

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**



**Kaynaştırma Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Dersine Yönelik Görüş ve Gereksinimlerinin İncelenmesi**

GÜLSÜN NUR AYÇEKEN

YÜKSEK LİSANS

**DANIŞMAN:
Doç. Dr. MUHAMMED FATİH TURANALP**

KONYA-2024

	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü	
---	---	---

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gülsün Nur AYÇEKEN		
	Numarası	188110201145		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
Tezin Adı	Kaynaştırma Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Görüş ve Gereksinimlerinin İncelenmesi			

Bilimsel Etik Sayfası

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Gülsün Nur AYÇEKEN



ÖNSÖZ

Kaynaştırma eğitimi, çeşitli nedenlerle öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerin, diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir eğitim modelidir. Bu doğrultuda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi de kaynaştırma eğitimi kapsamında yer almaktadır. Bu tez, kaynaştırma öğrencilerinin DKAB dersine yönelik görüş ve gereksinimlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırma kapsamında, kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen tutumları, arkadaş ilişkileri, değerlendirme süreçleri ve beklentileriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerini belirleme noktasında öğretmen görüşlerine de başvurulmuştur. Çalışmamız, kaynaştırma eğitimi ve DKAB dersi alanında çalışan öğretmenlere ve araştırmacılara kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın, kaynaştırma eğitimi ve öğrencilerinin eğitim hayatına katkı sağlamasını umuyoruz.

Akademik hayatımın başlangıcı olan bu çalışmada, katkılarıyla ve yönlendirmeleriyle zenginleşmesine vesile olan danışman hocam Doç. Dr. M. Fatih TURANALP başta olmak üzere, değerli hocalarım Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR' a, Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU' na eğitimimdeki katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

Teşekkürlerin en büyüğü ise bu süreçte en çok zorlanan ve fedakârlık gösteren canım kızım Zeynep Bilge'ye. Çalışma boyunca göstermiş olduğu destek için sevgili eşime, kızımı yalnız bırakmayan, beni her zaman motive eden anneme ve babama, bu süreçte yardımlarını esirgemeyen kardeşime ve sevgili eşine sonsuz şükranlarımı iletiyorum. Bu güzel insanlar olmadan başarıya ulaşmak mümkün olmazdı. Emine BAYRAKTAR ÇOLAK' a çalışmamın özet bölümünün çevirisinde sağladığı yardımlar için teşekkürlerimi sunuyorum. Canım dostum Büşra' ya her zaman yanımda olduğunu hissettirdiği ve cesaret verdiği için minnettarım. Onun manevi desteği benim için çok değerli ve son olarak ona teşekkür etmek istiyorum.

	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü	
---	---	---

ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gülsün Nur AYÇEKEN		
	Numarası	188110201145		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. M. Fatih TURANALP		
Tezin Adı	Kaynaştırma Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Görüş ve Gereksinimlerinin İncelenmesi			



Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla birlikte eğitim almasını sağlamak için yapılan bir uygulamadır. Bu uygulama sadece özel gereksinimli öğrencinin sınıfa yerleştirilmesi ile sınırlı değildir. Aynı zamanda öğrencinin eğitime yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli düzenlemelerin yapılmasını da gerektirir. Kaynaştırma uygulamasının en önemli unsuru olan öğretmenler, sınıfta daha fazla dikkat ve ilgiye ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencisinin öğrenme ihtiyaçlarına göre eğitim materyalleri ve yöntemleri seçmelidir. Bunun yanı sıra, özel gereksinimli çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına da dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmamız, kaynaştırma eğitimine dâhil olan öğrenciler ve öğretmenleriyle görüşerek, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun din eğitimi almalarını sağlamak, sorunlarını çözmek ve beklentilerini karşılamak amacıyla ele alınmıştır.

Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her görüşmenin ses kaydı alınarak veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, öğrencilerin DKAB dersine yönelik görüşleri, sorunları ve beklentilerine dair bilgiler sunmuştur. Bu veriler, kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda verimli bir şekilde din eğitimi almaları, DKAB dersinde karşılaşılan sorunların çözülebilmesi, beklentilerinin karşılanması ve verilen eğitimin iyileştirilmesi için önemlidir. Bulgular arasında, öğrencilerin bazı ders etkinliklerinde zorlandıklarını ve öğretmenlerin gerekli öğretim tekniklerini bilmedikleri veya kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin beklentilerine ve ihtiyaçlarına göre öğretim içeriği basitleştirilmeli, yöntem ve teknikler uyarlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımları konusunda desteklenmeleri gerektiği de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması konusunda bilgi

eksikliklerinin giderilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve beklentilerine daha duyarlı olunması, öğrencilerin bireysel amaçlarına göre takip edilmesi ve öğrenciler arasında daha fazla iş birliği ve dayanışma sağlamak için farklı etkinlikler düzenlenmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma, Din Eğitimi



	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü	
---	---	---

ABSTRACT

Author' s	Name and Surname	Gülsün Nur AYÇEKEN			
	Student Number	188110201145			
	Department	Department of Philosophy and Religious Sciences/Department of Religious			
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	X		
		Doctoral Degree (Ph.D.)			
	Supervisor	Doç. Dr. M. Fatih TURANALP			
Title of the Thesis/Dissertatio	Investigation of Inclusive Students' Views and Requirements Regarding Religious Culture and Moral				

Inclusive education is the practice of ensuring that students with special needs receive education alongside their peers. This practice involves more than just placing the student with special needs in the classroom; it also requires various arrangements to be made to provide the educational needs of the student. The teacher, who is a crucial element of inclusion practice, should select appropriate educational materials and methods that cater to the learning needs of students requiring additional attention and interest in the classroom. It is also important to consider the social and emotional needs of children with special needs. The research was conducted by interviewing students and teachers involved in inclusive education and the aim was to ensure that students receive religious education that is suitable for their needs, solves their problems, and meets their expectations.

In the research, the interview method was used. Interviews were face-to-face and each of them was audio recorded. The data were analysed using descriptive analysis techniques. The data obtained provide information about the students' views, problems, and expectations towards the RCM course. This information is important for ensuring that inclusion students receive religious education efficiently, for addressing any problems encountered in the RCRE course, meet their expectations and improve the education provided. The findings revealed that students encountered difficulties in certain lesson activities, and teachers lacked the necessary teaching techniques or do not use them. According to students' expectations and needs, teaching content should be simplified, and methods and techniques should be

adapted. The study also concluded that supporting students to participate in social activities is important. Suggestions have been made to address the issue of teachers' lack of knowledge about mainstreaming. It is recommended that teachers become more sensitive to students' needs and expectations, and that they follow students according to their individual goals. Additionally, organising different activities can help to promote cooperation and solidarity among students.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Religious Education



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
KISALTMALAR	x
GİRİŞ	11
1.Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	12
2.Araştırmanın Amacı ve Önemi	12
3.Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	13
BİRİNCİ BÖLÜM	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	14
1. Kaynaştırma Eğitimi Nedir?	14
1.1.Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi	14
1.2. Kaynaştırma Eğitimi Modelleri ve Uygulama Biçimi	17
1.3. Kaynaştırma Eğitiminin Unsurları.....	18
1.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	21
2. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı Olan Bireyler Kimlerdir?	23
2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler.....	23
2.2. Otizmli Bireyler	27
2.3. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Bireyler	28
2.4. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler.....	29
2.5. Görme Yetersizliği Olan Bireyler	30
2.6. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler.....	31
2.7. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler.....	32
2.8. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler	33
2.9. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler.....	34

3. Kaynaştırma ve Din Eğitimi.....	35
İKİNCİ BÖLÜM	39
YÖNTEM	39
2.1. Araştırmanın Yöntemi	39
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	39
2.3. Veri Toplama Araçları.....	41
2.4. Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi.....	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	43
BULGULAR VE YORUMLAR	43
3.1. Öğretmen Yaklaşımı	44
3.2. Arkadaş İlişkileri	50
3.3. Uygulanan Sınav Sistemi	53
3.4. Öğrenci Beklentileri	56
3.5. Öğretmen Gözünden Öğrenci Gereksinimleri.....	61
SONUÇ ve ÖNERİLER	71
KAYNAKÇA	74

TABLOLAR

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özellikleri_____	39
Tablo 2. Görüşme yapılan öğretmen bilgileri_____	41
Tablo 3. Kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen tutumu hakkında görüşleri__	44
Tablo 4. Öğretmen davranışlarının öğrenme üzerindeki etkileri hakkında görüşleri_____	48
Tablo 5. Öğretmen müdahalesi hakkında görüşleri_____	49
Tablo 6. Kaynaştırma öğrencilerin akran yaklaşımı hakkında görüşleri_____	50
Tablo 7. Akranları ile yaşadıkları problemler hakkında görüşleri_____	51
Tablo 8. Kaynaştırma öğrencilerinin uygulanan sınav hakkında görüşleri_____	53
Tablo 9. Öğrencilerin öğretmenin değerlendirmesine yönelik görüşleri_____	54
Tablo 10. Değerlendirme sürecinde öğretmen yaklaşımı hakkında görüşleri	56
Tablo 11. Öğrencilerin öğretmene yönelik beklentileri hakkında görüşleri_____	57
Tablo 12. Öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik beklentileri hakkında görüşleri _____	58
Tablo 13. Öğrencilerin sınav sistemine yönelik beklentileri hakkında görüşleri _____	59
Tablo 14. Öğrencilerin ailelerine yönelik beklentileri hakkında görüşleri _____	60
Tablo 15. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşleri_____	61
Tablo16. Öğretmenlerin ders içeriği hakkındaki görüşleri_____	65
Tablo17. Öğretmenlerin öğrenci beklentilerine yönelik görüşleri_____	69

KISALTMALAR

AAIDD : Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

DEHB : Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

DKAB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

ÖEHY : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

ZB : Zeka Bölümü

GİRİŞ

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin akranları ile okullarda eğitim almalarını sağlamak onların tüm alanlarda ki gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kaynaştırma eğitimini; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır ifadesiyle tanımlamıştır. Kaynaştırma başka bir deyişle özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle özel eğitime ihtiyacı olmayan akranlarının bir arada eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesini sağlamaktır.

Din, insanların hayatında önemli bir yer işgal eden, inanç, ibadet, ahlak ve davranışları içeren ve insanların manevi ihtiyaçlarını karşılayan bir kavramdır. Din eğitimi, insanların bu ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmak ve doğru bir şekilde anlamalarını sağlamak amacıyla verilen bir eğitimidir. Normal gelişim gösteren bireylerin yanı sıra özel gereksinimleri olan bireyler de kaynaştırma uygulamaları ile okullardaki DKAB dersleriyle din eğitimi alabilmektedirler. Bu bireylerin diğer aldıkları eğitimlerde olduğu gibi din eğitimi de ihtiyaçlarına göre özelleştirilerek verilmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin din eğitimi alması, onların manevi ihtiyaçlarını karşılamalarına, daha olumlu bir ruh hali ile daha iyi bir sosyal uyum sergilemelerine yardımcı olmaktadır. Kaynaştırma eğitim modeli ile aldıkları bu eğitim diğer akranların, özel gereksinimli bireyler ile etkileşim kurmalarını, empati kurmalarını ve farklılıkları kabul etmelerini de sağlayacaktır. Kaynaştırma öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik görüş ve gereksinimlerinin incelenmesi, bu öğrencilerin eğitiminde önemli bir rol oynayacaktır.

Araştırmamızda kaynaştırma öğrencileri tarafından, DKAB dersi hakkında görüşleri, gereksinimleri, beklentileri var olan eksikliklerden ve problemlerden etkilenme durumları incelenmiştir.

1.Araştırmanın Konusu ve Problemi

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimleri olan öğrencilerin, genel eğitim kurumlarına dâhil edilmesi anlamına gelir ve amacı özel gereksinimleri olan öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarını arttırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin özgüvenlerini arttıracak, onların başarılı olmalarını sağlayacak ve onları toplumun bir parçası haline getirecek eğitimler verilmelidir. Öğrencilerin özel gereksinimleri, çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir ve bu öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan yöntemler ve materyaller, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişebilmektedir. Kaynaştırma öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları vardır ve bu nedenle öğretmenlerin bu ihtiyaçları anlaması, öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir şekilde eğitim vermeleri gerekmektedir.

Yapacağımız çalışma kaynaştırma eğitiminde DKAB dersi etkinlikleri, öğretmen ve akran ilişkileri, sınav sistemi ve öğrencilerin bu ders için beklentilerini konu edinmiştir. Problem ise “Kaynaştırma öğrencilerinin DKAB dersine yönelik görüşleri, karşılaştıkları sorunlar ve beklentileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul çağındaki özel gereksinimli öğrencilerin büyük bir bölümü, din derslerini kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı normal sınıflarda almaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamında öğretmen ve akran ilişkilerinin iyileştirilmesi, öğretmen tarafından derslere dâhil edilmesi, akademik başarısının ve diğer beceri öğrenimlerinin geliştirilmesi yanı sıra, ihtiyaçları doğrultusunda din eğitiminin verilmesi de önem arz etmektedir. Bu sebepten, bu öğrencilerin verimli bir şekilde din eğitimi almaları, DKAB dersine yönelik görüşlerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesiyle de yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda verimli bir şekilde din eğitimi almaları, DKAB dersinde karşılaşılan sorunların çözülebilmesi, beklentilerinin karşılanması ve verilen eğitimin iyileştirilmesi için söz konusu öğrencilerin görüşleri, ihtiyaçları, sorunları ve beklentileri tespit edilmek istenmektedir.

3.Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları şöyle sıralanabilir.

1. Araştırmada elde edilen veriler, veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamı ile sınırlıdır.
2. Araştırma ortaokul kademesinde eğitim-öğretimlerine devam eden 20 kaynaştırma öğrencisi ve kaynaştırma uygulamasında yer alan 5 DKAB öğretmeni ile yürütülmüştür. Dolayısıyla bulgular bu öğrenci ve öğretmenler ile sınırlıdır.
3. Araştırma düşük yaş grubu ile yürütülmesi dolayısıyla kısa cevaplar verdikleri, bazı sorulara cevap vermekten kaçındıkları veya utandıkları görülmüştür. Bulgular bu cevaplar ile sınırlıdır.
4. Çalışma grubuyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılı, birinci dönemi ile sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. Kaynaştırma Eğitimi Nedir?

Bireylerin en temel haklarından biri eğitim öğretim hakkıdır ve bu hak bireylere sunulurken sunulan hizmetin çağın gereksinimlerine cevap verebilmesi ve bireylerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerekir. Bu çerçevede bakıldığında bireysel farklılıklara uygun olarak sunulabilecek en önemli eğitim öğretim hizmetlerinden biri kaynaştırma'dır. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kaynaştırma eğitimini; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır ifadesiyle tanımlanmıştır. Bir başka tanıma göre kaynaştırma, “Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir” (Kırcaali-İftar, 1992, s. 45). Bu tanımlarda olduğu gibi yine birçok tanımda üzerinde durulan noktanın bireyin ihtiyaçları doğrultusunda, en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim-öğretim hizmetlerinin sunulması olduğu görülmektedir.

Özetle kaynaştırma eğitimi için öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla yalnızca aynı sınıfta, birlikte eğitim görmeleri yeterli değildir. Özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda eğitim alabilmeleri için uygun düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu düzenlemeler öğrencilerin eğitimlerindeki engelleri kaldırmaya ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişimlerini desteklemeye yardımcı olacaktır. Ayrıca söz konusu öğrencilerin sosyal entegrasyonu da önemlidir ve sınıf ortamına dahil olmaları sağlanmalıdır.

1.1.Kaynaştırma Eğitiminin Tarihiçesi

Tarihsel süreç içerisinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerinin gerçekleştirildiği ilk ortamlar normal eğitim ortamından ayrı özel eğitim okulları

olmuştur. Bugün ise tüm dünyada ve Türkiye de kabul görmüş kaynaştırma eğitimi ile birçok özel gereksinimli öğrenci normal eğitim ortamında eğitim alabilmektedir.

1900'lü yılların ilk yarısında özel gereksinimli öğrencilerin ayrı okullarda eğitim görmesi, toplumda yaygın bir düşünceydi. O dönemde, akranlarından farklı olan öğrencilerin, diğer çocukları olumsuz olarak etkileyeceği düşüncesi hakimdi. Bu durumun bir örneği olarak, 1913 yılında ABD'de normal zekaya sahip fakat fiziksel engeli olan bir öğrencinin genel eğitim okulundan özel eğitim okuluna yönlendirildiği görülmüştür. Öğrencinin fiziksel durumunun öğretmeni ve diğer öğrencileri üzdüğü, öğretmenin zamanını ve dikkatini fazlasıyla aldığı, diğer öğrencilerin dikkatini dağıttığı, okuldaki disiplini ve ilerlemeyi olumsuz etkilediği gerekçesiyle böyle bir karar verildiği belirtilmiştir (Kargin, 2004, s. 3). Yaşanan bu örnek o dönemde toplumun, bu bireylere dair tutumlarını yansıtan bir örnektir.

İnsan hakları, tarihin birçok döneminde tartışılan ve savunulan bir konu olmuştur. Ancak, 1950'lerden itibaren özel gereksinimli bireylerin haklarına ve toplumda ayrımcılık yapılmamasına yönelik gelişmelerin artmasıyla birlikte özel gereksinimli bireylerin normal sınıflarda eğitim alma konusunda bir bilincin oluşmasına katkı sağlamıştır (Kırcaali-İftar, 1998a, s. 17). Bütün çocukların eşit eğitim fırsatlarına sahip olması anlayışı ile 1960'lı yıllarda eğitimciler özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, yaşlılarıyla birlikte normal sınıflarda eğitim alması üzerine araştırmalar yapmaya başlamışlardır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005, s. 12). Sürecin devamında ayrıştırma anlayışının yerini normalleştirme anlayışı almış ve 1970'li yıllarda özel gereksinimli bireyler gerekli hizmet ve desteklerin sağlanması koşulu ile normal sınıflarda eğitim görmeye başlamışlardır (Üzümcü, 2018, s. 90).

1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile Türkiye’de kaynaştırma uygulaması başlatılmış ve devamında 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ye bağlı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile kaynaştırma eğitimi ülkemizde yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010a).

1983 yılında çıkarılan kanun ile kriterleri uygun olan özel gereksinimli çocukların, normal sınıflarda eğitim alabilmeleri için gerekli tedbirlerin önemine vurgu yapılmıştır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005). 1997 yılında 573 sayılı kararname ile özel gereksinimli her bireyin özel eğitim hizmetlerinden faydalanması yasal güvence altına alınmış, 2000 yılına gelindiğinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise, kaynaştırma eğitimi hakkında özel bir bölüm ele alınarak, özel eğitim hizmetleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Üzümcü, 2016, s. 22).

2006 yılındaki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ifadesi kullanılmış ve “ özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı” olarak açıklanmıştır.

2017 yılında yayımlanmış olan 2017/28 sayılı “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” başlıklı genelgede “kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalar kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla bazı derslere aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır” ifadeleri kullanılmıştır (MEB, 2017; Yazicioğlu, 2018). Günümüzde özel gereksinimli bireyler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı benimsenmekte ve kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları tercih edilmektedir.

1.2. Kaynaştırma Eğitimi Modelleri ve Uygulama Biçimi

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi üç farklı model üzerinden uygulanmaktadır. Bunlar; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma modelleridir (Yazicioğlu, 2018, s. 100).

