,7	23,3
8	55	18,3	41,7
9	49	16,3	58,0
10	36	12,0	70,0
11	38	12,7	82,7
12	27	9,0	91,7
13	14	4,7	96,3
14	11	3,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların %18,3'ü (55) 8 yaşında, %16,3'ü (49) 9 yaşında, %13,7'si (41) 7 yaşında, %12,7'si (38) 11 yaşında, %12'si (36) ise 10 yaşındadır. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli çocukların yaşları 7 ile 11 arasında sıklık göstermektedir. Katılımcı çocukların %9'u (27) 12 yaşında, %7,3'ü (22) 6 yaşında, %4,7'si (14) 13 yaşında, %3,7'si (11) 14 yaşında, %2,3'ü (7) ise 5 yaşındadır.

Tablo 4.25. Özel gereksinimli çocuğun cinsiyetine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Kız	154	51,3	51,3
Erkek	146	48,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli çocukların %51,3'ü (154) kız, %48,7'si (146) ise erkektir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun Temmuz, 2015 verilerine göre yerine getirmekte zorluk yaşadığı ya da hiç yapamadığı en az bir işlevi olduğunu ifade edenlerin %42,8'i erkek, %57,2'si ise kadındır.

Tablo 4.26. Özel gereksinimli çocuğun okul öncesinde aldığı kaynaştırma eğitimine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Aldı- 1 yıl aldı	34	11,3	11,3
Aldı- 1 yıldan fazla aldı	6	2,0	13,3
Almadı- tanı konmamıştı	86	28,7	42,0
Almadı- zaten gitmedi	141	47,0	89,0
Almadı- gerek duyulmadı	33	11,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi alıp almadığına ve almadıysa neden almadığına ilişkin bulgular şu yöndedir. Katılımcı çocukların %11,3'ü (34) 1 yıl, %2'si (6) 1 yıldan fazla süreyle okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi almıştır. Birikimli orana baktığımızda okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi alma oranı %13,3 (40) ile oldukça düşüktür. Katılımcı çocukların %47'si (141) zaten okul öncesi eğitimi almadığı için kaynaştırma eğitimi alması gerektiği fark edilememiş; %28,7'si (86) tanı konmadığı için, %11'i (33) de gerek duyulmadığı için okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi almamıştır.

Tablo 4.27. Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma eğitimine devam ettiği süreye ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
1 yıldan az	38	12,7	12,7
1 yıl	58	19,3	32,0
2 yıl	74	24,7	56,7
3 yıl	45	15,0	71,7
4 yıl	32	10,7	82,3
5 yıl	20	6,7	89,0
6 yıl	13	4,3	93,3
7 yıl	11	3,7	97,0
8 yıl	9	3,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan özel gereksinim gerektiren çocukların %12,7'si (38) 1 yıldan az süredir kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Araştırmaya katılan özel gereksinim gerektiren çocukların %19,3'ü (58) 1, %24,7'si (74) 2 yıl, 45'i (%15) 3

yıl, %10,7'si (32) ise 4 yıldır kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Araştırmaya katılan özel gereksinim gerektiren çocukların %6,7'si (20) 5 yıl, %4,3'ü (13) 6 yıl, %3,7'si (11) 7 yıl, %3'ü (9) ise 8 yıldır kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Birikimli orana baktığımızda araştırma grubunun %50'den fazlası en fazla iki yıldır kaynaştırma eğitimine devam etmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 4.28. Kaynaştırma süreci hakkında alınan bilgiye ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Aldım, rehber öğretmeninden	79	26,3	26,3
Aldım, sınıf öğretmeninden	59	19,7	46,0
Aldım, doktordan	19	6,3	52,3
Almadım.	143	47,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %47,7'si (143) özel gereksinim gerektiren çocuklarının kaynaştırma eğitimi hakkında bir bilgi almadığını belirtmiştir. Ebeveynlerin %26,3'ü (79) rehber öğretmen tarafından, %19,7'si (59) sınıf öğretmeni tarafından, %6,3'ü (19) ise doktor tarafından bilgilendirildiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.29. Sınıf öğretmenin öğrenciye tutumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Kabul edici	103	34,3	34,3
Destekleyici	93	31,0	65,3
Çok az ilgili	72	24,0	89,3
İlgilenmiyor	32	10,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %34,3'ü (103) sınıf öğretmenin özel gereksinimli çocuğuna karşı tutumunu kabul edici bulmaktadır. Kabul edici tutum kaynaştırma öğrencisinin durumu hakkında bilgiye sahip olma ve duruma isteyerek ya da istemeyerek razı olma davranışdır. Özel gereksinim gerektiren bir öğrenci için istendik bir davranış türü olmamasına rağmen oranı oldukça yüksektir. Ebeveynlerin %31'i (93) sınıf öğretmenin çocuğuna karşı tutumunu destekleyici bulmaktadır.

Destekleyici tutum savunma ve uğruna mücadele etme davranışıdır. Ebeveynlerin %24'ü (72) sınıf öğretmenlerinin çocuğuna karşı tutumunu çok az ilgili bulmakta, %10,7'si (32) ise öğretmenin çocuğuyla ilgilenmediğini düşünmektedir. Birikimli orana bakıldığında öğrenciye karşı olumlu tutumun yaklaşık %30 oranında olduğu görülmektedir

Tablo 4.30. Sınıf öğretmenin aileye karşı tutumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Çok ilgili	104	34,7	34,7
Destekleyici	71	23,7	58,3
Çok az ilgili	94	31,3	89,7
İlgilenmiyor	31	10,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %34,7'si (104) sınıf öğretmenlerinin kendilerine karşı tutumunu çok ilgili bulmakta, %23,7'si (71) ise destekleyici olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %31,3'ü (94) sınıf öğretmenlerinin kendilerine karşı tutumunu çok az ilgili bulmakta, %10,3'ü (31) ise kendileriyle ilgilenilmediğini düşünmektedir. Birikimli orana bakıldığında aileye karşı tutumun yaklaşık %60 oranında olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.31. Sınıf öğretmenin aile ile iş birliğine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Yeterli düzeyde	106	35,3	35,3
Yeterli düzeyde değil	114	38,0	73,3
İşbirliği yok	80	26,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %35,3'ü (106) sınıf öğretmenlerinin kendileri ile yeterli düzeyde iş birliği içinde olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin %38'i (114) sınıf öğretmeni ile kendileri arasında iş birliği olmasına rağmen yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %26,7'si (84) sınıf öğretmenleri ile kendileri arasında iş birliği olmadığını belirtmektedir.

Tablo 4.32. Sınıf öğretmeninin özel eğitim öğretmeni ile iş birliğine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Yeterli düzeyde	88	29,3	29,3
Yeterli düzeyde değil	112	37,3	66,7
İşbirliği yok	100	33,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %29,3'ü (88) sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni ile yeterli düzeyde iş birliği içinde olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin %37,3'ü (112) sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasında iş birliği olmasına rağmen yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %33,3'ü (100) sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında iş birliği olmadığını belirtmektedir.

Tablo 4.33. Alınan kaynaştırma eğitiminden beklentilere ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Sosyal uyum becerilerinin gelişmesini	42	14,0	14,0
Akademik olarak ilerlemesi, başarılı olmasını	44	14,7	28,7
Düzgün konuşması, kendini ifade etmesini	20	6,7	35,3
Kendi kendini idare edebilmesi, kendi başına gezebilmesini	45	15,0	50,3
İyi yerlere gelmesi, meslek sahibi olmasını	27	9,0	59,3
Yaşına uygun davranmasını	56	18,7	78,0
Okuma- yazma öğrenmesini	15	5,0	83,0
Okula alışması, uslu durmasını	12	4,0	87,0
Özgüven sahibi olmasını	25	8,3	95,3
Beklentim yok	14	4,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan ebeveynler çocuklarının aldığı kaynaştırma eğitiminden beklentilerini şöyle ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin %18,7'si (56) özel gereksinim gerektiren çocuğunun akranları ile aynı düzeyde olmasını, yaşına uygun davranmasını beklemektedir. Ebeveynlerin %15'i (45) özel gereksinim gerektiren

çocuğunun kendi kendini idare edebilmesi, kendi başına gezebilmesini beklediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin %14,7'si (44) aldığı kaynaştırma eğitiminden beklentisini akademik olarak ilerlemesi, başarılı olması olarak özetlemiştir. Ebeveynlerin %14'ü (42) çocuğunun sosyal uyum becerilerinin gelişmesini, %9'u (27) ise iyi yerlere gelmesi, meslek sahibi olması beklediğini belirtmiştir. Ebeveynlerin %8,3'ü (25) aldığı kaynaştırma eğitiminden beklentisini çocuğunun özgüven sahibi olması, %6,7'si (20) ise düzgün konuşması, kendini ifade etmesi olarak özetlemiştir. Ebeveynlerin %5'inin (15) beklentisinin okuma- yazma öğrenmesi, %4'ünün (12) ise okula alışması, uslu durması yönünde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin %4,7'si (14) kaynaştırma eğitiminden herhangi beklentisinin olmadığını bildirmiştir.

Tablo 4.34. Özel gereksinimli çocuğun aldığı kaynaştırma eğitiminin değerlendirilmesine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Faydalı	157	52,3	52,3
Faydasız	143	47,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %52,3'ü (157) aldığı kaynaştırma eğitimini faydalı bulurken %47,7'si (143) ise çocuğunun aldığı kaynaştırma eğitimini faydalı bulmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.35. Ebeveynlerin B.E.P. süreci katılımına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Katıldım	99	33,0	33,0
Katılmadım	201	67,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %33'ü (99) özele gereksinimli çocuk için yapılan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) toplantısına katıldığını bildirmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %67'si (201) özele gereksinimli çocuk için yapılan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) toplantısına katılmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.36. Sınıf öğretmeni ile görüşme sıklığına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Hafta içi her gün	32	10,7	10,7
Haftada bir kere	65	21,7	32,3
Ayda bir kere	76	25,3	57,7
Dönemde bir kere	54	18,0	75,7
Yılda bir kere	46	15,3	91,0
Görüşmüyorum	27	9,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %10,7'si (32) çocuğunun öğretmeni ile her gün görüştüğünü belirtmiştir. Ebeveynlerin %21,7'sinin (65) çocuğunun öğretmeni ile haftada bir defa görüştüğü, %25,3'ünün (76) ayda bir defa görüştüğü, %18'inin (54) ise dönemde bir defa görüştüğü görülmektedir. Ebeveynlerin %15,3'ü (46) çocuğunun öğretmeni ile yılda bir defa görüştüğünü belirtmektedir. Ebeveynlerin %9'u (27) çocuğunun öğretmeni ile hiç görüşmediğini ifade etmektedir.

Tablo 4.37. Okulda alınan bilgilendirme seminerine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Aldım	88	29,3	29,3
Almadım	212	70,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %29,3'ü (88) okulda yapılan bilgilendirme seminerlerine katıldığını belirtmiştir. Ebeveynlerin %70,7'si (212) ise herhangi bir bilgilendirme seminerine katılmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.38. Özel gereksinimli çocuğun sınıf mevcuduna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
0-14	36	12,0	12,0
15-20	41	13,7	25,7
21-25	79	26,3	52,0
26-30	90	30,0	82,0
31-40	50	16,7	98,7
41-50	4	1,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Örnekleme sınıf mevcudu 0- 14 aralığında olan %12 (36) öğrenci, 15- 20 aralığında olan %13,7 (41) öğrenci, 21- 25 aralığında olan %26,3 (79) öğrenci, 26- 30 aralığında olan %30 (90) öğrenci, 31-40 aralığında olan %16,7 (50) öğrenci, 41- 50 aralığında olan ise %1,3 (4) özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Sınıf mevcutlarının moduna (tepe değer) bakıldığında 26- 30 aralığı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.39. Sınıfta başka kaynaştırma öğrencisi olup olmadığına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Evet, var	187	62,3	62,3
Hayır, yok	113	37,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırma katılan özel gereksinimli öğrencilerin %62,3'ünün (187) sınıfında başka kaynaştırma öğrencisi olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin buluşu sınıfların en az %60'ının mevcudu 25 ve altında olması gerekmektedir. Ancak sınıf mevcudu birikimli oranlarına bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %50'sinin sınıf mevcudunun 25 ve altında olduğu görülüyor. Özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %10'unun yönetmeliğe uygun eğitim almadığı ifade edilebilir. Araştırma katılan özel gereksinimli öğrencilerin %37,7'sinin (113) sınıfında başka kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır.

Tablo 4.40. Verilen ödevlerin düzeye uygunluğuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Uygun	147	49,0	49,0
Uygun değil	153	51,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırma katılım sağlayan ebeveynlerin %49'u (147) özel gereksinimli öğrenciye verilen ödevlerin düzeyine uygun olduğunu düşünmektedir. Araştırma katılım sağlayan ebeveynlerin %51'i (153) ise özel gereksinimli öğrenciye verilen ödevlerin düzeyine uygun bulmamaktadır.

Tablo.4. 41. Ailenin okul ortamında karşılaştığı sorunlara ilişkin bulgular.

