
Engelli Öğrencilerin Sınıf İçi İletişimi: Niğde Örneğinde İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Dair Görüşleri

Şeyhmus DOĞAN¹

Elif ŞEŞEN²

*Can hep aynı. Canda özür olmaz. Öyleyse, özür bakışlarımızda,
engeller düşüncelerimizde...*

Mustafa ÖZTÜRK

Özet

Günlük hayatta tüm bireyler için sosyalleşmek ve onun temel yolu olan iletişim olgusu kaçınılmazdır. Toplumun önemli bir parçası olan engelli birey ve öğrenciler de topluluk içinde iletişim kurmaya ihtiyaç duyarlar ancak engelli çocuklar, bu süreçte çeşitli sosyalleşme ve eğitim sorunları ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Engelli çocukların eğitimde yaşadıkları kısıtlılıkları ortadan kaldırmayı ya da en azından azaltmayı amaçlayan engelli kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların eğitim fırsatlarından faydalanmalarını sağlamaya yöneliktir. Engelli çocukların kendilerini ve becerilerini geliştirebilecekleri bir eğitim ortamına sahip olmalarında öğretmenin öğrenci ile sınıf içindeki, veli ile sınıf dışındaki doğru ve sürekli iletişimi hayati bir rol oynar. Niğde ili örneğinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin engelli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine dair görüşlerini anlamayı amaçlayan bu çalışmada toplam 12 öğretmen ile görüşülmüş ve görüşmeler tematik analize tabi tutulmuştur. Analiz neticesinde, “rahatsızlık duyma”, “iletişime açıklık” ile “farklı eğitim ortamı” olmak üzere öğretmenlerce sık ifade edilen üç tema belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Engelli, engelli kaynaştırma eğitimi, iletişim

In-Class Communication Of Disabled Students: Ideas Of Primary School Teachers On Inclusive Education In Niğde

Abstract

In every day life, for all individuals socialization and communication as its basic way are inevitable. Disabled individuals and also students who are an important part of the society need to communicate within the community. However, disabled children face with various socialization and education problems in this process. Disabled inclusive education which aims at eliminating or at least reducing

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İletişim Fakültesi, seyhmusdogan@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5993-0363

² Doçent Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İletişim Fakültesi, elifsesen@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8513-9647

the problems of children with disabilities, intends to enable those children to benefit from educational opportunities. For an educational environment which disabled children can develop themselves and their skills, the right and continuous communication of the teacher with the student in the classroom, with the parents outside the classroom, plays a vital role. In this study which aims to understand ideas of the primary school teachers about disabled students and also inclusive education in the sample of Niğe, a total of 12 teachers were interviewed and interviews were subjected to thematic analysis. As a result of the analysis, three themes which are frequently mentioned by teachers, have been identified as “feeling discomfort”, “communication openness” and “different educational environment”.

Keywords: Disabled, disability inclusive education, communication

GiriŐ

Bilgi, anlam, değer üretme ve aktarma süreci olarak özetlenebilecek iletişim olgusu bireylerin diğer insanlarla etkileŐime geçip bir bağ/iliŐki kurabilmesini sağlayan temel araçtır. İnsanların diğer insanlarla bağ kurabilmesi, anlaması-anlaşılması, bir paylaŐımın parçası olabilmesi açasından iletişim olgusu, sosyal yaşamda vazgeçilmez bir noktada bulunmaktadır. Günlük hayatta tüm bireyler için sosyalleşmek ve onun temel yolu olan iletişim olgusu kaçınılmaz ve gereklidir. İletişim bilgi ve becerisi, bireyin kendine olan güvenini artırır. Bu, tüm bireyler için geçerli bir durumdur; ancak engelli bireyler için çok daha kritik bir öneme sahiptir. Zira özgüveni iletişim kabiliyeti ve eğitimi ile doğru orantılı olan, eğitime eriŐmiŐ, iletişim kurabilen engelli bireyler; artık ne yapacağını, nereye baŐvuracađını, hangi haklara, hangi oranda sahip olduğunu bilecekler, bu doğrultuda daha aktif olabileceklerdir.