1.2.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma modelinde, özel gereksinimi olan öğrencinin kaydı normal eğitim kurumlarındadır ve tam gün eğitim almaktadır (MEB, 2010). Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrenciler, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görürler ve kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim müfredatını takip ederler (Yazicioğlu, 2018, s. 101). Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır. Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları oldukça düşük tutulur. Bir özel gereksinimli öğrenciye sahip sınıflarda en fazla 10 öğrenci, iki özel gereksinimli öğrenciye sahip sınıflarda en fazla 20 öğrenci bulunur. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; bir özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıflarda en fazla 35 öğrenci olabilir. İki özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise bu sayı 25 öğrenci ile sınırlandırılır (MEB, 2006).

1.2.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma modeli özel gereksinimi olan öğrencilerin normal eğitim kurumlarında belirli saatlerde akranlarıyla birlikte derslere dahil edilmeleriyle ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla sağlanmaktadır (MEB, 2006). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır. Özel eğitim sınıfı öğrencisi başarılı olabileceği derslerde ve sosyal etkinliklerde yetersizliği olmayan akranları ile birlikte normal sınıfta eğitim almaktadır (MEB, 2010b, s. 19). Özel eğitim sınıfları, bulunduğu okulun veya kurumun eğitim programını uygulayan özel eğitim sınıfları ve bulunduğu okulun veya kurumun eğitim programından farklı bir eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıfları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Bulunduğu okulun veya kurumun programlarını uygulayan özel eğitim sınıflarında, ilköğretim kurumlar programlarını veya ortaöğretim kurumları programlarını takip edebilecek bireyler eğitim almaktadırlar. Bulunduğu okulun veya kurumun eğitim programından farklı bir eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıflarında ise ilköğretim veya ortaöğretim kurumları programlarını takip edemeyecek durumda olan bireyler eğitim almakta ve bu sınıflarda eğitim alan öğrenciler, yetersizlik türüne göre hazırlanan özel eğitim programını takip etmektedirler (MEB, 2006).

Sadece özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler için değil, özel eğitim okullarına devam eden(Eğitim Uygulama Okulu- Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi vb.) öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması uygulaması da yarı zamanlı kaynaştırma kapsamında var olan bir uygulamadır (*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, t.y.).

1.2.3. Tersine Kaynaştırma

Tersine kaynaştırma modeli özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte eğitim görmelerini sağlayan bir yöntemdir. Bu durumda normal gelişim gösteren bireyler, kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılan sınıflara kayıt yaptırabilirler (Atkın, t.y., s. 26).

Tersine kaynaştırma, normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel eğitime ihtiyacı olan akranlarının sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla bu öğrencilerin sınıflarına gitmelerini ve yapılandırılmış bir ortamı gerektirir (Yazicioğlu, 2018). Tersine kaynaştırma uygulaması ile normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yardım etmek, akran modeller olmak, onlarla etkileşime geçme fırsatı sunan bir yoldur.

1.3. Kaynaştırma Eğitiminin Unsurları

Kaynaştırma öğrencisinin, kaynaştırma sınıflarında kendisini ortamın bir parçası gibi hissedebilmesi, kendini bulunduğu ortamda değerli hissedebilmesi kaynaştırma eğitiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. Kaynaştırma sürecinin başarılı olabilmesi için birçok unsurun bir araya gelmesi gerekmektedir.

Öğretmenler, kaynaştırma öğrencileri, akran öğrenciler, aileler, okul idaresi ve fiziksel ortam bu unsurların başında gelmektedir (Atkın, 2011, s. 27; Batu & Kırcaali-İftar, 2005, s. 23; Batu & Odluyurt, 2014, s. 27). Tüm bu unsurların bir araya gelmesi ve işlevlerini tam olarak yerine getirmesi, başarılı bir kaynaştırmadan söz etmek için önemlidir (Atkın, 2011, s. 27).

1.3.1. Öğretmenler

Kaynaştırma uygulamalarının başat unsuru olan öğretmenlerin, sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve kaynaştırma öğrencisini kabul edici tutum içinde olmaları gerekmektedir (Atkın, 2011, s. 27; Üzümcü, 2018, s. 91). Öğretmenlerin sınıfta sergiledikleri olumlu tutumları, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumlarına olumlu etkisi yüksektir (Batu & Kırcaali-İftar, 2005, s. 25). Dolayısıyla öğretmen özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında arabulucu görevini de üstlenmelidir.

Öğretmenin olumlu tutum içinde olması öğretmenin kaynaştırma eğitimi hakkındaki yeterliliği ile yakından ilişkilidir. Öğretmenin kaynaştırma öğrencisi için bireysel eğitim programları hazırlayarak planda ve müfredatta uyarlamalar yapma, aileleriyle ve ilgili uzmanlarla iletişim halinde ve işbirliği içerisinde olma, öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanma yerine getirmesi gereken diğer yükümlülüklerdir (Batu & Odluyurt, 2014, s. 28; Batu & Uysal, 2010, ss. 127-128).

Etkili eğitim ve öğretim ortamı oluşturmakla yükümlü olan öğretmenden öğrencinin psikolojik dünyasını, öğrenme kapasitesini ve bireysel farklılıklarını tanıması beklenmektedir (Nazıroğlu, 2011, ss. 200-208). Bunların yanında örnekleri somutlaştırarak anlaşılmasını sağlaması, geri bildirimlerle konun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmesi, ders içi etkinliklerde kaynaştırma öğrencisini de göz önünde bulundurması, sınıftaki tüm çocuklar için eşit eğitim fırsatları oluşturmak sadece özel gereksinimli birey için değil normal gelişim gösteren öğrenci için de önemlidir. Öğretmenin tüm bunları yapabilmesi için, kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almış olması gerekmektedir (Atkın, 2011, s. 28; Üzümcü, 2016, ss. 25-26).Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin özel eğitime ilişkin kendi eğitim

düzeyleri, aldıkları eğitimler ve destekleyici hizmetlerin yeterliliği kaynaştırmaya bakış açılarını olumlu bir şekilde etkilendiğini göstermektedir (Batu & Odluyurt, 2014, s. 28).

1.3.2. Öğrenciler

Kaynaştırma uygulaması sürecinin başarılı olmasında önemli bir başka unsur da sınıfta bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerdir. Kaynaştırma uygulamasına ilişkin ulaşılabilecek en önemli sonuçlardan birisi normal akranların özel gereksinimli öğrencileri kabullenmiş olmalarıdır. Bunun sağlanması için sınıf öğretmenlerinin akran öğrencileri, sınıflarında ki kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgilendirmelidir (Batu & Odluyurt, 2014, s. 29). Özyürek (2006) engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi ve bu gruptaki öğrencilerin kabulünün sağlanması, doğrudan temas ve bilgilendirme yoluyla gerçekleşeceğini göstermiştir. Bu bilgilendirmeler bireysel farklılıklara dikkat çekerek herkesin yeterlikleri ve yetersizlikleri, güçlü ve zayıf yanları olduğunu fark ettirecek nitelikte olmalıdır (Batu & Odluyurt, 2014, s. 30). Bu tür çalışmaların özel gereksinimli öğrencilerle de yapılması, öğrencinin kaynaştırma uygulamasına mümkün olan en üst düzeyde hazır olmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına daha önceden hazırlanması, kaynaştırma öğrencisinin okula ve sınıfa uyumunu kolaylaştıracak, öğrencilerin kendilerine olan güvenine olumlu katkı sağlayacak, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından kabul edilme olasılığını yükseltecektir (Batu & Kırcaali-İftar, 2005, s. 40; Batu & Odluyurt, 2014, s. 30).

1.3.3. Aileler

Başarılı bir kaynaştırma için iki grup aile de kaynaştırmayı desteklemelidir. Özel gereksinimli öğrencinin aileleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri bu uygulama için hazırlanmalıdır. Özel gereksinimli öğrencinin aileleri, kaynaştırma uygulamasının ne olduğu, bu uygulamadan neler beklenmesi gerektiği, kaynaştırma sınıfında nasıl bir eğitim alacağı, bu konuda öğrencinin nasıl desteklenmesi gerektiği ve öğrencinin değerlendirmesinin nasıl yapılacağı konularında bilgilencmeleri sağlanmalıdır (Batu & Odluyurt, 2014, s. 34). Bu bilgilendirmelerle ailelerin

sorumluluklarının farkına varmaları sağlanacaktır. Özel gereksinimli öğrencinin aileleri, çocuklarının okulda kazandıkları bilgi ve becerileri evde destekleyerek onların gelişimlerine katkıda bulunmalıdırlar (Kargin, t.y., s. 88). Böylelikle öğretmen-aile iş birliğinin sağlanması kolaylaşacaktır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri de bu konuda bilgilendirilmelidir. Bu sayede, kaynaştırma öğrencisiyle aynı sınıfta eğitim alan çocukların aileleri, bu öğrencinin özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgi sahibi olacaklardır. Bu da olumlu tutumların oluşmasına ve kaynaştırma öğrencisinin kabulü ve akran desteğinin sağlanmasına katkı sağlayacaktır (Batu & Odluyurt, 2014, s. 35; Kargin, t.y., s. 88).(Batu & Odluyurt, 2014, s. 35)

1.3.4. Fiziksel Ortam

Fiziksel ortam sınıf ve sınıfta bulunan eşyalar, okul binası ve bahçesinden oluşmaktadır. Her sınıf, öğretim için çekici hale getirilmeli ve başarılabilirdiği ölçüde gerekli uyarlamalar yapılmalıdır (Atkın, 2011, s. 32; Batu & Kırcaali-İftar, 2005, s. 41). Fiziksel ortamın uygunluğu sadece kaynaştırma öğrencilerin değil, diğer öğrencilerin de derse katılımını ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır (Atkın, 2011, s. 33; Kargin, t.y., s. 87).

Fiziksel ortam, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda sınıf mevcutlarının düzenlenmesini de kapsamaktadır. Gerekli düzenlemelerin yapılmaması eğitimin niteliğini düşürebileceği gibi öğretmenlerin de daha fazla çaba harcamasına sebep olacaktır (Üzümcü, 2018, s. 94). Konuyla ilgili araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki tutumları, sınıfındaki öğrenci sayısı ile ilişkili olduğu ve az sayıda öğrenciye sahip olan öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu baktıkları görülmüştür (Batu & Kırcaali-İftar, 2005, s. 41).

1.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitiminin öncelikle özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sonrasında normal gelişim gösteren bireylere, ailelere son olarak öğretmenlere yönelik birçok faydasına değinebiliriz.

Özel gereksinimli bireyler kaynaştırma uygulamalarıyla, normal akranlarıyla etkileşime geçme fırsatı bulurlar ve bu sayede kendine güven, cesaret, sorumluluk, iletişim, iş birliği, ortak yaşam becerileri gibi birçok beceri edinmiş olurlar. Özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine uygun bir eğitim modeli ile karşılaşmaları ve sınıfın bir üyesi olarak kabul edilmeleri oldukça önemlidir. Bu sayede, öğrencilerin benlik algıları olumlu yönde gelişecek ve toplumun bir parçası olarak kendilerini daha iyi hissedeceklerdir (Atkın, t.y.; Kircaali Iftar, 1998; MEB, 2010b). Kaynaştırma eğitiminin yararlarından birisi de özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmelerini ve dışlanma hissini azaltmasıdır (Lewis & Doorlag, 1991, s. 20).

Kaynaştırma uygulamaları, normal gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere karşı daha duyarlı ve anlayışlı olmalarını sağlayarak, ahlaki davranışlarını geliştirmelerine yardımcı olur. Bireysel farklılıkları görekerek saygı göstermeyi öğrenirler. Özel gereksinimli bireylerle birlikte yaşamayı öğrenir ve işbirliği ile tüm engellerin üstesini gelinebileceğinin bilincine varırlar (MEB, 2010b, s. 23,24; Üzümcü, 2016, s. 24).

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamaları ile normal eğitim ortamına devam ediyor olması, ailelerine fayda sağlar, çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına daha sağlıklı bir şekilde tanık olabilirler. Ayrıca, aileler, çocuklarının ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için bilgi edinebilirler ve çocuklarının normal eğitim ortamında yer alıyor olması, ailelerine moral verir. Ailelerin çocuklarına uygun beklentileri olması ve onların kapasitelerini anlamaları, çocuklarının gelişimini desteklemek için yeni yollar öğrenmelerini sağlar (Atkın, t.y., s. 27; MEB, 2010b, s. 24; Üzümcü, 2016, s. 24).

Son olarak kaynaştırma uygulamaları öğretmenlerin farklı deneyim ve beceriler kazanmasına yardımcı olur. Kaynaştırma sınıflarında görev alan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için farklı öğretim teknikleri ve materyalleri kullanarak deneyimlerini ve becerilerini zenginleştirirler (Kircaali Iftar, 1998, s. 19; MEB, 2010b, s. 24; Üzümcü, 2016, s. 24)

2. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı Olan Bireyler Kimlerdir?

2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

Zihinsel işlevler ya da bir başka deyişle zekâ, genellikle standart, topluma göre normları çıkarılmış bireysel zekâ testleri ile değerlendirilmektedir. Zekâ, genel zihinsel kapasite olarak tanımlanır; zekânın akıl yürütme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, hızlı öğrenme ve deneyimlerle öğrenmeyi içerir. Zihinsel engel, bir kişinin zihinsel işlevlerinin normal seviyenin altında olması ve çeşitli nedenlere bağlı olarak, zihinsel yeteneklerin yavaş gelişmesi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bu durum, kişinin öğrenme, problem çözme, karar verme ve iletişim kurma gibi temel zihinsel becerilerinde zorluk yaşamasına neden olabilir.

Zihinsel engelliğin tanımlanması, uzun yıllardır birçok meslek grubunun ilgisini çeken bir konudur. Ancak, her meslek grubunun bu konuya kendi ilgi alanından baktığı ve bunun yanında zihinsel yetersizliğin son derece karmaşık özelliklere sahip bir durum olması ortak bir tanım yapılabilmesini zorlaştırmaktadır (Demir, 2018, s. 141). Burada toplumun zihinsel yetersizlik gösteren bireyler konusunda doğru bir şekilde bilgilendirilmesi oldukça önemlidir (Maviş, 2010, s. 247).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde zihinsel yetersizliği olan birey; "Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi ifade eder (MEB, 2012: 3)" şeklinde tanımlanmaktadır.

Günümüzde en sık kullanılan en güncel tanım ise Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD)' nin yapmış olduğu tanımdır. AAIDD' nin yapmış olduğu tanıma göre zihin engeli, "zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli düzeyde sınırlılıkların karakterize ettiği; bilişsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerinde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır." ifadeleriyle tanımlanmaktadır.

Yapılan tanımlarda zihin yetersizliği olan bireylere kazandırılması istenen üç temel hedef üzerinde durulmakta ve bunlar zihinsel işlevler, uyumsal davranışlar ve destek sistemleri olarak sıralanmaktadır.

- *Zihinsel İşlevler:* Zihin engeli, bireylerin zihinsel işlevlerinde normalin altında bir seviyede olmaları durumudur. Zekâ testleri, zihin engeli teşhisi konulması için kullanılan bir yöntemdir. Zekâ testlerinde, normal zekâ bölümü puanı ortalama 100 olarak kabul edilmektedir. Zihin engeli olan bireylerin zekâ bölümü puanı 68-70 ya da daha düşük olabilir.
- *Uyumsal Davranışlar:* Uyumsal davranışlar, toplumda yaşayan her insanın uyması gereken davranış kurallarıdır. Ancak bazı bireyler, kendi yaşından ve kültür grubundan beklenen kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk görevlerini yerine getirememektedir. Bu durumda, uyumsal davranışlarda yetersizlik olarak adlandırılmaktadır (MEGEP, 2007, s. 11).

Zihinsel gerilikle ilgili son yıllarda yapılan tanımlarda sahip olunan uyumsal davranışlar önemle ifade edilmektedir. Bu anlatıma göre, zihinsel işlevlerde gerilik gösteren ancak uyum davranışları yeterli düzeyde olan çocuklara zihinsel engelli tanısı konamaz. Bu durumda olan çocuklar "altı saat geri" olarak isimlendirilmektedir. Burada altı saat, çocuğun bir gün içerisinde okulda akademik öğrenmelerde geçirdiği süreyi ifade eder. Altı saat geri çocuk yalnızca bu süre içerisinde akademik çalışmalarla ilgili uygun davranışlarda bulunmamaktadır. Bunun dışında yaşından ve kültür grubundan beklenen davranışları göstermektedir (MEGEP, 2007, s. 12).

- *Destek Sistemleri:* Zihinsel yetersizliği olan bireylere destek olmak için dört farklı alan bulunmaktadır. Bunlar doğal destek, rastlantısal destek, genel destek ve özel destektir. Doğal destek; zihinsel yetersizliği olan bireyin iş yerindeki veya okuldaki arkadaşlarından aldığı destektir. Rastlantısal destek, düzenlenen bir eğlenceye katılma, bir yemeğe davet edilme şeklinde yapılan bir destek türüdür. Bu tür destekler, zihin engelli bireylerin sosyal hayatlarına katılmalarını ve toplumda daha fazla yer almalarını sağlayabilir. Genel destek, herkese yönelik hizmetlerdir. Bu tür destekler, zihin engelli

bireylerin günlük hayatlarını daha bağımsız bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olabilir. Son olarak, özel destek, zihin engelli bireylerin ihtiyaçlarına göre özel olarak sağlanan desteklerdir (Özel eğitim, terapi, ilaç tedavileri).

Zihinsel yetersizlik gösteren bireyler, toplumda maalesef yeterince tanınmayan ve anlaşılmayan bir grup olarak karşımıza çıkıyor. Genellikle homojen bir grup olarak düşünülen bu bireylerin, kendi içlerinde önemli bireysel farklılıkları vardır. Bu nedenle, onların ihtiyaçları ve gereksinimleri de birbirinden farklılık göstermektedir (Maviş, 2010, s. 246,247).

Zihinsel engellilerle çalışan uzmanlar, farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. 1970'li yılların öncesinde yapılan tanımlarda puanı tek ölçüt olarak ele alınmaktaydı. ZB puanı, zekâ testleri üzerinde yapılan tartışmalar bir yana, bireyin zihinsel yeterliklerini açıklamada oldukça yetersiz kalmaktadır (Eripek, 1998, s. 43). Zekâ testleri çocuğun olası akademik başarısı hakkında fikir vermekte ama yaratıcılık, motivasyon, duygusal durum uyum becerileri, motor yetenek hakkında bilgi vermemektedir (MEGEP, 2007). Dolayısıyla ZB puanına bakarak çocuğun gereksinim duyduğu yardımın profilini tam anlamıyla ortaya çıkarmak mümkün olmayabilir.

ÖEHY'de zihinsel yetersizliği olan bireyler dört alt grupta sınıflandırılır. Her bir alt grup, bireyin zihinsel yetersizliği ile ilgili özel ihtiyaçlarını karşılamak için farklı seviyelerde destek ve hizmetler gerektirmektedir.

Bu gruplar şunlardır:

- *Hafif düzey zihinsel yetersizlik:* Sağlanacak danışmanlık ve destek eğitimlerle normal sınıflarda eğitim görebilirler. ZB puanı 50-55 ile yaklaşık 70 arasında olan bu bireyler öğrenme süreçlerinde bazı zorluklarla karşılaşabilirler ancak özel destekle bu zorlukların üstesinden gelebilirler.
- *Orta düzey zihinsel yetersizlik:* Fiziksel yetersizlikler, özellikle kas ve motor becerilerindeki zayıflıklar ve davranış problemleri daha yaygındır. ZB puanı 35-40 ile 50-55 arasındadır.

