

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Cengiz SEVİM¹, Ramazan ATASOY²

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, cengizsevim@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0268-9000.

2 Dr., Mamak İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, atasoyramazan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9198-074X.

Geliş Tarihi: 09.07.2019 **Kabul Tarihi:** 05.10.2020

Öz: Bu çalışmada, KKTC’de görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre okullardaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde ve görüşme tekniğinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 17 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, MEB bünyesinde yasal ve yönetsel eksikliklerden kaynaklı sorunlar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların sadece yasal düzenlemelerle çözülebilecek kadar basit sorunlar olmadığı, bu sorunların bir sistem sorunu olduğu ortaya konulmuştur. Yönetsel süreçlerde görülen eksiklikler tüm kaynaştırma uygulamalarını etkilemektedir. Bu durum, kaynaştırma öğrencisinin akademik ve sosyal gelişimini engellemekte ve istenilen bütünlüştürme hedeflerine ulaşmada yavaşlatıcı rol oynamaktadır. Bir diğer sonuç, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşanan problemlerin kaynağı olarak sosyal ve kültürel bağlamın etkililiğidir. Bu durumun, kaynaştırma öğrencisinin duygu dünyasında derin çalkantılara yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, kaynaştırma ile ilgili tüm paydaşların empati, bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiği ortaya konulmuştur. Buna ilaveten, kaynaştırma sürecinin normal gelişim gösteren öğrencilerin tutum, davranış ve öğrenmelerine de olumlu katkı sağladığının altı çizilmiştir. Diğer bir sonuç ise, kaynaştırma politikalarında gelişmiş ülke eğitim sistemlerindeki standart ve kaliteye ulaşmak için eğitimde üst düzey karar vericilerden, eğitim yöneticilerine, öğretmenlerden öğrenci ve velilere kadar tüm paydaşların koordineli ve planlı bir şekilde sorumluluk almaları gerektiği ortaya konulmuştur. Yaşanılan güçlüklerin üstesinden gelebilmek ve paydaşlara destek olabilmek için öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmak yerine, bireysel farklılıklarını gözetken yaklaşımları öne çıkarmak ve öğrenme süreçlerinde teknolojidten, yapay zekâdan ve robotik uygulamalardan yararlanmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Araştırma, okul örgütlerindeki kaynaştırma uygulamalarının eğitsel ve yönetsel analizi açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim, sosyal dışlanma.

EVALUATION OF INCLUSIVE PRACTICES ACCORDING TO THE OPINIONS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Abstract:

In this study, it is aimed to evaluate inclusive practices in schools according to the opinions of special education teachers working in TRNC. The research is designed in qualitative research methods, phenomenology patterns using interview techniques. The study group consists of 17 special education teachers. The data were analyzed by content analysis. In the study, it was concluded that there are problems arising from legal and administrative deficiencies within the Ministry of National Education. It has been revealed that the problems encountered in inclusion practices are not simple enough to be overcome only by legal regulations, but that these problems are a system problem. Deficiencies in managerial processes affect all processes of inclusion practices. This situation hinders the academic and social development of the inclusion student and it is concluded that it plays a slowing role in achieving the desired integration objectives. Another important result of the study is that the social and cultural context is effective as the source of the problems related to inclusion practices. It was concluded that this situation leads to deep turmoil in the emotion world of inclusion students. In this context, it has been revealed that the empathy, knowledge and awareness levels of all stakeholders related to inclusion should be improved. In addition, it was emphasized that the inclusion process contributes positively to the attitudes, behaviors and learning of students who show normal development. Another result is revealed that all stakeholders, from top level decision makers, to education administrators, from teachers to students and parents, should take responsibility concerning inclusion policies in a coordinated and planned manner, in order to achieve the standard and quality in the education systems of developed countries. In addition, instead of focusing on academic achievement to overcome the difficulties experienced and support stakeholders, it was emphasized that take into account individual differences and necessity of the use of technology, artificial intelligence and robotic applications in learning processes. The research is important for educational and managerial analysis of inclusion practices in school organizations.

Keywords: Educational administration, inclusive student, inclusive practices, special education, social exclusion.

Giriş

Günümüz çağdaş eğitim yaklaşımlarının amacı bireylerin gereksinimleri doğrultusunda fırsatlar sunmak ve bireysel farklılıkları dikkate alan uygulamaları öne çıkarmaktır. Eğitim fırsat ve olanaklarından toplumun tüm bireylerinin yararlanması, bireylerin sağlıklı yetiştirilmesi ve topluma faydalı hale getirilmesi okulların en temel görevleri arasındadır. Ancak, eğitim fırsat penceresinden her birey yeterli ve eşit şartlarda yararlanamamaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireyler eğitimde fırsat eşitsizliğine en çok maruz kalanlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin mevcut bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi, toplumla uyumlarının sağlanması ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması oldukça önemli görülmektedir (Sucuoğlu & Diken, 1999).

Kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinim ihtiyacı olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamı paylaşarak sosyal becerilerini geliştirmek esastır. Bununla birlikte kaynaştırma öğrencilerinin bilişsel, akademik ve fiziksel becerilerini artırılmasına katkı koymak da okul örgütlerinin amaçları arasındadır (Akçamete, Gürgür & Kis, 2003; Gürgür, 2005; Orakçı, Aktan, Toraman & Çevik, 2016).

Özel gereksinimli bireyler, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan normal gelişim gösteren akranlarından farklı gereksinimleri olan veya tanımlanmış bir gelişimsel yetersizliği ve geriliği bulunan risk altındaki bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004) (Lerner, Lowenthal, & Egan, 2003). Kaynaştırma eğitimi ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini normal gelişim gösteren akranlarının devam ettiği okullarda sürdürmesi ve onlara gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayabilecek mümkün olduğunca az sınırlandırılmış bir eğitim ortamının sunulması olarak ifade edilmektedir (Fairchild & Henson, 1993). Bu tanımlamalardan hareketle kaynaştırma, yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıf ve okullarında akranları ile fiziksel, sosyal ve eğitimsel olarak tamamen kaynaşması anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin yetersizliklerine değil, yeteneklerini geliştirmeye odaklı bir eğitim felsefesine dayanmaktadır (Eripek, 2012).

Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim alması tüm öğrenciler için kazanım elde edecekleri eşsiz bir fırsat olarak görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenci-

ye, normal gelişim özelliği gösteren akranlarına, öğrenci velilerine ve öğretmenlerine yeni deneyimler edinme fırsatı sunduğuna ve tüm tarafları farklı açılardan geliştirdiğine ilişkin alanyazında kanıtlar bulunmaktadır (Anılan & Kayacan, 2015; Bruder, 2010; Gupta, Henninger, & Vinh, 2014).

Kaynaştırma eğitimi, yetersizliği bulunan bireylerin sosyal yaşam ve eğitim sürecinde akranlarıyla birlikte olmalarını sağlar. Bu durum, onların günlük yaşam becerilerini ve akademik performanslarını geliştirmede diğer çocukları model almalarında önemli rol oynar. Diğer taraftan, kaynaştırma uygulaması, özel eğitim gerektiren öğrencilere katkı sağlarken normal gelişim gösteren öğrencilere de engelli bireyle birlikte yaşama bilinci kazandırarak onların da olumlu tutum ve davranışlar sergilemesini pekiştirir. Bu kazanım toplumsal bütünleşmeye ve kaynaşmaya da önemli bir katkı sağlar (Diamond & Huang, 2005; Friend & Bursuck, 2006; Kılıç, 2010; Wood, 2002).

Kaynaştırma eğitiminde sınıftaki tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak ve öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olduğu gerçeğini göz ardı etmemek gerekmektedir. Her öğrencinin öğrenmesini hedefleyen ve destekleyen öğretimsel yaklaşımlar kaynaştırma uygulamalarının başarısında önemlidir. Buna ilaveten, öğretim programları ve kazanımlar, öğretim materyalleri ve ölçme ve değerlendirme şekli, fiziksel alt yapı düzenlemeleri, materyal ve donanım destekleri gibi ek düzenlemeler de kaynaştırma eğitiminin başarısına katkı sağlamaktadır (Deniz & Çoban, 2019; Friend & Bursuck, 2006; Theoharis, Theoharis, Bull, Cosier & Dempf-Aldrich, 2011). Kaynaştırma eğitiminin başarı ile uygulanabilmesi için normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okul çalışanlarının ve velilerin hazır bulunuşluk ve farkındalık düzeylerinin artırılması, tüm paydaşların işbirliği içerisinde çalışması ve sınıfların kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Kargın, Güldenoğlu & Şahin, 2010).

Son yıllarda kaynaştırma uygulamaları, artan araştırmalar ve gereksinimlere bağlı olarak hızlı gelişim göstermektedir (Deniz, 2018; Deniz & Çoban, 2019). Kaynaştırma eğitimine yönelik ilgili literatür incelendiğinde; yapılan çalışmalarda çoğunlukla okul öncesi öğretmenlerinin (Kale, Sığırtmaç, Nur & Abbak, 2016, Kiliç, 2011), sınıf öğretmenlerinin (Cankaya & Korkmaz, 2012), zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin (Avcioğlu, 2011), öğretmen adaylarının (Gürgür, Kis & Akçamete, 2012; Kayhan, Sengül, Pistav & Akmese, 2012; Ya-

rali, 2015), rehber öğretmenlerinin (Habiboglu, 2018), ebeveynlerin (Çolak, Vuran & Uzuner, 2013), özel eğitim öğretmenlerinin (Can, 2015) kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerine yer verildiği görülmektedir.

Gelişmiş ülke okullarında kaynaştırma uygulamalarına yönelik ilgi her geçen gün artarak devam etmektedir. Avrupa Birliğine üye ülkelerde ve Türkiye’de de özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik yapılan düzenlemelerin temeli, ayırıştırmadan çok kaynaştırma/bütünleştirme ilkesi çerçevesinde yürütülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde yaşanan gelişmelere rağmen, uygulamalarda anne-babalar, öğretmenler, okul idarecileri, öğretim ortamları, öğretimsel uyarlamalar, destek özel eğitim hizmetleri, uzmanlarla işbirliği ve personel eksikliklerinden kaynaklı pek çok problem yaşanmaktadır. KKTC’de de kaynaştırma uygulamalarında benzer sorunlar yaşandığı sınırlı sayıda araştırma (Can, 2015) sonuçlarından anlaşılmaktadır. Özellikle okul, öğretmen ve veli boyutlarında kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim öğretmenlerinin bakış açısıyla karşılaşılan sorunlara ilişkin araştırma eksikliği bulunmaktadır. Araştırma, KKTC’de kaynaştırma uygulamalarına yönetsel bir bakış açısı ile de değerlendirmelere olanak sunması açısından bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Bu yönüyle araştırma, kaynaştırma eğitiminin sorunlarını bireysel ve örgütsel boyutta ele alması açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada kaynaştırma eğitiminin önemli bir unsuru olan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan problemlerin öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetimi bağlamında ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarının Kuzey Kıbrıs’ta yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlar tarafından nasıl algılandığı merak edilmektedir. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin eğitsel ve yönetsel analizine olanak veren bu araştırmanın KKTC MEB yöneticilerine, karar vericilere ve araştırmacılara katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, KKTC’de görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre okullardaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- i. KKTC’de kaynaştırma öğrencilerinin tanınması, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin algıları nasıldır?
- ii. Özel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre, kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamında karşılaştıkları problemler nelerdir?
- iii. Özel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre, MEB üst düzey yöneticilerinin, okul yöneticilerinin, ders öğretmenlerinin ve velilerin kaynaştırma uygulamalarına ve örgütsel yapıya ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenolojik) yönteminde gerçekleştirilmiştir ve veri toplama sürecinde görüşme (mülakat) tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın nitel olarak tasarlanmasındaki amaç, üzerinde çalışılan konu hakkında daha geniş bir bakış açısı elde etmektir (Patton, 2014). Görüşme tekniğinin seçilme sebebi ise, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya çıkarma açısından güçlü bir teknik olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında KKTC resmi okullarında görev yapan ve seçkisiz ve gönüllülük esasına göre belirlenen özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel veriler için bu büyüklükteki bir çalışma grubu (Patton, 2014; Creswell, 2014) araştırmadan beklenen içeriğin doyuma ulaşması ve tekrarların başlaması durumunda yeterli görülmektedir. Bu bağlamda KKTC okullarında görev yapan 22 özel eğitim öğretmeni ulaşılmış olup 17 öğretmenle mülakat gerçekleştirilmiştir. 5 öğretmen ise araştırmaya katılmak istememiştir. Çalışma grubu sayısı ve görüşme içerikleri doğrultusunda araştırmanın istenilen ölçütleri sağladığı görülmüştür. Katılımcıların toplam sayısı 17 olup bunların 9’u erkek, 8’i ise kadın katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar ‘K₁, K₂, K₃, K₄, (...), K₁₇’ şeklinde araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin KKTC okullarında kaynaştırma uygulamalarının durumu, sorunları ve kaynaştırmaya yönelik ba-