Engelli bireyler çocukluk yıllarından itibaren bir takım sosyalleşme ve eğitim sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çocukların bilgi ve becerileri diğer kişilerle iletişim ve etkileŐim halinde olurlarsa gelişir. Okulda arkadaşlarıyla, çevreleriyle iletişim problemleri yaŐayabilen engelli çocukların engelleri nedeniyle iletişim kurmakta zorlanmaları ve çevrelerine uyum sağlayabilmeleri sosyalleşme süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Eğitim, özellikle engelli çocukların kendilerini geliŐtirebilmeleri açasından çok önemlidir. Engellilerin eğitim fırsatlarından yeterince yararlanamamaları, toplumla bütünleŐmelerinde en önemli konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak engelli çocuklara yönelik tutumlar çocukların eğitim hayatları önünde ciddi bir engel teŐkil edebilir.

Eğitimin ayrımcılığın önlenmesinde ve sosyal adaletin geliŐtirilmesinde anahtar bir role sahip olduğu fikri ilk kez Salamanca Eylem Planı'nda (1994) dile getirilmiŐtir. Eylem planında tüm devletlerin, engelli çocuklar başta olmak üzere tüm çocuklar için eğitimde fırsat eŐitliđi sağlamaktan sorumlu oldukları ifade edilmiŐ olup kaynaştırma eğitimi, tüm çocukların ihtiyaçlarının uygun şekilde karŐılanmasını sağlamanın bir yolu olarak kabul edilmiştir (Kiuppis, 2014). Ancak Srivastava ve arkadaşlarının (2013) karŐılaŐtırmalı çalışması birçok ülkede engelliler başta olmak özel eğitim ihtiyaçları olan çocukların okula devam etme oranlarının çok düşük olduğunu göstermektedir.

UNESCO (2009) kaynaştırma eğitimi, eğitim sisteminin tüm öğrencilere ulaşma kapasitesini güçlendirme süreci olarak tanımlamaktadır. Araştırmalar, engellilere yönelik tutumların değişiminde engelliler hakkında bilgi sahibi olmak kadar engellilerle deneyimin de önemini ortaya koymuş olup kaynaştırma eğitimi bu ikisini de aynı anda sağlayabilmektedir (Carroll vd, 2003; Cook vd, 2000; Groce ve Bakhshi, 2011; Westwood ve Graham 2003). Ayrıca engelli çocuklara engelli olmayan akranlarıyla sosyalleşme fırsatı vermektedir (Wapling, 2016). Engelli kaynaştırma uygulamaları toplumsal yaşamda insanların bakış açılarını ve öğretmenlerin tutumlarını geliştirerek engelli çocukların eğitim almalarında yaşadıkları kısıtlılıkları azaltmayı amaçlamaktadır.

Forlin ve arkadaşlarının (2007) çalışması öğretmenin davranışlarının ve sınıf içi iletişiminin engelli çocukların öğrenme sürecini etkilediğini göstermektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarısında öğretmenin iyi ve doğru bir sınıf içi iletişim vazgeçilmezdir. Bu bakımdan öğretmenler kritik bir konumda bulunmaktadır. Niğde örneğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışma aynı zamanda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf içi iletişimlerini anlama amacı taşımaktadır.

Engelli çocuklar kadar engelli olmayan çocukları da etkileyen kaynaştırma eğitimi ile ilgili ülkemizde fazla çalışma bulunmamaktadır. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenin rolü üzerinde bazı çalışmalar olmakla birlikte öğretmenin sınıf içi iletişimi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, kaynaştırma eğitimi ile ilgili eksik kalan konulardan biri olan öğretmenin sınıf içi iletişimin rolünü anlamaya yönelik olup kaynaştırma eğitimi uygulamasında deneyimi olan öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyarak bir boşluğun doldurulmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Engel ve Engelli Tanımları

Bireyin hayatı boyunca yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak oynadığı toplumsal roller vardır. Bireyin yetersizliği yüzünden bu rolleri gerektiği gibi yerine getirememesi ‘engel’ olarak tanımlanmaktadır. Dünyada %10’u çocuk olmak üzere bir milyardan fazla engelli kişi bulunmaktadır (Sharma, 2015).

Engelliliğin her zaman her yerde geçerli ölçülerle tanımını yapmanın bir hayli güç olmasından dolayı literatürde engellinin çok sayıda tanımı bulunmaktadır. Engelli; vücudunda doğuştan veya sonradan oluşmuş, fiziksel, biyolojik veya estetik olarak, görünüm/işlev bozukluğu nedeniyle, günlük hayat ve sosyal yaşam içerisinde engel ve sorunlarla karşılaşmakta olan kişidir (Besiri, 2009: 356). Hastalık sonuçlarına dayanan, sağlık yönüne ağırlık veren Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 1980) noksanlık (impairment), özürlülük (disability) ve maluliyet (handicap) olmak üzere üçlü bir sınıflandırma yapmaktadır. Ülkemizde ise 5378 Sayılı Özürsüzler (Engelliler) Kanunu’nda engelli “Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi” (TBMM, Mevzuat, 2005) olarak tanımlanmaktadır.