	Sayı	Birikimli	
		Oran	Oran
Arkadaşları dışlıyor, özel olmayan çocuklar durumun farkında değil	32	10,7	10,7
Öğretmeni yeterince ilgilenmiyor, okula gittiğimizde muhatap bulamıyoruz	23	7,7	18,3
Çocuğum akran zorbalığı yaşıyor, arkadaşları çocuğumu kandırıyor	32	10,7	29,0
Eğitim çok uzun sürüyor	14	4,7	33,7
Öğretmen çocuğuma yeterli zaman ayıramıyor	28	9,3	43,0
Okuldaki faaliyetler düzeyine uygun değil, materyaller yetersiz	20	6,7	49,7
Öğretmenlerin tutumu isteksiz ve bunu açıkça dile getiriyor	26	8,7	58,3
Çocuklara uygun araç verilmiyor	7	2,3	60,7
İdare sorunun çözümüne destek olmuyor ve olayı yönetemiyor	27	9,0	69,7
Fiziksel şartlar uygun değil	8	2,7	72,3
Sınıflandırma çocukların düzeyine uygun yapılmıyor	9	3,0	75,3
Okulda temizlik ve hijyene dikkat edilmiyor	14	4,7	80,0
Çocuğum fiziksel şiddete uğruyor	7	2,3	82,3
Öğretmenler çok sık değiştiği için çocuğumun takibi yapılamıyor	16	5,3	87,7
İletişim kopukluğu yaşanıyor, kullanılan üslup uygun değil	26	8,7	96,3
Hiçbir sorunla karşılaşmadım	11	3,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Katılımcıların dile getirdikleri sorunları karşılaşılma sıklığına göre şu şekilde sıralayabiliriz. Ebeveynlerin %10,7'si (32) "Arkadaşları dışlıyor, özel olmayan çocuklar durumun farkında değil ve çocuğum akran zorbalığı yaşıyor, arkadaşları çocuğumu kandırıyor." demiştir. Ebeveynlerin %9,3'ü (28) "Öğretmeni çocuğuma yeterli zaman ayıramıyor", %9'u (27) "İdare sorunun çözümüne destek olmuyor ve

olayı yönetemiyor” demiştir. Ebeveynlerin %8,7’si (26) “Öğretmenlerin tutumu isteksiz ve bunu açıkça dile getiriyor ve iletişim kopukluğu yaşanıyor, kullanılan üslup uygun değil.” demiştir. Katılımcıların %7,7’si (23) “Öğretmeni yeterince ilgilenmiyor, okula gittiğimizde muhatap bulamıyoruz”, %6,7’si (20) “Okuldaki faaliyetler düzeyine uygun değil, materyaller yetersiz.” demiştir. Katılımcıların %5,3’ü (16) “Öğretmenler çok sık değiştiği için çocuğumun takibi yapılamıyor”, %4,7’si (14) ise “Okulda temizlik ve hijyene dikkat edilmiyor ve eğitim çok uzun sürüyor.” demiştir. Ebeveynlerin %3’ü (9) “Sınıflandırma çocukların düzeyine uygun yapılmıyor.”, %2,7’si (8) “Fiziksel şartlar uygun değil.” demiştir. Katılımcıların %2,7’si (7) “Çocuğum fiziksel şiddete uğruyor ve Çocuklara uygun araç verilmiyor.” demiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %3,7’si (11) de okul ortamında hiçbir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.42. Diğer velilerin özel çocuğa karşı tutumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Kabul edici	167	55,7	55,7
Destekleyici	40	13,3	69,0
Dışlayıcı	93	31,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %55,7’sinin (167) diğer velilerin özel gereksinimli çocuğuna karşı tutumunu kabul edici bulduğu görülmektedir. Katılımcıların %13,3’ü (40) diğer velilerin özel gereksinimli çocuğuna karşı tutumunu destekleyici, %31’i (93) ise diğer velilerin özel gereksinimli çocuğuna karşı tutumunu dışlayıcı bulmaktadır.

Tablo 4.43. Diğer kaynaştırma öğrencilerinin yaşadığı gözlenen sorunlara ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Gözlemlemedim	225	75,0	75,0
Kabul görmüyorlar.	66	22,0	97,0
Dışarıdan görülebilir engeli olan çocuklar dışlanıyorlar.	9	3,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %75'i (225) diğer kaynaştırma öğrencilerinin yaşadığı sorunları gözlemlemediğini bildirmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %22'si (66) diğer kaynaştırma öğrencilerinin kabul görmediklerini %3'ü (9) ise dışarıdan görülebilen engeli olan çocukların dışlandıklarını belirtmiştir.

Tablo 4.44. Ailenin okuldan beklentilerine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Eğitimin süresi daha uzun olması	8	2,7	2,7
Fizik tedavi desteği de olması	10	3,3	6,0
Zarar vermeyecek oyuncak ve materyal olması	5	1,7	7,7
Öğretmenlerin daha ilgili olması	39	13,0	20,7
Özel olmayan çocuklara daha sık tavsiye verilmesi.	35	11,7	32,3
Fiziksel şartların düzenlenmesi	11	3,7	36,0
Eğitimin süresinin daha kısa olması	6	2,0	38,0
Ders dışı farklı kurslar olması	33	11,0	49,0
Çocuğumun yalnız kalmaması	32	10,7	59,7
Diğer çocukların velilerine özel çocuklar hakkında seminer verilmesi	33	11,0	70,7
Bu alanda daha fazla personel çalıştırılması	27	9,0	79,7
Sınıf mevcutlarının azaltılması	10	3,3	83,0
Turnuvalar, etkinlikler düzenlenmesi	14	4,7	87,7
Çocuğuma daha çok sorumluluk verilmesi	15	5,0	92,7
Her şey var.	22	7,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %13'ü (39) okul ortamında öğretmenlerin daha ilgili olmasını %11,7'si (35) özel gereksinimli olmayan çocuklara daha sık tavsiye verilmesini beklediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %11'i (33) diğer çocukların velilerine bu çocuklar hakkında seminer verilmesini ve ders dışı farklı kurslar olmasını %10,7'si (32) ise çocuğunun yalnız kalmamasını istediğini belirtmiştir. Katılımcıların %9'u (27) bu alanda daha fazla personel çalıştırılmasını istediğini %5'i (15) çocuğuna daha çok sorumluluk verilmesini beklediğini bildirmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %4,7'si (14) turnuvalar, etkinlikler düzenlenmesini beklediğini, %3,7'si (11) fiziksel şartların

düzenlenmesini, %3,3'ü (10) ise sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve fizik tedavi desteği de olmasını istediğini belirtmiştir. Katılımcıların %2,7'si (8) kaynaştırma eğitiminin süresi daha uzun olmasını, %2'si (6) ise eğitimin süresinin daha kısa olmasını istediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %1,7'si (5) de zarar vermeyecek oyuncak ve materyal olmasını istediğini bildirmiştir. Ebeveynlerin %7,3'ü (22) ise okul ortamında her şeyin olduğunu herhangi bir beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

4.2. Öğrenci Gözlemine Dair Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin okul ortamlarında davranım ve sosyalleşebilme durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.45. Öğrencinin okul arkadaşlarıyla ilişkisine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
İyi, onlarla anlaşıyorum.	145	48,3	48,3
Kötü, onlarla anlaşıyorum.	52	17,3	65,7
Çoğu ile anlaşıyorum ancak bir kısmı ile anlaşıyorum.	50	16,7	82,3
Bir kısmı ile anlaşıyorum ancak çoğu ile anlaşıyorum.	53	17,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin okul arkadaşlarıyla ilişkisinin durumuna bakıldığında öğrencilerin %48,3'ü (145) arkadaşlarıyla arasının iyi olduğunu, onlarla anlaştığını söylemiştir. Arkadaşlarıyla iyi anlaştığını düşünen özel gereksinimli çocuk oranı bu anlamda umut vericidir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %17,3'ü (52) arkadaşlarıyla arasının kötü olduğunu, onlarla anlaşılamadığını söylemiştir. Katılımcı özel gereksinimli öğrencilerin %16,7'si (50) okul arkadaşlarının çoğu ile anlaştığını ancak bir kısmı ile anlaşılamadığını, %17,7'si (53) ise bir kısmı ile anlaştığını ancak çoğu ile anlaşılamadığını belirtmiştir.

Tablo 4. 46. Öğrencinin öğretmenleriyle ilişkisine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Öğretmenlerimi seviyorum.	231	77,0	77,0
Öğretmenlerimi sevmiyorum.	19	6,3	83,3
Bazılarını seviyorum, bazılarını sevmiyorum.	50	16,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkisinin durumuna bakıldığında öğrencilerin %77'i (231) öğretmenlerini sevdiğini, onların kendisine iyi davrandıklarını söylemiştir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %6,3'ü (19) öğretmenlerini sevmediğini, onların kendisine kötü davrandığını söylemiştir. Katılımcı özel gereksinimli öğrencilerin %16,7'si (50) öğretmenlerinin bazılarını sevdiğini, bazılarını sevmediğini bildirmiştir.

Tablo 4.47. Sınıfta oturulan yere ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Önde oturuyorum.	101	33,7	33,7
Ortada oturuyorum.	73	24,3	58,0
Arkada oturuyorum.	123	41,0	99,0
Yerimiz her hafta değişiyor.	3	1,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta oturdukları yere bakıldığında öğrencilerin %33,7'si (101) önde oturduğunu, %24,3'ü (73) ise ortada oturduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %41'i (123) arkada oturduğunu ifade etmiştir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin tahtayı ve öğretmeni rahat görebileceği bir şekilde ön sıralarda oturması gerekmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %1'i (3) de yerlerinin her hafta değiştiğini belirtmiştir.

Tablo 4.48. Öğrencinin ödevlerini nasıl yaptığına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Kendim yapıyorum.	70	23,3	23,3
Bazen yardımla, bazen kendim yapıyorum.	106	35,3	58,7
Yardımla yapıyorum.	98	32,7	91,3
Ödevlerimi yapamıyorum.	26	8,7	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %23,3'ü (70) ödevlerini kendisinin yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin %35,3'ü (106) ödevlerini bazen yardımla, bazen de kendisi yaptığı, %32,7'si (98) ise yardımla yaptığını belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %8,7'si (26) ödevlerini yapamadığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri de ödevleri de düzeyine uygun olup kendisi yapabileceği kolaylıkta olması gerekmektedir. Ancak örnekleme bulunan öğrencilerin yaklaşık %25'i dışında ödevlerini tek başına yapamamaktadır.

Tablo 4.49. Öğrencinin teneffüste neler yaptığına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Arkadaşlarımla oynuyorum.	74	24,7	24,7
Tek başıma oynuyorum.	83	27,7	52,3
Bazen oynuyorum, bazen sınıfta oturuyorum.	67	22,3	74,7
Tek başıma sınıfta oturuyorum.	76	25,3	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %24,7'sinin (74) teneffüslerde arkadaşlarıyla yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %27,7'sinin (83) teneffüslerde tek başına oynadığı, %22,3'ünün (67) ise bazen oynayıp bazen de sınıfta oturduğu gözlenmektedir. Katılımcı öğrencilerin %25,3'ünün (76) tek başına sınıfta oturduğu görülmektedir. Birikimli oranlara bakıldığında öğrencilerin yaklaşık %75'i serbest etkinlik zamanlarını tek başına ya oynayarak ya oturarak geçirmektedir.

Tablo 4.50. Öğrencinin okuldan beklentilerine ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Bilgisayar olsun, tablette ders yapılınsın isterim	37	12,3	12,3
Havuz olsun, sinema olsun isterim	16	5,3	17,7
Görsel sanatlar ve müzik dersi kaldırılınsın isterim	10	3,3	21,0
Annem yanımda olsun isterim	4	1,3	22,3
Sınıf mevcudu az olsun isterim	5	1,7	24,0
Kantin daha ucuz olsun isterim	13	4,3	28,3
Park olsun, halı saha olsun isterim	45	15,0	43,3
Hep okul olsun isterim	3	1,0	44,3
Resim yapmak isterim	20	6,7	51,0
Yok	132	44,0	95,0
Teneffüsler daha uzun olsun isterim.	15	5,0	100,0
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin dile getirdikleri beklentileri sıklığına göre şu şekilde sıralayabiliriz. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin %15'i (45) park olsun, halı saha olmasını istediğini, %12,3'si (37) bilgisayar olmasını ve tablette ders yapılmasını istediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin %6,7'si (20) resim yapmak istediğini, %5,3'ü (16) ise havuz olmasını ve sinema olmasını istediğini söylemiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin %5'inin (15) teneffüslerin daha uzun olsun istediği, %4,3'ünün (13) kantinin daha ucuz olmasını istediğini söylemiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin, %3,3'ünün (10) görsel sanatlar ve müzik derslerinin kaldırılmasını istediği gözlenmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %1,7'si (5) sınıf mevcudunun daha az olmasını istediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %1,3'ü (4) annesinin yanında olmasını istediğini, %1'i (3) ise hep okul olmasını istediğini bildirmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin %44'ü (132) okul ortamında herhangi bir istediğinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 4.51. Öğrencinin kendini öğretmen yerine koymasına ilişkin bulgular.

	Geçerli		Kayıp		Toplam	
	N	Oran	N	Oran	N	Oran
Sen öğretmen olsaydın başka neler yapardın?	244	81,3%	56	18,7%	300	100,0%

Öğrencilere sorulan “Sen öğretmen olsaydın neler yapardın, çocuklara nasıl davranırdın?” sorusuna özel gereksinimli 300 öğrencinin %81,3’ü (244) cevap vermiştir.

Tablo 4.51. Öğrencinin kendini öğretmen yerine koymasına ilişkin bulgular.

Seçenekler	N	Oran	Seçimlerin Oranı
Çocukların hep istediği şeyleri yaptırırdım.	88	19,3%	36,1%
Çocukları çok severdim, onlara hiç kızmazdım.	141	30,9%	57,8%
Dersin son dakikalarında boş zaman verirdim.	53	11,6%	21,7%
Çocukları hiç dövmezdim, hep güler yüzlü olurdum.	10	2,2%	4,1%
Herkesi tahtaya çıkarırdım.	21	4,6%	8,6%
Dersleri eğlenceli anlatırdım.	83	18,2%	34,0%
Çocukların fikirlerini alırdım.	22	4,8%	9,0%
Sınavlarda zorlamaz, çok ödev vermezdim.	38	8,3%	15,6%
	456	100,0%	186,9%

*Çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin sen öğretmen olsaydın neler yapardın, çocuklara nasıl davranırdın sorusuna cevap veren özel gereksinimli 244 öğrencinin %57,8’i (141) çocukları çok seveceğini, onlara hiç kızmayacağını, %36,1’i (88) hep çocukların istediği şeyleri yaptıracağını, %34’ü (83) dersleri daha eğlenceli anlatacağını, %21,7’si (53) ise dersin son dakikalarında boş zaman vereceğini ifade etmiştir. Soruya cevap veren öğrencilerin %15,6’sı (38) sınavlarda zorlamayıp, çok ödev vermeyeceğini, %9’u (22) çocukların fikirlerini alacağını, %8,6’sı (21) herkesi tahtaya çıkaracağını, %4,1’i 10 () ise çocukları hiç dövmeyeceğini, hep güler yüzlü olacağını söylemiştir.