kanlık, okul, öğretmen, akran grupları ve velilere ilişkin görüşleri belirlenmek istemiştir. Bu amaca ulaşmak için, araştırmacı tarafından geliştirilen 'KKTC okullarında kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi' başlıklı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirme sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmış ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Elde edilen ham veriler ışığında görüşme formunda kullanılabilme potansiyeli taşıyan on maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Formun nihai şeklini vermek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerinden destek alınmıştır. Elde edilen görüşme formu üç öğretim elemanı, bir dil uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenerek dört maddelik bir soru formu oluşturulmuştur. Mülakat formunun işlevselliğini görmek amacıyla iki özel eğitim öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve oluşturulan bu formun uygulanabilirliğine karar verilmiştir. Görüşme formu dört maddeden oluşmaktadır. Ayrıca, bu dört soru maddesine ilaveten sondaj soruları da hazırlanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılardan randevu talep edilmiş olup görüşmeler yüz yüze görüşme tekniğiyle yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir ve katılımcı onam formu doldurulmuştur. Araştırmanın verileri KKTC MEB'de görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile Nisan - Haziran 2018 döneminde yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler süresince katılımcılara hiçbir yönlendirme veya etkileme yapılmamış, katılımcıların düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşme süresi ortalama 35 ile 55 dakika arasında sürmüştür. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın konusu ve amacı hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme esnasında veri kaybını minimize etmek amacıyla ses kaydı kullanımına ilişkin katılımcılardan izin alınmıştır.

Toplanan veriler Word yazım programına aktarılmıştır. Nitel verilerin analiz süreçleri (kodlama, kategorileştirme ve temaları belirleme) NVIVO 12 paket programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların kimliklerini gizli tutmak için kodlama yapılmıştır. Her bir katılımcı için sayısal bir "K" kodu kullanılmıştır. Tablolarda kullanılan "n" sayısı, ilgili tema ve kodlamalar için görüş bildiren kaynak sayısını temsil etmektedir.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi amaçları, kavramları, analiz birim(ler)ini, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme ve tanımlama, belirlenen bu yapılardan mantıksal bir yapıyı geliştirme ile kodlama

kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Watling & James, 2012). Bu analiz türünde, analize tabi tutulan görüşme metninin içindeki belli odak kelime ve kavramlar öncelikle belirlenmeye çalışılır. Bu kelimeler veya kavramların anlamları derinlemesine analiz edilir ve metinde verilmek istenen mesaja yönelik çıkarımlarda bulunulur.

Nitel araştırmalarda içerik analizi güvenilirliği sağlamanın yolu kodlamanın sağlıklı ve tutarlı yapılmasından geçmektedir. İçerik analizi yapılan bir dokümanın güvenilirliğinin sağlanabilmesinin yolu, araştırmacı ile farklı bir araştırmacının büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabilmesinden geçmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Bu amaçla, toplanan verilerin temalara ve kategorilere dönüştürülme sürecinde üç ayrı kişinin kodlamasına başvurulmuştur. Analiz sürecinde öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından iki hafta ara ile ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan tema ve kategorilerde bir bütünlük olması için eğitim yönetimi alanında bir başka uzmana da analiz yaptırılmıştır. İki araştırmacı bulguları ile alan uzmanının bulguları birlikte değerlendirilmeye tabi tutulmuş benzer ve farklı kodlamalara ilişkin tespitler yapılarak ortak uzlaşa ile nihai karar verilmiştir. Kodlama güvenilirliği, uyum yüzdesi indeksinin araştırmacıların kendi iç tutarlılığı açısından 0.80 olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan her bir tema ve kategoriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde KKTC’de kaynaştırma öğrencilerinin tanınması, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin bulguların frekans ve katılımcı sayısına göre dağılımı aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Durum tespiti ve değerlendirme temasına ilişkin bulgular

Tema	Kategoriler	<i>n</i>	<i>f</i>
Durum Tespiti ve Değerlendirme	Değerlendirme	11	20
	Tanımlama	13	30
	Yönlendirme	11	22

**n* maddeye ilişkin görüş bildiren katılımcı sayısıdır. Frekans ise madde hakkında kaç defa görüş bildirdiğini göstermektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi “durum tespiti ve değerlendirme” temasına ilişkin alt boyutların sırasıyla “değerlendirme” (n:11; f:20), “tanılama” (n: 13; f:30) ve “yönlendirme” (n:11; f:22) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

“Durum tespiti ve değerlendirme” temasına ilişkin görüşler incelendiğinde, tanılananın tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama biçiminde iki kategoride değerlendirildiği görülmüştür. Tanılama sürecinin sağlıklı yürümediği, tanılamada görev alan şahıs ve birimlerin görev ve sorumluluk sınırlarının net çizilmediği ve tanılamada öğrencilerin tanılamaya ilişkin farklılıklarının gözetilmeden aynı şekilde tanıldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Tanılamada doğru tespitlerde bulunulmaması öğrencilerin yönlendirme ve değerlendirme süreçlerini de olumsuz etkilediği görülmüştür. Tanılama ve yönlendirme süreçlerinde katılımcı görüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Bazı katılımcılar bu süreçlerde velinin görüşlerini önceliklerken bazı katılımcıların da öğretmen ve PDRH merkezinin görüş ve raporlarını esas aldıkları ortaya konulmuştur. Değerlendirme sürecinde öğrenci gözlem süresinin daha uzun süreyi kapsayacak şekilde olması gerektiği bulgusuna yer verilmiştir. Öğrenci izleme değerlendirme uygulamalarının teorikte belirtildiği gibi yerine getirilmediği, öğrencilerdeki gelişimin sağlıklı izlenmediği ve öğrenci gelişimine yönelik dönütler alınmadığı bulgularına ulaşılmıştır. “Durum tespiti ve değerlendirme” temasında tanılama, yönlendirme ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin görüşlerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Merkezden eğitsel tanılaması yapılarak uygun okullara yönlendirilmesi yapılmıyor [K₁]. Çocuk baştan zaten ciddi bir tanılama yanlıyla geliyor [K₃]. Rehber öğretmenler, aile, özel eğitim öğretmeni bunlar eğitsel tanılamada merkeze alınan kişiler ama daha çok tanılama sürecinin eğitsel tanılama işi özel eğitim öğretmeninindir [K₅]. Bence öğrenciyi tanılama sürecinde doktor, aile, varsa okulu okul öğretmeni, çocuk nöroloğu, çocuk psikoloğu kesinlikle hepsinin çocuklar varsa da fizik tedavici de aynı zamanda. Yani bir ekip halinde tanılama yapılması gerekir [K₈]. İkincisi doktorlar çok fazla karışıyor eğitim işine, yöneltmeleri bile söylüyorlar. [K₁₂]. Tam tanılama değerlendirmesi yapılmadığını bu konuda bir karmaşa yaşandığını düşünüyorum [K₇]. Bu sistemde asla sağlık kurul raporu aranmamaktadır, bana göre sistemin en büyük handikapı da budur, çünkü bazen biz özel