Bireyler çok farklı sebeplerle engelli hale gelebilmektedir. Kişilerin engellilikleri fonksiyon veya organ kaybı ya da yetersizliğine göre birbirinden farklıdır. Engellilik bedensel ve/veya zihinsel olabilmektedir (Durduran, 2009: 19). Türkiye zrller Araştırması'na (Devlet İstatistik Enstitüsü, 2004) ve T.C. Başbakanlık zrller İdaresi Başkanlığı zrller Kanununa (2006) göre tanım ve kavramlara bakıldığında en sık görülen tanımlı/belirli engelli grupları bedensel engelliler, görme engelliler, işitme engelliler, dil ve konuşma engelliler, zihinsel engelliler, otistik engelliler ve süreğen hastalıklar olarak sayılmaktadır.

Engelli kavramı aynı zamanda kişinin bazı özellikleri ya da toplumun yapısı ile koŐulları nedeniyle, toplumun diğer bireyleri ile eşit fırsatlara sahip olamadığını, 'engellendiğini' ifade eden bir kavramdır (Aydınöz, 2008: 5). Bu bakımdan engel kavramı yalnızca bireyi ilgilendirmemektedir. nk engelli bir birey sınıftan sokağa tüm sosyal ortamlarda sürekli olarak başka engellerle karŐılaŐabilmektedir. Dolayısıyla engel, tüm toplumu ilgilendiren bir konudur (zkan, 1994: 3-9). Özellikle Sanayi Devrimi ile birlikte doğuştan kaynaklanan engelin dışında iş kazaları sonucunda oluŐan engel oranlarında artıŐ yaŐanmıŐ ve engelli kavramı toplumsal hayatta daha sık kullanılır hale gelmiştir. Engelliler dezavantajlı bir grup olarak sosyal politikaların kapsamına girmiŐtir. Sanayi ve teknolojik geliŐmeler, sosyal hayatın hareketliliği ve toplumsal geliŐmeler sonucu evlerine kapanan engellilerin toplumla bütünleŐme talepleri toplumun diğer katmanları tarafından görünür hale gelmiştir. Engellilik bir sosyal dışlanma unsuru olabilmektedir. Engelliler için sosyal iliŐkilerden eğitim faaliyetlerine, kültürel ve toplumsal faaliyetlerden, temel hizmetlere eriŐimden, yakın çevreden ve iktisadi sahadan engellenmek ikinci bir engel durumu olarak görülmektedir. Bunun için toplumla bütünleŐme kendileri için ciddi bir önem taşımaktadır (Genç ve at, 2013: 364).

Engellilere Yönelik Olumsuz Tutumlar

Bütün toplumlarda farklı olan Őeyleri belirleyen kurallar vardır. Kültürel nedenlerden kaynaklı olarak bazı gruplar ve insanlar toplumun olumsuz davranışları ve n yargıları ile karŐılaŐırlar (Karçkay, 2002: 139). Bu süreçte toplumsal normların/kriterlerin dışında kalan ve olumsuz olarak algılanan kişi ya da gruplar belirli bir kategori içerisine yerleŐtirilir. Bu grupların içinde engelliler de bulunmaktadır. Engellilik olumsuz özellikler isnat edilen bir kategori olarak toplumsal yaşamda oluŐmaktadır. Böylece engellilik toplumda değersiz, yeteneksiz, iÇe yaramaz ve buna benzer yargılarla değerlendirilerek ötekileŐtirilmektedir (Karçkay, 2002: 141).