- *Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik:* Doğumda ya da hemen sonrasında fark edilebilir. Hareketleri sınırlıdır ve bağımsız yaşamada zorlanırlar. ZB puanı 20-25- ile 35-40 arasındadır.
- *Çok ağır düzey zihinsel yetersizlik:* Ağır düzey ile benzer durumdadır. Belirli özellikler açısından daha ağır engel durumudur. ZB puanı 20-25'in altındadır.

Zihinsel engelli çocukların eğitim gereksinimlerine göre eğitsel sınıflandırma yapılmaktadır. Bu sınıflandırma ile onların neyi, ne derece öğreneceklerine cevap aranmaktadır. Grupların oluşturulmasında ZB puanları kullanılmakla birlikte ZB puanları esnek tutulmaktadır.

Zekâ bölümleri 50-55ve 70-75 arasında olan eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan bireylerdir. Bu bireyler, temel akademik becerileri öğrenebilecek kapasitede oldukları için "eğitilebilir" olarak tanımlanırlar (MEGEP, 2007, s. 15). Bu, çocukların özel eğitim olanaklarıyla normal ilkokul programlarından yararlanabilecekleri anlamına gelmektedir. Eğitilebilir çocuklar akademik becerilerin yanında öz bakım becerileri de öğrenebilir, yetişkinlik çağına geldiklerinde geçimlerini sağlayabilecek bir iş becerisi kazanabilirler.

Öğretilebilir zihinsel engelli bireyler; zekâ bölümleri 25-35 ve 50-55 arasında olan bireylerdir. Bu bireylerin öğretilebilir teriminden anlaşılan iki anlam vardır. İlki, temel akademik becerileri öğrenemeyecekleri anlamına gelir. İkinci olarak ise, günlük yaşamda ihtiyaç duyulan sosyal uyum, pratik iletişim ve öz bakım becerilerini öğrenebilecekleri anlamına gelir (Demir, 2018, s. 145). Öğretilebilir çocuklar yetişkinlik çağına ulaştıklarında, uygun eğitim ve destekle, sosyal becerilerini geliştirebilirler ve iş, aile ve toplum yaşamında aktif bir rol oynayabilirler. Sosyal uyum becerilerine ilişkin olarak ev, yatılı okul ya da korumalı işyerlerinde çalışarak üretime ve kendi geçimlerine katkıda bulunabilirler. Bununla birlikte aile ve iş yaşamlarında başkalarının yardımına ihtiyaç duyabilirler (MEGEP, 2007, s. 16).

2.2. Otizmliler

Otistik bozukluk, yaygın gelişimsel bozukluk içerisinde yer alan gelişimsel bozukluklardan biridir. Yaygın gelişimsel bozukluklar içerisindeki ilk kategori olan otistik bozukluk, 'otizm' terimi altında diğer kategoriler için de kullanılmaktadır. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde tanımlar başlığı altında 'Otistik birey' terimi kullanılmıştır (Diken, 2014, s. 411,412).

ÖEHY'e göre otizm genellikle erken çocukluk döneminde başlayan, birçok farklı belirtisi olabilen otistik bireyler, sosyal etkileşimde zorluk çekebilirler ve sözel veya sözel olmayan iletişimde sınırlılıklar gösterebilirler. Bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmaktadır.

Otizm sebepleri henüz kesin olarak bilinmemesine rağmen, genetik faktörler, beyinde oluşan bir hasar (hamilelikte ya da doğum esnasında oluşan problemler) veya ailelerin ya da çocukların zehirli kimyasal maddelere maruz kalmış olmaları gibi sebeplerle, belirtileri yaşamın ilk üç yılında kendini gösteren gelişimsel yetersizlik ve nörolojik bozukluktur. Bu bireylerin belirgin fiziksel özellikleri yoktur. Tekrarlayıcı aktiviteler, kalıplaşmış hareketlere olan bağlılık, çevresel ya da günlük rutinlerle ilgili değişimlere olan direnç ve duyuşal deneyimlere verilen alışılmadık tepkiler dikkat çekmektedir (Birkan, 2010, s. 508, 2016, s. 211; Üzümcü, 2016, s. 62). Bunların yanı sıra bazı otizmliler matematiksel, müziksel üstün yetenekleri olduğu söylentisinin doğruluk payı olmakla birlikte, tüm otizmliler aynı yeteneklere sahip olduğu söylenemez. Az bir kısım otizmliler normal ya da normalin üstünde zekâyâ ve/veya özel yetenek ve becerilere sahiptir (Bilecik, 2019, s. 83).

Otizmliler çocukların normal eğitim ortamlarında kaynaştırma eğitimi alması, birçok fayda sağlayabilir. Öncelikle, diğer çocukları gözlemleyerek taklit yoluyla sosyal davranışları öğrenmesi hızlanır. Sınıftaki diğer çocuklarla birlikte oyun ve etkinliklere katılımı sağlanarak, sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olunur. Ayrıca, normal eğitim ortamlarında kaynaştırılmış otizmliler çocuklar, toplumda daha rahat ve uyumlu bir şekilde hareket edebilirler. Eğitim kademelerinde ne kadar ilerleyebilecekleri ve başarı gösterebilecekleri otizme eşlik eden başka rahatsızlıkları

olup olmaması ya da otizm düzeyine göre farklılık gösterebilmektedir. Otistik öğrencilerin değerlendirilmeleri, öğrencilerin hazır oldukları zamanlarda yapılır esnek ve hoşgörülü davranılır (Bilecik, 2019, s. 85,86; MEB, 2010a, s. 32).

2.3. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Bireyler

Konu ile ilgili literatüre bakıldığında yaşlılarından anlamlı düzeyde pozitif ayrılan bu bireyleri ifade etmek için kullanılan kavramlarda, tam bir birlik sağlanamadığı görülmektedir (Gündüz, 2018, s. 241). Bazı kaynaklarda bu bireyleri ifade etmek için *üstün zekâlı*, *üstün yetenekli*, *özel yetenekli* ya da ikisi bir arada *üstün zekâlı ve özel yetenekli* şeklinde kavramlar kullanılmaktadır.

Üstün yetenekli bireyler için ilk yapılan tanımlar zekâyı ölçmeye yöneliktir. Geçerliliği ve güvenilirliği saptanmış zekâ testlerinden sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ bölümü sağlayabilenler üstün zekâlı olarak etiketlenmişlerdir. Son zamanlarda, tek ölçütlü zekâ düzeyine dayalı tanımlardan çoklu yeteneğe ve performansa dayalı tanımlara geçildiği ve üstün zekâ yerine üstün yetenekli teriminin kullanıldığı görülmektedir (Üzümcü, 2016, s. 57).

2020 tarihli ÖEHY 'de özel yetenekli bireyi, yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir, şeklinde tanımlamaktadır.

Üstün yetenekli bireylerin ortak özellikleri arasında soyut düşünme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme, geniş hayal gücü, kolaylıkla ezber yapma, güçlü bir bellek, uzun dikkat süresi, problem çözebilme, sözcük hazinelerinin genişliği, yoğun merak duygusu sayılmaktadır (Davaslıgil, 1991, s. 62,63; Gürbüz & Ayas, 2016, s. 382; Üzümcü, 2016, s. 57). Her bireyde olduğu gibi üstün zekâlı çocukların da gelişiminde bireysel farklılıklar vardır. Her üstün zekâlı bireyde, yukarıda verilen özelliklerin tamamı bulunacak gibi bir koşuldaki bahsetmek mümkün değildir (Şirin vd. 2004).

2.4. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler

Doğuştan ya da hayatın herhangi bir safhasında ortaya çıkan ve insanı fiziksel olarak etkileyen engellerin ortaya çıkardığı bu olguya “bedensel engellilik”, bu durumun birincil olarak etkilediği kişiye de “bedensel engelli” denilmektedir. Bedensel engellilik engellerinin türü bakımından da sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma içerisinde özel bir tanıma işaret eden “ortopedik engellilik” kavramı vardır (Turanalp, 2018, s. 189,190).Çeşitli nedenlerle bir organını veya fonksiyonunu kaybetmiş, kemik, eklem ve kaslarında normal dışı durumlar meydana gelmiş kimselere “ortopedik engelli” denilmektedir (ağlar, 1982, s. 12).

ÖEHY’de ise ortopedik yetersizliği olan bireyi şöyle tanımlamaktadır: “Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.”

Genel eğitsel anlamıyla baktığımızda Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği 5. Maddesinde ortopedik yetersizliği “iskelet, kas ve eklemlerdeki hastalık, bozukluk ve yetersizlikten dolayı, bireyin eğitim başarımının (performansının) ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu” şeklinde tanımlamaktadır (Resmi Gazete, 2005).

Ortopedik yetersizliği bulunan bireylerde konuşma, işitme, görme ve zihinsel işlevlerde de yetersizlikler gözlenebilir. Teknoloji alanındaki gelişmeler ve bilgisayar, internet gibi imkânlar ortopedik yetersizliği olan bireylerin hayatlarını önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır. Bu bireyler insanlarla kolayca iletişim kurabilmekte, farklı ortamlara girebilmekte ve kolayca akademik sorumluluklarını yerine getirebilmektedir (Üzümcü, 2016, s. 49).

Kas, iskelet ve eklemlerdeki yetersizlikler okuldaki öğrenmeleri doğrudan etkilememektedir. Öğrencilerin hareket etme ve tepkide bulunma biçimlerini değiştirmektedir. Okulda ortopedik yetersizliği olan bireylerin öğrenmelerinin etkilenmemesi için okulun, sınıfın donanımında ve araçlarında değişiklikler yapmak

yeterli olacaktır (Akçamete & Özyürek, 2010, s. 371). Bu bireylerin yaşadıkları ortamlar düzenlenirken neye ihtiyaç duydukları göz önünde bulundurulduğunda sadece fiziksel olarak rahat etmeyecekler, aynı zamanda psikolojik ve sosyolojik olarak daha rahat bir yaşam sürmeleri için gerekli şartlardan biri sağlanmış ve eğitim faaliyetlerine katılmaları kolaylaştırılmış olacaktır (Üzümcü, 2016, s. 49).

Değerlendirme sürecinde, ortopedik yetersizliği olan öğrencilerden; yazmada güçlük çektiği belirlenenler sözlü olarak değerlendirilir. Sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizliği olanlar ise, çoktan seçmeli testler ile değerlendirilebilir (MEB, 2010a, s. 31).

2.5. Görme Yetersizliği Olan Bireyler

ÖEHY'ye göre görme yetersizliği olan birey, görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireyi ifade etmektedir.

Başkonak; kalıtsallık, annenin geçirdiği çeşitli hastalıklar, erken doğum, doğum anında yaşanan güçlükler, kazalar, zehirlenmeler ve yaşlılık gibi nedenlerle görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu *görme yetersizliği* olarak adlandırmaktadır (Üzümcü, 2018, s. 170)

Bireyin çeşitli olguları, olayları gözlemesi ve günlük yaşamını bağımsız olarak sürdürmesine olanak sağlayan görme duyusu birçok beceriyi öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir. Normal gelişim gösteren çocuklar gözlem ve taklit etme yoluyla öz bakım, iletişim ve motor becerilerini elde etmiş olurlar. Görmenin öğrenme üzerindeki önemli etkisi nedeniyle, görme engelli çocuklar çevresinde olup bitenleri doğrudan gözlemleyemediği için gören akranlarına göre günlük yaşam becerilerini daha geç öğrenebilmektedir (Birkan, 2016; Üzümcü, 2018).

Görme yetersizliği her bireyi aynı şekilde etkilememektedir. Yetersizliğin türü, oluş zamanı, yetersizliğin tanılanmasından sonra aldığı destekler bu etkilenmeyi belirler. Görme engelli çocuğun geçireceği her gelişim basamağında, görme duyusu

haricindeki diğer duyuların çocuk tarafından aktif bir şekilde kullanması aile tarafından sağlanmalıdır (Çakmak, 2011, s. 12). Çocuğun diğer duyularını aktif olarak kullanması günlük yaşamda bağımsız hareket becerilerini kazanmasında büyük öneme sahiptir.

Eğitsel açıdan görme yetersizliği olan bireyler kör ve az gören olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişiye kör denmektedir. Bu birey, sağlam kalan duyularını kullanabileceği kabartma alfabe (Braille Alfabeti) ya da konuşan kitaplara ihtiyaç duymaktadır. Az gören bireyler ise gözlük, büyüteç gibi araç gereçlere veya büyük puntolu yazı ve aydınlatma gibi materyal ve çevre düzenlemelerine ihtiyaç duymaktadır (Tuncer, 2014; Üzümcü, 2016, 2018).

Değerlendirme sürecinde görme yetersizliği olan öğrencilere yazılı yoklamalarda yeteri kadar zaman verilir. Braille-kabartma yazı olarak verilen yanıtlar sınavdan hemen sonra öğretmenin öğrenciye okutmasıyla değerlendirilir. Yazılı yoklamalarda daktilo, bilgisayar gibi cihazlardan yararlanılabilir. Bu öğrenciler, çizimli ve şekilli sorulardan muaf tutulurlar (MEB, 2010a, s. 31).

2.6. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

ÖEHY’de, işitme yetersizliği olan birey; işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kişi olarak ifade edilmektedir.

İşitme yetersizliği olan bireyler tek ya da her iki kulağının duyma yetisinde tam veya kısmi kayıp ve bozukluk olanlardır. İşitme engelliler grubunda duyma yetisini kazanmak için kullanılan işitme cihazlarını kullanan bireyler de yer almaktadır (Öksüz, 2022, s. 8). Eğitsel yaklaşım, işitme kaybının bireyin konuşmasını, dilini ve gelişim yeteneğini nasıl etkileyeceğiyle ilgilenmektedir. Bu sebeple eğitim, cihazlandırma sonucu ana dilini ve konuşma becerilerini işlevsel yeterlilikte kazanmış bireyler için *ağır işiten*, bunları hiç kazanamamış ve sözlü

iletişimde bulunamayan bireyler için *işitmeyen* olarak bir sınıflandırma yapmıştır (Üzümcü, 2018, s. 210).

Kişinin çoğu şeyi öğrenebilmesine yardımcı olan, en önemli duyularından biri de işitme duyusudur. Günlük yaşamda dil ve iletişim önemli yeterlik alanlarıdır ve doğrudan işitme duyusu ile ilgilidir. Çocuklar işitme yoluyla çevresini algılamaya, olaylar arasında bağlantılar kurmaya başlar ve seslere zamanla anlam verirler. Bu şekilde iletişimin, konuşma ve işitme yolu ile kurulduğunu öğrenirler. Çocuklar okula başladıklarında ana dillerini öğrenmiş ve geniş bir sözcük dağarcığı edinmiş olmaları gerekirken çeşitli nedenlerle doğuştan veya sonradan işitme kaybına sahip çocuklar dil edinimi, konuşma, algılama konusunda güçlüklerle karşılaşmaktadır. İşitme problemi sadece iletişim yeteneğini sınırlar gibi görünse de kişinin sosyalleşmesini, bilgi birikimine sahip olmasını, çevresiyle bireysel ilişkiler kurmasını ve onları anlamasını doğrudan etkilemektedir (Gürgür, 2014; Maviş, 2010; Üzümcü, 2016, 2018).

Uygun koşullar ve uygulamalarla işitme yersizliğine sahip çocukların sözlü dili geliştirebilecekleri ile birlikte mümkün olduğunca erken tanınanıp, erken yaşlarda yoğun bir müdahaleye gereksinimleri vardır.

Değerlendirme sürecinde işitme yetersizliği olan öğrenciler; ilköğretim ve ortaöğretimde istekleri doğrultusunda, yabancı dil programlarının bazı konularından veya tamamından muaf tutulurlar. Bu öğrencilerin başarıları yazılı sınavlar, ödevler ve projelerle değerlendirilir (MEB, 2010a, s. 31).

2.7. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler

Bazı bireylerin dil becerilerinin ediniminde ve gelişiminde iletişim becerilerini sınırlandırabilecek ve iletişim yeterliğini etkileyecek düzeyde farklılıklar veya bozukluklar gözlenebilmektedir. Dil becerilerinde yaşanan farklılık ve bozukluklar kimi zaman bazı gelişimsel yetersizliklerin veya farklılıkların (*otizm spektrum, zihinsel yetersizlik*) belirlenmesine de ön ayak olmaktadır (Akoğlu, t.y., s. 186).

Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği (ASHA) tarafından dil bozukluğu, yazılı veya sözel dilde, diğer sembol sistemlerini kullanma ve anlamaya yönelik olarak gelişimde sapma veya bozukluk olması durumu olarak tanımlanmıştır.

ÖEHY; dil ve konuşma güçlüğü olan bireyi, dili kullanmada, konuşmayı edinmede ve iletişimde güçlük yaşaması nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan kişi olarak tanımlamaktadır.

Konuşmanın, bireyin yaşına ve beden yapısına uygun olmaması, sözcük dağarcığının yetersizliği, konuşurken ses atlaması veya uzatması, heceleri tekrar etmesi (kekeleme), sesin ritminin ve vurguların bozuk olması, konuşmanın anlaşılır olmaması gibi sorunlar bu bireylerde fark edilen sorunlardır (MEB, 2010b, s. 19). Belirtilen sorunlar bireyin sosyal ilişkilerde, akademik başarıda ve gelecekteki istihdama ilişkin güçlüklerle ve gecikmelere neden olabilmektedir (Akoğlu, t.y., s. 187; Maviş, 2010, s. 292).

Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerin performansını değerlendirirken, yazılı sınavlar, ödevler ve projeler önemli bir rol oynamaktadır. (MEB, 2010a, s. 31).

2.8. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler

Yavaş öğrenen bireyler incelendiğinde, karşımıza "özel öğrenme zorluğu" terimi çıkmaktadır.

ÖEHY, özel öğrenme güçlüğü olan bireyleri, dili yazılı ya da sözlü olarak anlamak ve kullanmak için gereken bilgi alma süreçlerinde zorluk yaşayan kişilerdir, şeklinde tanımlar. Bu zorluklar genellikle dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma gibi alanlarda ortaya çıkabilir. Bu nedenle, bu bireylerin özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir, şeklinde belirtir.

Akçin bu yetersizliği, "okuma, yazma, dinleme, konuşma, düşünme ya da matematiksel becerileri gerçekleştirmede ortaya çıkarak sözlü ya da yazılı dili

kullanma veya anlamayı içeren psikolojik süreçlerin birinde ya da birkaç alanda meydana gelen bozukluk” olarak tanımlamaktadır (Akçin, 2013, s. 6).

Yukarıdaki tanımlarda da ifade edildiği gibi öğrenme güçlüğü olan çocuklar sıklıkla dili anlama ve kullanma alanında güçlük yaşadıkları belirtilmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, zihinsel veya duysal eksiklikler, duygusal rahatsızlıklar veya yetersiz eğitim imkanları gibi sebeplerle öğrenme zorlukları yaşayabilirler. Bu zorluklar, sadece belirli bir nedene bağlanamayabilir ve karmaşık bir yapıya sahip olabilir. Bu sebeplerle açıklanamayan öğrenme güçlükleri de gösterebilirler. (Üzümcü, 2016, s. 57). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, ortalama veya ortalamanın üzerinde zekâya sahip olmasına rağmen okuma, yazma, işlem yapma, konuşma dili, yazma dili veya düşünme becerileri gibi akademik becerilerde güçlükler yaşayabilmektedir (Özmen, 2012, s. 336).