eğitimciler ve rehber öğretmenler belirli sendromları birbirinden ayıramamaktayız, bu durumda yanlış tanı ve eğitim tedbiri muhtemeldir [K₆].

Çocuk belirli bir performans değerlendirmesiyle okula gönderiliyor ama bu performans değerlendirmesi zaten gelişigüzel yapılıyor [K₁]. PDRH raporlarına şimdiye kadar gördüğüm, incelediklerimde mesela ilkokulda otizmli çocuk vardı, baya ağır konuşamayabilen buna yazan, çocuğun eğitim ihtiyacı kısmında yazan maddeler öğretmene tavsiye niteliğindeki olan bölüm ile hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci hepsi aynıydı. Yani yaklaşık yirmi tane rapor kopyala yapıştır bir paragraf var [K₂]. Öğrencinin gerçek ihtiyacı veya uzmanların görüşüyle değil ailenin tutumu çok önemli [K₂].

Raporlamada çocuğu nereden aldık nereye verdik. Biz bu çocuğu nereye getirebildik. Bunlarda ciddi sıkıntılarımız var [K₁]. Sen 3 yaşındaki bir çocuğa ve 7 yaşındaki çocuğa aynı gözlem formunu dolduramazsın [K₁₀]. Öğrenci izleme değerlendirme uygulamalarında ciddi yetersizlikler var uygulamalar da belirtildiği gibi yani teorikte belirtildiği gibi yapılmıyor [K₆].

Araştırmanın ikinci alt probleminde KKTC’de kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamında karşılaştıkları problemlere ilişkin bulguların frekans ve katılımcı sayısına göre dağılımı aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2. Karşılaşılan Problemler Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	n	f
Karşılaşılan Problemler	Sınıf ortamı	6	9
	Duygu dünyası	9	12
	Soyutlanma - Dışlanma	7	17

Tablo 2’de görüldüğü gibi “karşılaşılan problemler” temasına ilişkin alt boyutların sırasıyla “ders ortamı” (n:6;f:9), “duygu dünyası” (n:9;f:12) ve “soyutlanma-dışlanma” (n:7;f:17) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

“Sınıf ortamı” kategorisinde, kaynaştırma öğrencisinin engeline uygun sınıf yerleşiminin yapılmaması, akademik bilgilendirmede diğer akranlarıyla aynı kategoride değerlendirilmesi, becerilerini geliştirmeye yönelik materyal kullanımı eksikliği ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanmamasına ilişkin sorunlar yaşandığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, kaynaştırma öğrencisinin sınıf ortamında akranlarıyla ilişkilerinde davranış bozuklukları sergiledikleri ve sık sık devamsızlık yaptıkları bulgularına da yer verilmiştir. “Ders ortamı” kategorisine ilişkin kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Biz bu öğrencileri hayata hazırlıyoruz, akademik başarılarına odaklanmıyoruz [K₁₆]. Davranış bozuklukları yaşıyor ve depresif ya da agresif davranışlar göze çarpıyor. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için ekstra bir düzenleme ve uygulama yapmaması gerekir [K₁₄].

“Duygu dünyası” kategorisinde, kaynaştırma öğrencisinin olağan sınıftan alınarak kaynak odaya götürülmesi, zihinsel engelinin düzeyine ve bu durumuna ilişkin farkındalığına bağlı olarak öğrencide olumsuz duyguların yaşanmasına sebep olabildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çocuk açısından bakacak olursak çocuk etkileniyor. Özellikle bir şeylerin farkındaysa ve akademik olarak bazı konularda geriyse [K₇]. Mental düzeyi normale yakın öğrenciler genellikle sınıflarından ayrılıp kaynak odaya gelmeyi aşağılanmak olarak algılıyor, alışmaları ve bu durumu kabullenmeleri zaman alıyor [K₆].

“Soyutlanma-dışlanma” kategorisinde kaynaştırma öğrencilerinin sınıf ve okul ortamında engelinin oluşturduğu farklılık sebebiyle arkadaşları ile olan ilişkilerinde kabul görmeme ve alay edilme gibi zorba davranışlara maruz kaldıkları, arkadaşları tarafından dışlandıkları ve soyutlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu dışlanma ilkokul öğrencilerine kıyasla ortaokul düzeyinde daha çok rastlandığı ifade edilmiştir.

Kaynaştırma öğrencisinin başlı başına yaşadığı en büyük sıkıntı kabul görmemesi, yani çocuklar dışlanıyorlar [K₁₀]. Sonuçta “bu kaynaştırma öğrencisi” diyoruz yine onu soyutluyoruz, baş-

ka bir odaya alıyoruz. Kaynaştırma diyoruz, akranlarıyla olacak diyoruz tamam aynı binada akranlarıyla ama yine soyutladık onu [K₁₃].