Eğitim, istihdam, kültür ve sanat, spor gibi bütün sosyal yaşam alanları, tüm bireylerin, engelli ve engelsiz gibi ayrımlara düŐülmeden, tam ve eşit haklarla yararlanmasına açık olmalıdır. Eğitim hakkını kullanabilmek, sokağa çıkmak, günlük yaşama katılmak, gezmek, alıŐveriŐ yapmak, sosyal-kültürel etkinliklere katılmak herkesin hakkıdır (TBMM Basın Yayın ve Halkla İlişkiler Başkanlığı, 2015: 2). Ancak engellilik durumu engelli bireylerin hem fiziksel hem psikolojik hem de sosyal yaŐantı alanlarını etkilemektedir (Burcu, 2002: 84). Engelli bireyler, aile ve toplum hayatı içinde kendi rollerini yerine getirememeleri sebebiyle, diğer insanların olumsuz tepkileriyle karşılaşmaktadırlar. Bu

durum da engel, iletişimsel bozukluğun sosyal sonuçlarını da tanımlamaktadır. Yetersizliği olan kişinin çevre ile etkileşiminin sonuçlarını göstermektedir. Bu durum, engelli bireyin ve ailenin sağlıklı şekilde sosyalleşmesini olumsuz etkilemektedir. Çevrede korkuyla ya da kaygıyla yaşanmasına neden olup çevrenin önyargılı davranışları ve acıma duyguları ile karşılaşılmasını beraberinde getirmektedir. Engelli bireylerin kamusal alanda karşılaştıkları başlıca sorunlar toplumdan dışlanma, ayrımcılık ve insanların kalıplaşmış ön yargılarıdır. Engelli bireyler toplumsal hayatta en temel haklardan yoksun kalmaktadırlar. Engelli olmayan insanlar bu bireylerin sorunları olduğu ve onları çözmekten aciz olduklarını düşünürler (Arıkan, 2002: 11). Üretken olamayan ve acınacak bireyler olarak değerlendirilirler, uzun yıllar boyunca birçok toplumda bu şekilde algılanmışlardır (İl, 2002: 69).

Dünya genelinde ve ülkemizde de engelli bireylerin genel olarak toplumla bütünleşmesinin önündeki en ciddi engeller; yoksulluk ve yoksullukla doğrudan bağlantılı olan işsizlik-gelir dağılımı sorunu, yine kısır bir döngü halinde yoksullukla neden-sonuç ilişkisi barındıran engelli bireylerin eğitim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm dünyada eğitim sistemi öncelikle nüfusun engelli olmayan kesimi için planlanıp uygulanmaktadır. Böylece daha en baştan eğitim sistemi engellileri dışlayan bir anlayış ortaya koymaktadır. Bu duruma, sosyal yaşam alanlarındaki iletişim süreçlerinde toplum ve bireylerin engelli bireylere yönelik olumsuz bakış açıları, ayrımcılık odaklı davranışlar, dışlama ve ön yargılar da eklenince engelli bireylerin sosyalleşmesi daha da zorlaşmaktadır. Bu noktada; esasen bireyleri engelli yapan kişilerin engellerinin olması değildir; engelliliğin iletişimsel perspektiften, toplum içindeki algılanış biçimi, onlara yönelik tutum ve davranış modellerinin ne olduğu ve nasıl tanımlandığıdır.

Engelli bireylerin eğitim alanı özelinde; ebeveynler tarafından olumsuz bakış açısı ve düşük beklentiler; akranları tarafından yok sayılma/reddedilme, düşük sosyal statü algısı, potansiyel başarısızlık yakıştırmaları da yaşanan ciddi iletişimsel zorluklar arasındadır. UNESCO Raporu (2001) engelli çocukların karşılaştıkları engelleri; çevredekilerin alışkanlıkları, hukuk sistemi, sosyoekonomik faktörler, insan kaynağı yetersizliği, müfredat eksikliği ve iletişim olarak saymaktadır.

Tutum Değişiminde İletişimin Önemi

Engelli bireyler, diğer bireylere göre eğitim, sağlık ve fiziki alanlar gibi hayatın birçok alanında pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Engelli bireyler meslek sahibi olamamaktan ya da mesleklerini yapamamaktan, hak ettikleri gibi eğitim alamamaktan, yaşam alanlarının kısıtlanmasından dolayı üzüntü duyarlar. Engellilerin farklı alanlarda karşılaştıkları sorunları aşmalarında, yaşadıklarını ifade edebilme ve çözüm arayışlarında, anlamaları ve anlaşılmaları önemli bir basamaktır. Bu basamağa da ancak ilgili kişilerle iletişim kurarak ulaşılabilir. Bu noktada iletişim olgusu, önemli bir anlama ve anlaşılma aracı özelliği taşımaktadır. İletişim, engellilerin farklı sosyal bağlamlardaki deneyimlerini derinden etkiler.