Bu öğrencilerin öğretiminde zayıf yönlerini güçlendirmek veya zayıf yönlerini güçlü yönlerini kullanarak ortadan kaldırmak kullanılması gereken yaklaşımlardır (Üzümcü, 2016, s. 60). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin değerlendirme süreçlerinde, güçlüğün etkilerine bağlı olarak, yazılı sınav veya sözlü değerlendirmelerden herhangi birine istekleri doğrultusunda muaf tutulmaları gerekmektedir (MEB, 2010a, s. 32). Bu, öğrencilerin değerlendirme sürecinde adil bir şekilde değerlendirilmelerini sağlayacaktır.

2.9. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler

ÖEHY dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyleri, yedi yaşından önce yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren ve özel eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir, şeklinde tanımlanmaktadır.

Dikkat eksikliği, bireyin yaşına ve gelişim düzeyine göre dikkat süresi ve yoğunluğunda yaşanan yetersizliklerdir. Bu durum, dış uyaranlarla kolayca dağılma eğilimine sahip olmayı içerir. Hiperaktivite, fazla hareketlilik ve dürtü kontrolünde zorluk yaşanan bir durumdur. Bu durum, etrafında koşma, zıplama, oturması gerektiğinde yerinde duramama, aşırı konuşma, dinleyememe, gürültü yapma, uygun

veya uygunsuz davranışlardaki devamlılık ve yerinde olmama şeklinde kendini gösterebilir. (Kurnaz & Şengün, 2020).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite güçlüğü olan bireyler üç farklı tipte görülebilir. Dikkat eksikliğinin görülüp, aşırı hareketliliğin görülmediği *dikkat eksikliğinin baskın olduğu tip*. Aşırı hareketlilik gözlemlenirken dikkat eksikliğinin tanı ölçütünü karşılamadığı *hiperaktivitenin baskın olduğu tip*. Hem dikkat eksikliği hem de aşırı hareketliliğin gözlemlendiği *birleşik tip*. DEHB'li bireylerin çoğunda dikkatsizlik ve hiperaktivite/dürtüsellik belirtileri bir arada görülse de bazı bireylerde ya dikkatsizlik ya da hiperaktivite/dürtüsellik belirtileri daha belirgin olabilir. (Sarıyer, 2022, s. 8,9; Üzümcü, 2016, s. 61).

Hiperaktivite ve dikkat yetersizliği olan öğrencilerin performansını ölçerken, kısa cevaplı ve az sorulu yazılı sınavlar, ödevler ve projeler gibi yöntemler tercih edilir. Bu özellikler göz önüne alındığında, daha kısa ve net sorularla öğrencilerin dikkatlerini dağıtmadan değerlendirme yapılabilir. (MEB, 2010a, s. 32).

3. Kaynaştırma ve Din Eğitimi

Hayat boyu devam eden bir süreç olarak görülen eğitim kavramı için farklı kültürlerde ve zamanlarda değişik tanımlamalar yapıldığı görülmüştür. Eğitim camiamızda kabul gören Ertürk tarafından yapılan tanıma göre eğitim: “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci.” şeklindedir. Kişinin doğumuyla başlayıp yaşam boyu devam eden bu sürecin her döneminde kritik evreler mevcuttur. Bireylerin tüm bu aşamalardan geçerken ruh halleri, duyguları ve düşünce süreçleri farklılık gösterebilir. Bu farklılıklara neden olan en önemli etkenlerden birisi bireylerin sahip olduğu engellerdir (Şimşek & Karasu, 2016, s. 17). Engel kavramı, bir bireyin çevresiyle etkileşiminde karşılaştığı güçlük veya yetersizlikleri ifade eder. Bu durum, bireyin yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak normal kabul edilen bir rolü yerine getirmesini engelleyen sorunları içerir (Özgür, 2008, s. 3). Bu türden engellere sahip “engelli”, “özel gereksinimli birey” vb. farklı kavramlar ile ifade edilen bu bireylerin eğitimleri normal gelişim gösteren bireylerin eğitimi kadar önemli ve gereklidir.

Din eğitimi ise “Diğer eğitim faaliyetleri gibi insanın yetişmesine ve gelişmesine katkı sağlarken kişinin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak davranışlarını yararlı hale getirme sürecidir” şeklinde tanımlamak mümkündür. Din eğitimi ‘salih amel’ olarak nitelendirdiğimiz davranışlara sahip olan insanı meydana getirmektir şeklinde de tanımlanabilir (Keyifli, 2013, s. 118).

Engellilerin eğitimlerinin daha nitelikli olmasında, sosyal hayata uyum sağlamalarında ve engelleri ile başa çıkmasında din eğitiminin ciddi katkısı vardır (Karasu & Şimşek, 2018). Netice olarak “engelli eğitiminin” hem eğitimin, hem de din eğitiminin içerisinde yer aldığı söylenebilir (Karasu, 2013, s. 1).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri için iki görüş öne çıkmaktadır. Birincisi ‘ayrıştırıcı’ görüş olarak isimlendirdiğimiz, özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıflarında ya da ayrı yatılı/ gündüzlü özel eğitim okullarında eğitim almalarını savunmaktadır. İkincisi ise bu bireylerin akranları ile birlikte kaynaştırma eğitimi almalarını savunan ‘birleştirici’ görüştür (Karasu, 2019). Günümüz eğitim anlayışı ayrıştırmayı değil bütünleştirmeyi esas almaktadır. Bu anlayış ile özel gereksinimli bireylerin ayrı okullarda veya sınıflarda eğitim alması yerine akranları ile aynı sınıfta eğitim almaları seçeneği tercih edilmektedir. Ancak bu mümkün olmazsa diğer seçeneklere başvurulmaktadır (Üzümcü, 2018, s. 105).

Bireyi tüm yönleri ile geliştirilmesi gereken bir varlık olarak görmenin, insan için en faydalı yaklaşım olduğunu belirtebiliriz. Bireyin sahip olduğu potansiyeli en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olmak hem bireyin hem de toplumun bir bütün olarak mutlu olmasını sağlamaktadır (Karasu, 2019). Dolayısıyla bireyin bütünsel olarak geliştirilmesi hususunda alacağı din eğitiminin de büyük katkısı olacaktır.

İslam dininin engellilerin kaynaştırma ile ilgili yaklaşımına baktığımızda Kur’an’ dan kaynaştırmanın bütünleştirici yönüne teşvik eden ayetleri ve Hz. Peygamberin engellilere ilişkin uygulamalarını değerlendirebiliriz.

Kur’an ayetlerinden “Hep birlikte Allah’ın ipine sımsıkı yapışın; bölünüp parçalanmayın. Allah’ın size olan nimetini hatırlayın...” (Al-i İmran 3/103), “Kendilerine apaçık deliller geldikten sonra parçalanıp ayrılığa düşenler gibi

olmayın...” (Al-i İmran 3/105), “... Rükû edenlerle beraber rükû edin.” (el-Bakara, 2/43) ayetlerinde birlik bütünlüğe vurgu yapılmaktadır. Karasu ele aldığı bir çalışmada “...bu ayetleri aynı zamanda hakkı yaşayan bir toplum yapısı için engellerin toplumla bütünleşmesine yorumlamak mümkündür.” şeklinde belirtmiştir. Yine başka bir ayette “Allah kiminize kiminizden daha fazla rızık verdi. Ama kendilerine fazla verilenler, rızıklarını ellerinin altındakilerle paylaşıp da onları bu hususta kendileriyle eşit hale getirmeye yanaşmıyorlar. Peki, onlar Allah’ın nimetini inkâr etmiş olmuyorlar mı? (el-Nahl 16/71)”, “Allah normal insanların kendilerinden bir şekilde düşük olanlara yardım etmelerini istemektedir.” şeklinde yorumlamış ve bu durumun okul ortamında engelli eğitiminin nasıl olabileceğine ışık tutabileceğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalar Kur’an’da konumuz olan engellilere yönelik kaynaştırma eğitime dair doğrudan ayetler bulunmadığı ve Kur’an’ın engelliliği insan için bir eksiklik olarak görmediği belirtilmiştir (Karasu, 2019; Tezcan, 2006, s. 19).

Hiz. Peygamberin engellilere değer verme ve onları topluma dâhil etme uygulamaları kaynaştırma din eğitimine referans olabilecek niteliktedir. Bu konuda farkındalık oluşturacak, görüntüsü yüzünden insanların arasına karışamayan Zâhir b. Harâm’ı örnek verebiliriz. Zâhir b. Harâm, görüntüsünden dolayı ihtiyaçları dışında halk arasında pek görülmeyen, sadece ihtiyaçları için pazara gelen bir sahabidir. Hiz. Peygamber bu sahabiye özellikle ziyaret eder, onunla muhabbet eder ve şakalaşır. Hiz. Peygamber’in bu sahabiye özellikle ziyaret etmesi onu toplumla bütünleştirme çabası olarak yorumlayabiliriz (Eser, 2008, s. 46, 2014, s. 82; Karasu, 2019). Yine görme engeli olan Abdullah İbn Mektum’un cemaatten muaf tutulma talebine Hiz. Peygamber’in olumlu cevap vermemesi onun topluma katılmasını desteklediği şeklinde yorumlayabiliriz. Ayrıca engelli birinin cemaate katılması, hem kendisinin yalnızlığa itilmesini engeller hem de kendisini bir bütünün parçası gibi hissetmesine yardımcı olur (Karasu, 2013, s. 59). Hiz. Peygamber’in bu yaklaşımı konumuz olan kaynaştırma eğitiminin bir örneği olarak değerlendirilmiştir (Kasapoğlu, 2010, s. 204). Zihinsel açıdan sorunlar yaşayan Habbân b. Münkız’ın ticaretine devam edebilmesi için ona yol göstermiş ve özel koşullar oluşturmuştur. Bu durum toplum içerisinde üretici konumunda olmasını desteklediğini göstermektedir (Eser, 2014, s.

157). Sahabilerden Muaz İbn Cebel ve Abdullah İbn Mektum'u kendilerine uygun işlerde istihdam etmeye çalışması da engellileri topluma dâhil etmek için yaptığı uygulamalardan biridir (Karasu, 2019).

Tüm bu bilgiler ışığında, İslam'ın kaynaştırma eğitime imkân tanıdığını ve hatta teşvik ettiğini belirtebiliriz. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin temel dini bilgilerini kazandıkları okullarda verimli bir şekilde, ihtiyaçlarına binaen din eğitimi alabilmeleri önem arz etmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmamızda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modelini kullanarak birkaç durumun derinlemesine araştırılması sağlanacaktır. Nitel araştırmadaki durum çalışmasında, duruma yönelik etkenler, durumun başka durumlara etkisi, durumu ortaya çıkaran etkenler gibi unsurlar bir bütün olarak incelenir. İncelenen her durum kendine özgü olduğu için genelleme yapılamaz ancak elde edilen sonuçlar, benzer başka bir durum çalışmasında veri olarak kullanılabilir ve benzer durumlar üzerinde karşılaştırmalı analizler yapılabilir (Köse, 2010). Ele aldığımız konu durum çalışması ile bireyler, olaylar, süreçler vb. etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konulacaktır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışmanın grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim gören ortaokul düzeyinde 20 kaynaştırma öğrencisi ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 5 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır.

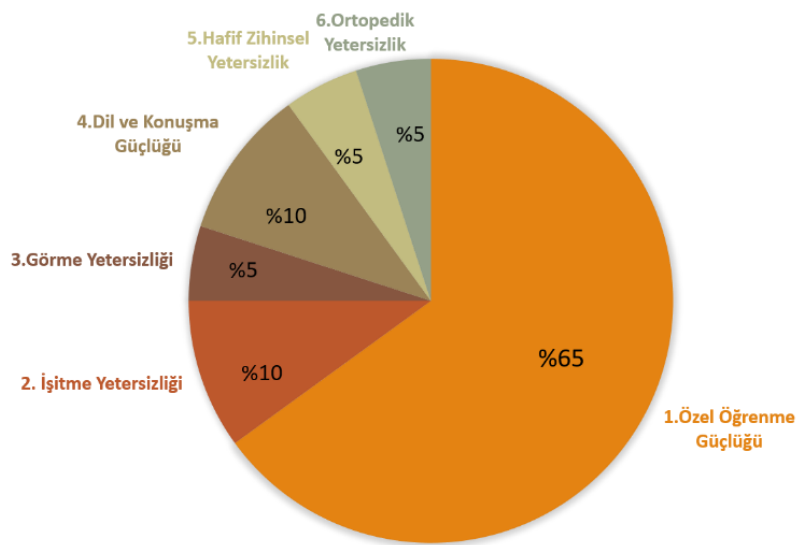
Çalışmada katılımcıların isimleri kullanılmak yerine kodlamaya gidilmiştir. Erkek öğrencilerin isimleri E, kız öğrencilerin isimleri K, öğretmenlerin isimleri Ö şeklinde kodlanarak kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğrenci bilgileri Tablo 1’de, görüşme yapılan öğretmen bilgileri ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Engel Türleri
K1	Kız	7	12	Dil ve Konuşma Güçlüğü
K2	Kız	5	10	Görme Yetersizliği/Az Gören
K3	Kız	7	12	Özel Öğrenme Güçlüğü
K4	Kız	7	11	Özel Öğrenme Güçlüğü
K5	Kız	7	11	Özel Öğrenme Güçlüğü
K6	Kız	7	11	Ortopedik Yetersizlik

K7	Kız	8	13	Özel Öğrenme Güçlüğü
E1	Erkek	6	11	Özel Öğrenme Güçlüğü
E2	Erkek	7	12	Özel Öğrenme Güçlüğü
E3	Erkek	7	13	İşitme Yetersizliği/Az İşiten
E4	Erkek	8	13	Dil ve Konuşma Güçlüğü
E5	Erkek	7	12	Özel Öğrenme Güçlüğü
E6	Erkek	8	13	Özel Öğrenme Güçlüğü
E7	Erkek	7	12	Özel Öğrenme Güçlüğü
E8	Erkek	6	11	İşitme Yetersizliği/Az İşiten
E9	Erkek	8	13	Özel Öğrenme Güçlüğü
E10	Erkek	5	10	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
E11	Erkek	6	11	Özel Öğrenme Güçlüğü
E12	Erkek	5	10	Özel Öğrenme Güçlüğü
E13	Erkek	8	13	Özel Öğrenme Güçlüğü

Tablo 1’de katılımcıların kişisel özellikleri gösterilmektedir. Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türleri incelendiğinde: Özel Öğrenme Güçlüğü (Kız:5, Erkek:9), İşitme Yetersizliği (Erkek:2), Görme Yetersizliği (Kız:1), Dil ve Konuşma Güçlüğü (Kız:1, Erkek:1), Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik (Erkek:1), Ortopedik Yetersizlik (Kız:1), şeklinde engel türlerine sahip oldukları görülmektedir.



Şekil 1. Kaynaştırma öğrencilerinin engel gruplarına göre dağılım oranları

Şekil 1’de görüşülen kaynaştırma öğrencilerinin engel gruplarına göre dağılım oranları belirtilmiştir. Örneklem grubumuzun engel gruplarına dağılımı; özel öğrenme güçlüğü %65, dil ve konuşma güçlüğü ile işitme yetersizliği %10, görme ve ortopedik yetersizlik %5 şeklindedir.

Tablo 2. Görüşme yapılan öğretmen bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Bölüm	Öğretmenlik Süresi (Yıl)
Ö1	Kadın	31	Lisans	DKAB	8
Ö2	Erkek	34	Lisans	DKAB	9
Ö3	Erkek	39	Lisans	DKAB	16
Ö4	Kadın	32	Lisans	İLAHİYAT	8
Ö5	Kadın	33	Lisans	İLAHİYAT	8

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 3 tanesi kadın, 2 tanesi erkek olduğu; 3 öğretmenin DKAB Bölümü Eğitim Fakültesinden, 2 öğretmenin İlahiyat Fakültesinden mezun olduğu; 4 öğretmenin 8-9 yıllık mesleki deneyime, 1 öğretmenin 16 yıllık mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kaynaştırma eğitimine dâhil olan özel gereksinimli bireylerin, DKAB dersine ilişkin görüş ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla görüşme yöntemine başvurulmuştur. Görüşme, araştırmacının belli bir grup insanla iletişim kurarak gerçekleştirdiği veri toplama tekniğidir. Bu yöntem genellikle derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla kullanılır ve katılımcıların düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini daha detaylı bir şekilde anlamaya olanak tanır. Araştırmacı, görüşmeler sırasında katılımcılara belirli konular hakkında sorular sorarak verileri toplar (Tutar & Erdem, 2020). Çalışmamızda yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yüz yüze görüşme yapılarak öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede önceden hazırlanmış soruları sormakla birlikte görüşme sürecinde ilave sorular da sorularak açık olmayan noktaların açıklığa kavuşturulması ve derinleştirilmesi sağlanır (Tutar & Erdem, 2020).

Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın içeriği hakkında bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılımcı onay formları sunulmuştur. Katılımcılara görüşmenin ses kaydı alınarak yapılacağı uygulama öncesinde belirtilmiştir. Elde edilen verilerin sadece araştırma için kullanılacağına yönelik ön bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme soru-cevap tarzında yürütülmüş, cevapların niteliğine göre sorular detaylandırılarak derinlemesine bilgi alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler, konu ile ilgili problemlerin çözümüne yardımcı olacaktır.

2.4. Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Tez çalışmam için 13/10/2023 tarihli ve 2023-463 sayılı karar ile gerekli olan etik kurul izni alınmıştır. Görüşme için, her iki tarafın da rahat hissedebileceği ve verimli bir şekilde iletişim kurabileceği bir ortam seçilmiştir. Görüşme öncesinde velilere gerekli bilgilerin sunulması ve onların bu bilgiler ışığında karar vermeleri sağlanarak, bilgilendirilmiş gönüllü katılımcı formları onaylarına sunulmuştur. Görüşmeler esnasında, gerektiğinde tekrar dinlenerek referans alınabilmesi amacıyla ses kaydı alınacağı görüşme öncesinde belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüş olup, görüşme süreci gizlilik kurallarına uygun şekilde düzenlenmiştir. Ardından, alınan ses kayıtları metin formatına dönüştürülerek yapılan transkripsiyon işlemi ile bilgiler kolayca erişilebilir hale getirilmiştir.