Tablo 4.52. Öğrencinin kendini öğretmen yerine koymasının öğretmeni sevme durumuna göre çaprazlama analizine ilişkin bulgular.

	Çocukların hep istediği şeyleri yaptırırdım.	Çocukları çok severdim, onlara hiç kızmazdım.	Dersin son dakikalarında boş zaman verirdim.	Çocukları hiç dövmezdim, hep güler yüzlü olurdum.	Herkesi tahtaya çıkarırdım.	Dersleri eğlenceli anlatırdım.	Onların fikirlerini alırdım.	Sınavlarda zorlamaz, çok ödev vermezdim.	Toplam
Evet, öğretmenlerimi seviyorum.	68 37,2%	117 63,9%	34 18,6%	8 4,4%	14 7,7%	61 33,3%	15 8,2%	21 11,5%	183
Hayır, öğretmenlerimi sevmiyorum.	2 14,3%	4 28,6%	5 35,7%	1 7,1%	1 7,1%	3 21,4%	0 0,0%	4 28,6%	14
Bazılarını seviyorum, bazılarını sevmiyorum.	18 38,3%	20 42,6%	14 29,8%	1 2,1%	6 12,8%	19 40,4%	7 14,9%	13 27,7%	47
	88	141	53	10	21	83	22	38	244

Çok yanıtli soruya cevap veren öğrencilerin kendini öğretmen yerine koymasının öğretmeni sevme durumuna göre çaprazlama analizi satıra göre yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerimi seviyorum diyen 183 öğrencinin %37,2'si çocukların hep istediği şeyleri yaptırırdım, %63,9'u çocukları çok severdim, onlara hiç kızmazdım, %18,6'sı dersin son dakikalarında boş zaman verirdim, %4,4'ü çocukları hiç dövmezdim, hep güler yüzlü olurdum, %7,7'si herkesi tahtaya çıkarırdım, %33,3'ü dersleri eğlenceli anlatırdım, %8,2'si çocukların fikirlerini alırdım, %11,5'i sınavlarda zorlamaz, çok ödev vermezdim ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenlerimi sevmiyorum diyen 14 öğrencinin %14,3'ü çocukların hep istediği şeyleri yaptırırdım, %28,6'u çocukları çok severdim, onlara hiç kızmazdım, %35,7'si dersin son dakikalarında boş zaman verirdim, %7,1'i çocukları hiç dövmezdim, hep güler yüzlü olurdum, %7,1'i herkesi tahtaya çıkarırdım, %21,4'ü dersleri eğlenceli anlatırdım, %28,6'i sınavlarda zorlamaz, çok ödev vermezdim ifadelerini kullanmışlardır. Bazı öğretmenlerimi seviyorum bazı öğretmenlerimi sevmiyorum diyen 47 öğrencinin %38,3'ü çocukların hep istediği şeyleri yaptırırdım, %42,6'sı çocukları çok severdim, onlara hiç kızmazdım, %29,8'i dersin son dakikalarında boş zaman verirdim, %2,1'i çocukları hiç dövmezdim, hep güler yüzlü olurdum, %12,8'i herkesi tahtaya çıkarırdım, %40,4'ü dersleri eğlenceli anlatırdım, %14,9'si çocukların fikirlerini alırdım, %27,7'i sınavlarda zorlamaz, çok ödev vermezdim ifadelerini kullanmışlardır.

4.3. Öğretmen Gözlemine Dair Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan 30 özel eğitim öğretmenin, özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamlarında karşılaştıkları sorunları değerlendirmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.53. Okulda öğrenci için BEP yapılıp yapılmadığına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Yapılıyor	18	60,0	60,0
Yapılmıyor	2	6,7	66,7
Yapılıp yapılmadığını bilmiyorum.	10	33,3	100,0
Toplam	30	100,0	

Katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin %60'ı (18) özel gereksinimli öğrenciler için okulda BEP yapıldığını, %6,7'si (2) özel gereksinimli öğrenciler için okulda BEP yapılmadığını, %33,3'ü (10) ise yapılıp yapılmadığını bilmediğini belirtmiştir.

Tablo 4.54. BEP sürecine katılma durumuna ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Katıldım	12	40,0	40,0
Katılmadım	18	60,0	100,0
Toplam	30	100,0	

Araştırmaya katılım sağlayan özel eğitim öğretmenlerinin %40'ı (12) özel gereksinimli öğrenciler için okulda yapılan BEP toplantısına katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan özel eğitim öğretmenlerinin %60'ı (18) özel gereksinimli öğrenciler için okulda yapılan BEP toplantısına katılmadığını ifade etmiştir.

Tablo 4.55. Öğrencisinin sınıf öğretmeni ile görüşme sıklığına ilişkin bulgular.

	Sayı	Oran	Birikimli Oran
Ayda bir kez görüşüyorum.	4	13,3	13,3
Dönemde bir defa görüşüyorum.	10	33,3	46,7
Yılda bir defa görüşüyorum	9	30,0	76,7
Görüşmüyorum.	7	23,3	100,0
Toplam	30	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,3'ü (4) özel gereksinimli öğrencinin sınıf öğretmeni ile ayda bir kez görüştüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin %33,3'ünün (10) özel gereksinimli öğrencinin öğretmeni ile dönemde bir defa, %30'unun (9) yılda bir defa görüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin %15,3'ü (7) ise özel gereksinimli öğrencinin öğretmeni ile hiç görüşmediğini ifade etmektedir.

Tablo 4.56. Öğretmenin okul ortamında yaşadığını gözlediği sorunlara ilişkin bulgular.

	N	Oran	Seçilme Oranı
Özel gereksinimli öğrenciler görmezden geliniyor	19	8,6%	63,3%
Özel gereksinimli öğrencilerin düzeyine uygun ödevler verilmiyor	22	10,0%	73,3%
Sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisi var	14	6,4%	46,7%
Özel alt sınıflarda görevlendirilen öğretmenler bu konuda eğitimi ve bilgisi olmayan kişiler	14	6,4%	46,7%
Öğrencilerin sadece akademik başarılarına odaklanılıp sosyal uyumlarına odaklanılmıyor	18	8,2%	60,0%
Aile ile iletişim ya çok sınırlı ya da hiç yok	18	8,2%	60,0%
Öğrenci okula gitmek istemiyor	7	3,2%	23,3%
Arkadaşları arasında dışlanıyor	16	7,3%	53,3%
Düzeine uygun ders anlatımı ya da ek çalışma yapılmıyor	10	4,5%	33,3%
Çok sık öğretmen değişikliği yaşanıyor	7	3,2%	23,3%
Akran zorbalığını normal çocuklara nazaran daha çok yaşıyorlar	12	5,5%	40,0%
Sözel ve duygusal taciz yaşıyorlar	11	5,0%	36,7%
Okullarda ya BEP hazırlanmıyor ya da hazırlanan BEP'ler uygulamaya konmuyor	13	5,9%	43,3%
Sınıf mevcutları çok fazla	8	3,6%	26,7%
Yeterli ilgi gösterilmiyor	14	6,4%	46,7%
Öğretmen çocuğu benimsemediği için diğer öğrenciler de kabul etmiyor	6	2,7%	20,0%
Çocuklar yalnız kalmayı daha güvenli buluyor	6	2,7%	20,0%
Dışlanma korkusu ile destek eğitimi aldığını söylemiyor	5	2,3%	16,7%
	220	100,0 %	733,3%

*Çoklu yanıt olduğu için toplam N sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerine sorulan “Gözlemlediğiniz kadarıyla öğrenciniz okulda ne gibi sorunlarla karşılaşılıyor?” sorusuna öğretmenlerin tamamı cevap vermiştir. Katılımcı öğretmenler öğrencinin okul ortamında yaşadığını gözlediği sorunları karşılaşılma sıklığına göre şöyle ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73,3’ü (22) özel gereksinimli öğrencilere düzeylerine uygun ödevler verilmediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %63,3’ü (19) özel gereksinimli öğrencilerin görmezden gelindiğini, %60’ı (18) özel gereksinimli öğrencilerin sadece akademik başarılarına odaklanılıp sosyal uyumlarına odaklanılmadığını ileri sürmektedir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin %60’ı (18) özel gereksinimli öğrencilerin ailesi ile iletişimin ya çok sınırlı ya da hiç olmadığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,3’ü (16) özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları arasında dışlandığını, %46,7’si (14) sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisi olduğunu, yeterli ilgi gösterilmediğini ve özel alt sınıflarda görevlendirilen öğretmenlerin bu konuda eğitimi ve bilgisi olmayan kişiler olduklarını dile getirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,3’ü (13) özel gereksinimli öğrenciler için okullarda ya BEP hazırlanmadığını ya da hazırlanan BEP’lerin uygulamaya koyulmadığını bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,3’si (12) özel gereksinimli öğrencilerin akran zorbalığını normal çocuklara göre daha fazla yaşadıklarını, %36,7’si (11) sözel ve duygusal taciz yaşadıklarını, %33,3’ü (10) ders anlatımı ya da ek çalışmaların düzeylerine uygun yapılmadığını gözlemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %26,7’si (8) özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfların mevcutlarının çok fazla çok fazla olduğunu, %23,3’ü (7) çok sık öğretmen değişikliği yaşandığını ve özel gereksinimli öğrencilerin okula gitmek istemediğini, %20’si (6) öğretmen çocuğu benimsemediği için diğer öğrencilerin de kabul etmediğini ve özel gereksinimli öğrencilerin yalnız kalmayı daha güvenli bulduğunu, %16,7’si (5) ise özel gereksinimli öğrencilerin dışlanma korkusu ile destek eğitimi aldığını söylemediğini ifade etmiştir.

5.TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular bu konuda daha önce yapılmış çalışmalar doğrultusunda yorumlanmıştır. Tartışma, bulguların verilme sırasına göre ilerlemiştir.

5.1 Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan velilerin %82'si kadın, %18'i ise erkektir. Kadın ebeveynlerin katılım oranı oldukça yüksektir. Daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında okul-aile ilişkilerinde sorunun çözümüne yönelik aktivitelerde annelerin babalardan daha sorumlu davranışlar sergiledikleri, annelerin babalara oranla çocukları için daha fazla zaman ayırdıkları gözlemlenmektedir (97). Özel gereksinimli çocukların bakım ve sorumluluğu konusunda bu oran daha da artmaktadır. Bireylerin çocuk bakımı ve özellikle özel gereksinimli çocuk bakımı konusundaki tutumlarında, kadınlık ve erkeklik hakkındaki kültürel kanılar, inanç sistemleri, imajlar ve beklentilerle yapılan toplumsal cinsiyet rollerinin etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların %78,7 26-45 yaş aralığındaki kişilerden oluşmaktadır. 18- 25 yaş aralığında bulunan katılımcıların az olması, araştırmanın konusu olan ilköğretim düzeyinde çocuğa sahip olabilmek için erken yaş aralığı olması ile ilişkilendirilmiştir. Yine 46 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunan katılımcıların az olması kültürümüzde geçerli olan “evlilik yaşı” ve “çocuk sahibi olabilme yaşı” normlarını onar niteliktedir.

Araştırmaya katılan çocukların kadın ebeveynlerinin %70,3 herhangi bir işte çalışmamaktadır. Çalışmayan kadın ebeveyn oranı oldukça yüksektir. Çalışma ortamında karşılaştıkları sorunlar kadınların iş gücüne katılmasını engelleyen faktörler olarak belirtilmiştir. Bunları ekonomik faktörler ve sosyal faktörler olarak iki gruba ayırmak mümkündür. Ucuz iş gücü, sosyal güvenliğin sağlanmaması ekonomik faktörler, eğitim seviyesinin düşük olması, toplumsal cinsiyet anlayışı ise, ataerkil düşünce yapısı sosyal faktörler olarak sunulmuştur (98).

Araştırmaya katılan çocukların erkek ebeveynlerinin %9,7'si herhangi bir işte çalışmayanlar kişidir. Mart 2018 TÜİK verilerine göre 15-64 yaş grubu işsizlik oranı %11,1 tarım dışı işsizlik oranı ise %13 olarak belirtilmiştir (99). Eğitimli çalışanlarda iş doyumu araştırmasında kamu sektörü çalışanlarının iş doyumunun özel sektör çalışanlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir (100).

Araştırmaya katılan kadın ebeveynlerin öğrenim durumlarına bakıldığında %59,7 ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Sorun çözme yeteneklerinin geliştirilmesi çocukların eğitilmesinde en önemli unsurlarından biridir (101). Çocuğun sorun çözme becerilerinin gelişiminde ailenin sosyo-ekonomik durumunun yanında en alınan eğitimin düzeyi de önem sırasında oldukça yukarıdadır. Çocukların zihni gelişimini destekleyen ortamların hazırlanması ailenin görevidir. Gerekli uyarıcıları yeterince alamayan çocuklar, zihinsel gelişimlerini sürdürememektedir. Eğitim seviyeleri yakın olmayan aile ortamında yetişen çocuklar; konuşma, yazma, anlama, anlatma becerileri bakımından farklılıklar göstermektedir (102). Bununla birlikte eğitim düzeyi arttıkça, özel gereksinimli çocuğu kabullenmenin ve bunu ifade etmenin aile için zorlaştığı gözlenmiştir. Ebeveynler eğitim düzeyi yükseldikçe akademik başarısı düşük çocuğunu/çocuklarını bile kabullenmek istememektedir.

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların erkek ebeveynlerinin. %36,3 ilköğretim mezunudur. Şah araştırmasında ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile çocukları ve çocuklarının okulları ile ilgili bilgi sahibi olma düzeyleri arasında pozitif korelasyon görüldüğünü bildirmiştir. Eğitim düzeyi yükselen ebeveynlerin okul ve çocuğu hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğunu gözlemiştir (103).