Engellilere eğitim vermek, sorunlarına çözüm bulmak veya günlük hayatta karşılaştıkları farklı engelleri aşmalarında onlara yardımcı olmak ancak doğru bir iletişimle gerçekleşebilir. Engelli

bireylerle iletişim s¼reçlerinde doğru yaklaşımlar geliŐtirilmezse engelli kişilerin olumsuz davranışlar ortaya koyması daha olası hale gelebilecektir. İletişimle elde edilecek olan doğru bilgi, engellilerin rehabilitesine önemli katkı sağlayacak dolayısıyla içinde buldukları dezavantajlı durumdan uzaklaŐmalarını da sağlayabilecektir. Sosyal iliŐkilerde, eğitimde, rehabilitasyonda kısaca her alanda bir etki ve tepkiden söz etmek istiyorsak engellilerin sorunları tespit edilerek, onlarla iletişim içinde olunması ve onlara destek verilmesi gerekmektedir. Sağlıklı bir iletişimin gerçekteŐebilmesi için de iletişim kanalları açık tutulmalı ve iletişimin önündeki engeller kaldırılmalıdır (Özdemir, 2017: 137). Engelli bireyler ile iletiŐimde temel nokta, engelli bireyi kendine özg¼ bir kişilik yapısına sahip, kendi kararlarını kendisi verebilen bir birey olarak değerlendirmektir. Diğer tüm bireyler gibi dikkate alınmak, kabul görmek, saygı duyulmak beklentisinde oldukları unutulmamalıdır. Bu nedenle engelli bireylerle iletişim kurulurken diğer insanlara nasıl davranılıyorsa öyle yaklaŐılması gerekmektedir. Verimli ya da pozitif iletişim kurmak ve sürdürmek için gerekli olan unsurlar engelli bireyler ile iletişim kurulurken de geçerlidir. KiŐilerarası iletişim s¼reçlerinde, iletişimin kalitesini belirleyen; dikkat, aktif dinleme, göz teması, empati kurma gibi unsurlar engelli bireylerle iletişim s¼reçlerinde son derece önemlidir.

Toplumun genelinde engelli bireylerle birlikte olma ve iletişim kurma deneyimi son derece sınırlıdır. Bu deneyimin azlığı, öncelikle ve yüksek oranda, engelli bireylerin temel toplumsal alanlarda (eğitim hayatında, iŐyerlerinde/çalışma hayatında, cadde-sokak ve parklarda vd.) yeterince yer alamamalarından kaynaklanmaktadır. Söz konusu alanlarda onların görmezden gelinmemesi, yok sayılmaması, acıma ve dışlama tavırlarının ortadan kaldırılması, var olan/gör¼nen engelin engelli bireyin sadece dıŐarıdan gör¼nen bir özelliği olduğu ve o durumun başka olumsuzlukları da tetikleyebileceğinin farkındalığı, onları tanımak ve neler yaşadıklarını anlamaya çalıŐmak, engelli bireyler ile doğru ve verimli iletişim süreci açısından son derece önemlidir. Arıkan'a (2001: 56-57) göre engelli birey ile daha fazla iletişim kuran kiŐiler onu, onun dünyasını, algı ve değer sistemlerini, düşüncelerini tanıdıka olumlu davranışlar geliŐtirirler. Böylece bu konudaki iletişim yaklaŐımının süreklilik kazanması halinde olumlu tutumlar da kalıcı hale gelebilmektedir. Bu noktada kaynaştırma eğitimi hem engelli çocukların yaŐıtlarıyla bir arada olmalarını sağlaması hem de sınıftaki diğer çocukların engelli çocuklar ile birlikte eğitim alarak onlarla iletişim kurmalarına ve onları tanımalarına imkan vermesi nedeniyle son derece önemlidir.

Engelli Çocuklara Yönelik Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretmenin Sınıf İçi İletişimi

Her insan bireysel farklılıklarıyla dünyaya gelmektedir. Özel gereksinimi olan ya da engelli bireylerin de toplumda bağımsız ve üretken olarak yaŐamlarını sürdürebilmeleri günlük yaşam içinde yer alan becerileri yerine getirmelerine bağlı olmaktadır. Özel gereksinimli bireyler de normal bireyler gibi gereksinimlerini en iyi Şekilde karşılayacak eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptirler (Batu vd., 2004: 33). Kaynaştırma eğitimin temel amaçlarından biri de budur.

Kaynaştırma eğitimi, temel olarak tüm çocuklar için mümkün olan en iyi öğrenme ortamını sağlama sürecidir (Berlach & Chambers, 2011). Kaynaştırma uygulaması, her türde ve düzeyde engele sahip öğrenciler için söz konusu olabilmektedir. Kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimi olan bireylerin gereksiniminin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlıları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitimlerini öngörmektedir (Karacaoğlu, 2008: 3).