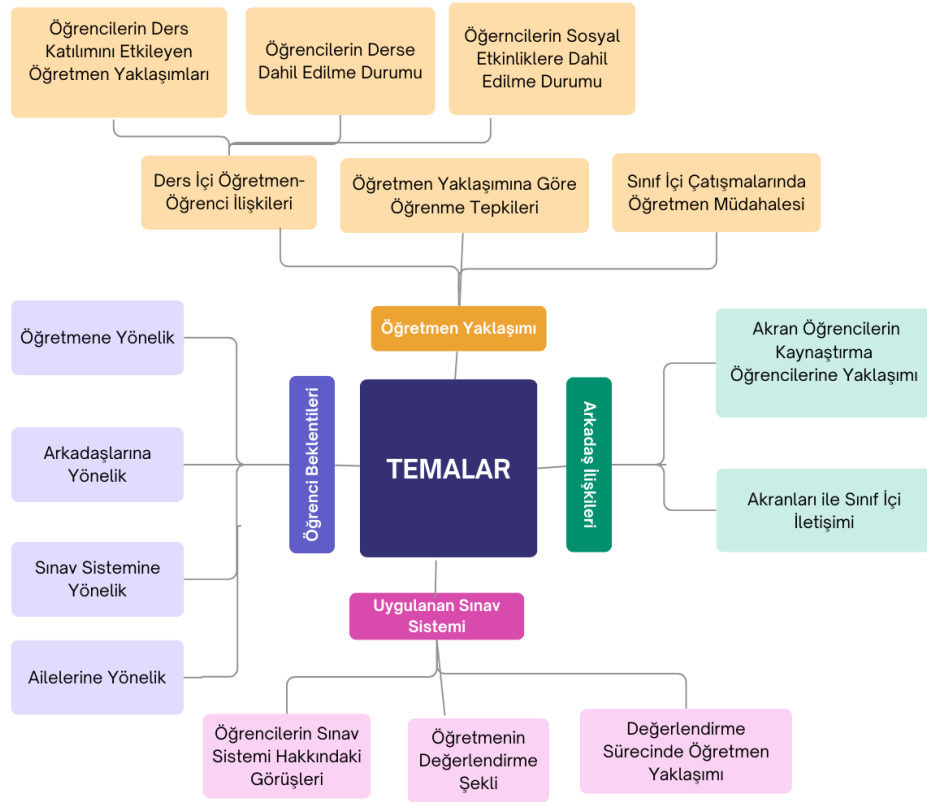
Çalışmamızda, katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniği, araştırmacıların topladıkları verileri önceden belirlenen kavramsal çerçeve veya temalara göre özetleyip yorumladıkları bir yöntemdir. Bu yöntem, araştırmacılara verileri sistematik bir şekilde inceleme ve anlama imkânı tanır, böylece araştırmanın sonuçları daha tutarlı ve güvenilir hale gelir (Tutar & Erdem, 2020). Çalışmamızda da veri analizi için görüşme sorularından yola çıkarak bir çerçeve oluşturulmuş ve veriler bu çerçeveye bağlı olarak, uygun temalar altında düzenlenmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların ifadelerini sırası geldikçe doğrudan alıntılara yer vererek, kullandığı kelimelere, ifade kalıplarına sadık kalarak analiz süreci tamamlanmıştır. Böylece yapılan alıntılar verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde 20 kaynaştırma öğrencisinin DKAB dersi için görüşleri ve 5 DKAB öğretmenin kaynaştırma öğrencilerin gereksinimlerine yönelik görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmelerin analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur. Kaynaştırma öğrencilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin yorumu ve literatürle karşılaştırmalar yer almaktadır.

Kaynaştırma öğrencileri ile yapılan görüşmelerin çerçevesini oluşturan temalar Şekil 2’de yer almaktadır. Her tema ayrıntılı şekilde tablolar halinde sunulmuştur.



Şekil 2. Görüşmelerin çerçevesini oluşturan tema ve alt temalar

3.1.Öğretmen Yaklaşımı

3.1.1. Ders İçi Öğretmen Öğrenci İlişkileri

Bu temamızda derste herhangi bir etkinliği yapamayan öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları tepkiler ve öğretmenin öğrencileri derse ve sosyal etkinliklere dahil etme durumları incelenmektedir. DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine olan yaklaşımları hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular Tablo 3’ te yer almaktadır.

Tablo 3. Kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen tutumu hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema		Cevaplar	Katılımcılar
Öğretmen Yaklaşımı	Ders içi öğretmen öğrenci ilişkileri	Öğrencilerin Ders Katılımını Etkileyen Öğretmen Yaklaşımları	Nazikçe söyler, kızmaz, tekrar anlatır.	K1, K2, K4, K5, K7, E1, E3, E6
			Uyarır.	K6, E2, E4, E7
			Biraz kızar.	K3, E12
			Eksi verir.	E10
			Tepki vermez.	E11
	Öğrencilerin Derse Dâhil Edilme Durumu		Etkinliklere katılmam.	E8, E5, E9, E13
			Destekler.	K2, K3, K6, K7, E2, E3, E9
	Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Dâhil Edilme Durumu		Desteklemez.	K1, E1, E5, E6, E8, E11, E12, E13
			Destekler.	E4, E5, E9, E11
			Desteklemez.	K1, K4, K5, K7, E6, E7, E8, E12, E13

3.1.1.1. Öğrencilerin Ders Katılımını Etkileyen Öğretmen Yaklaşımları

Tablo 3’e göre görüşme yapılan bir kısım öğrenci, derste herhangi bir etkinliği yapamadıklarında öğretmenlerinin kızmadığını belirtirken diğer katılımcıların etkinliği yapamadıklarında öğretmenin uyardığını, biraz kızdığını, eksi verdiğini, herhangi bir tepki vermediğini, ya da etkinliklere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların “*Derste herhangi bir etkinliği yapamadığında öğretmenin tepkisi ne olur?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde örneğin: E3 “*hiç çekinmeden, korkmadan soru sorarım, anlayamadığımda ya da yapamadığımda kızmaz, tekrar*

eder”, K6 “ daha dikkatli ol diyor”, K3 “etkinliği yapamadığında, Şey biraz kızıyor”, E10 “soru soruyor bilirse artı bilemezsem eksi veriyor, ben 2 eksi aldım, sızlő notuna geğiyor”, E8 “ben hiç parmak kaldırmıyorum inkő yapamıyorum, ben öğretmene hiç bir Şey sormuyorum, ğretmen bana kızmaz ama ben yine de parmak kaldırmıyorum”, E5 “ katılmıyorum, cevabını bilemediğim için” Şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılar ğretmenlerinin genelde öğrencilerin zorlandığı ve baŐarisız oldukları durumlarda kızmadığını veya nazikçe uyardığını belirtmektedirler. Bu tutumları ğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine pozitif bir yaklaşım içinde olduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra bazı katılımcıların zorlandıkları ve baŐarisız oldukları durumlarda ğretmenlerinin bu duruma biraz kızdığını akabinde eksi verdiğini belirtmişlerdir. ğretmenlerinin bu tutumu kaynaştırma öğrencilerini olumsuz yönde etkileyip derse katılım konusundaki isteklerini etkilediği yine aynı katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarının başat unsuru olan öğretmenin davranışları ve yaklaşımı kaynaştırma eğitimi için etkisi bőyüktür. Konuyla ilgili olarak Nazıroğlu (2011) ğretmenlerin sabırlı, hoŐgrölő, affedici ve koruyucu gibi sahip olmaları gereken bir takım karakter özelliklerinin ve değerlerin olduğunu belirtmiştir (Nazıroğlu, 2011, s. 154,170). Söz konusu kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma ğrencisi olunca bu değerler daha da önem arz etmektedir.

3.1.1.2. Öğrencilerin Derse Dâhil Edilme Durumu

Kaynaştırma öğrencisinin ğretmen tarafından derse dâhil edilme durumuna yönelik görüşler incelendiğinde 8 katılımcının öğretmenin kendilerini derse katılma konusunda desteklediğini ifade ederken diğer 6 katılımcının ise bu konuda bir destek görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin “DKAB ğretmenin seni derse nasıl dâhil ediyor?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde rneğin: K2 “soruyu cevaplamak isteyip, istemediğimi soruyor. Soruları anlamam için yardımcı oluyor. Tahtada ki yazıları okuyor ben yazıyorum”, E3 “benim derse katılmam için n sıraya oturtuyor”, E9 “bana katıl diyor, derse katılırsan sana gőzel Şeyler(döl) veririm diyor”, E5 “ğretmen derse katılmadığımı fark etmiyor”, E11 “parmak

kaldıranı kaldırıyor sadece, beni fark etmiyor”, E12 “derse katılmak istemeyenler kafasını sıraya koysun eksi atmayacağım diyor, ben de bazen koyuyorum” şeklinde cevaplamışlardır.

Tablo 3’e göre ders etkinliklerine katılım sağlamadıklarını belirten katılımcıların, öğretmenleri tarafından da derse teşvik edilmedikleri yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Derse katılmamalarına gerekçe olarak; sorulan soruların cevaplarını bilmediklerini, etkinlikleri yapamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenleri tarafından derse teşvik edilmedikleri yönünde görüş bildiren diğer katılımcılar, öğretmenlerinin kendilerini fark etmediğini ifade etmişlerdir. Yine bu konuda işitme yetersizliği olan 2 katılımcının görüşlerine baktığımızda E3 öğretmenin, derse katılım sağlayabilmesi açısından ön sıraya oturttuğunu ifade ederken, E8 derste arka sıralarda oturduğunu, öğretmeni duymakta zorlandığını, bu sebeple parmak kaldırmadığını ve dersleri anlamadığını belirtmiş, bu durumu ise öğretmeni ile hiç paylaşmadığını da eklemiştir. Bunların yanında sosyal etkinliklere katılım sağlamak istediğini ancak bunu dile getirmekte de çekimser kaldığını ifade etmiştir. Burada iki farklı düzenleme ile öğretmenin işitme yetersizliği olan öğrenciyi ön sıraya oturtarak sınıfta gerekli düzenlemeleri yaptığını ve öğrenciye rahat dinleme koşullarını sağladığını görmekteyiz. Diğer tarafta ise işitme yetersizliğinin öğrencinin bireysel ilişkiler kurmasını ve onları anlamasını etkilediğini belirterek, öğrenci için gerekli oturma düzeninin öğretmen tarafından sağlanamadığını, dolayısıyla öğrencinin derse olan ilgisini ve katılım sağlamasını etkileyeceğini belirtebiliriz.

Öğretmenlerin öğrencilerin derste sorular sorarak öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmalarını teşvik etmesi, derse katılım sağlama konusunda çekimser kalan kaynaştırma öğrencileri açısından son derece önemlidir (Nazıroğlu, 2011, s. 200). Ayrıca somut örneklerle konuyu anlaşılır kılması, geribildirimlerle konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmesi, yapılan alıştırmalarda ve etkinliklerde kaynaştırma öğrencilerini de göz önünde bulundurması, söz konusu öğrenciler için etkili öğretim ortamı oluşturmanın temel koşullarıdır (Üzümcü, 2018, s. 92). Elde edilen bulgular içerisinde, ders etkinliklerini yapamadıkları, zorlandıkları ve anlayamadıkları gerekçeleriyle katılım sağlamadıklarını belirten öğrencilerin olması

öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması için gerekli öğretim yöntem ve tekniklerini bilmediklerini ya da kullanmadıklarını göstermektedir. Kaynaştırma uygulaması için planlama ve müfredatta uyarılama yapan öğretmen sayısının, oldukça az olduğunu belirten branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlendiği bir araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir (Çetinkol Sarı, 2019, s. 65). Bunun dışında Sanır (2009), çalışmasında öğretmenlerin ders konularını kaynaştırma öğrencilerine uyarlayarak değil, müfredat esasına göre uyguladıklarını bildirmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması öğrencilerin derse olan ilgilerini ve onların katılım motivasyonlarını da olumsuz etkileyebilmektedir.

3.1.1.3. Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Dâhil Edilme Durumu

Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal etkinliklere dâhil edilme durumlarına bakıldığında 4 öğrencinin bu konuda öğretmenlerinin kendilerini desteklediğini belirtirken, katılımcıların diğer çoğunluğu ise desteklemediğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan E11 öğretmenin kendisini desteklediğini ve bir sosyal etkinliğe dâhil olduğunu belirtmiş ancak arkadaşlarından gördüğü baskı sebebiyle katılmaktan vazgeçtiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin “*DKAB öğretmenin seni sosyal etkinliklere nasıl dâhil ediyor?*” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında örneğin: K1 “*katılmak istemiyorum, utandığımda konuşamıyorum ama hareketli gösterilere katılmak isterdim*”, E7 “*sosyal etkinliklere katılmak isterdim ama haberim yoktu*”, E8 “*Katılmak isterdim ama öğretmen bana hiç demedi, okuyabiliyorum aslında*”, E6 “*katılmak isterim ama vaktim olmuyor, haberim de yoktu zaten*”, K7 “*görev almak isterdim ama yapamam diye düşündüler herhalde, görev ister misin diye sormadılar bana*”, K5 “*çok utandığım için sosyal etkinliklere katılmıyorum, öğretmenimde hiç teklif etmedi*”, K4 “*veda hutbesiyle ilgili prova yapıyorlardı, ben de istedim ama beni yerime oturttu*”, E11 “*katıldım, arkadaşlarım beni çok kısıtlıyordu. Arkadaşlarımın bazıları benden nefret ediyorlardı. Onlar beni gereksiz şikâyet ediyorlardı, ben de çıktım katılmadım*” şeklinde bu konudaki görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğu sosyal etkinliklere katılım konusunda istekli olduklarını ancak utandıklarını ya da herhangi bir sosyal etkinlik hazırlığından haberlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Yine aynı katılımcılar sosyal etkinliklere katılım konusunda öğretmenleri tarafından teşvik edilmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 4'ü sosyal etkinliklere katılım konusunda öğretmenleri tarafından teşvik edildikleri ancak kendilerinin istemediğini belirtmişlerdir. Dil ve konuşma güçlüğü olan K1 utandığında konuşamadığını ve sosyal etkinliklerde hareketli gösterilere katılmak istediğini belirtmiştir. Öğretmenin öğrencinin bireysel farklılıklarının farkında olması ve öğrenciye etkinliklere katılım konusunda ki desteğini bu yönde göstermesi beklenmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin derslerdeki ve arkadaş ilişkilerindeki olumsuz yaşantıları özgüven seviyelerinin düşük olmasına yol açar. Özgüven seviyesinin düşüklüğü ile birlikte, akademik alandaki başarısızlıkların sosyal alana da yansıdığını görmekteyiz (Erdoğan vd., 2018). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal etkinliklerde yer alması onların akranları tarafından da kabul edilme olasılığını artıracaktır

3.1.2. Öğretmen Yaklaşımına Göre Öğrenme Tepkileri

Öğretmen davranışlarının öğrenme üzerindeki etkileri hakkındaki öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen davranışlarının öğrenme üzerindeki etkileri hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Öğretmen Yaklaşımı	Öğretmen yaklaşımına göre öğrenme tepkileri	Etkilemez.	K5, E3, E4, E7, E11
		Etkiler.	K1, K2, K3, K4, K6, K7, E1, E12, E13
		Bilmiyorum.	E2, E5, E6, E8, E9, E10

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin önemli bir kısmının öğretmen davranışlarının öğrenmelerini ve derse katılımlarını etkilediği yönünde görüş beyan ettiği görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı etkilenmediklerini belirtirken diğer katılımcıların ise fikir belirtmedikleri görülmektedir. Katılımcıların “*Ders etkinliklerine katılmaya öğretmen davranışlarının etkisi nedir?*” sorusuna verdikleri

cevaplar incelendiğinde örneğin; E7 “kızarsa kötü hissederim ama derse yine de katılırım”, K3 “kızdığına strese giriyorum”, K7 “bana kızmıyor ama parmak kaldırırken tedirgin oluyorum”, E12 “derse daha çok katılmamı etkiliyor”, E5 “derste hiç parmak kaldırmıyorum o yüzden bilmiyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma öğrencilerinin verdiği cevaplardan anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin davranışları öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin verdiği örnek cevaplar öğrencilerin öğretmen davranışları karşısındaki duygusal ve davranışsal tepkilerini göstermekte ve bu tepkilerin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği görülmektedir. Öğretmenler pozitif ve destekleyici bir tutum sergileyerek öğrencilerin kaynaştırma sürecine daha olumlu katkı sağlayabilirler.

3.1.3. Sınıf İçi Çatışmalarında Öğretmen Müdahalesi

Öğretmenlerin sınıf içi çatışmalara müdahale şekli hakkındaki öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen müdahalesi hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Öğretmen Yaklaşımı	Sınıf içi çatışmalarında öğretmen müdahalesi	Barıştıtır.	K3
		Uyarır.	K4, K6, E1, E7, E9, E12
		Müdahale etmez.	K5, E11
		Böyle bir şey yaşamadım.	K1, K2, K7, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E10

Tablo 5’te görüldüğü üzere, sınıf arkadaşları ile yaşadıkları bir problemde öğretmenin müdahalesine yönelik görüş belirten katılımcılar barıştıtır, uyarır, müdahale etmez ya da arkadaşlarıyla böyle bir durum yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların “Sınıf arkadaşlarıyla yaşadığın bir problemde öğretmenin müdahalesi nasıl olur?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde örneğin: K3 “bizi barıştıtır”, K4 “başkalarıyla arkadaş ol der”, E9 “arkadaşınızı rahat bırakın diyor”, K2 “arkadaşlarımla hiç problem yaşamıyorum”, K5 “teпки

vermiyor, öğretmenime hiç söylemiyorum”, E11 “hocaya söylemiyorum, söyleseydim bir şey değişmezdi” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenin müdahale edip barıştırması ve uyarıda bulunması öğrencilere karşı olumlu tutum içinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki olumlu tutumları, diğer normal gelişim gösteren öğrencilere yansiyarak onların da olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005, s. 27; Batu & Uysal, 2010, s. 128). Konuyla ilgili olarak Sabah (2020) kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrenciler ile dersleri uyum içerisinde sürdürebilmeleri en çok öğretmen-öğrenci bütünleşmesi ile gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Bu anlamda kaynaştırma konusunda eğitimli öğretmenlerin öğrencilere daha fazla katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

3.2. Arkadaş İlişkileri

3.2.1. Akran Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yaklaşım

Kaynaştırma öğrencileri ve akranları ile arkadaş ilişkileri hakkındaki görüşlerine dair bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Kaynaştırma öğrencilerin akran yaklaşımı hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Arkadaş İlişkileri	Akran öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yaklaşımı	Arkadaşlarımla ilişkilerim iyi.	K1, K2, K3, K4, K6, E3, E4, E6, E8, E10, E12, E13
		Ara sıra iyi.	K5
		Bazen tartışma çıkıyor	E9
		Sınıf arkadaşlarımla oynamıyorum.	E2, E7
		Arkadaşlarım beni umursamaz.	E11
		Bilmiyorum.	K7
		2 tane arkadaşım var.	E1
		Arkadaşım yok.	E5

Tablo 6’da yer alan verilere göre görüşme yapılan katılımcıların çoğu arkadaşları ile iyi ilişkiler kurduklarını söylerken diğer katılımcıların ise iyi olmadığına dair farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin “*Arkadaşların ile ilişkilerin nasıl?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde örneğin: E13 “*çok iyi en çok benimle takılıyorlar*”, K6 “*iyi hepsini çok seviyorum ama bazı kızlar var, onlar beni dışlıyorlar, onlarla takılmıyorum zaten artık*”, K5 “*ara sıra iyi oluyor, ben bir şeyi başarınca beni istiyorlar, başaramayınca istemiyorlar*”, K7 “*arkadaşlarımla ilişkilerimi bilmiyorum, arkadaşlarımla ilgili içimde kötü bir his var*” şeklinde görüşlerini ifade etmektedirler.