Araştırmanın üçüncü alt probleminde özel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre, KKTC’de MEB üst düzey yöneticilerinin, okul yöneticilerinin, ders öğretmenlerinin ve velilerin kaynaştırma uygulamalarına ve örgütsel yapıya ilişkin bulguların frekans ve katılımcı sayısına göre dağılımı aşağıda tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kaynaştırma Uygulamalarına Bakış ve Örgütsel Yapıya İlişkin Bulgular

Temalar	Kategoriler	n	f
Kaynaştırma Uygulamalarına Bakış	Ders öğretmenleri	15	40
	Gölge öğretmen	4	5
	Öğrenciler	8	10
	Veliler	8	14
	Yönetici	12	20
Örgütsel Yapı	İletişim ve koordinasyon	6	8
	Personel ve Materyal eksikliği	9	13
	Yapısal ve yönetsel eksiklikler	13	26

Tablo 3’te görüldüğü gibi “kaynaştırma uygulamalarına bakış” temasına ilişkin alt boyutların sırasıyla “ders öğretmenleri” (n:15; f:40), “gölge öğretmen” (n: 4; f:5) ve “öğrenciler” (n:8; f:10), “veliler” (n:8; f:14) ve “yönetici” (n: 12; f:20) olduğu; “örgütsel yapı” temasına ilişkin alt boyutların ise sırasıyla “iletişim ve koordinasyon” (n:6; f:8), “personel yetersizliği ve materyal eksikliği” (n:9; f:13) ve “yapısal ve yönetsel eksiklikler ile mevzuata ilişkin sorunlar” (n:13; f:26) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

“Ders öğretmenleri ve gölge öğretmen” kodlamalarına ilişkin görüşler incelendiğinde, özel eğitim öğretmenleri, ders öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma öğrencisinin sınıf ortamını bozduğu, sınıfa kabul etmeme eğilimi düşüncesinde olduğu görüşündedirler. Ders öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgi

ve birikime sahip olmadıkları ve öğrenciye dönük bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamanın kendi sorumluluklarında olmadığı düşüncesindedirler. Bu konuda ders öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine faydalı olamayacakları düşüncesini taşıdıkları ve bu algıdan dolayı işbirliğine kapalı bir tutum içerisinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerin algılarına göre ders öğretmenlerinin bir kısmının kaynaştırma uygulamalarının doğruluğuna inançlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Genel olarak ders öğretmenleri kaynaştırma öğrencisinin sınıfın akademik başarısını düşürdüğü ve bu durumun kendi mesleki performanslarını olumsuz yönde etkilediği düşüncesindedirler. Kaynaştırma öğrencisinin eğitimine yeterli sayıda gölge öğretmen desteği sağlanamadığı, sağlandığı okullarda da bir kısım ders öğretmenlerinin gölge öğretmeni kabul etmedikleri bulgularına da ulaşılmıştır. “Ders öğretmenleri ve gölge öğretmen” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Yüzde doksan başarıım varken onun yüzünden yüzde yetmişe düştü benim başarıım, “ben kötü öğretmen olarak gözükiyorum” diyor [K₇]. Sınıfa gelen öğretmen nasıl davranacağını bilmiyor [K1]. Öğretmenlerin tepkisi de dediğim gibi sınıfında istemeyebiliyor ama sayıca fazla olunca bu sefer “öbür sınıfta iki tane kaynaştırma öğrencisi var bende dört tane var” diyebiliyor [K2]. Öğretmenler bu gibi çocuklara ne yapacaklarını bilmiyorlar [K₁₀]. Kaynaştırma öğrencilerine devlet tarafından gölge öğretmen desteği sağlanmıyor [K14]. Öğrencinin gölge öğretmeni olmasına rağmen öğretmenler gölge öğretmeni sınıfa almak istemiyor [K4].

“Öğrenciler” kodlamasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, akranlarının kaynaştırma öğrencilerini oyunlarına katmadıkları, gruplarına kabullenmedikleri, onlarla dalga geçip alay ederek zorba davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Buna yanında, bazı akranlarının acıma duygusuyla yaklaştıkları tespit edilmiştir. “Öğrenciler” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir. Diğer bir bulgu ise kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren öğrenciler için de kazanım olduğuna yönelik görüşlere yer verilmesi olmuştur.

Kaynaştırma öğrencisiyle oynamama, uzaklaşma gibi sorunlar yaşanıyor [K16]. Okul arkadaşları genellikle Onunla dalga geçiyorlar alay ediyorlar [K2]. O hasta bize de bulaşır, bize yaklaşmasın, bizden ayrı kalsın [K9]. Kaynaştırma normal gelişim gösteren çocuklara da birşeyler öğretir [K9].

“Veliler” kodlamasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, kaynaştırma öğrencisinin velisinin yaşadığı problemler ile akran velilerinin yaşadıkları problemler olarak iki boyutta ele alınabilir. Kaynaştırma öğrencisinin velisi okul idaresi ve diğer velilerle çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan, bazı kaynaştırma öğrencisi velileri çocuğunun bu durumunu bir devlet desteği alma fırsatı olarak görmektedirler. Bazı kaynaştırma öğrencisi velilerinin de çocuğunun engelini farkında olamayacak kadar ilgisiz ve duyarsız oldukları, bazı velilerin çocuklarına ilişkin büyük beklentiler içerisinde girdikleri, bazı velilerin ise bu durumu gizleme ihtiyacı hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Akran velileri ise kendi çocuklarının kaynaştırma öğrencisi ile birlikte aynı sınıf ortamında bulunmasını istemedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. “Veliler” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Hem aile hem okul idaresi arasında büyük bir çatışma vardır [K10]. Bunu yalnız aile ile değil diğer ailelerle de yaşıyor okul idaresi [K11]. Diğer ailelerde bu çocukların kendi sınıflarında olmasına çok güzel bakmıyorlar. En büyük tepkileri de onlar veriyorlar zaten [K14]. Bazı veliler çocuklarının engelini bilmesini istemiyorlar [K12]. Ailenin çocuklarından beklentileri gereğinden çok oluyor o yüzden ciddi sıkıntılar yaşıyor [K15].

“Yöneticiler” kodlamasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, yöneticilerin kaynaştırma öğrencisinin engel düzeyine göre diğer paydaşlardan gelen şikâyetlerin de etkisiyle farklı tavırlar sergiledikleri, genel eğilimin bu durumda olan öğrencileri okula almama yönünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kaynaştırma öğrencilerinin okul yaşamını kolaylaştırmaya yönelik gerekli fiziki düzenlemeleri yapmadıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticileri, kaynaştırma öğrencisini problemin kaynağı olarak algıladığı ve bu öğrencilerin kendilerine büyük yük ve sorumluluk getirdiği düşüncesindedirler. Ayrıca, okul yöneticilerinin kaynaştırma

uygulamaları konusunda yeterli düzeyde bilgi ve birikime sahip olmadıkları bulgusuna da ulaşılmıştır. “Yöneticiler” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Çocukta ciddi problemler varsa, okulun genel havasını bozdu, diye velilerden gelen şikayetleri de dikkate alarak daha olumsuz bakabiliyor [K1]. Okul idaresi mümkünse bu öğrencileri okula almamayı tercih ediyor [K3]. Okulun erişilebilir hale getirilmesi gereken yerlerin ölü olmaması, engelli tuvaleti, engelli rampaları olup olmaması [K12]. Okul idaresinin ve ders öğretmenlerinin öğrenciye karşı ilgisizliği ya da kayıtsızlığı aynı şekilde göze çarpıyor [K16]. Okul idaresi olumsuz bakış açısı geliştirmektedir [K7]. Okul idaresinin problemlili öğrencinin okulunda istemediğini, yani bizim okulda olmasın nerede olursa olsun gibi bir tavır içinde olduğunu gördüm [K8].