Türkiye’de engelli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yasal düzenlemelerin ilki 1983 tarihli Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklara Dair Kanun’dur. Kaynaştırma eğitimi ise 1997 yılında çıkarılan Özel Eğitim Yönetmeliği ile gündeme gelmiştir. Sürecin uygulanmasından sorumlu temel kurumların belirlendiği yönetmeliğe göre okullardan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim vermeleri ve gelişimlerini izlemeleri beklenmektedir (Sakız ve Woods, 2014). Kaynaştırma eğitimi ülkemizde uygulanmakta olup 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de, “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda, akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” şeklinde ifade edilmiştir. Kahya ve Hoşgörür’ün (2018) Türkiye ve Arjantin’deki kaynaştırma eğitimi karşılaştırdıkları çalışmada, engelli sınıflandırmasında farklılık olmayan iki ülkede de kaynaştırma eğitiminin 2000’li yıllar sonrasında geliştiği ifade edilmektedir.

Kaynaştırma eğitimine alınan öğrencilerin eğitim-öğretim programlarının planlanması ve bu programları uygularken sürece katılacak kişilerin, fiziksel yeterliliklerin neler olması gerektiği gibi konuların düzenlenmesi ve özellikle engel gruplarının sınırlılıkları kaynaştırma eğitimi çeşitlendirmekte olup temel olarak üç türünden bahsedilebilir (Kargın, 2004: 13):

- *Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi:* Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin akranlarıyla birlikte aynı sınıfta tam zamanlı olarak aynı eğitim müfredatında eğitim-öğretim almasıdır. Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına bazı araştırmacılar tarafından bütünleştirme denir. Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında tam zamanlı olarak, sınıf öğretmeni ile iş birliği ile uygun sınıf içi destek hizmetleri sağlanarak eğitim almalarıdır.
- *Özel Eğitim Öğretmeni ile Kaynaştırma Eğitimi:* İş birliği ile öğretim de denilen bu yöntem, genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimi olan ve olmayan öğrenciler ile genel eğitim öğretmenine destek olmaktır. Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında aynı sınıf ortamında birlikte çalışarak sorumluluklarını paylaşmaktır.
- *Yarım Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi:* Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci özel alt sınıfta engelli öğrencilerle eğitim-öğretime devam eder, devamında yeterli düzeyde olduğu akademik alanlar için özel eğitim sınıfından alınıp diğer akranları ile normal sınıfta eğitim-öğretime devam eder.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları en az kısıtlayıcıdan başlayıp en fazla kısıtlayıcıya doğru normal eğitim okullarındaki normal sınıflar (kaynaştırma), normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları (alt özel sınıflar), ayrı özel eğitim merkezleri, ev ve hastane olmak üzere sıralanır (Eripek, 2003: 157). En az kısıtlayıcı ortam, her çocuğun kendi ihtiyaçlarına ve yeterliliklerine göre belirlenmektedir. Özel eğitim gerektiren öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, yetersizliği olmayan akranları ile bir arada eğitim gördükleri normal sınıf, yani kaynaştırma sınıfıdır (MEB, 2010: 11).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bir grup öğrencinin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesi değil, tüm öğrenciler için eşit eğitim ve katılım fırsatları sağlamaya yönelik kapsayıcı bir felsefe olarak anlaşılmalıdır (Ainscow, 2005). Çünkü fiziksel olarak bir yerde bulunmak otomatik olarak ortama ya da gruba dahil edilmeye sonuçlanmamaktadır (de Boer ve ark., 2011).