Katılımcıların %60 oranında, arkadaş ilişkilerinin iyi olduğuna dair görüşleri bulunmaktadır. %40 oranında ise arkadaş ilişkilerinin iyi olmadığı yönünde, katılımcıların farklı ifadeleri görülmektedir. Kaynaştırma, normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıfta gerçekleştirilen bir uygulama olarak bu öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına karşı olumlu bir tutum içinde bulunmaları ve yardımcı olmaları beklenmektedir (Batu, 2014). Ancak burada %40’lık bir oranla bu beklentinin gerçekleşemediğini görmekteyiz. İstenilen beklentinin karşılanması için akranların özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçları, özellikleri ve nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Yaşaran (2009) yaptığı çalışmada normal gelişim gösteren bireylerin kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri ile özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmamızda da Ö2 kodlu öğretmenin öğrencilerin kaynaştırma öğrencisinin zorluk yaşadığını bilmesi durumunda ona yardımcı olduğu, uyum sağladığı yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

3.2.2. Akranları ile Sınıf İçi İletişimi

Kaynaştırma öğrencilerinin, akranları ile yaşadıkları problemler hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Akranları ile yaşadıkları problemler hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Arkadaş İlişkileri	Akranları ile Sınıf İçi İletişimi	Problem yaşamıyorum.	K1, K3, K7, E3, E4, E6, E8, E10, E13
		Oyunlara, grup çalışmalarına almazlar.	K5, E1, E2, E5, E7, E9
		Oyunlara katılamıyorum.	K6, K2
		Oyunlara çağırmazlar ama katılmama izin verirler.	E11
		Sus, konuşma derler.	K4, K5, E11
		Kötü söz söylerler ama oyun oynarız.	E12
		Azarlar, bazen vururlar.	E7, E9

Görüşme yapılan özel gereksinimli bireylerin arkadaşlarıyla yaşadıkları problemlere yönelik görüşleri incelendiğinde bazı katılımcılar herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtirken diğer katılımcıların arkadaşları tarafından grup çalışmalarına ve oyunlara dâhil edilme konusunda problemler yaşadıklarını belirten farklı cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların “*Arkadaşların ile grup çalışmalarında, etkinliklerde yaşadığın problemler nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde örneğin: E5 “*beni çağırmazlar, kendim takılmak istiyorum, birlikte oynasak, konuşsak güzel olurdu da arkadaşım yok, arkadaş olmuyorlar benimle*”, E9 “*derste beni bir kaç arkadaş durmadan azarlıyor, derste sıkılıyorum yazmıyorum o zaman bana ‘ yaz, yaz’ diye bağıyorlar, sen bizim grubumuza gelme diyorlar*”, K5 “*sus konuşma diye arkadaşlarım kızıyor bağıyor bana hep*”, E7 “*bana bazen vuruyorlar sebebini bilmiyorum*” şeklinde problemlerini belirtmişlerdir.

Akran öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yaklaşımını incelediğimiz Tablo 6 ‘da arkadaş ilişkilerinin iyi olduğuna dair görüş belirten %60’lık oranın, Tablo 7’de katılımcıların, arkadaşlarıyla problem yaşamıyorum ifadeleriyle %45’e düştüğü görülmektedir. Bu oranın %45’e düşmesinde özellikle K2 ve K6 kodlu öğrencilerin etkisi bulunmaktadır. Görme ve ortopedik yetersizliği olan bu iki

öğrencinin engel durumlarından dolayı oyunlara katılamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin oyunlara katılamaması onların sosyal hayattan kopmalarına ve kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden olabilir. Bu sebeple öğretmen ve akranların bu öğrencilere destek olmaları, fiziksel engellerine uygun oyunlar tasarlayarak ya da mevcut oyunları uyarlayarak aktif bir şekilde katılımlarını sağlamaları önemlidir. K2 ve K6 kodlu öğrencilerin arkadaş ilişkilerim iyi ifadelerinden sonra arkadaşları ile yaşadıkları problemi, oyunlara katılamıyorum şeklinde belirtmelerini, akranları ile sözel iletişimlerinin iyi olduğu şeklinde yorumlayabilir ancak akranların bu arkadaşlarını oyunlara dahil etme konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtebiliriz. Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri, akran öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine nasıl destek olacakları konusunda bilinçlenmelerini sağlar. Bu sayede onları sosyal etkinliklere dahil edebilir ve ihtiyaç duydukları her türlü yardımı sağlayabilirler.

3.3. Uygulanan Sınav Sistemi

3.3.1. Öğrencilerin Sınav Sistemi Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin kendilerine uygulanan sınav sistemine dair görüşlerine yönelik bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kaynaştırma öğrencilerinin uygulanan sınav hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Uygulanan Sınav Sistemi	Öğrencilerin uygulanan sınav sistemi hakkındaki görüşleri	Memnunum.	K5, K7, E1, E3 E12, E13
		Zorlanıyorum.	K1, K4, K6, E5, E6, E8 E9, E10
		Bazı sorular zor, bazı sorular kolay.	K3, E11
		İyi almak istiyorum.	E7
		Bilemediğimiz konulardan soruyor.	E4
		Görüşüm yok.	K2

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerden 6’sı kendilerine uygulanan sınav sisteminden memnun olduklarını söylerken diğer 8 öğrenci ise zorlandıklarını

belirtmişlerdir. Diğer öğrenciler bazı soruları zor bazı soruları ise kolay bulduklarını, sınavdan iyi almak istediğini, bilemedikleri konulardan sorular sorulduğunu son olarak herhangi bir görüşü olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların “*Uygulanan sınavlar hakkındaki görüşlerin nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde örneğin: K4 “*bilemediğim sorular var, tam anlayamadığım için çok zorlanıyorum*”, K1 “*birazcık zor, şıklı daha iyi, bide ezberlerde biraz zorlanıyorum*”, E11 “*biraz kolay, biraz da zor oluyor*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin sınavlar hakkındaki görüşlerini değerlendirdiğimizde, K4 kodlu öğrencinin belirttiği gibi bazı öğrencilerin soruları bilememenin zorluğunu yaşadıkları görülmektedir. Bu durumda sınavlar öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmek amacıyla hazırlanıyorsa, özel gereksinimli öğrencinin seviyesi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin sınavlardan iyi not almak istediklerini belirtmeleri, motivasyonlarının yüksek olduğunu ve başarıya önem verdiklerini göstermektedir. Dolayısıyla sınavların çeşitlendirilerek özel gereksinimli öğrencilerin farklı becerilerini ölçmek için hazırlanması önem arz etmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinden yola çıkarak sınav sistemlerinin, öğrenciyi ölçme ve değerlendirmeyi destekleyici bir şekilde düzenlenmesi gerektiği görülmektedir.

3.3.2. Öğretmenin Değerlendirme Şekli

Öğrencilerin öğretmenlerinin performansını değerlendirmeye yönelik görüşleri ve elde edilen bulgular Tablo 9’da incelenmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin öğretmenin değerlendirmesine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Uygulanan Sınav Sistemi	Öğretmenin değerlendirme şekli	Eşit şekilde değerlendiriyor.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E10, E11, E13
		Farklı sorular soruyor.	E7, E9, E12, K7
		Bazen aynı sorular bazen farklı sorular soruyor.	E1

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin önemli bir kısmının, eşit şekilde değerlendirildiklerini, bazı öğrencilerin ise kendilerine arkadaşlarının sorularından farklı sorular verildiğini, bazen aynı bazen farklı sorular verildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların “*Sana uygulanan sınav sistemi nedir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde örneğin: E13 “*bana özel sınav kâğıdı vermelerini istemiyorum, ayrı olmak istemiyorum, onlarla aynı çözmek istiyorum. Şimdi vermiyorlar zaten*”, K2 “*öğretmenim veya arkadaşlarım okuyor ben cevaplandırıyorum. Sorularımız aynı eşit değerlendiriyor*”, E7 “*bana başka sorular soruyor, bana 6 tane soru veriyor onlara 20 soru veriyor*” şeklinde belirtmişlerdir.

Görüşülen özel gereksinimli bireylerin değerlendirme süreçlerine dair ifadelerin önemli bir kısmı, kendilerinin ayrı bir sınav kâğıdı ile değerlendirilmedikleri yönündedir. Bu ifadelerin çoğu (10 öğrenci) özel öğrenme güçlüğü ve hafif zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin ifadeleri olduğu, buna bağlı olarak zorlandıkları ve bu durumda da öğretmenin kendilerine bazen yardım ettiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Görüşülen öğrencilerden elde edilen bulgulardan onların genellikle akademik alanda değerlendirildikleri, beceri ve gelişim alanında böyle bir değerlendirmeye tabi tutulmadıkları da anlaşılmaktadır. Eşit değerlendirildiklerini belirten diğer engel gurubundaki katılımcılar, değerlendirme süreçlerinde öğretmenden veya arkadaşlarından gereken desteği gördüklerini ifade etmektedirler. Diğer yandan bir katılımcının, kendisinin ayrı bir sınav kâğıdı ile değerlendirilmesini istemediği, ifadeler içerisinde görülmektedir. Öğrencilerin bu türden dile getirdiği isteklerinin dikkate alınmasını, öğrencinin eğitim de pozitif bir psikoloji ile ilerlemesi açısından önemli görmekteyiz. Temamızın bulgularını destekler nitelikte, Hasanoğlu tarafından yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz olduğu, değerlendirme sürecinde bireysel değerlendirecek şekilde düzenlemeler yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Hasanoğlu, 2013).

3.3.3. Değerlendirme Sürecinde Öğretmen Yaklaşımı

Öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki tutumları ve yaklaşımlarını yansıtan öğrenci görüşleri ve bulguları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Değerlendirme sürecinde öğretmen yaklaşımı hakkında görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Uygulanan Sınav Sistemi	Değerlendirme sürecinde öğretmen yaklaşımı	Hiç soru sormadım.	K5, K6, K7, E3, E5, E6, E11, E12, E13
		Yardım eder ve açıklar.	K1, K2, K4, E2, E4, E7, E1
		Cevabı söyler.	K3, E1, E8, E10
		Sonra anlatırım der.	E9

Kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirme sürecinde öğretmen yaklaşımına yönelik görüşleri incelendiğinde katılımcılar öğretmene soru sormadıklarını, öğretmenin yardım ettiğini ve soruları açıkladığını, öğretmenin cevapları söylediğini, öğretmenin sonra anlatırım dediğini gibi farklı görüşler belirtmişlerdir. Katılımcıların “Sınav esnasında zorlandığınız zaman öğretmenin size karşı tutumu nasıldır?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde örneğin: K5 “zorlandığım soruları sormam, yanlış yapsam bir şey olmaz”, E5 “zorlandığım soruları öğretmene hiç sormadım”, K2 “sorduğumda kızıyor, hiç tepki görmedim”, K1 “hangi sorularda zorlandın diye sorar, yardımcı olur”, E1 “soruları anlamaya çalışıyorum, sorduğumda da ya A,B,C,D diye cevabı gösteriyorlar, bazen de anlatır anladığım kadarıyla yaparım” şeklinde cevaplamaktadırlar.

3.4. Öğrenci Beklentileri

3.4.1. Öğretmene Yönelik

Öğrencilerin öğretmenlerinden neler bekledikleri ve eğitim sürecinde nasıl bir etkileşim aradıklarına dair bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin öğretmene yönelik beklentileri hakkında görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Cevaplar	Katılımcılar
Öğrenci Beklentileri	Öğretmene yönelik	Beklentim yok, memnunum.	K1, K2, K3, K5, E1 E2, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12
		Evet, beklentim var.	K4, K6, K7 E4, E5, E13

Tablo 11'e göre kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlerine yönelik beklentileri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmı öğretmenlerinden memnun oldukları ve beklentilerinin olmadığı, bunun yanı sıra diğer öğrencilerin öğretmenleri ile alakalı beklentilerinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların "*Öğretmeninle ilgili beklentilerin nelerdir?*" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde örneğin: E8 "*öğretmenim bana yardımcı oluyor, beklentim yok*", E10 "*din kültürünü çok seviyorum, beklentim yok*", K6 "*ahiret konusunu daha geniş anlatabilir*", K7 "*öğretmen biraz sinirli kızmaya daha iyi olur. Etkinlik yaparak daha iyi anlıyorum, daha çok etkinlik yapsa iyi olur*", E5 "*öğretmen bilmediğim sorularda bana yardım etsin isterdim*", E13 "*çok eskilere dalmasın ya, mesela ben diğer derslerde uyumam bir din dersinde uyurum*". Öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili beklentilerini ifade ettikleri bu görüşler incelendiğinde, çeşitli beklentilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bazı öğrenciler, öğretmenlerinden yardım almayı beklerken bazılarıysa belirli konuları daha detaylı ve ilgi çekici bir şekilde anlatmalarını ummaktadır. Aynı zamanda öğrenciler, öğretmenlerinin dersleri daha etkileşimli hale getirmelerini ve daha fazla etkinlik yapmalarını talep etmektedirler. Bazı öğrenciler ise öğretmenlerinden daha ilgi çekici yöntemlerle ders anlatmalarını istemektedirler. Tüm bu ifadeler, öğrencilerin öğretmenlerinden farklı beklentilere sahip olduklarını ve öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerin bu beklentilerini anlaması ve onlara uygun bir şekilde dersleri planlaması önemlidir.

3.4.2. Akran İlişkilerine Yönelik

Kaynaştırma öğrencilerinin arkadaş ilişkilerine yönelik beklentilerine ilişkin bulgulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik beklentileri hakkında görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Cevaplar	Katılımcılar
Öğrenci Beklentileri	Arkadaş ilişkilerine yönelik	Beklentim yok, memnunum.	K3, K4, K6, E2, E7 E8, E10, E12, E13
		Evet, beklentim var.	K1, K2, K5, K7 E1, E3, E4, E5, E6, E9, E11

Görüşülen öğrencilerinin arkadaşlarına yönelik beklentileri incelendiğinde katılımcıların 9'u arkadaşlarından memnun olduğu ve beklentilerinin olmadığı diğer çoğunluğun ise arkadaşlarından beklentilerinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların "*Arkadaşların ile ilgili beklentilerin nelerdir?*" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde örneğin: E10 "*ben hep düşünüyorum arkadaşlarım bana yardım ediyor*", E8 "*arkadaşlarımdan memnunum beklentim yok*" şeklinde görüşlerini ifade ederken diğer öğrenciler beklentilerini şu şekilde ifade etmişlerdir: E3 "*derste sessiz olmalarını isterim*", K2 "*daha sakın oyunlar oynasalar ben de katılmak isterim*", E11 "*biraz daha şey olsunlar, umursasınlar. Çoğu kişi nefret ediyor ama saygı duymuyor sevememesine rağmen. Ben onların bana saygı duymasını isterdim*", K1 "*küfür ediyorlar, onları duymak istemiyorum*", E5 "*arkadaşım olmasını, kankam olmasını, öyle şeyler isterdim*", E1 "*kötü söz kullanmasalar, kavga etmeseler iyi olur, ben de etkileniyorum*", K5 "*iyi geçinelim, iyi anlaşalım isterdim*".

Kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşlık beklentileri, farklı ihtiyaçları ve talepleri yansıtmaktadır. Bazı öğrenciler yardıma ihtiyaç duyduklarında arkadaşlarının destek olmasını, daha duyarlı ve anlayışlı bir yaklaşım beklerken bazıları ise daha eğlenceli ve samimi ilişkiler arzulamaktadır. Saygı, anlayış, iyi iletişim ve olumlu ilişkiler beklentiler arasında sıkça karşılaşılan konular olduğu görülmektedir. Önemli olan da öğrencilerin beklentilerine saygı göstererek, uygun bir denge ve anlayış içinde etkili iletişim kurmalarını sağlayabilmektir. Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı, yetersizliği olan öğrencilerin toplumdan soyutlanmalarını engellemek ve bu öğrencilerin akranları ile etkileşim kurarak sosyalleşmelerini ve kabul edilmelerini sağlamaktır (Hasanoğlu, 2013; Sucuoğlu & Kargin, 2010).

3.4.3. Sınav Sistemine Yönelik

Uygulanan sınav sistemine yönelik beklentileri hakkındaki öğrenci görüşlerine ilişkinler bulgular Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Öğrencilerin sınav sistemine yönelik beklentileri hakkında görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Cevaplar	Katılımcılar
Öğrenci Beklentileri	Sınav sistemine yönelik	Beklentim yok, memnunum.	K2, K6, K7, E1 E2, E3, E7, E12
		Sorular kolay olsun.	K4, K5, E4, E5, E6, E8, E10, E11
		Bilmiyorum.	K3
		Farklı kâğıt vermesinler.	E13
		Test olsun.	K1, E9

Kendisiyle görüşülen öğrencilerin değerlendirme süreçlerine yönelik beklentileri incelendiğinde 8 katılımcı bir beklentisinin olmadığını belirtirken diğer katılımcıların soruların kolay olması, test olması ve bir öğrencinin değerlendirilmesinin ayrı bir sınav kâğıdı ile yapılmaması yönünde beklentilerinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların “*Değerlendirme sürecine yönelik beklentilerin nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde örneğin: E10 “*sorular bazen zor oluyor, olmasın*”, K5 “*hep zor oluyor, kolay olsun istiyorum*”, E13 “*bu sene şıklı sorular olmayacağı için, ondan korkuyorum, bir de farklı kâğıt vermesinler*”.

Görüşme yapılan öğrencilerin, uygulanan sınav sistemine dair beklentilerinin çoğunlukla, soruların kolay olması yönünde olduğu belirlenmiştir. Beklentilerinin bu yönde olduğunu belirten öğrencilerin engel gruplarının özel öğrenme güçlüğü olduğu ve kendilerinin diğer akranlarıyla eşit değerlendirildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla değerlendirme süreçlerinin özel gereksinimli öğrenciye uygun şekilde yapılmadığını ve öğrencilerin bu yönde bir beklentilerinin olduğunu belirtebiliriz. Akranları ile eşit değerlendirildiklerini ifade eden diğer öğrencilerin, aynı zamanda sınav sistemine yönelik beklentilerinin olmadığı ve memnun oldukları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin diğer engel gruplarına

dâhil oldukları ve değerlendirme süreçlerinde herhangi bir uyarlamaya ihtiyaçlarının olmadığını belirtebiliriz.

Özel öğrenme güçlüğü yaşanan diğer öğrencilerin, uygulanan sınav sistemi hakkında görüşlerine baktığımızda (Tablo 9) farklı sınav sorularıyla değerlendirildikleri ve buna bağlı olarak sınav sistemine dair beklentilerinin olmadığı, memnun oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu durumun sınav deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtebiliriz.

3.4.4. Ailelerine Yönelik

Öğrencilerin, ailelerine yönelik beklentilerine ilişkin bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin ailelerine yönelik beklentileri hakkında görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Cevaplar	Katılımcılar
Öğrenci Beklentileri	Ailelerine yönelik	Beklentim yok, desteklerler.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13
		Evet, beklentim var.	E11

Kaynaştırma öğrencilerin ailelerine yönelik beklentileri incelendiğinde sadece bir öğrenci ailesinden beklentisinin olduğunu ifade ederken diğer katılımcıların ailelerinden bir beklentilerinin olmadığını ve zaten istenilen desteği sağladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların “*Ailen ile ilgili beklentilerin nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar, incelendiğinde örneğin: K5 “*Beklentim yok, zaten bana yardımcı oluyorlar.*”, E11 “*destek yok, sadece sınavları kazan diyorlar, destek konusu şu şekilde var sadece, spor... Spor konusunda var*”.

Öğrencilerin aileleriyle ilgili beklentilerini anlamak, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişiminde etkili olacaktır. Öğrencilerin biri hariç, ailelerinden herhangi bir beklentilerinin olmadığını ve zaten gerekli desteği aldıklarını belirtirken, E11 kodlu katılımcı ise spor konusunda gördüğü desteği, derslerinde ve sınavlara hazırlanmada da görmek istediğini dile getirmektedir.

Görüşülen öğrencilerin çoğunlukla arkadaş ilişkilerine ve değerlendirme süreçlerine yönelik beklentilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerine yönelik beklentilerinin dersin işlenişine ve öğretmenin öğrenciye karşı tutumuna yönelik beklentiler olduğu, ailelerine yönelik neredeyse hiç beklentilerinin olmadığını görmekteyiz.