Karakaya'ya göre ebeveynlerin işlevsel olmayan eğitim düzeyi, eğitim katılımı önünde önemli bir engel olarak durmaktadır. Özellikle dezavantajlı yerleşim birimlerinde sosyal hizmet uzmanının okuryazar olmayan veliler ile iletişime geçilerek halihazırdaki uygulamalardan haberdar edip onların faydalanmalarını sağlaması gerekmektedir (71).

Araştırmaya katılan kadın ebeveynlerin sürekli gelir getiren bir işte çalışma durumlarına bakıldığında %73,3'ünün sürekli gelir getiren bir işte çalışmadığı görülmektedir. Erkek ebeveynlerinin %81,3'ü sürekli gelir getiren bir işte çalışmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu Nisan, 2018'de Türkiye genelinde 15 yaş

ve üstünde işsizlik oranını %10,8 olarak açıklamıştır. Yine Nisan, 2018 verilerine göre %12,7 ise tarım dışı işsizlik oranı olarak açıklanmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların kadın ebeveynlerinin %73'ü gelirin olmadığı belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan çocukların erkek ebeveynlerinin %8'i gelirin olmadığı belirtmiştir. Hem anne hem baba gelir düzeyi birlikte incelendiğinde annelerin yaklaşık %95'inin ya geliri bulunmamakta ya da asgari ücretin altında geliri bulunmaktadır. Babaların ise yaklaşık %70'inin ya geliri bulunmamakta ya da asgari ücretin altında geliri bulunmaktadır. Bu verilere bakıldığında sosyo-ekonomik durum ile engeli bulunan çocuğa sahip olma durumunun negatif bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Literatürde engellilik sebepleri incelendiğinde de bu bilgiye ulaşılabilir. Yine ailenin gelir düzeyi ile okul ortamında sorunla karşılaşmanın negatif ilişki içinde olduğu ifade edilebilir. Ahioğlu'nun çalışmasında bildirdiğine göre sosyo- ekonomik düzeyleri düşük ailelerin; genellikle eğitim ve gelir düzeylerinin düşük, çevresel gerilimlerinin ise yüksek olduğu görülmektedir (104).

Araştırmaya katılan ebeveynlerin 124'ünün (%41,3) ise ikamet ettikleri ev kendilerine aittir. Ev mülkiyeti kent şartlarında önemli bir kazanımdır. Geçim giderlerinin büyük bir bölümü ev kirasına ayrılması gerektiği bilinmektedir. Ebeveynlerin bu anlamda rahat hissetmesi elbette çocuğun yetişme ortamını etkileyecektir.

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların kadın ebeveynlerinin %3,3'ü boşanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan çocukların erkek ebeveynlerinin %2,7 boşanmıştır. Mart 2018 TÜİK verilerine göre kaba boşanma hızı binde 1,6 olarak gerçekleşmiştir. Çocukluk dönemlerinde ebeveynleri boşanmış bireylerin, yetişkinlik dönemlerinde yaşadıkları bağlanma sorunları ve yaşam kalitesinde bozulma gibi boşanmanın uzun süreli sonuçları, bu bireylerin çocukluk dönemlerinde yaşadıkları boşanmanın kısa süreli sonuçları olan duygusal ve sosyal sorunlara kıyasla daha ciddidir (105).

Katılımcıların evlilik süresine bakıldığında aile yaşam döngüsüne göre örneklem ailelerinin yaklaşık %85' inin okul çağı çocuğu olan aileler ile ergen çocukları olan ailelerdir. Araştırmaya konu olan çalışma grubunun ilköğretim

düzeyinde çocuğa sahip olan aileler olması, evlilik süresi dağılımları oldukça normal görünmektedir.

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin sahip olduk çocuk sayılarına bakıldığında en az çocuğu olan ailenin 1 en fazla çocuğu olan ailenin ise 6 çocuğu oldu görülmektedir. Birikimi oranlara bakıldığında örneklemin %87,7'sinin 3 ve daha az çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Araştırmalar kardeş sayısının prososyal davranış eğilimi düzeyi üzerinde anlamlı farklılaşmalar oluşturduğunu göstermiştir (106).

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %87,7'sinin sahip olduğu özel gereksinimli çocuk sayısı 1, %11,7'sinin sahip olduğu özel gereksinimli çocuk sayısı 2, %0,7'sinin ise sahip olduğu özel gereksinimli çocuk sayısı ise 3'tür. Engelli bir çocuğa sahip ailelerin çocuğun bakımı, eğitimi, tedavisi ve büyütülmesi gibi konularda yaşadıkları sorunlar ailede önemli problemler yaratabilmektedir (107).

Araştırmaya katılım sağlayan ailelerin yanında çekirdek aile dışında yaşayan olup olamama ve var ise kimler olduğu durumuna bakıldığında %90,3'ünün ailenin ikamet ettiği evde çekirdek aile dışında yaşayan bulunmamaktadır. Bu oranın bize sosyal destek sistemlerinin zayıfladığını işaret ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan 29 ailenin %31 ikamet ettiği evde çekirdek aile dışında yaşayan kişinin/kişilerini olma nedenini bakım desteği vermeleri, diğer %31 ise kendilerinin bakım desteği almaları olarak belirtmiştir. Ailelerden %38 maddi imkansızlıktan dolayı geniş aile ile yaşadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların kadın ebeveynlerinin ikinci bir işte çalışma durumuna bakıldığında %99 ikinci bir işte çalışmadığını bildirmiştir.. Kadın ebeveynlerin çalışma oranına bakıldığında ikinci bir işte çalışıyor olması beklenen bir durum değildir. Erkek ebeveynlerinin ikinci bir işte çalışma durumuna bakıldığında da rakamlar değişmemiş %99 ikinci bir işte çalışmadığını bildirmiştir. Erkek ebeveynlerin çalışma oranına ve ailelerin gelir durumuna bakıldığında ikinci bir işte çalışma olasılığı daha yüksek görünmesine rağmen kadın ebeveynler ile erkek ebeveynlerin ikinci bir işte çalışma oranları aynıdır.

Katılımcıların %79,3 çocuklarını büyütürken destek almadıklarını

belirtmiştir. Katılımcıların %15 çocuklarını büyütürken büyükanne, büyükbabadan, %4,3 teyze veya haladan destek aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1,3 ise bakıcı çalıştırdıklarını belirtmiştir. Bu oranlar sosyal destek sistemlerinden çok fazla yararlanılmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılım sağlayan çocukların okul öncesi eğitimi alıp almadığına ve eğer almamışsa neden almadığına baktığımızda çocukların %53 okul öncesi eğitimi almıştır. Maddi yetersizliklerden dolayı, aile gerek görmediği için ve okul uzak olduğu için okul öncesi eğitimi almayan çocukların oranı ise yaklaşık %50'dir. Okul öncesi eğitimi zorunlu olmasına rağmen eğitim alma oranı oldukça düşüktür.

Araştırmaya katılan çocukların aldığı kaynaştırma eğitiminin türü ile ilgili ebeveynler şu bilgileri vermiştir. Çocukların %76 tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alarak bütün derslerini yaş grubu sınıfında geçirmektedir. Çocukların %6 yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alarak derslerinin bir bölümünde yaş grubu sınıfında, bir bölümünde ise destek eğitimi sınıfında bulunmaktadır. Çocukların %18 kaynaştırma eğitimi özel eğitim sınıfında almaktadır. Bu oranlara bakıldığında yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminin çok tercih edilmediği görülmektedir. Ayrıca tam zamanlı kaynaştırmanın 3/4 oranında olması ümit vadetmektedir.

5.2. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuklarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli çocukların yaşları 7 ile 11 arasında sıklık göstermektedir. Katılımcı çocukların %9'u 12 yaşında, %7,3'ü 6 yaşında, %4,7'si 13 yaşında, %3,7'si 14 yaşındadır. 8- 9 yaşlarında sıklığın artması özel çocuğun fark ediliş zamanına işaret etmektedir. Problemin erken fark edilmesi önemlidir. Erken müdahale, problemin çözümünde daha hızlı yol alınmasını sağlar.

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli çocukların %51,3'ü kız, %48,7'si ise erkektir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun Temmuz, 2015 verilerine göre en az bir işlevde güçlük çektiğini veya o işlevi hiç yerine getiremediğini belirten erkekler %42,8, kadınlar ise %57,2 oranındadır. Burada kız çocukları ve erkek çocukları arasında anlamlı bir oran farkı görülmemektedir.

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi alıp almadığına ve almadıysa neden almadığına ilişkin bulgular şu yöndedir. Birikimli orana baktığımızda okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi alma oranı %13, 3 ile oldukça düşüktür. Katılımcı çocukların %47'si zaten okul öncesi eğitimi almadığı için kaynaştırma eğitimi alması gerektiği fark edilememiş; %28,7'si tanı konmadığı için okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi almamıştır. Bu da bize okul öncesi eğitiminin erken tanıda ne kadar büyük bir önem arz ettiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan özel gereksinim gerektiren çocukların ne kadar süredir kaynaştırma eğitimine devam ettiğine baktığımızda, araştırma grubunun %50'den fazlası en fazla iki yıldır kaynaştırma eğitimine devam etmekte olduğu görülmektedir. Uzun yıllar kaynaştırma eğitimi almak eğitimin faydalarını görme adına önemli bir faktördür. Ancak bu yaş grubunda oranların düşmesi göze çarpmaktadır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %47,7'si özel gereksinim gerektiren çocuklarının kaynaştırma eğitimi hakkında bir bilgi almadığını belirtmiştir. Ebeveynlerin %26,3'ü rehber öğretmen tarafından, %19,7'si sınıf öğretmeni tarafından, %6,3'ü ise doktor tarafından bilgilendirildiğini ifade etmiştir. Burada sosyal hizmet uzmanına duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Sosyal hizmet uzmanının kaynaklar ve hizmetler hakkındaki bilgisi ve bu kaynak ve hizmetlere yönlendirme rolü sayesinde yaşanan süreç daha faydalı ve fonksiyonel hale getirilebilir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %34,3'ü sınıf öğretmenin özel gereksinimli çocuğuna karşı tutumunu kabul edici bulmaktadır. Kabul edici tutum kaynaştırma öğrencisinin durumu hakkında bilgiye sahip olma ve duruma isteyerek ya da istemeyerek razı olma davranışıdır. Özel gereksinim gerektiren bir öğrenci için istendik bir davranış türü olmamasına rağmen oranı oldukça yüksektir. Ebeveynlerin %31'i sınıf öğretmenin çocuğuna karşı tutumunu destekleyici bulmaktadır. Destekleyici tutum savunma ve uğruna mücadele etme davranışıdır. Ebeveynlerin %24'ü sınıf öğretmenlerinin çocuğuna karşı tutumunu çok az ilgili bulmakta, %10,7'si ise öğretmenin çocuğuyla ilgilenmediğini düşünmektedir. Birikimli orana bakıldığında öğrenciye karşı olumlu tutumun yaklaşık %30 oranında olduğu

görülmektedir

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %34,7'si sınıf öğretmenlerinin kendilerine karşı tutumunu çok ilgili bulmakta, %23,7'si ise destekleyici olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %31,3'ü sınıf öğretmenlerinin kendilerine karşı tutumunu çok az ilgili bulmakta, %10,3'ü ise kendileriyle ilgilenilmediğini düşünmektedir. Birikimli orana bakıldığında aileye karşı tutumun yaklaşık %60 oranında olumlu olduğu görülmektedir. Bu oranı sınıf öğretmenlerinin öğrenciye olan olumlu tutum oranı ile karşılaştırdığımızda aile ile öğrenciye davranış farklılıkları olduğu yorumunda bulunabiliriz.

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %35,3'ü sınıf öğretmenlerinin kendileri ile yeterli düzeyde iş birliği içinde olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin %38'i sınıf öğretmeni ile kendileri arasında iş birliği olmasına rağmen yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %26,7'si sınıf öğretmenleri ile kendileri arasında iş birliği olmadığını belirtmektedir. Öğrenci velilerinin ise, çocuklarının daha sağlıklı yetişebilmeleri için okul yönetimi ve öğretmenler ile diyalog kurmalar gerekmektedir. Şüphesiz, anne-babalar (aileler) çocuklarını herkesten çok daha iyi tanıyan kişilerdir. Dolayısıyla, çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlar ile sosyal ve kişisel özelliklerini yakından takip ederek öğretmenler ve okul yönetimi ile iletişim içinde olmaları gerekir. Bu da, oluşabilecek problemlerin giderilmesinde okul-aile iş birliğinin önemini göstermektedir (108).