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için bazı düzenlemelerin/uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir. Bu doğrultuda başarılı bir kaynaştırma eğitimi için öne sürülen ilke ya da kriterler ele alındığında tamamının iletişimsel süreçlere dayandığı görülmektedir. Dilin ve iletişimin etkili öğrenme ve gelişimi teşvik etmedeki merkezi rolü de göz önüne alındığında (Knoors ve Marschark, 2014; Marschark ve Knoors, 2012) sınıf içinde iletişimin nasıl daha etkili hale getirilebileceği üzerinde düşünmeye ihtiyaç vardır. Sagun ve arkadaşlarının (2019) çalışması kaynaştırmanın başarısını etkileyen sınıf içi faktörler arasında iletişimin önemini vurgulamaktadır. Kaynaştırma sınıfındaki diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmeleri, genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene, gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması, sınıftaki tüm öğrenci velileriyle iş birliği yapılması ve genel eğitim sınıflarının tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenlenme diğer önemli noktalardır. Tüm faktörler değerlendirildiğinde; kaynaştırma eğitiminin başarısında, tartışmasız bir biçimde, bilinçli ve insancıl bir iletişim sürecinin belirleyici olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kargin'a (2004: 15-17) göre başta eğitim kurumu yöneticisi/okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanları, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemelidirler. Sınıf öğretmenlerinin tutumları ise kaynaştırmanın başarısında en önemli öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin başarısında öğretmenin önemi, çeşitli çalışmalar (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Armstrong, 2000; Page ve ark., 2019; Smith ve Leonard, 2005) ile gösterilmiştir. Öğretmenler çocukların eğitiminden sorumlu olan bireylerdir. Öğretmenler, öğrencileri aktif olmaları için teşvik eden sınıf ortamları yaratmada da kritik bir role sahiptir. Bir eğitim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin gelişimlerini ve başarılarını sağlamak gibi görevleri vardır. Ancak bu görevleri yerine getirebilmeleri için öncelikle öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Elshabrawy ve Hassanein (2015) araştırma sonuçları öğretmenlerin büyük oranda kaynaştırma eğitiminin felsefesine ve faydalarına inandıklarını göstermektedir ancak burada mesleki deneyim ve engellilik hakkında yeterli bilgi sahibi olma öğretmenlerin düşüncelerini

etkileyen temel faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin, özel ihtiyaçları olan çocukların genel sınıflara kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını inceleyen Avramidis ve arkadaşları (2000) kaynaştırma programı uygulayan ve bu konuda deneyimi olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Radojchikj ve Jovanova'nın (2015) çalışması da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının deneyimle daha olumlu hale geldiğini göstermektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde engelli öğrencilerin diğer çocuklar ile iletişimi ve kaynaştırma uygulaması hakkında görüş ve önerilerinin ortaya konulmasıdır.

Çalışmanın veri toplama aşamasında, amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanmasında yararlı olup zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 107). Öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek Niğde il merkezindeki ilköğretim okullarının listesi alınmış, daha sonra önce her okulun müdürü ile görüşülerek kaynaştırma eğitimi alan engelli öğrencilerin bulunduğu sınıflar belirlenmiştir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan toplam 12 sınıf öğretmeni ile gönüllülük esasında görüşmeler yapılmıştır ancak katılımcılar isimlerinin belirtilmesini istememişlerdir. Bu nedenle isimlerinin yalnızca baş harfleri kullanılmıştır. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 1-15 Nisan 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, veriler önceden hazırlanan sorular ile katılımcıların doğal ortamlarında yapılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Öğretmenler ile görüşmeler ders aralarındaki kısa sürelerde yapılabildiği için az sayıda ve kısa sorular tercih edilmiştir.

Araştırmanın çözümleme bölümünde tematik analiz yapılmıştır. Tematik analiz, sözlü mülakatları analiz etmek için yaygın kullanılan bir yöntem (Folkestad, 2008: 1) olup bir veri kümesi içerisindeki kalıpları veya temaları tanımlamak, analiz etmek ve raporlamak için kullanılan nitel bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006: 79). Tematik analiz, "kodlama ve tema geliştirme üzerine odaklanmış analitik bir prosedür" olarak da tanımlanabilir (Lyons ve Rohleder, 2014: 96). Tematik analiz, araştırma konusunun daha derin ve geniş bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunur (Marks ve Yardley 2004). Tematik analiz, öncelikle temaların belirlenmesi ve analizin bu temalara göre yapılması (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) ya da öncelikle kategorilerin belirlenerek buna bağlı olarak temaların belirlenmesi (Simons, Lachlean, & Squire, 2008) şeklinde uygulanabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi, Braun ve Clarke'ın (2006) 6 aşamalı tematik analiz sürecine göre yapılmıştır:

1. Verilerinizi tanıyın: Verileri birkaç kez okuyun.
2. Başlangıç kodları oluşturma: Öne çıkan ifade ve fikirleri not alın.
3. Temaları arama: Potansiyel temaları belirleyin, her potansiyel tema ile ilgili verileri toplayın.

4. Temaları gözden geçirme: Temaların tüm veri kümesinde çalışıp çalışmadığını kontrol ederek, analiz için tematik bir harita oluşturun.
5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması: Her bir temayı adlandırın ve net olarak tanımlayın.
6. Bulguları raporlama.