3.5. Öğretmen Gözünden Öğrenci Gereksinimleri

Bu bölümde görüşülen DKAB öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.5.1. DKAB Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin DKAB dersinde öğrencilerin bir arada öğrenmelerine nasıl katkı sağladığı ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukların yanında kaynaştırma öğrencilerinin gereksinim duyduğu noktalara yönelik görüşlere ilişkin bulgulara Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Öğretmen Gözünden Öğrenci Gereksinimleri	DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşleri	Öğrencinin yetersizlik durumuna göre değişir.	Ö1
		Öğrenciye özel eğitim, yarı zamanlı kaynaştırma veya destek eğitim odaları daha faydalı olabilir.	Ö5, Ö3
		Öğrencilerin sosyalleşmesi açısından faydalı, akademik açıdan faydasız buluyorum.	Ö3, Ö4
		Sosyal ve akademik açıdan öğrencilere katkı sağladığımı düşünüyorum.	Ö2

Araştırmaya katılan öğretmenlere “*Kaynaştırma uygulamasını kaynaştırmaya dâhil olan öğrenciler açısından faydalı buluyor musunuz?*” sorulmuş ve alınan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Ö1 kaynaştırma uygulamasının faydalı olup olmadığını öğrencilerin yetersizlik durumuna göre değişebileceğini şöyle ifade etmektedir: “*Faydalı*

buluyorum hem de bulmuyorum. Kaynaştırma öğrencisinin engel derecesine göre bence". İleri derece yetersizliği olan öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarını faydalı bulmadığını ve bu durumdan sınıftaki diğer öğrencilerin de etkilendiğini belirten Ö1 sözlerine, şöyle devam etmiştir: "Otizmli öğrencimiz var. Onun için faydalı bulmuyorum. Hem çok sıkılıyor hem sınıfta durmuyor, sınıfın da dikkatini dağıtıyor. Kesinlikle sınıf ortamında değil, bireysel eğitim almalı. Zaten bir kaynaştırma öğrencisi kaynaştırma uygulaması için normal okullarda tüm derslere katılmamalı diye düşünüyorum."

Kaynaştırma öğrencileri için yeterli eğitim veremediği gerekçesiyle özel eğitimin veya yarı zamanlı kaynaştırmanın daha faydalı olacağını savunan Ö3 düşüncelerini şöyle aktarmaktadır: *"Eğer DKAB dersi için öğrenci gerçekten bir noktaya taşınmak isteniyorsa özel eğitim verilmesi gerekiyor. Sınıf ortamında biz onu elimizden geldiğince etkinliklerle sınıfta tutmaya, sınıftan ayırmamaya çalışıyoruz ama yeterli eğitim de veremiyoruz. Yani bizim derslerimize de katılsın tabi, ancak özel eğitim de alsın. Kaynaştırma öğrencisi kaynaşmak için haftanın 5 günü değil, 2 günü gelse diğer günlerde özel eğitim ile desteklense daha iyi olur. Aksi durumda öğrenci için zaman kaybı oluyor."*

Kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesi açısından faydalı olduğunu ancak akademik açıdan faydalı bulmadıklarını belirten Ö4 ve Ö3 düşüncelerini şu sözlerle aktarmaktadırlar: *"Kaynaştırma öğrencisinin düzeyine göre değişir tabi ama derste akademik açıdan çok katkı sağladığını düşünmüyorum, sosyalleşmesi açısından faydası olabilir."* (Ö4), *"Kaynaştırmadaki asıl amaç sosyalleşmekse evet o oluyor, ama akademik bir beklenti varsa onun yeri burası değil."* (Ö3)

Kaynaştırma öğrencisi ile sınıf ortamında bireysel ilgilenemediği için öğrenci açısından faydalı bulmadığını, onlar için özel bir vakit ayrılması gerektiğini, yarı zamanlı kaynaştırmanın daha faydalı olabileceği görüşüne katılan bir başka öğretmen de (Ö5) düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: *"Eğitim sistemimizdeki eksikliklerden dolayı faydalı ve başarılı bulmuyorum. Sadece sosyal bir çevre edinmesi açısından faydalı olabilir ama gördüğüm kadarıyla çoğunun da bu çevreyi edinebildiğini"*

düşünmüyorum. Kaynaştırma öğrencisi için özel bir program yapılırsa, öğretmen için de özel bir ders ayarlansa, bana bu öğrenci bu dönem size ait deseler, onunla hususi ilgilensem belki daha başarılı bir uygulama olabilir diye düşünüyorum.” Ö5 kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yaşadığı kararsızlığı şöyle ifade ederek sözlerine devam etmektedir: “Bir yönden düşünüyoruz artısı var gibi, bir yönden düşünüyoruz kaynaştırma öğrencileri normal bir okulda bulunması gerekiyor mu, gerekmiyor mu? Hani artısı da var eksisi de var ama bizler normal öğrencilerle bile sıkıntı yaşarken, kaynaştırma öğrencisinin ortamında yok olup gitmesini bir öğretmen olarak istemem.”

Ö2 kaynaştırma uygulamalarını sosyal ve akademik açıdan öğrencilere katkı sağladığını ve özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almalarını desteklediğini şöyle ifade etmektedir: *“Faydalı buluyorum hatta öğrencilerde gözle görülür değişimler de oluyor. Sosyal ve akademik olarak değerlendirdiğimizde bazıları hem akademik hem sosyal açıdan iyiler, bazıları sosyalde durgun ama akademik olarak iyiler, bazıları da her ikisinde de iyi değiller ama ben bu öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almalarını destekliyorum.”* diyerek destek eğitim odalarının gerekliliğini vurgulayan sözlerini şöyle aktarmaktadır: *“Bu eğitimin başarıya ulaşması için öğrencilerin birebir desteklenmesi (destek eğitim odaları) gerekiyor. Çünkü sınıfta derse çok katılamayan öğrencinin birebir eğitimde ciddi işler yaptığını duyuyorum.”*

Çalışma grubumuzdaki öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından faydalı olabileceği görüşünde oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra Ö1 kodlu öğretmenin, sosyalleşme açısından beklenen faydayı göremediğini, öğrencilerin yeterince sosyalleşemediklerini belirtmektedir. Bu alanda yapılmış Güleryüz’ün çalışmasına bakıldığında öğretmenlerin özel gereksinimli bireyin sosyalleşmesi ve topluma kazandırılması bakımından akranları ile beraber eğitim almasının avantajları olduğunu söyledikleri görülmüştür (Güleryüz, 2014, s. 51). Yine çalışma grubumuzdaki öğretmenlerin özellikle öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik durumu bulunan öğrencilerin akademik açıdan istenilen faydayı ve başarıyı bulamadıklarını ancak destek eğitim

odaları, yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması ya da özel eğitim ile bu faydayı ve başarıyı yakalayabilecekleri düşüncesinde oldukları görülmektedir. Üzümcü'nün bu alanda yapmış olduğu araştırmada da bazı öğretmenler ders saatinin yetersiz kalması, sınıfın ahenginin bozulması, akademik başarısızlık, öğretmenlerin bu alandaki bilgi yetersizliği, özel eğitim sınıfının ve yarı kaynaştırma uygulamasının daha faydalı olabileceği gibi yönlere değinerek bu uygulamaya olumsuz baktıklarını söylemişlerdir (Üzümcü, 2016, ss. 93-105). Türk'ün çalışmasında kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin %90'nı kaynaştırma eğitiminin özel eğitimi gerektiren bir eğitim sistemi olduğu ve uzman kişiler gerektirdiği, sınıf düzenlerinin bozulacağı, birebir ilgi gerektirdiği ve kendilerine iş yükü getirdiği gerekçesiyle kaynaştırma öğrencisinin sınıflarında istemedikleri, bu öğrencilerin ayrı bir okulda okuması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin birçoğunun kaynaştırma eğitiminin kaynaştırma öğrencilerini sosyalleştirmesine faydalı olmadığı düşüncesinde oldukları görülmüştür (Türk, 2011, s. 123). Türk'ün çalışmasındaki bulgularla mevcut çalışmamızın bulguları örtüşmektedir.

Çalışmanın başlığından elde ettiğiniz bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin faydalı olup olmadığı konusundaki düşüncelerini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin beklentileri karşılayabileceğine ve başarıya ulaşmada etkili olabileceğine inanmaları oldukça önemlidir. Kaynaştırma uygulamasının faydalarını gören bir öğretmen ile görmeyen bir öğretmenin tutumlarının ve çabalarının farklı olabileceği düşünülebilir. Faydalarına inanan bir öğretmenin, sorunlara çözüm odaklı yaklaşması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olması beklenmektedir. Bu durum, kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için önemli bir faktördür.

3.5.2. Ders Aktivitelerinin Uygulanması ve Öğrencinin Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşleri

Bu başlık altında, derslerde kullanılan etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiği ve öğrenci gelişiminin nasıl değerlendirildiğine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen verilen Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo16. Öğretmenlerin ders içeriği hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Öğretmen Gözünden Öğrenci Gereksinimleri	Ders Aktivitelerinin Uygulanması ve Öğrencinin Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşleri	Dersin işlenişinde benim için zaman kaybı oluyor ve öğrenciye zaten geçer not vermek zorundayız.	Ö1
		Öğrencilerin yaşadığı sıkıntıları hafifletmeye çalışıyorum.	Ö2
		Daha fazla etkinlik içeren ders anlatım tekniklerini kullanıyorum.	Ö3
		Konuları basitleştiriyorum ve değerlendirmede bazı konulardan muaf tutuyorum.	Ö4
		Derste öğrencilere görev veriyorum (resim yap gibi).	Ö5

Çalışma grubumuzdaki öğretmenlere “*Öğrenciler, kaynaştırmanın başarıya ulaşması için ne tür uyarlamalara ihtiyaç duyuyorlar?*” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Ders etkinlikleri için özel gereksinimli öğrenciye özel vakit ayırması gerektiğini ve bu durumun kendisi için zaman kaybı olup, diğer öğrencileriyle ilgilenmesini etkilediğini belirten Ö1 sözlerini şu şekilde aktarmaktadır: “*Zaten onunla birebir ilgilenmek gerekiyor. Sınıfa bir fotokopi, etkinlik dağıtıysam o öğrenciye özel vakit ayırıp nasıl yapacağı konusunda anlatmam gerekiyor. Onların buna ihtiyacı var, bu yapılmalı, onun için faydalı da oluyor ancak benim için zaman kaybı oluyor diğer öğrencilerle ilgilenmemi de engelliyor.*” Özel gereksinimli öğrencilerini değerlendirirken farklı sınav kâğıdı hazırladığını ancak bunun da iyi sonuçlar çıkarmadığını, belirten Ö1 sözlerine şöyle devam etmektedir: “*Değerlendirme kısmında zaten yüksek not veriyoruz, düşük not verme durumumuz yok, yani bir kelime bir harf bile yazsa not veriyorum. Mesela geçen hafta şöyle bir olay oldu, farklı sınav kâğıdı veriyoruz. Bu sefer de diğer çocukların dikkatini çekiyor, hocam niye bizim kâğıdımız böyle değil diye soruyorlar. Bu sefer onlara durumu anlatmak zorunda kalıyorsun ve o çocuk da ifşa oluyor. Çocuk bilmiyor aslında farklı kâğıt aldığını ama böylece fark etmiş oluyor. İki taraf için de hoş olmuyor yani*”. Özel gereksinimli öğrencilere zaten en az geçer not vermek zorunda

kaldıklarını belirten Ö1'in bu şekilde yapılan değerlendirmelerin kaynaştırma öğrencisini ölçmede faydalı olmadığını savunduğu düşünülmektedir. Ayrıca akranlarına kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgi verilmesi gerekirken, öğretmenin akranlarının mevcut durumu öğrenmeleri hakkında endişe yaşadığını görmekteyiz.

Kaynaştırma öğrencisinin yazma konusundaki sıkıntısını hafifletmeye çalıştığını ve öğrencisine sınav öncesinde çalışma kâğıdı vererek konuların öğrenimini desteklediğini, görme engelli öğrencisine de sınav kâğıdını daha büyük puntolu yazılarla hazırladığını belirten Ö2 görüşlerini şöyle dile getirmektedir: *“Yazmayı yetiştiremeyen öğrencim var onu teneffüste destekliyorum bu şekilde sınıfla birlikte götürmeye çalışıyorum. Sınavlardan önce bir çalışma kâğıdı veriyorum ve çok iyi not alan öğrencilerim var. Görme engeli olan bir öğrencime daha büyük puntolu yazılar veriyorum. Tüm bunların yanında derste sürekli ayağa kalkma ihtiyacı duyan, birilerine dokunma ihtiyacı duyan öğrencim için uyarlamalar yapmak biraz zorlaşıyor. Diğer öğrencileri de etkiliyor bu durum.”* Ö2 bazı kaynaştırma öğrencileri için uyarlamalar yapmakta zorlandığını da belirtmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin farklı öğretim tekniklerine ihtiyaçları olduğunu belirten Ö3 görüşlerini şöyle aktarmaktadır: *“Daha fazla etkinlik içeren ders anlatım tekniklerine ihtiyaçları var. İnteraktif oyunlar, videolar, etkinlikler ders anlatırken bunları kullanıyorum. Bunun dışında soru-cevap tekniği vazgeçilmez. Bunu da onların seviyesine indirerek sormak gerekiyor. Müfredatın sadeleşmesine ihtiyaçları var. Bu sadece onların değil diğer öğrencilerin de ihtiyacı.”*

Konuları, etkinlikleri daha basitleştirerek ve bazı konulardan muaf tutarak uyarlamalar yaptığını belirten Ö4 düşüncelerini şöyle aktarmaktadır: *“Uygulamaya müsait konuları uygulama yaptırarak anlatıyorum. Bazı konuları daha basite indirgeyerek işliyorum. Mesela ahiret konusunda normal öğrencilerimiz bile zorlanırken kaynaştırma öğrencileri daha da zorlanıyor. Değerlendirmede bu konulara tabi tutmuyorum.”*

Ö5 sınıfında bulunan diğer öğrencileri kaynaştırma uygulaması ve kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirdiğini şöyle belirtmektedir: *“Ben sınıflarıma önden bir anlatım ve bilinçlendirme yapıyorum, kaynaştırma öğrencisi*

hakkında. Ama buna rağmen bazı çocuklardan yine de dışlanma görüyorlar.” Yazma bilmeyen kaynaştırma öğrencilerine derste bazı görevlendirmeler yaparak uyarlamalar yaptığını belirten Ö5 sözlerine şöyle devam etmektedir: *“Çoğu kaynaştırma öğrencim yazma bilmiyor. Benim dersimde de anlatım ve yazma çok olduğu için ve yazmadığı için sıkılmaya başlıyor. Ona görevler veriyorum ‘hadi sen bize bir cami resmi çiz’ gibi.”*

Çalışma grubumuzdaki öğretmenlerin ders etkinliklerinde ve işlenişinde konuları basitleştirdikleri ve sadeleştirdikleri, görsel materyaller ile destekledikleri, derse katılımlarını sağlamak için seviyelerine uygun basitleştirilmiş sorular sordukları gibi uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Ayrıca değerlendirme öncesi çalışma notları verdikleri ve bazı konulardan sorumlu tutmadıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin sınav kâğıtlarını değerlendirirken geçer not vermek durumunda olduklarını da eklemektedirler. Özel gereksinimli öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre görme sıkıntısı olan öğrenciye daha büyük puntolu yazılar verdiklerini veya yazı yazmada sıkıntısı olan öğrenciye zaman tanıdıklarını da belirtmektedirler. Tüm bu uyarlamaların yanında birebir ilgilenmenin önemini sıkça vurgulamış ancak sınıf ortamı ve ders saatlerinin buna uygun olmadığını ve gerekli birebir desteği sağlayamadıklarını da belirtmişlerdir. Güteryüz (2014), Türk (2011), Üzümcü (2018), Önder (2007) çalışmalarının bulguları incelendiğinde öğretmenlerin ek öğretim amaçları belirlemeden mevcut öğretim tekniklerini kullanarak konuları basitleştirme yaptıkları ve birebir ilgilenmeye öğrencilerin ihtiyaçları olduğu ancak buna fırsatlarının olmadığını belirtmeleri yönünden mevcut çalışmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Görüşleri alınan öğretmenlerin her biri derste kaynaştırma öğrencileri için farklı uyarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerin yanı sıra bireyselleştirilmiş eğitim programından (BEP) söz etmemeleri ve yaptıkları değerlendirmelerin kaynaştırma öğrencisini ölçmede faydalı bulmadıkları yönündeki görüşleri, planlı bir çalışma yapmadıkları düşüncesine sevk etmektedir. Bu düşüncemizi destekler nitelikte olan, Hasanoğlu'nun (2013), kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerin alındığı çalışmasında öğretmenlerin, BEP

hazırlamadığı ya da hazır elde edilip öğretmenler tarafından okunmadığı sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Türk'ün öğretmen görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin bilgi verilmesi gerektiğini bilmemeleri, gerek duymadıkları, kaynaştırma öğrencisinin kendisini soyutlaması endişesi ve öğrencilerin bu durumu anlayamayacakları gerekçeleriyle gereken bilgilendirmeyi yapmadıklarını ifade etmişlerdir (Türk, 2011, s. 77,76). Kaynaştırma öğrencisini gizlemek ve durumu hakkında diğer öğrencilere bilgi vermemek düşünüldüğünün aksine sınıf içerisinde her iki grup için sorunlara sebep olacaktır. Normal gelişim gösteren öğrenci kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmediği için kaynaştırma öğrencisine yapılan her uyarlamayı onu kayırma, ayırma olarak değerlendirmesine sebep olabileceği düşünülmektedir. Üzümcü ve Kırcaali-İftarın çalışmalarında belirttiği gibi normal gelişim gösteren öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına önceden hazırlanması oluşabilecek problemlerin önüne geçecektir. Özel gereksinimli öğrencilerin yaşadığı zorluklar, nelere ihtiyaç duyabilecekleri ve sahip olduğu farklılıklar konusunda diğer öğrencilerin bilgilendirilmesi, onların kaynaştırma öğrencisine yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olacaktır. Kaynaştırma öğrencisi açısından da kendilerine olan güveni artıracığı, sınıf içinde daha az sorun çıkaracağı ve akranları tarafından kabul görme olasılığını da artıracaktır (Kırcaali İftar, 1998, s. 20; Üzümcü, 2018, s. 90). Çalışmamızın bu başlığından elde ettiğimiz bulgularda da görüldüğü üzere öğretmenlerde bu konuda bilgi eksikliği olabilmektedir.

3.5.3. Öğrenci Beklentilerine Yönelik Görüşleri

Kaynaştırma öğrencilerinin beklentileri hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo17. Öğretmenlerin öğrenci beklentilerine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Cevaplar	Katılımcılar
Öğretmen Gözünden Öğrenci Gereksinimleri	Öğrenci beklentilerine yönelik görüşleri	Öğrencilerin akademik beklentileri yok.	Ö2, Ö4
		Kendilerine imtiyaz ve daha çok tolerans bekliyorlar.	Ö1, Ö3
		Öğretmenlerinden ve arkadaşlarından ilgi ve sevgi bekliyorlar.	Ö2, Ö5

Araştırmaya katılan öğretmenlere “*Öğrencinin derse, öğretmene, arkadaş ilişkilerine yönelik beklentileri nelerdir?*” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar aşağıda verilmiştir.