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %29,3'ü sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretimi ile yeterli düzeyde iş birliği içinde olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin %37,3'ü sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasında iş birliği olmasına rağmen yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %33,3'ü sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında iş birliği olmadığını belirtmektedir. Yetersiz olan ya da hiç olmayan iş birliği oranlarının yüksek olması kaynaştırma eğitiminin kalitesini etkilemektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynler çocuklarının aldığı kaynaştırma eğitiminden beklentilerini şöyle ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin %18,7'si özel gereksinim gerektiren çocuğunun akranları ile aynı düzeyde olmasını, yaşına uygun davranmasını beklemektedir. Ebeveynlerin %15'i özel gereksinim gerektiren

çocuğunun kendi kendini idare edebilmesi, kendi başına gezebilmesini beklediğini belirtmektedir. Ebeveynlerin %14,7'si aldığı kaynaştırma eğitiminden beklentisini akademik olarak ilerlemesi, başarılı olması olarak özetlemiştir. Ebeveynlerin %14'ü çocuğunun sosyal uyum becerilerinin gelişmesini istiyorum demiştir. Ebeveynlerin %9'u ise iyi yerlere gelmesi, meslek sahibi olması beklediğini belirtmiştir. Ebeveynlerin %8,3'ü aldığı kaynaştırma eğitiminden beklentisini çocuğunun özgüven sahibi olması, %6,7'si ise düzgün konuşması, kendini ifade etmesi olarak özetlemiştir. Ebeveynlerin %5'i beklentisinin okuma- yazma öğrenmesi, %4'ü ise okula alışması, uslu durması yönünde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin %4,7'si kaynaştırma eğitiminden herhangi beklentisinin olmadığını bildirmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %52,3'ü aldığı kaynaştırma eğitimini faydalı bulmaktadır. Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %47,7'si ise çocuğunun aldığı kaynaştırma eğitimini faydalı bulmadığını belirtmiştir. Kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceler öğretmen ile iş birliği konusunda etkili olabilmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %67'si özele gereksinimli çocuk için yapılan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) toplantısına katılmadığını ifade etmiştir. Yapılan BEP toplantısının amacı, çocuğun güçlü ve zayıf taraflarını ve her gelişim alanındaki ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencinin bütün gelişim alanlarındaki becerilerinin dikkate alınıp ona göre bir eğitim ortamı hazırlamak ve çocukların aldıkları eğitimden en yüksek verimi almalarını sağlamaktır. Bu bağlamda BEP toplantısında ailenin mutlaka olması gerekmesine rağmen katılım oranı oldukça düşüktür. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %33'ü özele gereksinimli çocuk için yapılan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) toplantısına katıldığını bildirmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %10,7'si çocuğunun öğretmeni ile her gün görüştüğünü belirtmiştir. Ebeveynlerin %21,7'si çocuğunun öğretmeni ile haftada bir defa, %25,3'ü ayda bir defa, %18'i ise dönemde bir defa görüştüğü görülmektedir. Ebeveynlerin %15,3'ü çocuğunun öğretmeni ile yılda bir defa görüştüğünü belirtmektedir. Ebeveynlerin %9'u çocuğunun öğretmeni ile hiç görüşmediğini ifade etmektedir. Modu en yüksek olan değere bakıldığında haftada bir öğretmen ile görüşme oldukça iyi bir görüşme sıklığıdır. Bu görüşme sıklığında kaynaştırma eğitiminden sağlanan faydanın ya da yapılan iş birliğinin daha yüksek oranlarda

olmasını gerektirir. Buradan görmek ifadesi ile görüşmek ifadesinin karıştırıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %29,3'ü okulda yapılan bilgilendirme seminerlerine katıldığını belirtmiştir. Ebeveynlerin %70,7'si ise herhangi bir bilgilendirme seminerine katılmadığını ifade etmiştir. Bu orana okulda hiç bilgilendirme semineri yapılmaması dahil olduğu gibi, okulda yapılan bilgilendirme seminerine ebeveynin katılmamayı tercih etmesi de dahildir. Her iki sebep de özel gereksinim gerektiren bireyin biyopsikososyal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıfların mevcudu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kısım dört, bölüm birde şu şekilde olması gerektiği belirtilmiştir: Kaynaştırma eğitimi almaya devam eden bireylerin bulunduğu sınıfların mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrenci var ise 10, bir öğrenci var ise 20 öğrenciyi aşmayacak halde düzenlenir. İlköğretim birinci ve ikinci kademelerde ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin olduğu sınıfta 25, bir öğrencinin olduğu sınıfta 35 öğrenciyi aşmayacak halde düzenlenir (11).

Örnekleimde sınıf mevcudu 0- 14 aralığında olan %12 oranında , 15- 20 aralığında olan %13,7 oranında, 21- 25 aralığında olan %26,3 oranında, 26- 30 aralığında olan %30 oranında, 31-40 aralığında olan %16,7 oranında, 41-50 aralığında olan ise %1,3 oranında özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Sınıf mevcutlarının moduna (tepe değer) bakıldığında 26- 30 aralığı olduğunu görüyoruz.

Araştırma katılan özel gereksinimli öğrencilerin %62,3'ünün sınıfında başka kaynaştırma öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu durumda özel gereksinimli öğrencilerin bulduğu sınıfların en az %60'ının mevcudu 25 ve altında olması gerekmektedir. Ancak sınıf mevcudu birikimli oranlarına bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %50'sinin sınıf mevcudunun 25 ve altında olduğu görülüyor. Özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %10'unun yönetmeliğe uygun eğitim almadığı ifade edilebilir. Araştırma katılan özel gereksinimli öğrencilerin %37,7 sınıfında başka kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin özel gereksinimli öğrenciye

verilen ödevlerin düzeyine uygun olduğunu düşünmektedir. Araştırma katılım sağlayan ebeveynlerin ise özel gereksinimli öğrenciye verilen ödevlerin düzeyine uygun bulmamaktadır. Katılımcıların dile getirdikleri sorunları karşılaşımla sıklığına göre şu şekilde sıralayabiliriz. Ebeveynlerin “Arkadaşları dışlıyor, özel olmayan çocuklar durumun farkında değil ve çocuğum akran zorbalığı yaşıyor, arkadaşları çocuğumu kandırıyor.” demiştir. Ebeveynlerin “Öğretmen çocuğuma yeterli zaman ayıramıyor” “İdare sorunun çözümüne destek olmuyor ve olayı yönetemiyor” demiştir. Ebeveynlerin “Öğretmenlerin tutumu isteksiz ve bunu açıkça dile getiriyor ve iletişim kopukluğu yaşanıyor, kullanılan üslup uygun değil.” demiştir. Katılımcıların “Öğretmeni yeterince ilgilenmiyor, okula gittiğimizde muhatap bulamıyoruz”, “Okuldaki faaliyetler düzeyine uygun değil, materyaller yetersiz.” demiştir. Katılımcıların “Öğretmenler çok sık değiştiği için çocuğumun takibi yapılamıyor”, ise “Okulda temizlik ve hijyene dikkat edilmiyor ve eğitim çok uzun sürüyor.” demiştir. Ebeveynlerin “Sınıflandırma çocukların düzeyine uygun yapılmıyor.”, “Fiziksel şartlar uygun değil.” demiştir. Katılımcıların “Çocuğum fiziksel şiddete uğruyor ve Çocuklara uygun araç verilmiyor.” demiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin de okul ortamında hiçbir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin %55,7’sinin diğer velilerin özel gereksinimli çocuğuna karşı tutumunu kabul edici bulduğu görülmektedir. Katılımcıların %13,3’ünün diğer velilerin özel gereksinimli çocuğuna karşı tutumunu destekleyici, %31’inin ise diğer velilerin özel gereksinimli çocuğuna karşı tutumunu dışlayıcı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %75’i diğer kaynaştırma öğrencilerinin yaşadığı sorunları gözlemlemediğini bildirmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %22’si diğer kaynaştırma öğrencilerinin kabul görmediklerini %3’ü ise dışarıdan görülebilen engeli olan çocukların dışlandıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %13’ü okul ortamında öğretmenlerin daha ilgili olmasını %11,7’si özel gereksinimli olmayan çocuklara daha sık tavsiye verilmesini beklediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %11’i diğer çocukların velilerine bu çocuklar hakkında seminer verilmesini ve ders dışı farklı kurslar olmasını %10,7’si ise çocuğunun yalnız kalmamasını istediğini belirtmiştir. Katılımcıların %9’u bu alanda daha fazla personel çalıştırılmasını istediğini %5’i

çocuğuna daha çok sorumluluk verilmesini beklediğini bildirmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %4,7'si turnuvalar, etkinlikler düzenlenmesini beklediğini, %3,7'si fiziksel şartların düzenlenmesini, %3,3'ü ise sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve fizik tedavi desteği de olmasını istediğini belirtmiştir. Katılımcıların %2,7'si kaynaştırma eğitiminin süresi daha uzun olmasını, %2'si ise eğitimin süresinin daha kısa olmasını istediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %1,7'si de zarar vermeyecek oyuncak ve materyal olmasını istediğini bildirmiştir. Ebeveynlerin %7,3'ü okul ortamında her şeyin olduğunu herhangi bir beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

5.3. Araştırmaya Katılan Özel Gereksinimli Çocukların Okul Yaşantılarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin okul arkadaşlarıyla ilişkisinin durumuna bakıldığında öğrencilerin %48,3'ü arkadaşlarıyla arasının iyi olduğunu, onlarla anlaştığını söylemiştir. Akranlarla sosyal etkileşim, özel gereksinimli olsun olmasın öğrencilerin sosyalleşmesinin önemli bir unsurudur. Arkadaşlık kurabilen bir birey sosyal gelişimini başarılı bir şekilde sürdürüyor demektir. Bireyin yaşlıları tarafından kabul görmesi, arkadaşlık kurabilme kapasitesinin önemli bir göstergesidir (108). Arkadaşlarıyla iyi anlaştığını düşünen özel gereksinimli çocuk oranı bu anlamda umut vericidir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %17,3'ü arkadaşlarıyla arasının kötü olduğunu, onlarla anlaşılamadığını söylemiştir. Katılımcı özel gereksinimli öğrencilerin %16,7'si okul arkadaşlarının çoğu ile anlaştığını ancak bir kısmı ile anlaşılamadığını, %17,7'si ise bir kısmı ile anlaştığını ancak çoğu ile anlaşılamadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkisinin durumuna bakıldığında öğrencilerin %77'si öğretmenlerini sevdiğini, onların kendisine iyi davrandıklarını söylemiştir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %6,3'ü öğretmenlerini sevmediğini, onların kendisine kötü davrandığını söylemiştir. Katılımcı özel gereksinimli öğrencilerin %16,7'si öğretmenlerinin bazılarını sevdiğini, bazılarını sevmediğini bildirmiştir. Raffini' e göre bireylerin aitlik kimliği ile çevresindeki kişiler tarafından sevildiği ve kabul

edildiği düşünceleri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (109). Bu bağlamda sınıfına ait hisseden ve öğretmeni tarafından sevildiğini düşünen öğrencilerin oranı yüksektir.

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta oturdukları yere bakıldığında öğrencilerin %33,7'si önde oturduğunu, %24,3'ü ise ortada oturduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %41'i arkada oturduğunu ifade etmiştir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin tahtayı ve öğretmeni rahat görebileceği bir şekilde ön sıralarda oturması gerekmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %1'i de yerlerinin her hafta değiştiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %23,3'ü ödevlerini kendisinin yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin %35,3'ü ödevlerini bazen yardımla, bazen de kendisi yaptığını, %32,7'si ise yardımla yaptığını belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %8,7'si ödevlerini yapamadığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri de ödevleri de düzeyine uygun olup kendisi yapabileceği kolaylıkta olması gerekmektedir. Ancak örnekleme bulunan öğrencilerin yaklaşık %25'i dışında ödevlerini tek başına yapamamaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %24,7'sinin teneffüslerde arkadaşlarıyla yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %27,7'sinin teneffüslerde tek başına oynadığı, %22,3'ünün ise bazen oynayıp bazen de sınıfta oturduğu gözlenmektedir. Katılımcı öğrencilerin %25,3'ünün tek başına sınıfta oturduğu görülmektedir. Birikimli oranlara bakıldığında öğrencilerin yaklaşık %75'i serbest etkinlik zamanlarını tek başına ya oynayarak ya oturarak geçirmektedir. Uslu'ya göre okul ortamında öğretmen ve akranları tarafından sosyal olarak destek bulan öğrenciler, okulları ile aitlik kimliği geliştirmeleri öngörülebilir. Aidiyetin temelinde bireyin kendisini bir grubun üyesi olarak hissetmesi yer almaktadır (110). Örnekleme bulunan özel gereksinimli öğrencilerinin çoğunun aidiyet oluşturabilecekleri deneyimleri olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin dile getirdikleri

beklentileri sıklığına göre şu şekilde sıralayabiliriz. Öğrencilerin %15'i park olsun, halı saha olmasını istediğini, %12,3'ü bilgisayar olmasını ve tablette ders yapılmasını istediğini, %6,7'si resim yapmak istediğini, %5,3'ü ise havuz olmasını ve sinema olmasını istediğini söylemiştir. Katılımcı öğrencilerin %5'i teneffüslerin daha uzun olsun istediği, %4,3'ü kantinin daha ucuz olmasını istediği, %3,3'ü görsel sanatlar ve müzik derslerinin kaldırılmasını istediği gözlenmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan özel gereksinimli öğrencilerin %1,7'si sınıf mevcudunun daha az olmasını istediğini, %1,3'ü annesinin yanında olmasını istediğini, %1'i ise hep okul olmasını istediğini bildirmiştir. Katılımcı öğrencilerin %44'ü okul ortamında herhangi bir istediğinin olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilere sorulan “Sen öğretmen olsaydın neler yapardın, çocuklara nasıl davranırdın?” sorusuna özel gereksinimli 300 öğrencinin %81,3'ü cevap vermiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin sen öğretmen olsaydın neler yapardın, çocuklara nasıl davranırdın sorusuna cevap veren özel gereksinimli 244 öğrencinin %57,8'i çocukları çok seveceğini, onlara hiç kızmayacağını, %36,1'i hep çocukların istediği şeyleri yaptıracağını, %34'ü dersleri daha eğlenceli anlatacağını, %21,7'si ise dersin son dakikalarında boş zaman vereceğini ifade etmiştir. Soruya cevap veren öğrencilerin %15,6'sı sınavlarda zorlamayıp, çok ödev vermeyeceğini, %9'u çocukların fikirlerini alacağını, %8,6'sı herkesi tahtaya çıkaracağını, %4,1'i ise çocukları hiç dövmeyeceğini, hep güler yüzlü olacağını söylemiştir.