“İletişim ve koordinasyon” kodlamasına ilişkin özel öğretim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, kaynaştırma uygulamaları konusunda paydaşlardaki bilgi ve bilinç yoksunluğunun iletişim ve koordinasyon eksikliğine neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, kaynaştırma öğrencisi ile ilgili tanılama, yönlendirme ve değerlendirme süreçlerinde koordinasyon ve işbirliği mekanizmalarının sağlıklı işlemediği, düzenlenen raporların genellikle kopyala yapıştır tarzında hazırlandığı bulgularına da yer verilmiştir. Paydaşların kaynaştırma uygulamaları konusunda görev ve sorumluluk sınırlarının farkında olmaması birbirlerinin çalışma alanlarına müdahalesine sebep olduğu görüşündedirler. “İletişim ve koordinasyon” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

RAM’da tek bir kişinin verdiği rapor var. Genelde bu raporlar da birbirinin kopyası gibi [K10]. Psikiyatrist, psikolog ve PDR-H’deki öğretmenler iş birliği içerisinde değiller [K3]. İletişimin güçlendirilmesi lazım bu konuda [K4]. Doktorun çok fazla müdahale ettiğini gördüm ben bizim planımıza. Rehberliğin verdiği plana uymadıklarını ille onların isediklerinin yapılması gerektiği üzerinde bastırdılar bize [K9].

“Personel ve materyal yetersizliği” kodlamasına ilişkin özel öğretim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, KKTC okullarının birçoğunda özel

eğitim öğretmeni ve gölge öğretmen eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten, kaynaştırma uygulamalarında kaynaştırma öğrencilerinin becerilerini geliştirme konusunda yeterli araç gereç desteğinin sağlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. “Personel ve materyal yetersizliği” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Okullarda yeterli özel eğitim öğretmeni yok bazı okullarda hiç özel eğitim öğretmeni ve ayrı bir sınıf yok [K12]. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yanında öğretmene destek olacak ikinci bir elemanın olması gerekiyor [K15]. özel eğitim öğrencisine uygun somut materyal yok [K12].

“Yapısal ve yönetsel eksiklikler ile mevzuata ilişkin sorunlar” kodlamasına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde, KKTC MEB bünyesinde bir özel eğitim dairesinin ve yasal düzenlemenin yokluğu yönetsel bir boşluk oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun özel eğitim uygulamalarının yasal bir zemine oturtulamamasına, özel eğitim sürecinde birliktelik sağlanamamasına ve birçok aksaklık ile sorunun yaşanmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bu durumun eğitim sisteminin bütününe olumsuz yönde etkilediği de vurgulanmaktadır. “Yapısal ve yönetsel eksiklikler ile mevzuata ilişkin sorunlar” kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Bakanlıkta eğitim sistemi içerisinde yönetsel bir boşluk var. Bu da kararların alınmasında, işleyişte, yürütmede bir sürü ciddi sıkıntılara neden oluyor [K11]. En önemli eksikliklerden ve aslında çok problemin kaynağı Kıbrıs'ta özel eğitim yasasının olmamasıdır. [K15]. Bir sistem yok. Düzgün işleyen bir sistem yok [K7].

Tartışma ve Sonuç

Eğitim tüm çocuklar için temel bir haktır. Eğitim sistemlerinin temel amacı tüm bireylerin gereksinimlerini karşılamak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır (inclusion, 2009). Herkesi kucaklayan bir toplumun oluşturulmasında ve toplumda ayrımcılıkla mücadelede etkili araç konumunda olan genel eğitim okullarının hedefi “herkes için eğitim” ilkesini gerçekleştirmektir (Unesco 1994).

Bu çalışmada, KKTC’de görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada öne çıkan sonuç kaynaştırma uygulamaları ile ilgili MEB’e bağlı özel eğitim dairesinin bulunmaması ve yasal düzenlemenin eksikliğidir. Bu yasal alt yapının eksikliği, kaynaştırma öğrencisini tanılama, yönlendirme ve eğitsel değerlendirme süreçlerinde, okul, aile, öğretmen ve PDRH merkezi ile koordinasyon ve iletişimin sağlanmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sonuç Demirezen ve Akhan (2015) ile Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak (2016)’ın bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Ayrıca, okullarda kaynaştırma eğitiminin bir plan ve program doğrultusunda yapılmadığı ve amaç ve hedeflerin gözetilmediği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu eksiklikler, kaynaştırma öğrencisinin akademik ve sosyal gelişimini de engellemekte ve istenilen bütünleştirme hedeflerine ulaşmada yavaşlatıcı bir etkiye neden olmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının planlanmasında, yürütülmesinde, değerlendirilmesindeki yasal ve yönetsel boşluk, farklı bireysel uygulamalara yol açtığı için uygulamalarda birliktelik ve bütünlük sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Yönetsel ve eğitsel süreçlerde karşılaşılan bu sorunlar, aslında bir sistem sorunu olarak görülmektedir ve eğitim sisteminin tüm bileşenlerini ve paydaşlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkileme potansiyeli taşımaktadır. Özel eğitimin de bütüncül bir yapıda sürdürülebilmesi için dışsal ve içsel tüm faktörlerin birlikte ele alındığı sistemik bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bu görüş, Hoy ve Miskel (2010)’in sistem yaklaşımı görüşüyle de paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, tanılamanın tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama olarak iki kategoride değerlendirilmesidir. Bu bağlamda eğitsel tanılama sürecinin sağlıklı yürümediği, tanılamada görev alan şahıs ve birimlerin görev ve sorumluluk sınırlarının net çizilmediği ve öğrencilerin tanılamaya ilişkin farklılıklarının gözetilmeden aynı şekilde tanındıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Tanılamada doğru tespitlerde bulunulmaması öğrencilerin yönlendirme ve değerlendirme süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte, öğrenci izleme değerlendirme uygulamalarının teorikte belirtildiği gibi yerine getirilmediği, öğrencilerdeki gelişimin sağlıklı izlenmediği ve öğrenci gelişimine yönelik dönütler alınmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Araştırmada öne çıkan bir başka sonuç ise, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yaşanan problemlerin kaynağı olarak sosyal ve kültürel bağlamın