Çalışma grubumuzdaki öğretmenler, öğrencilerin derse dair beklentilerini şöyle ifade etmektedirler: “*Kaynaştırma öğrencisinin zihin engeli olduğunu düşünürsek, dersin tüm kazanımları edinmesini bekleyemeyiz. Belki dua etmeyi değil ama dua edilirken ellerini açıp âmin diyebilmesini sağlayabiliriz*” (Ö2), “*Öğrencilerin genelde akademik olarak beklentileri yok, özellikle de velilerin yok, ‘dersten geçsin de bizim için sıkıntı yok’ diyorlar.*” (Ö4)

Özel gereksinimli öğrencilerin bazıları durumunu suistimal ettiğini ve bu durumu kendisine kalkan olarak kullandığını düşünen öğretmenler görüşlerini şöyle aktarmaktadırlar: “*Kaynaştırma öğrencilerinden bazıları arkadaşlarıyla yaşadığı problemlerde kendisine imtiyaz bekliyor. Bana zaten bir şey denilmeyecek, zaten bana düşük not verilmeyecek diye düşünüp buna sığınabiliyor*” (Ö1), “*Durumunun farkında olanlar da kendisi için daha çok tolerans isteyebiliyor.*” (Ö3)

Kaynaştırma öğrencilerinin gerek öğretmenden gerekse arkadaşlarından beklentilerinin sevgi ile destek yönünde olduğunu belirten öğretmen görüşleri şöyledir: “*Sarılmak gibi, sevgi olarak beklentileri var. Arkadaşlarından da beklentileri bu. Eğer arkadaşları onun bir zorluk yaşadığını biliyorlarsa onu rahat ettirmeye çalışıyorlar. Görme engeli olan arkadaşına ben okuyabilirim diyor mesela. Yani kaynaştırma öğrencisinin onlara uyum sağlamasına gerek kalmadan onlar o öğrenciye uyum sağlıyor. Öğrenciler bilgilendirilirse çok daha iyi kaynaştırma*

sağlanabilir. (Ö2), “Onların gözünden bakınca aslında hepsinin ilgi beklentisi olduğunu görüyorum.” (Ö5)

Öğrencilerin genel olarak bir beklentilerinin olmadığını belirten öğretmen görüşleri de şöyledir: *“Kaynaştırma öğrencilerinin çoğu içerisinde olduğu durumun farkında değil. Böyle olunca çok da bir beklentileri olmuyor.” (Ö3), “Bize dair bir beklentilerinin olduğunu hiç dillendirmediler, içlerine kapalı oluyorlar genelde. Normal gelişim gösteren öğrencilerin onların kaynaştırma öğrencisi olduğunu biliyorlar mı bilmiyorum. Onlara baktığım zaman arkadaşlarından bir adım geride duruyorlar. Arkadaşlarıyla da çok kaynaşamıyorlar bence. Bazıları da kaynaştırma öğrencisi olduğu anlaşılıyor bile, çok özgüvenli oluyorlar.” (Ö4)*

Bu başlıkta bazı öğretmenler özellikle öğrenme gücü ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dersler için herhangi bir akademik kaygı taşımadıklarını ve ailelerinin de bu yönde görüş belirttiklerini ifade etmektedirler. Arkadaş ve öğretmenlerinden sevgi ile ilgi beklenti içinde olduklarını belirten öğretmen görüşleri de bulunmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde görüşme yapılan öğrenci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin, DKAB dersi öğretmen ve akran ilişkilerine, uygulanan sınav sistemine ve öğrencilerin bu ders için beklentilerine ilişkin görüşlerini alarak gereksinimlerini belirlemek hedeflenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin gereksinimlerini, beklentilerini, var olan eksikliklerden ve problemlerden etkilenme durumları saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmamızın bulguları içerisinde, ders etkinliklerini yapamadıkları, zorlandıkları ve anlayamadıkları gerekçeleriyle katılım sağlamadıklarını belirten öğrencilerin olması, öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması için gerekli öğretim yöntem ve tekniklerini bilmedikleri ya da kullanmadıkları sonucuna götürmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin, öğretimin içeriğinin basitleştirilmesine ve sadeleştirilmesine, öğretimin sunumunda kullanılacak yöntem ve tekniklerde uyarlamalara, değişikliklere ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu konuda bazı öğrencilerin herhangi bir öğretimsel uyarlamaya gerek duymadan sadece derse katılımı için teşvik edilmeye, cesaretlendirilmeye ihtiyaçları olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılım sağlamak istedikleri ancak hiçbir sosyal etkinliğin içinde yer almadıkları, bunun için de talepte bulunmadıkları ve yapılan etkinliklerden haberdar edilmedikleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Özel gereksinimli bireylerde, özgüven seviyesinin düşüklüğü, hayatlarının birçok alanını etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandıkları veya çekimser kaldıkları göz önünde bulundurularak, öğrencinin sosyal etkinliklere katılım konusunda desteklenmeye ve öğrenciye uygun görevlendirmeler yapılmasına ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine genel olarak iyi davrandıkları sonucuna ulaşılmış ancak bazı kaynaştırma öğrencilerinin, akranları tarafından dışlanmaya,

sözel sataşmaya ve fiziksel şiddete maruz kalma gibi akran istismarına uğradıkları da görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden, bu duruma çözüm olabilecek, öğrencilerin kaynaştırma uygulaması için önceden hazırlanması, bilgilendirilmesi gibi sistematik bir çalışma yapmadıkları ya da yapılan bilgilendirmelerin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları problemlerin, bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda normal gelişim gösteren öğrencilere, özel gereksinimli akranlarına yardım etme becerilerinin öğretilmesi, bilgilendirme yapılması gibi sistematik çalışmalara ve onlarla etkileşim kurup, duygudaşlık yapabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesine ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirmenin özel gereksinimli öğrenciye uygun bir şekilde hazırlanıp yapılması gerekirken diğer öğrencilerle eşit değerlendirildikleri belirlenmiş ve buna bağlı olarak zorlandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerinden söz konusu öğrencilerin genellikle akademik alanda değerlendirildikleri, beceri ve gelişim alanında değerlendirilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar öğrencilerin gereksinimleri açısından ele alındığında, öğrencilerin kendilerine uygun seviyede hazırlanmış ölçme araçları ile değerlendirilmeye ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmış ve sosyal-bilişsel gelişimleri, iletişim kurma, iş birliği yapabilme becerileri gibi alanlarda da değerlendirilmelerinin gerekliliği tespit edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini akademik yönden yetersiz gördükleri ve bu sebeple kaynaştırma uygulamalarına olumsuz yaklaştıkları görülmektedir. Üzümcü'nün (2018) belirttiği gibi özellikle öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler için öğretmenlerin beklentilerinin, bu öğrencilerin ilgi ve becerilerinin üstünde olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin gereksinimleri değerlendirildiğinde, bireysel amaçlarla gelişiminin takip edilmesine ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarına olumsuz yaklaşımlarına diğer bir sebep ise destek eğitim odaları ile öğrencilere gereken birebir desteğin verilememesidir. Öğrencinin akademik gelişiminde aşama kaydetmesi, öğrenci gelişiminin takibini

kolaylaştırması, öğrencinin belirli aralıklarla sınıf ortamından uzak kalarak davranış problemlerinin azalması açısından kaynaştırma öğrencisinin destek eğitim odası ile desteklenmesine ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmamızın bulgularından öğretmenlerin, iş birliği içerisinde olması gereken tüm unsurlardan, gerekli desteği yeterince göremedikleri ve bu süreci tek başlarına sürdürdükleri ya da sürdürmek istemedikleri görülmüştür. Bu sebeple özel gereksinimli öğrenciler için tam zamanlı kaynaştırma uygulaması yerine, yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması veya özel eğitim kurumları ile eğitimlerine devam etmeleri gerektiğini savundukları görülmüştür. Bu konuda kaynaştırma uygulayıcılarının gerekli bilgilere sahip olması sağlanmalı ve iş birliği içerisinde başarılı bir kaynaştırma uygulaması hedeflenmelidir.

Görüşme yapılan beş öğretmenden dördü kaynaştırma uygulaması için olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri kaynaştırma eğitimini başarılı ya da başarısız bir uygulama olarak tanımlanmasını büyük oranda etkileyecektir. Öğretmenin kaynaştırma uygulaması konusunda bilgi eksiklikleri giderilerek, istenilen pozitif yaklaşıma sahip olması, uygulama sürecinde karşılaştığı problemlere çözüm odaklı yaklaşmasını, öğrencinin ihtiyaçlarına ve beklentilerine daha duyarlı olmasını sağlayacaktır.

Son olarak öğretmenlerin eğitimleri konusunda İlahiyat Lisans Programı'na eklenen Rehberlik ve Özel Eğitim dersi önemli bir gelişmedir. İDKAB programının öğrenci almamasıyla, İlahiyat Lisans Programı DKAB öğretmeni yetiştiren tek aktif program olmuştur. Pedagojik formasyon dersleri de İlahiyat Lisans Programı'na eklenmiştir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılına kadar Rehberlik ve Özel Eğitim adı altında bir dersin olmadığı, sadece pedagojik formasyon seçmeli dersi olarak Özel Eğitim dersinin programda yer aldığı görülecektir. 2022-20023 eğitim-öğretim yılından sonra Rehberlik ve Özel Eğitim dersi İlahiyat Lisans Programına zorunlu ders olarak eklenmiştir. Her ne kadar İlahiyat programlarına Rehberlik ve Özel Eğitim dersi zorunlu olarak dâhil edilmiş olsa da daha önce mezun olan eğitimcilerin bu konudaki eğitimleri eksik ve yetersiz kalmıştır. Bu eğitimcilerin, hizmet içi eğitimlerle yeterlilikleri artırılabilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G., & Özyürek, M. (2010). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Kök Yayıncılık.

Akçin, N. (2013). Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocukların Yazma Sürecinde Gösterdiği Özellikler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), Article 29.

Akoğlu, G. (t.y.). *Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi* (K. N. BAYKOÇ, Ed.). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Atkın, N. (t.y.). Kaynaştırma. İçinde H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde Özel Eğitim*. Nobel Yayın.

Atkın, N. (2011). *İlköğretimde özel eğitim* (H. Avcıoğlu, Ed.; 2. basım). Nobel yayın dağıtım.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.

Batu, S., & Odluyurt, S. (2014). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması* (3., Baskı bs). Vize Yayıncılık.

Batu, S., & Uysal, A. (2010). Günümüz Sınıflarına Engelli Çocukların Katılımını Destekleme. İçinde G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 113-140). Kök Yayıncılık.

Bilecik, S. (2019). Otizmliler için İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı: Otizmlilerde Din ve Din Eğitiminin İmkânı Tartışmaları Çerçevesinde Bir İnceleme. *darulfunun ilahiyat*, 30(1), 79-109.
<https://doi.org/10.26650/di.2019.30.1.0011>

Birkan, B. (2010). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (G. Akçamete, Ed.). Kök Yayıncılık.

Birkan, B. (2016). *Özel eğitim* (S. Vuran, Ed.; 3. baskı). Maya Akademi.

Çağlar, D. (1982). *Ortopedik Özürlü Çocuklar ve Eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Çakmak, S. (2011). *Görme Engeli Olan Çocuklara Özbakım Becerilerini Kazandırmada Video İle Model Olunarak Sunulan Aile Eğitim Programının Etkililiği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Çetinkol Sarı, A. (2019). *Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün Olma Niteliğini Kazanma. *EĞİTİM VE BİLİM*, 15(82).
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6068>

Demir, R. (2018). Zihin Engelli Bireylerde Din Eğitimi. *İçinde Özel Eğitimde Din Eğitimi* (1. Baskı). Grafiker.

Diken, İ. H. (Ed.). (2014). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (10. baskı). Pegem Akademi.

Erdoğan, F. K., Arslantaş, S., & Kurnaz, A. (2018). İlkokula Devam Eden Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyine Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisinin İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 199-212.

Eripek, S. (1998). *Özel Eğitim*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1018.

Eser, M. (2008). İslam Tarihinde Engellilik. *İçinde Özel Eğitimde Din Eğitimi El Kitabı1*. (1.Baskı). Grafiker.

Eser, M. (2014). *Engelli sahabiler* (6. baskı). Nesil.

Güleryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Bülent Ecevit Üniversitesi.

Gündüz, T. (2018). *Özel eğitimde din eğitimi: El kitabı* (S. Özdemir & M. Başkonak, Ed.; 1. baskı). Grafiker.

Gürbüz, Ş. D., & Ayas, M. B. (2016). *Özel eğitim* (S. Vuran, Ed.; 3. baskı). Maya Akademi.

Gürgür, H. (2014). *İşitme Yetersizliğine Sahip Çocuklar. G. Akçamete, (Ed), Özel Eğitim* (3. baskı). Maya Akademi.

Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş Sınıflardaki Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler*. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi.

Karasu, T. (2013). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Sürecinde Engelliler* [Yüksek Lisans]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasu, T. (2019). Kaynaştırma Eğitiminin Dayandığı Teoriler ve İslam'ın Kaynaştırma Din Eğitimine Bakışı. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(3), 1371-1387.

Karasu, T., & Şimşek, E. (2018). Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Din Eğitimi: Yarı Deneysel Bir Çalışma-Destek Eğitim Odası. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(3), Article 3. <https://doi.org/10.18505/cuid.455861>

Kargin, T. (t.y.). *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim* (N. BAYKOÇ, Ed.; 2010, bs). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), Article 02. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080

Kasapoğlu, A. (2010). *Ayet ve Hadislerde Engelliler*. Mengüceli Yayınları.

Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve Din Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 103-126.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.

Kırcaali İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*.

Köse, E. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (R. Y. Kıncal, Ed.). Nobel.

Kurnaz, A., & Şengün, G. (Ed.). (2020). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu* (1. Baskı). Pegem Akademi.

Maviş, İ. (2010). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (G. Akçamete, Ed.). Kök Yayıncılık.

MEB. (2010a). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2010b). *Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen Ve Aile Kılavuzu*.

MEB. (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi* (Ankara). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEGEP. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Zihinsel Engelliler*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Nazıroğlu, B. (2011). *İslam eğitim geleneğinde öğretmenlik*. Sarkaç Yayınları.

Öksüz, A. T. (2022). *İşitme Engeline Sahip Bireylerde Dışlanma Olgusu*. Kapadokya Üniversitesi.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (t.y.). Geliş tarihi 23 Eylül 2023, gönderen <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Özgür, İ. (2008). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim* (2. Baskı). Karahan Kitapevi Yayınları.

Resmi Gazete. (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği*.

Sarıyer, M. N. (2022). *Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Ve Olmayan Çocuklarda Dil Becerilerinin Ve Çalışma Belleğinin İncelenmesi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Sucuoğlu, B., & Kargin, T. (2010). *İlk Öğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Kök Yayıncılık.

Şimşek, E., & Karasu, T. (2016). Din Eğitiminde Engellilere Yönelik Öğretim Materyalleri (Öğretmen Görüşlerine Dayalı). *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 37, Article 37.

Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A., & Bilgili, A. E. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler*. Çocuk Vakfı Yayınları.

Tezcan, M. (2006). *Kur'an'ın Engellilere Yaklaşımı Ve İslam'ın Engellilere Tanıdığı Kolaylıklar*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Tuncer, T. (2014). Görme Yetersizliği Olan Çocuklar. İçinde S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim* (3. baskı). Maya Akademi.

Turanağ, M. F. (2018). Özel Eğitimde Din Eğitimi. İçinde S. Özdemir & M. Başkonak (Ed.), *Özel eğitimde din eğitimi: El kitabı* (1. baskı). Grafiker.

Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS Uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.

Türk, N. (2011). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sosyolojik Bir Araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Üzümcü, M. (2016). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri, Sorunları ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma* (Rize).

Üzümcü, M. (2018). Din Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. İçinde S. Özdemir & M. Başkonak (Ed.), *Özel eğitimde din eğitimi: El kitabı* (1. baskı). Grafiker.

Yazicioğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci Ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), Article 1.

EKLER**Ek-1: İzin Belgesi**

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :13/10/2023 Toplantı Sayısı: 10 Karar No :2023/463
Araştırmanın Başlığı	Kaynaştırma Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Görüş ve Gereksinimlerinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Muhammed Fatih TURANALP
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Gülsün Nur AYÇEKEN
Etik Kurul Kararı	15893 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Ek-2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

TEMALAR	ALT TEMALAR ve SORULAR	CEVAPLAR
Öğretmen Yaklaşımı	Ders içi öğretmen –öğrenci ilişkileri: Öğrencilerin Ders Katılımını Etkileyen Öğretmen Yaklaşımları: 1. <i>Derste herhangi bir etkinliği yapamadıklarında öğretmenin tepkisi ne olur?</i>	
	Öğrencilerin Derse Dâhil Edilme Durumu: 2. <i>DKAB öğretmenin seni derse nasıl dâhil ediyor?</i>	
	Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Dâhil Edilme Durumu: 3. <i>DKAB öğretmenin seni sosyal etkinliklere nasıl dâhil ediyor?</i>	
	Öğretmen yaklaşımına göre öğrenme tepkileri: 4. <i>Ders etkinliklerine katılmana öğretmen davranışlarının etkisi nedir?</i>	
	Sınıf İçi Çatışmalarında Öğretmen Müdahalesi: 5. <i>Sınıf arkadaşlarıyla yaşadığı bir problemde öğretmenin müdahalesi nasıl olur?</i>	
Arkadaş İlişkileri	Akran Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yaklaşımı: 6. <i>Arkadaşları ile ilişkilerin nasıl?</i>	
	Akranları ile Sınıf İçi İletişimi: 7. <i>Arkadaşların ile grup çalışmalarında, etkinliklerde yaşadığın problemler nelerdir?</i>	
Uygulanan Sınav Sistemi	Öğrencilerin sınav sistemi hakkındaki görüşleri: 8. <i>Uygulanan sınavlar hakkındaki görüşlerin nelerdir?</i>	
	Öğretmenin değerlendirme şekli: 9. <i>Sana uygulanan sınav sistemi nedir?</i>	
	Değerlendirme sürecinde öğretmen	

	yaklaşımı. <i>10. Sınav esnasında zorlandığınız zaman öğretmenin size karşı tutumu nasıldır?</i>	
Öğrenci Beklentileri	Öğretmene yönelik: <i>11. Öğretmeninle ilgili beklentilerin nelerdir?</i>	
	Akran İlişkilerine yönelik: <i>12. Arkadaşların ile ilgili beklentileri nelerdir?</i>	
	Sınav sistemine yönelik: <i>13. Değerlendirme sürecine yönelik beklentilerin nelerdir?</i>	
	Ailelerine Yönelik: <i>14. Ailen ile ilgili beklentilerin nelerdir?</i>	

TEMALAR	ALT TEMALAR ve SORULAR	CEVAPLAR
Öğretmen Gözünden Öğrenci Gereksinimleri	DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşleri: <i>1. Kaynaştırma uygulamasını kaynaştırmaya dâhil olan öğrenciler açısından faydalı buluyor musunuz?</i>	
	Ders Aktivitelerinin Uygulanması ve Öğrencinin Değerlendirilmesi Hakkındaki Görüşleri: <i>2. Öğrenciler, kaynaştırmanın başarıya ulaşması için ne tür uyarlamalara ihtiyaç duyuyorlar?</i>	
	Öğrenci beklentilerine yönelik görüşleri: <i>3. Öğrencinin derse, öğretmene, arkadaş ilişkilerine yönelik beklentileri nelerdir?</i>	