Çok yanıtli soruya cevap veren öğrencilerin kendini öğretmeni sevme durumuna göre çaprazlama analizi satıra öğretmenlerimi seviyorum diyen 183 öğrencinin %37,2'si çocukların hep istediği şeyleri yaptırırdım, %63,9'u çocukları çok severdim, onlara hiç kızmazdım, %18,6'sı dersin son dakikalarında boş zaman verirdim, %4,4'ü çocukları hiç dövmездim, hep güler yüzlü olurđum, %7,7'si herkesi tahtaya çıkarırdım, %33,3'ü dersleri eğlenceli anlatırdım, %8,2'si çocukların fikirlerini alırdım, %11,5'i sınavlarda zorlamaz, çok ödev vermezdim ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenlerimi sevmiyorum diyen 14 öğrencinin %14,3'ü çocukların hep istediği şeyleri yaptırırdım, %28,6'u çocukları çok severdim, onlara hiç kızmazdım, %35,7'si dersin son dakikalarında boş zaman verirdim, %7,1'i çocukları hiç dövmездim, hep güler yüzlü olurđum, %7,1'i herkesi tahtaya çıkarırdım, %21,4'ü dersleri eğlenceli anlatırdım, %28,6'i sınavlarda zorlamaz, çok

ödev vermezdim ifadelerini kullanmışlardır. Bazı öğretmenlerimi seviyorum bazı öğretmenlerimi sevmiyorum diyen 47 öğrencinin %38,3'ü çocukların hep istediği şeyleri yaptırırdım, %42,6'sı çocukları çok severdim, onlara hiç kızmazdım, %29,8'i dersin son dakikalarında boş zaman verirdim, %2,1'i çocukları hiç dövmezdim, hep güler yüzlü olurdum, %12,8'i herkesi tahtaya çıkarırdım, %40,4'ü dersleri eğlenceli anlatırdım, %14,9'si çocukların fikirlerini alırdım, %27,7'i sınavlarda zorlamaz, çok ödev vermezdim ifadelerini kullanmışlardır.

5.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli

Öğrencilerinin Okul Ortamı Algısına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılım sağlayan özel eğitim öğretmenlerinin %60'ı özel gereksinimli öğrenciler için okulda BEP yapıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan özel eğitim öğretmenlerinin %6,7'si özel gereksinimli öğrenciler için okulda BEP yapılmadığını, %33,3'ü ise yapıp yapılmadığını bilmediğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan özel eğitim öğretmenlerinin %40'ı özel gereksinimli öğrenciler için okulda yapılan BEP toplantısına katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan özel eğitim öğretmenlerinin %60'ı özel gereksinimli öğrenciler için okulda yapılan BEP toplantısına katılmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,3'ü özel gereksinimli öğrencinin sınıf öğretmeni ile ayda bir kez görüştüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin %33,3'ü özel gereksinimli öğrencinin öğretmeni ile dönemde bir defa, %30'u yılda bir defa görüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin %15,3'ü ise özel gereksinimli öğrencinin öğretmeni ile hiç görüşmediğini ifade etmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerine sorulan “Gözlemlediğiniz kadarıyla öğrenciniz okulda ne gibi sorunlarla karşılaşılıyor?” sorusuna öğretmenlerin tamamı cevap vermiştir. Katılımcı öğretmenler öğrencinin okul ortamında yaşadığını gözlediği sorunları karşılaşılma sıklığına göre şöyle ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere düzeylerine uygun ödevler verilmediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin görmezden gelindiğini, özel gereksinimli öğrencilerin sadece akademik başarılarına

odaklanılıp sosyal uyumlarına odaklanılmadığını ileri sürmektedir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ailesi ile iletişimin ya çok sınırlı ya da hiç olmadığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları arasında dışlandığını, sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisi olduğunu, yeterli ilgi gösterilmediğini ve özel alt sınıflarda görevlendirilen öğretmenlerin bu konuda eğitimi ve bilgisi olmayan kişiler olduklarını dile getirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için okullarda ya BEP hazırlanmadığını ya da hazırlanan BEP'lerin uygulamaya koyulmadığını bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin akran zorbalığını normal çocuklara göre daha fazla yaşadıklarını, sözel ve duygusal taciz yaşadıklarını, ders anlatımı ya da ek çalışmaların düzeylerine uygun yapılmadığını gözlemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfların mevcutlarının çok fazla çok fazla olduğunu, çok sık öğretmen değişikliği yaşandığını ve özel gereksinimli öğrencilerin okula gitmek istemediğini, öğretmen çocuğu benimsemediği için diğer öğrencilerin de kabul etmediğini ve özel gereksinimli öğrencilerin yalnız kalmayı daha güvenli bulduğunu, ise özel gereksinimli öğrencilerin dışlanma korkusu ile destek eğitimi aldığını söylemediğini ifade etmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçların ortaya koyulması ve bu sonuçlar değerlendirilerek sunulan önerilerden oluşmaktadır.

Bu araştırmada ilköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklar ile aileler ile çalışılmıştır. Araştırma Ankara'nın Keçiören ilçesinde yaşayan 300 hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrenci, 300 ebeveyn ve 30 öğretmen olmak üzere 630 katılımcı ile yapılmıştır. Nicel yöntem kullanılan araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulgularına göre bilgi düzeyi kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunların boyutu ve niceliği konusunda anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

Katılımcı ebeveynlerin eğitim seviyeleri, gelirleri, çalışma yaşamına girme, sosyal destek sistemlerinden yararlanma gibi sosyo-demografik özellikler Yine zihinsel engelliliğe ilişkin bilgi, tecrübe ve sürece dahil olma düzeyleri, okul öncesinde alınan eğitim, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciye ve ailesine karşı tutumu, iletişimde yaşanan güçlükler, öğretmen ve idarenin işbirliğine yatkın olması gibi faktörler okul ortamında yaşanan sorun çeşidi, sayısı ve boyutunu etkilediğini göstermektedir.

Katılımcı ebeveynlerin dile getirdiği sorunlar şunlardır: Arkadaşları çocuğumu dışlıyor, özel olmayan çocuklar durumun farkında değil ve çocuğum akran zorbalığı yaşıyor, öğretmen çocuğuma yeterli zaman ayıramıyor, idare sorunun çözümüne destek olmuyor ve olayı yönetemiyor, öğretmenlerin tutumu isteksiz ve bunu açıkça dile getiriyor ve iletişim kopukluğu yaşanıyor, iletişim dili uygun değil, okuldaki faaliyetler düzeyine uygun değil, materyaller yetersiz, öğretmenler çok sık değiştiği için çocuğumun takibi yapılamıyor, okulda temizlik ve hijyene dikkat edilmiyor ve eğitim çok uzun sürüyor, sınıflandırma çocukların düzeyine uygun yapılmıyor, fiziksel şartlar uygun değil, çocuğum fiziksel şiddete uğruyor.

Araştırmada öğrencilerin eksikliğini yaşadığını düşündüğü durumların büyük çoğunluğu, fiziksel şartların düzenlenmemesi ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Özel

gereksinimli öğrencilerin “Okulumda bilgisayar olsun, tablet olsun, havuz olsun, sinema olsun, park olsun, halı saha olsun” gibi beklentileri bulunmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin işaret ettiği sorunlar ise ebeveynlerin dile getirdiği sorunları özetler niteliktedir.

İlköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitime devam eden çocuklar ile ailelerinin okulda karşılaştığı sorunlara ilişkin araştırma bulgularına göre zihinsel engeli bulunan bireyler ilgisiz öğretmen tutumu, bilinçsiz ve bu konuda iyileştirme çalışması yapılmayan bir akran ve veli grubu, yetersiz istihdam edilen ya da istihdam edilmeyen meslek profesyonelleri, çözümsüz ve iletişim güçlüğü yaşanan okul idareleri, özel alt sınıflarda yapılan uygunsuz sınıflandırma, yapılmayan veya uygulamaya konmayan BEP’ler, normal olarak nitelendirilen çocuklara nazaran daha fazla yaşanan akran zorbalığı, düzeye uygun olmayan ödevler gibi sorunlarla karşılaşmaktadır.

Günümüze ulaşan kaynaştırma eğitimi anlayışında en büyük görev ve sorumluluk öğretmene atfedilmiştir. Öğretmen aldığı formasyon ve mesleki eğitim ile bu yeterliliğe sahiptir. Ancak kaynaştırma eğitimi iş birliği içinde yapılması gereken bir ödevdir. Okul idaresi, rehberlik servisi, sosyal hizmet uzmanı ve aile en az öğretmen kadar sorumlu ve yetkili olmalıdır. Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasının ön koşulu, eğitimde yer alan sacayaklarının ödevlerinin farkında olmaları ve bunun için istekli olmalarıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıda yararlı olacağı öngörülen önerilere yer verilmiştir.

Velilere öneriler

Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümü için çekirdekten başlayarak sistematik bir şekilde bilgi düzeyinin arttırmak önemlidir. Bunun için veliler mümkün olduğunca çok yerden bilgi toplamalıdır. Veli çocuğunu iyi tanımalı çözümün bir parçası olduğunu aklından çıkarmamalıdır.

Çocuğu hakkında rehberlik servisini ve öğretmenini bilgilendirmelidir. Sadece kriz durumları ya da olağan üstü durumlarda bilgilendirme yapılmamalıdır.

Öğretmenlere öneriler

Öğretmenler öğrencileri hakkında rehberlik servisinden gerekli ve yeterli bilgiyi almalıdır. Öğrencilerin sadece akademik becerilerine değil sosyal becerilerine de odaklanmalıdır. Kaynaştırma öğrencisi için zamanında BEP ve BÖP'ni yapmalıdır. Kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile gerekli iş birliğini sağlamada öncü olmalıdır. Sınıfındaki diğer öğrencileri bilinçlendirme adına gelişim düzeylerine uygun etkinlikler planlamalıdır. Kaynaştırma öğrencisini sınıfta kendisini en rahat görebileceği yere oturtmalıdır. Kaynaştırma öğrencisinin düzeyine uygun ders anlatımı ve ödevlerle başarı hissini tatmasını sağlamalıdır.

Rehberlik Servisine öneriler

Eğitim yılı boyunca gerek sınıf içi ilişkiler gerekse aile ile olan ilişkiler kontrollü ve planlı bir şekilde yapılmalıdır. Özel gereksinimli öğrenciler için yapılacak olan BEP toplantılarına, öğrencinin ilişkide olduğu bütün birimler davet edilmelidir. Özel gereksinimli öğrencinin bütün özel durumlarından haberdar olmalı, olası krizlerin önüne geçmek için gerekli önlemleri almalıdır. Rehberlik servisi birebir görüşmeler ya da grup çalışmalarını sene başında planlamalı ve bu plan kâğıt üzerinde kalmamalıdır

İdarecilere öneriler

İdareciler, Kaynaştırma öğrencisi bulunması planlanan sınıflarda ders dönemi öncesi ve sırasında, öğrencilere engellilik ve iletişim konularında verilecek eğitimi planlamalıdır. eğitim verilmeli ve birbirleriyle etkileşimde olacakları derslikler fiziksel açıdan düzenlenip öğretmen ve öğrencilere oryantasyon çalışması yapılmalıdır. Veli okula geldiğinde karşılanıp, geliş sebebi hakkında bilgi alınmalıdır. İdari kadronun okulun bütün birimlerindeki personeller ve veliler ile iletişimi güçlü olmalıdır.

Sosyal Hizmet Uzmanlarına öneriler

Araştırma bulguları ilköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan güçlük ve sorunların büyük bir çoğunluğunun iletişim eksikliği ya da hatalı

iletişimden kaynaklandığını göstermektedir. Sadece zihinsel engeli bulunan birey ve diğer bireyler arasındaki iletişimin değil, kaynaştırma eğitimini yöneten sacayakları (okul idaresi, rehberlik servisi, veli,  ğretmen, okul sosyal hizmet uzmanı) arasında da etkili iletişimin artması için mezzo düzeyde çalışmalar planlanmalıdır. Bunun için okullarda yaş gruplarına uygun olarak hem çocuklar hem veli grupları için zihinsel engellilik ile ilgili farkındalık ve bilgilendirme seminerleri organize bir şekilde verilmelidir. Kaynaştırma  ğrencisi ve ailesini yararlanabileceği kaynaklar hakkında bilgilendirmelidir.

Politika geliştiricilere  oneriler

Bu araştırma Ankara'nın Keçiören ilçesinde yaşayan bir örneklemle hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okul ortamında yaşadığı sorunları incelemiş ve bu sorunları okul sosyal hizmeti açısından değerlendirmiştir. Politika geliştiriciler, sosyal hizmet uzmanlarının sağlıklı sorun tanımlama becerilerinden faydalanarak, onların işaret ettiği sorunlar hakkında politika formüle etmelidir. Kaynaştırma eğitimine destek verecek sosyal hizmet uzmanları, psikolojik danışmanlar ve psikologların okullarda yeterli istihdamı sağlanmalıdır.

Okullarda istihdam edilecek sosyal hizmet uzmanlarına olan ihtiyaç aile, engeli bulunan birey ve  ğretmen gözünden gösteren daha detaylı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu yönde atılacak politik adımlara dayanak ve gerekçe sağlayacak nitelik ve yeterlilikteki araştırmaların sayısı harekete geçirebilme gücü açısından oldukça önemlidir.

7. KAYNAKLAR

1. Kuzgun Y. Özel eğitimde kaynaştırma, *Özel Eğitim Dergisi*, 2000, 4: 11-13.
2. Başaran DE. *Türkiye Eğitim Sistemi*. 2. Baskı, Ankara, Gül Yayınevi, 1993.
3. Güldü B. Sivas İli Örneğinde Kaynaştırma Eğitimi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, 2010.
4. Özbesler C, Duyan V. Okul ortamlarında sosyal hizmet, *Eğitim ve Bilim*, 2009, 34(154): 17-25.
5. Sart ZH, Barış S, Sarıışık Y, Düşkün Y. Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: durum analizi ve öneriler, Eğitim Reformu Girişimi (ERG), İstanbul, *Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimin Durumu ve Öneriler*, 2016.
6. Aykara A. Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler Ve Okul Sosyal Hizmeti, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2010.
7. Kuğu S. İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumlarının Kaynaştırma Öğrencilerinin Temel Akademik Beceri Düzeylerine Etkisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi, 2011.
8. Yılmaz İlköğretim Okullarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerini Göre Değerlendirilmesi.
9. Güleriyüz ŞO, Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları İle İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2009.
10. Karataş K, Gencer TE, Çalış N, Ege A. Öğrenci sorunlarının okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilmesi, *Sosyal Hizmet*, 2014, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı, 71-81.
11. İlköğretim ve Eğitim Kanunu. T.C. Resmî Gazete, Sayı: 10705, 12 Ocak 1961 (Değişik: 30 Mart 2012).
12. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, Sayı: 26184, 31 Mayıs 2006 (Değişik: 21 Temmuz 2012).
13. Türk Dil Kurumu (TDK).Güncel Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5845c492be84c9.143055 26.5 Aralık 2016.