etkili olduğudur. Kaynaştırma öğrencisinin sınıf ve okul ortamından soyutlanması, dışlanması akranlarının ve ailelerinin, ders öğretmenleri ve okul yöneticilerinin sosyal ve kültürel kodlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu paydaşların kaynaştırma öğrencisini kabulünde ya da soyutlamasında gösterdikleri davranışlar bilgi ve bilinç düzeyleri ile de ilişkilendirilebilir. Araştırmada bilgi ve bilinç düzeyinde kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz tutumların zamanla toplumsal olumsuz algıya dönüştüğü ifade edilebilir. Bu olumsuz tutum ve davranışlara akranlarının kaynaştırma öğrencilerini oyunlarına katmamaları, gruplarına kabullenmemeleri, onları hastalıklı gibi görmeleri, onlarla dalga geçip alay etmeleri gibi zorba davranışlar örnek olarak verilebilir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin velileri ise, kaynaştırma öğrencisinin kendi çocuklarının eğitim ve öğretimini engellediği düşüncesiyle çocuklarıyla aynı ortamı paylaşmalarını istemedikleri araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Ders öğretmenleri kaynaştırma öğrencisinin sınıfın akademik başarısını ve kendilerinin mesleki performanslarını düşürdüğü düşüncesini taşımaktadırlar. Nitekim alanyazında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bulunduğu sınıfların genel kalitesinin “yetersiz” ve “sınırlı” arasında olduğunu gösteren kanıtlar (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019) öğretmenlerin bu olumsuz algı ve kaygılarını açıklamaktadır. Diğer taraftan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimleri sürecinde akademik başarılarının arttığını ve kişisel gelişimlerinde olumlu ilerlemeler elde ettiklerini (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım & Delican, 2017); buna karşın aynı öğrenme ortamındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarılarının düştüğünü gösteren araştırmalara da rastlanmıştır (Camadan, 2012; Gökdere, 2012; Sakiz ve Woods, 2014).

Ders öğretmenlerinin olumsuz bakış açısına sahip olmalarının bir nedeni de öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının gerekli, doğru ve faydalı olmadığı inancını taşımalarıdır. Benzer bir durum, kaynaştırma öğrencisine yönelik BEP uygulamaları için de geçerlidir. Bu sonuç, okul yönetiminin branş öğretmenlerine aşırı görev ve sorumluluk yüklediği algısından ve öğretmenlerin BEP ve kaynaştırmaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanıyor şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında, kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip oldukları, uygulama aşamasında sorun yaşadıkları, kaynaştırmanın faydalı olmadığına ilişkin kanaat taşıdıkları sonuçlarını gösteren çalışmalar (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğ-

lu, & İşcen, 2014; Altun & Gülben, 2009; Anılan & Kayacan, 2015; Çankaya & Korkmaz, 2012; Deniz & Çoban, 2019; Doğaroğlu & Dümenci, 2015; Gürgür ve Hasanoğlu Yazçayır, 2019; Kol, 2016; Varlier & Vuran, 2006) bulunmaktadır. Bu sonuçlar, araştırmamızın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Buna karşın, literatürde kaynaştırma uygulamalarının yararlı olduğu düşüncesini taşıyan öğretmen görüşlerine de rastlanmıştır (Anılan & Kayacan, 2015; Artan & Balat, 2003). Olumlu görüş bildirilen araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarının öğrencilerin daha çok sosyalleşmesi boyutunda değerlendirildiği dikkat çekmektedir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019).

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarıdır. Okul yöneticileri kaynaştırma öğrencisini problemin kaynağı olarak algıladığı ve bu öğrencilerin kendilerine büyük yük ve sorumluluk getirdiği düşüncesindedirler. Bu konuda okul yöneticilerinin kaynaştırmadan kaynaklı problemlerin çözümüne ilişkin tutum takınmak yerine kaçınma davranışı sergiledikleri, dolayısıyla da problemi çözmek yerine daha da derinleştirdikleri görülmüştür (Batu, 2010; Koçyiğit, 2015; Zeybek, 2015). Bu durum okul yöneticilerinin daha ziyade geleneksel, otokratik liderlik özelliklerini sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, kaynaştırma uygulamalarında sorumluluk duygusu taşıyan, empati kurabilen ve olumlu yaklaşım sergileyen paydaşlar da bulunmaktadır. Bu paydaşların ortak özelliği ise, kendi ailelerinde ya da yakın çevrelerinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bulunmasıdır.

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gereksinimi bulunan bireylerin sosyal yaşam ve eğitim sürecinde akranlarıyla birlikte olmalarını, onlarla bütünleşmelerini destekleyen bir süreçtir. Bu süreç, onların günlük yaşam becerilerini ve akademik performanslarını geliştirmede ve diğer akranlarını model almalarında önemli bir etkiye sahiptir. Ancak, kaynaştırma uygulamasının normal gelişim gösteren öğrencilere de engelli bireyle birlikte yaşama bilinci kazandırma potansiyeli taşıdığı çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Engelli bireyin kaynaştırma sınıfına getirilmesi onun için değil, normal gelişim gösteren öğrenciler için de bir fırsat olarak görülmelidir (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). Bu çalışmada buz dağının görünmeyen bu yönüne de vurgu yapıldığı görülmüştür ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de bu bütünleşmede olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerine katkı sağladığının altı çizilmiştir. Toplumsal bütünleşmeye önemli bir katkı sağlayan bu kazanım ulusal ve

yabancı kaynaklarda da (Diamond & Huang, 2005; Friend & Bursuck, 2006; Kılıç, 2010; Wood, 2002) vurgulanan bir konudur.