14. School Social Work Association of America. SSWAA's Organizational Mission Statement. <http://www.sswaa.org/>. 5 Aralık 2016.
15. Okur N, Erdugan FE. Sosyal haklar ve özürlüler: özürlülük modelleri bağlamında tarihsel bir değerlendirme, Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu, İstanbul, *Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu II*, 2010: 245-264.
16. Başaran S. Özürlülük modelleri ve ülkemizdeki özürlü bakışındaki değişim. <http://www.slideserve.com/cynthia-woodward/z-rl-l-k-modelleri-ve-lkemizdeki-z-rl-bak-ndaki-de-i-im>. 8 Aralık 2016.
17. Ölçer AC, Ertürk A, Civelek A. Özürlü hakları ve sosyal hizmetler. İçinde: Karataş K. *Değişen Türkiye'de İnsan Hakları Açısından Sosyal Hizmetler*. Ankara, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını, 2002:60-69.
18. Ergin Ü. Özürlü hakları ve sosyal hizmetler. Sosyal Hizmet Sempozyumu'97, Ankara, *Toplumla Bütünleşme Sürecinde Özürlüler ve sosyal Hizmet*, 1998. Sayfa: 40- 45.
19. Oran B. Engellilerin Siyasal Yaşama Katılımı: Ankara Örneği, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim dalı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2007.
20. Thomas M., Pierson J. *Collins Dictionary of Social Work*. Northampton, Harper Collins, 2015: 1-616.
21. Komisyon, I. *Özürlüler Şurası: Çağdaş Toplum Yaşam ve Özürlüler*, Ankara, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 1999: 1-74.
22. Engelliler Hakkında Kanun, T.C. Resmî Gazete, sayı: 5378, 7 Temmuz 2005.
23. Tunç M. Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşam Kalitesini Etkileyen Etmenler: Yenimahalle İlçesi Örneği, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2011.
24. Seyyar A. *Özürlülere Adanmış Sosyal Politika Yazıları*. Adapazarı, Adapazarı Büyükşehir Belediyesi. 2006: 1-358.
25. Duyan V. *Sosyal Hizmete Giriş*, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ders Materyali. 2010: 279-283.
26. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve tüketici hizmetleri: engelli bireyler. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Engelli%20Bireyler.pdf .11 Aralık 2016.
27. Çağlar D. Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları* No:82, Ankara, 1979: 1-82.

28. Erkal ME. *Sosyoloji (Toplum Bilimi)*, 16. Baskı, İstanbul, Der Yayınları, 2012: 1- 364.
29. Üre Ö, Selçuk oğlu Z. Engelli çocukların bütünleşmesinde psikolojik danışmanlığın rolü. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Konya, *XI Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, 2002: 1-270.
30. Bowen ML, Glenn EE. Counselling interventions for student who have mild disabilities, *Professional School Counseling*, 1998: 2-1.
31. Alsancak H, Tomruk H, Çatana N, Türkekul A, Dolamaç N. Engelli hakları başucu kitapçığı, <http://www.sosyalhizmetler.pol.tr/Documents/sosyal%20hizmetler.pdf>. 11 Aralık 2016.
32. Çiftçi DB, Fiziksel ve zihinsel engellilik ve rehabilitasyon. İçinde: *Sosyal Hizmete Giriş*, Çiftçi DB (Çeviri editörü) *Introduction to Social Work and Social Welfare: Empowering People*. Charles Z. 2.Baskı, Ankara, Nika Yayınevi, 2014: 723-750.
33. Batu ES, Kırcaali-İftar G. *Kaynaştırma*, 6. Baskı, Ankara, Kök Yayıncılık, 2011: 1-132.
34. Sucuoğlu B. *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*, 1. Baskı, İstanbul, Ekinoks Yayınları, Ankara, 2006: 1-104.
35. Kırcaali-İftar G, Özel eğitimde kaynaştırma, *Eğitim ve Bilim*, 1992, 16: 19-45.
36. Orel A, Zerey Z, Töret G. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2004, 5(1): 23-33.
37. T. C. Mili Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı, http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/25/20/748055/dosyalar/2014_12/18060207_1.pdf. 12.Aralık 2016.
38. Kargın T. Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2004, 5(2): 1-13.
39. Aral N. *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. 1.Baskı, İstanbul, Morpa, 2011: 1-160.
40. T. C. MEB. Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma. Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu. <http://docplayer.biz.tr/240840-Okullarimizda-neden-nicin-nasil-kaynastirma-yonetici-ogretmen-ve-aile-kilavuzu.html>. 12 Aralık 2016.
41. Atkın B. Kaynaştırma. İçinde: Avcıoğlu H (editör.), *İlköğretimde Özel Eğitim*, 3. Baskı, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2013: 19-60.

42. Güzel N. Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi, Yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, 2014.
43. Salend, SJ. *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices*, 6th Ed. New Jersey, Prentice Hall, 2007.
44. Scruggs E, Mastropieri MA. Effective mainstreaming strategies for mildly handicapped students, *The Elementary School Journal*, 1992, 92 (3): 389-409.
45. Sanır H. Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme İle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen Ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2009.
46. Şahin A. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum İli Örneği), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, 2010.
47. Sucuoğlu B, Kargın T. *İlköğretimde kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*, 1. Baskı. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2006: 1-367.
48. Baker JM, Zigmond N. The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: themes and implications from the five cases, *The Journal of Special Education*, Virginia-Pennsylvania, 1995, 29 (2): 163-180.
49. Özyürek M. *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları*, 3. Baskı, Ankara, Kök Yayıncılık, 2005: 1-192.
50. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Kaynaştırma Eğitimi, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf, 14 Aralık 2016.
51. Gearheart BR., Weishahn MW, Gearheart, CJ. *The Exceptional Student in The Regular Classroom*. 6th Ed, New Jersey, Prentice Hall, 1996: 1-475.
52. Wood W. *Adapting Instruction To Accomodate Students in Inclusive Settings*. 3th Ed. New Jersey, Prentice Hall, 1998: 1-562.
53. Lewis RB, Doorlag DH. *Teaching Special Students. In the Mainstream*. 3. Baskı, New York, Merrill Publishing Company, 1991: 1-515.
54. Özsoy Y, Özyürek M, Eripek S. *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar “Özel Eğitime Giriş”*, 6. Baskı, Ankara: Karatepe Yayınları, 2002.

55. Özyürek M. *Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkinliği “Benlik Kavramı ve Denetleme Odağı Açısından”*. 1. Baskı. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:123, 1983.
56. Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, T.C. Resmî Gazete, Sayı: 573, 6 Haziran 1997.
57. Sucuoğlu B. Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 2004, 5(2): 15-23.
58. Sart H, Ala H, Yazlık Ö, Yılmaz, F. Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: Eğitimciye öneriler, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2004, 550.
59. TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) Türkiye özürlüler araştırması 2002. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?KITAP_ID=14&KT_ID=11&metod=KitapDetay. 15 Aralık 2016.
60. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim İstatistikleri- Örgün Eğitim <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>. 15 Aralık 2016.
61. T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları, <http://www.eyh.gov.tr/mevzuat/ulusalmevzuat/genelgeler/200860ekkkaynastirma-yoluyla-egitim-uygulamlarinda-ogretmenlere-oneriler>. 15 Aralık 2016.
62. Karataş K. Özürlülere yönelik ayrımcılık ve ayrımcılıkla savaşım, *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 2002: 2(1), 1-10.
63. Arıkan, Ç. Sosyal model çerçevesinde özürlülüğe yaklaşım, *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 2002: 2(1), 11-25.
64. Karataş K. Engellilerin toplumla bütünleşme sorunları, bir sosyal politika yaklaşımı, *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 2002: 2(2), 43-45.
65. Arıkan Ç. Aile ve özürlülük: Görme özürlüler derneğine üye özürlülerin aileleri üzerine bir araştırma, *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 2001: 1(1), 45-60.
66. Özkan S. Zihinsel Engelli ve Normal Çocuğa Sahip Annelerin Algıladıkları Sosyal Destek ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2002.
67. Erkan G. Özürlülerle sosyal hizmet uygulamaları, *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, Halk sağlığı Özel Eki*, 2003: 25 (4), 34-38.
68. Eripek S. *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar*, 1. Baskı. Ankara, Maya Akademi Yayınları, 2009: 1-310.

69. Güler S. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Ailelere Yönelik Sosyal Hizmet Uygulaması: Bir değerlendirme Araştırması. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yüksek Lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2006.
70. Folkman S, Lazarus RS. *Stress, Appraisal, and Coping*. 1st ed. New York: Springer Publishing Company, 1984: 1-445.
71. Karakaya S, Sarıkaya M. Çocuk refahı için okul sosyal hizmeti: kapsayıcı bir yaklaşıma doğru, Sosyal Hizmet Sempozyumu 2013, Kocaeli, Türkiye’de Çocuğun Refahı ve Korunması “Kapsayıcı Bir Yaklaşım Arayışı”, 2013: 11-25.
72. Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, T.C. Resmî Gazete, sayı: 2828, 24 Mayıs 1983 (Değişik: 27 Mart 2000).
73. Uluslararası Sosyal Hizmet Federasyonu <https://www.ifsw.org/tr/global-definition-of-social-work/>. 16 Aralık 2017.
74. Kongar E. *İnsanı Yönlendirme ve Sosyal Hizmetler (Sosyal Çalışmaya Giriş)*, 1. Baskı, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 1978.
75. Dönümcü, Ş. *Yaşamla Bütünleşen Bir Mesleğin Öyküsü, Sema Kut & Sosyal Hizmet- Nehir Söyleşi*, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını, Ankara. 2004.
76. Şeker A. *Topluma Hizmet Uygulamaları*, 1. Baskı, Ankara, Nobel Yayınevi, 2009.
77. Duman N. Türkiye için Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri. İçinde: Duyan V, Aktaş AM. (Editörler) *Prof. Dr. Nihal Turan’a Armağan-Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları*, No: 008, Ankara, Aydınlar Matbaası, 2001: 91-102.
78. Constable R. The Role of the School Social Worker. In: Constable R, Lee D. (eds). *Social Work with Families: Content and Process*. 2nd ed. Chicago, Lyceum Books, 2015: 3-29.
79. Alderson, J. (1974). Models of school social work practice. In R. Sarri & F. Maple (Eds.), *The school in the community* (pp. 57–74). Washington, DC: National Association of Social Workers.
80. Frey AJ, Dupper DJ. A broader conceptual approach to clinical practice for the 21st century. *Children & Schools*, 2005: 27(1), 33–44.
81. Siporin M. *Introduction to Social Work Practice*. New York, Macmillan Publishing Company, 1975.

82. Nelson C. A job analysis of school social workers, *Educational Testing Service*, Princeton, NJ, 1990.
83. Constable R, Kuzmickaite D, Harrison WD, Volkmann L. The emergent role of the school social worker in Indiana, *School Social Work Journal*, 1999, 24(1), 1-14.
84. Usaj K, Kullas J, Mandlawitz M. Response to intervention: new roles for school social workers, <http://www.sswaa.org/userfiles/file/roleofsswinrti.pdf>. 11 Aralık 2016.
85. Nadir U, Aktan MC, Okul sosyal hizmeti ve okul sosyal hizmet uzmanının rollerine ilişkin bir tartışma: kurgusal bir vaka sunumu, *Sağlık ve Toplum*, 2015, 25 (3): 78-88.
86. Franklin C. Harris MB. The delivery of school social work services. In: Allen-Meares P.(Ed.), *Social Work Services in Schools*. 5. Ed, Boston: Pearson Education, Inc. 2007: 60-80.
87. Çakmaklı K, *100 Soruda Çocuk ve Aile*, 3. Baskı, İstanbul, Nobel Tıp Kitabevleri, 2010: 1-342.
88. NCPSE (National Clearinghouse for Professions in Special Education), School Social Worker, Making a Difference in the Lives of Students with Special Needs, http://www.special-ed-careers.org/about_us/. 12 Aralık 2016.
89. Yıldırım K. *Sosyal Hizmet*, 1. Baskı, İstanbul, Sakarya Yayıncılık, 2007:1-546.
90. Duyan V, Sayar ÖÖ, Özbulut M. *Sosyal Hizmeti Tanımak ve Anlamak: Sosyal Hizmet Uzmanları ve Sosyal Hizmet Alanında Çalışanlar için Bir Rehber*, 1. Baskı, Ankara, Öncü Basımevi, 2008: 1-233.
91. Duman N. Okul sosyal hizmeti alanında mesleki değerlerin uygulamaya aktarımı, Değerler Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir, *Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi*, 2011.
92. Gökgöz E.A. İlkokul Eğitiminin Kalitesini Artırmada Okul-Aile İş birliği Ve Okul Sosyal Hizmeti, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Yalova: Yalova Üniversitesi, 2014.
93. Songül A. “Okullarda Gençlik Sorunlarının Önlenmesinde Okul Sosyal Servis Birimleri”, http://www.sosyalhizmetuzmani.org/ali_okul_ss.htm, 16 Aralık 2016.
94. Karasar N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Pala Sahaf, 1995.
95. Metin M. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2014.

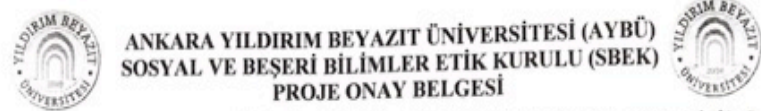
96. Yıldırım A, Şimşek H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2005.
97. Günkan, E. Ailenin İlköğretim Öğrencilerinin Eğitimi Üzerindeki Etki Düzeyinin Belirlenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2007.
98. Önder N. Türkiye’de kadın işgücünün görünümü, *Çalışma Dünyası* 2013, 1: 35-61.
99. Türkiye İstatistik Kurumu http://www.tuik.gov.tr/Pre_HaberBultenleri.do?id=27699. 18 Aralık 2017.
100. Eğinli AT. Çalışanlarda iş doyumu: kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2009, 23 (3).
101. Akman Y., Erden, M. *Eğitim Psikolojisi-Gelişim- Öğrenme-Öğretme*, Ankara, Arkadaş Yayınevi, 1997.
102. Ayhan H. *Eğitim Bilimine Giriş*, Şûle Yayınları, İstanbul, 1997.
103. Taban H. Ş. İlköğretim Okulu Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Okul Ve Çocuklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, 2010.
104. Ahioğlu Ş. Öğretmen Ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, 2006.
105. Öngider N. Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2013, 5(2): 140-161.
106. Çekin A. İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2013, 28(6): 34-45.
107. Özmen D, Çetinkaya A. Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar, 6. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi, Manisa , 2007.
108. Genç S.Z. İlköğretim 1. Kademedeki okul-aile birliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2005, 3 (2), 227-243.
109. Raffini J.P. *Winners Without Losers: Structures And Strategies For Increasing Student Motivation To Learn*, Boston, Allyn and Bacon, 1993.

110. Uslu F. İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi Ve Aile Katılımının Rolü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi, 2012.



8. EKLER

EK-1 Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurul Onayı



ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ (AYBÜ) SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU (SBEK) PROJE ONAY BELGESİ

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerinden Pınar Arıkan'ın İlköğretim Düzeyinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocuklar İle Ailelerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunların Okul Sosyal Hizmeti Temelinde Değerlendirilmesi (Keçiören İlçesi Örneği) adlı araştırması değerlendirilmiştir. Bu kısım başvuru sahibi tarafından doldurulmalıdır.

Proje etik açısından uygun bulunmuştur.

Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.



SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Araştırma kodu (Yıl - Araştırma sıra no)	507
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	20.03.2017
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar no	31.03.2017/26
Yer	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Esenboğa Külliyesi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

KURUL BAŞKANLI, BAŞKAN YARDIMCISI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Cem Şafak ÇUKUR

Başkan

İMZA

Doç. Dr. Musa AYGÜL

Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Şükrü ÖZEN

Üye

Prof. Dr. Ergün ERASLAN

Üye

Prof. Dr. Metin ÖZDEMİR

Üye

Prof. Dr. Necmiye ÜN YILDIRIM

Üye

Prof. Dr. Tekin AKDEMİR

Üye

Doç. Dr. Rıza GÖKLER

Üye

EK-2 Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.11261488
Konu : Araştırma İzni

25.07.2017

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 30.06.2017 Tarihli ve 15324997/322 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sosyal Hizmet Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Pınar ARIKAN'ın "İlköğretim Düzeyinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocuklar İle Ailelerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunlar" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (11 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

26 07/2017

Mehmet ÖZDEMİR

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİNE
ANKARA

bu belge elektronik ortamda imzalandır. belgeyi onaylayanın adı ve adresi: 0631-3c2c-3acc-be81-7cfd kodu ile doğrulanabilir.

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Hizmet Yüksek Lisans öğrencisi Pınar ARIKAN tarafından yürütülen “İlköğretim Düzeyinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocuklar İle Ailelerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunların Okul Sosyal Hizmeti Temelinde Değerlendirilmesi (Keçiören İlçesi Örneği)” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- a. Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın genel amacı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan ilköğretim öğrencilerinin okulda karşılaştığı sorunların incelemesidir.
- b. Araştırmanın İçeriği: Bu araştırma ilköğretim düzeyindeki özel gereksinimli bireylerin okul ortamında yaşadığı sorunları ve sosyo-demografik özelliklerin sorunlara etkisini, velisi ve özel eğitim öğretmeni aracılığıyla belirlemeye çalışacaktır. Bu sebeple sizin bazı anket sorularını cevaplamanıza ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır.
- c. Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması
- d. Araştırmanın Öngörülen Süresi: Veri toplama sürecinin iki ay sürmesi planlanmaktadır. Sizden istediğimiz anketlerin cevaplanması ise yaklaşık otuz dakika sürecektir.
- e. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: Üç yüz kişinin katılması beklenmektedir.
- f. Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ankara Keçiören ilçesindeki Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

EK-4 Ebeveyn Onay Formu

Sevgili anne-babalar,

Bu çalışma Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Hizmet Yüksek Lisans Programı öğrencisi Pınar ARIKAN tarafından yürütülmektedir.

Çalışmanın amacı ilkokul ve ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitime devam eden çocukların ve ailelerin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunların incelenmesidir. Bu çalışmayla farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engellilere olan sosyal kabul ve sosyal mesafeleri incelenip, yaşam dönemleri arasındaki farklılıklar araştırılacaktır.

Bu amaç doğrultusunda çocuğunuzdan bazı anket sorularını cevaplandırmasını isteyeceğiz. Sizden çocuğunuzun katılımcı olmasıyla ilgili izin istediğimiz gibi, çalışmaya başlamadan çocuğunuzdan da sözlü olarak katılımıyla ilgili rızası alınacak.

Çocuğunuzun vereceği cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla (yayın, konferans sunumu, vb.) kullanılacak, çocuğunuzun ya da sizin ismi ve kimlik bilgileriniz, hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır.

Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Yine de, bu formu imzaladıktan sonra istediğiniz takdirde katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Bu çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz sorularınızı Sosyal Hizmet Yüksek Lisans Programı öğrencisi Pınar ARIKAN'a (e-posta: arikanpnr@gmail.com) yöneltebilirsiniz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve çocuğumun bu çalışmada yer almasını onaylıyorum (Lütfen alttaki iki seçenektten birini işaretleyiniz.)

Evet onaylıyorum___ Hayır, onaylamıyorum___

Ebeveyn adı-soyadı: Bugünün Tarihi: Çocuğun adı soyadı :

(Formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya ulaştırınız).

EK-5 Ebeveyn Görüşme Formu

EBEVEYN ANKET FORMU

Değerli Veli,

“İlköğretim Düzeyinde Kaynaştırma Eğitime Devam Eden Çocuklar İle Ailelerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunlar“ konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu konuya ilişkin olarak sizin görüşlerinizin alınmasının oldukça önemli olduğunu düşünmekteyim. Araştırmanın amaçları kapsamında aşağıdaki anket soruları hazırlanmıştır.

Formun ilk kısmında sosyo-demografik özelliklere dair sorular, ikinci kısmında özel gereksinimli çocuğunuza dair sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz cevapların hiçbirisi, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Samimi katkılarınız için teşekkür ederim.

Pınar ARIKAN

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

I.KISIM

Sosyo-demografik özelliklere dair;

1. Cinsiyetiniz?

1. Kadın	
2. Erkek	

2. Yaşınız?

1. 18-25	
2. 26- 45	
3. 46 ve üzeri	

3. Nerede çalışıyorsunuz?

	Anne	Baba
1. Kamuda		

2. Özel sektör		
3. Çalışmıyor		

4. Öğrenim durumunuz?

	Anne	Baba
1. İlköğretim		
2. Ortaöğretim		
3. Lisans		
4. Yüksek lisans		

5. Sürekli gelir getiren bir işte çalışıyor musunuz?

	Anne	Baba
1. Evet		
2. Hayır		

6. Aylık ortalama gelir düzeyiniz?

	Anne	Baba
1. 0-1404 tl		
2. 1404-2000 tl		
3. 2000-4000 tl		
4. 4000 ve üstü		

7. İkamet ettiğiniz evin mülkiyeti kime ait?

1. Kendimize ait	
2. Başkasına ait	

8. Medeni durumunuz?

	Anne	Baba
1. Evli		
2. Boşanmış		

9. Kaç yıllık evlisiniz?

.....

10. Sahip olduğunuz çocuk sayısı?

.....

11. Sahip olduğunuz özel gereksinimli çocuk sayısı?

.....

12. Evde annen baba ve çocuklar dışında yaşayan var mı?

1. Yok	
2. Var - Büyükanne büyükbaba	
3. Var – Kardeş ailesi	
4. Var – Başka akrabalar	

Var ise neden?.....

13. Çalıştığınız iş dışında farklı bir işte daha çalışıyor musunuz?

	Anne	Baba
1. Evet		
2. Hayır		

14. Çocuğunuzu büyürken destek aldınız mı?

1. Hayır	
2. Evet	

Evet ise kimden?

.....

15. Çocuğunuz okul öncesi eğitimi aldı mı?

1. Evet	
2. Hayır	

Hayır ise neden?

.....

16. Çocuğunuzun aldığı kaynaştırma eğitiminin türü?

1. Tam zamanlı	
2. Yarı zamanlı	
3. Özel eğitim sınıfı	

17. Çocuğunuzun aldığı kaynaştırma eğitiminin süresi?

.....

II. KISIM

Özel gereksinimli çocuğunuza dair;

18. Özel gereksinimli çocuğunuzun yaşı?

.....

19. Özel gereksinimli çocuğunuzun cinsiyeti?

1. Kız	
2. Erkek	

20. Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi aldı mı?

1. Evet. Bir yıl aldı.	
2. Evet. Bir yıldan fazla aldı.	
3. Hayır almadı.	

Hayır ise nedeni nedir?

.....

21. Ne kadar süredir kaynaştırma eğitimine devam ediyor?

.....

22. Kaynaştırma eğitimi süreci ile ilgili size bilgi veren oldu mu?

1. Evet. Rehber öğretmen.	
2. Evet. Öğretmeni.	
3. Evet. Doktor.	
4. Hayır.	

23. Şu anda eğitim aldığı sınıfta öğretmenin çocuğunuza karşı tutumu nasıl?

1. Kabul edici	
2. Destekleyici	
3. Çok az ilgili	
4. İlgilenmiyor	

24. Şu anda eğitim aldığı öğretmenin aileye (size) karşı tutumu nasıl?

1. Çok ilgili	
2. Destekleyici	
3. Çok az ilgili	
4. İlgilenmiyor	

25. Sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ile işbirliği içinde mi?

1. Evet	
2. Çok az	
3. Hayır	

26. Sınıf öğretmeni aile ile (sizinle) işbirliği içinde mi?

1. Evet	
2. Çok az	
3. Hayır	

27. Çocuğunuza verilen kaynaştırma eğitiminin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

1. Evet düşünüyorum.	
2. Hayır düşünmüyorum.	

28. Aldığınız kaynaştırma eğitiminden beklentiniz nelerdir?

.....

29. Çocuğunuzun B. E. P. sürecine katıldınız mı?

1. Evet	
2. Hayır	

30. Çocuğunuzun sınıf öğretmeniyle ne kadar sıklıkla görüşüyorsunuz?

1. Hafta içi her gün	
2. Haftada bir kere	
3. Ayda bir kere	
4. Dönemde bir kere	
5. Yılda bir kere	
6. Görüşmüyorum	

31. Okulda hiç bilgilendirme semineri aldınız mı?

1. Evet	
2. Hayır	

32. Çocuğunuzun bulunduğ u sınıfta kaç öğrenci var?

.....

33. Sınıfta başka kaynaştırma eğitimi alan çocuk var mı?

1. Evet	
2. Hayır	

34. Çocuğunuzun düzeyine uygun ödevler veriliyor mu?

1. Evet	
2. Hayır	

35. Diğer velilerin çocuğ u n u z a karşı tutumları nasıl?

1. Kabul edici	
2. Destekleyici	
3. Dışlayıcı	

36. Okulda bunlar dışında ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

37. Gözlemlediğiniz kadarıyla diğer özel çocuklar ne tür sorunlarla karşılaşıyor?

.....

38. Çocuğ u n u z için okul ortamında başka neler yapılmasını isterdiniz?

.....

EK-6 Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ ANKET FORMU

Sevgili Öğrenci,

Cevaplamanız için size sunulan bu anket formu, bilimsel bir araştırma için düzenlenmiştir. Cevaplarınızdan elde edilen veriler sadece bilimsel amaç için kullanılacaktır. Vereceğiniz cevaplar, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Pınar ARIKAN

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Okulda arkadaşlarınızla ilişkin nasıl?

.....
.....
.....

2. Öğretmenini seviyor musun?

.....
.....
.....

3. Ödevlerini nasıl yapıyorsun?

.....
.....
.....

4. Sınıfta nerde oturuyorsun?

.....
.....
.....

5. Teneffüste neler yapıyorsun?

.....
.....
.....

6. Okul yapmak istediğin ya da olmasını istediğin şeyler var mı?

.....
.....
.....

7. Sen öğretmen olsaydın başka neler yapardın?

.....
.....
.....

EK-7 Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

“İlköğretim Düzeyinde Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Çocuklar İle Ailelerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunlar“ konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu konuya ilişkin olarak sizin görüşlerinizin alınmasının oldukça önemli olduğunu düşünmekteyim. Araştırmanın amaçları kapsamında aşağıdaki anket soruları hazırlanmıştır.

Vereceğiniz cevapların hiçbiri, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Samimi katkılarınız için teşekkür ederim.

Pınar ARIKAN

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Öğrenciniz için okulda BEP yapılıyor mu?

1. Evet	
2. Hayır	
3. Yapılıp yapılmadığını bilmiyorum	

2. Okulda yapılan BEP sürecine dâhil oldunuz mu?

1. Evet	
2. Hayır	

3. Öğrencinizin sınıf öğretmeni ile ne sıklıkta görüşüyorsunuz?

1. Haftada bir kez	
2. Ayda bir kez	
3. Dönemde bir kez	
4. Yılda bir kez	
5. Görüşmüyorum	

4. Gözlemlediğiniz kadarıyla öğrenciniz okulda ne gibi sorunlarla karşılaşılıyor?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



EK-8 Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	: Pınar Arıkan
Doğum tarihi	: 04.04.1984
Doğum yeri	: Uşak
Medeni hali	: Bekar
Uyruğu	: T. C.
Adres	: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara
Tel	: 551 977 44 94
Faks	: -
E-mail	: arikanpnr@gmail.com
EĞİTİM	
Lise	: U.Ş.A.K. Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yüksek lisans	: -
Doktora	: -
YABANCI DİL BİLGİSİ	
İngilizce	:
ÜYE OLUNAN MESLEKİ KURULUŞLAR	