Bu araştırmada ortaya konulan diğer bir boyut ise kaynaştırma öğrencisinin duygu dünyasına ilişkin sonuçlara yer verilmesidir. Kaynaştırma öğrencisi kendisine yönelik olumsuz duygu, tutum ve davranışları farketmekte ve akabinde kendilerini sosyal ortamlardan çekme eğilimi göstermektedirler. Kaynaştırma öğrencisinin duygu dünyasında yaşadığı bu çalkantı, kaynaştırmadan beklenen hedeflerin gerçekleşmesinin önünde bir engeldir. Bu sosyal olguyu olumluya dönüştürmek için tüm paydaşların empatik yaklaşımlarını sağlayacak toplumsal bir farkındalık mekanizmasının geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmada yönetsel kapasiteye ilişkin değerlendirmelere de yer verilmiştir. Bu bağlamda KKTC’de eğitimde karar verici konumunda bulunan üst düzey yöneticilerin özel eğitim yasa ve yönetmeliğine ilişkin eksiklikleri gidermekle yetinmeyip özel eğitimin gelişimi için daha fazla çaba sarf etmesi gerektiği söylenebilir. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların çözümü sadece yasal düzenlemelerle üstesinden gelinebilecek kadar basit bir sorun gibi durmamaktadır. Bu olgunun sosyal ve kültürel kodlarına ilişkin olumsuz algının giderilmesi önemlidir. Yöneticilerin özel eğitim uygulamalarına yönelik toplumsal bilincin ve farkındalığın yükseltilmesi konusunda daha çok sorumluluk alması ve çaba göstermesi beklenmektedir. Çoğunlukla göz ardı edilen alanlardan birisi olan özel eğitime ilişkin bu sonuçların eğitim yönetimi ve eğitim yöneticileri açısından da çıkarımları bulunmaktadır. Özel eğitimin sorunlarının daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi ve akademik çevrelerde tartışılması desteklenmelidir. Bu bağlamda özellikle KKTC’de kaynaştırmaya yönelik güçlü bir vurguya ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak, bütünleştirici eğitim uygulamalarının planlı, sağlıklı ve verimli bir yapıya kavuşturulması için öncelikle KKTC’de Özel Eğitim Yasasının çıkarılarak acilen yasal düzenlemelerin yapılması, okul, aile, öğretmen ve uzman işbirliğinin sağlanması gerekmektedir. Eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerinde rehberlik servisinin, velinin, okul müdürünün ve öğretmen görüşlerinin alınarak ortak bir kararın yapılması önemsenmelidir. PDRH raporlamasında da daha ayrıntılı ve öğrenciye özel bilgilerin olması öğretmen için yol gösterici olabilir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin farklı yete-

neklerini ortaya çıkaran uygulamalara önem verilmelidir. Öğretmenlere sınıf içi uygulamalarda yardımcı olacak araç-gereç desteğinin sağlanması dikkate alınmalıdır. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan güçlüklerin üstesinden gelebilmek için teknoloji, yapay zekâ ve robotik uygulamalardan da yararlanılabilir. Toplumda kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumsuz sosyal algının değiştirilmesi ve bütüncü eğitim kapsamında sosyal sorumluluk ve duyarlılığın artırılması ve empati duygusunun geliştirilmesi amacıyla toplumun tüm kesimlerinin eğitim faaliyetleriyle bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma politikalarında gelişmiş ülke eğitim sistemlerindeki standart ve kaliteye ulaşmak için başta eğitimde üst düzey karar vericilerden, eğitim yöneticilerine, öğretmenlerden öğrenci ve velilere kadar tüm paydaşların koordineli ve planlı bir şekilde sorumluluk almaları gerekmektedir.

Kaynakça

- AKALIN, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). Kaynaştırma uygulamalarına yönelik gereksinimlerin belirlenmesi. *Euroasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- AKÇAMETE, G, Gürgür, H, Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 39-53.
- ALTUN, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- ANILAN, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, [Özel Sayı],74-90.
- ARTAN, İ., & Balat, G. U. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- AVCIOĞLU, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56.
- BAKKALOĞLU, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238.

- BATU, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion and related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- BRUDER, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 3, 339-355.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Akgün, E. Ç., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- CAMADAN, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- CAN, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakındoğu Üniversitesi, KKTC.
- CRESWELL, J. (2014). *Araştırma deseni*. (S. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- ÇANKAYA, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1),1-16.
- ÇOLAK, A., Vuran, S. & Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49.
- DEMİREZEN, S., & Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16(USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- DENİZ, E. (2018). *Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- DENİZ, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri, *Electronic Journal of Social Sciences*,70(18), 734-761.
- DIAMOND, K. E., & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.
- DOĞAROĞLU, T. K., & Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 460-473.
- ERİPEK, S. (2012). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları, İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- ESMER, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- FAIRCHILD, T. N., & Henson, F. O. (1993). *Engelli Çocuklarda Kaynaştırma Eğitimi*. (S. Ünlü, Çev.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- FRIEND, M., & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs*. Boston, MA, USA: Allyn & Bacon.
- GÖKDERE, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- GUPTA, S., Henninger, W., & Vinh, M. (2014). *First Steps to Preschool Inclusion*. Baltimore: Brookes Publishing.
- GÜRGÜR, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜRGÜR, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.
- GÜRGÜR, H. ve Hasanoğlu Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 845-872.
- HABİBOĞLU, N. K. (2018). İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- HOY, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- KALE, M., Sığırtmaç, A. D., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- KARGIN, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- KARGIN, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.

- KAYHAN, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 261-271.
- KILIÇ, R. (2010). *Okullarımızda neden-niçin-nasıl kaynaştırma: yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. (s. VII-VIII). Ankara: MEB. Yayınları.
- KOÇYİĞİT, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- KOL, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan iştirme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- LERNER, J. W., Lowenthal, B., & Egan, R. (2003). *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities*. Pearson College Division.
- ODOM, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- ORAKÇI, S., Aktan, O., Toraman, Ç., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122.
- PATTON, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem A.
- SAKIZ, H. & Woods, C. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152.
- SUCUOĞLU, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- SUCUOĞLU, B., & Diken, H. İ. (1999). Sınıfında zihin özel gereksinimli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumların karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- TAVŞANCIL, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- THEOHARIS, J. C., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., & Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of promise: A school district-university partnership centered on inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 32(3), 192-205.

- UNESCO (1994). *World conference on special needs education: Access and quality* (Final Report). Salamanca: Author.
- VARLIER, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-565.
- WATLING, R., & James, V. (2012). The analysis of qualitative data. *Research Methods in Educational Leadership and Management*, 3, 262-275.
- WOOD, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. Prentice Hall.
- YARALI, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 17(2), 431-455.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin.
- ZEYBEK, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.