Görüşmelerin içeriğinin anlaşılması için ilk okuma, öne çıkan fikir ve ifadelerin tespiti içinse ikinci okuma yapılmıştır. Tematik analizin ikinci aşaması, ilk kodlamayı içerir. Görüşmeler, belirlenen anahtar kelimelere göre kodlanmıştır. Temaların aranması bir sonraki aşamadır. Bir tema, bir verinin neyle ilgili olduğunu ve ne anlama geldiğini tanımlayan bir ifade ya da cümledir (Saldana, 2009: 139). Bir tema “araştırma sorusuna bağlı olarak tüm verilerdeki temel fikri yakalayan ya da veri setindeki genel anlamı temsil eden bir şey” (Braun and Clarke, 2006: 82) olarak tanımlanabilir. Temalar, konuşma başlıkları, sözcük dağarcığı, yinelenen faaliyetler, anlamlar, duygular veya halk deyişleri ile atasözleri gibi kalıplardan türetilen birimlerdir (Taylor ve Bogdan, 1989: 131). Temaların gözden geçirilmesini içeren dördüncü aşama, ilk temaların incelenerek elenmesini amaçlar. Verilerdeki temalar veya kalıplar, tematik analizde; ilki tümevarımsal veya “aşağıdan yukarıya” şekilde (örneğin Frith & Gleeson, 2004) ikincisi tümdengelimsel veya “yukarıdan aşağıya” şekilde (örneğin Boyatzis, 1998; Hayes, 1997) olmak üzere iki temel yolla belirlenir. İlk yolda, veriler araştırma için özel olarak toplanmışsa (örneğin görüşme veya odak grubu aracılığıyla) önceden belirlenen bir çerçeveye bağlı kalmadan verilerin kodlanması söz konusudur ve bu bakımdan büyük oranda toplanan veriye bağlıdır. Aksine teorik ya da tümdengelimsel tematik analiz, araştırmacı tarafından yönlendirilir. Verinin tamamının genel bir incelemesini değil, bir bölümünün daha detaylı incelenmesini amaçlar. Bu çalışmada, temalar tümevarımsal yolla belirlenmiştir.

Çalışmada sık tekrar edilen temaların belirlenmesi için kodlama işlemi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve daha sonra karşılaştırılarak “rahatsızlık duyma”, “iletişime açıklık” ve “farklı eğitim ortamı” olmak üzere üç tema üzerinde uzlaşmıştır.

Bulgular ve Yorum

Sınıflarında engelli öğrenci bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içi iletişimine dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada dördü kadın, sekizi erkek toplam 12 öğretmen ile görüşülmüştür. Yaşları 30 ile 50 arasında değişen ilköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ise 8-14 yıl (2 kişi), 15-21 yıl (6 kişi) ve 22-28 yıl (4 kişi) arasında değişmektedir. Altı öğretmen 2-5 yıl arasında, beş öğretmen ise 5-10 yıl arasında kaynaştırma öğrenci deneyimine sahip olup sadece bir öğretmenin deneyimi bir yıldan azdır. Öğretmenlerin yarısının sınıf mevcudu 25’ten az olup diğer yarısının ise 26-30 arasında değişmektedir. On öğretmenin sınıfında birer kaynaştırma öğrencisi, iki öğretmenin sınıfında ise ikişer kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

Kaynaştırma öğrencilerinin ikisi orta zihinsel engelli ve dördü hafif zihinsel engellidir. Öğrencilerin beşi özel öğrenme güçlüğü yaşarken üçü de işitme engellidir. Öğrencilerden beşi okul dışında bir başka kurumda destek hizmeti alırken dokuz öğrenci ise destek eğitim almamaktadır.

Görüşme kayıtlarının tematik analizi neticesinde ortaya konulan temalar:

Tablo 1: Tematik Harita

KODLAMA	TEMA
Şiddet eğilimi Daha dikkatli takip ihtiyacı Huzursuzluk hissetme Kendini yetersiz bulma	Rahatsızlık duyma
Sınıf içi etkinliklere katılma Arkadaşları ile oyun oynama Öğretmeni dinleme Dışlanma korkusu İçe kapanıklık	İletişime açıklık
Ayrı okullarda eğitim Özel sınıflarda eğitim Destek eğitimi Daha az sınıf mevcudu Velilere özel bilgilendirme	Farklı eğitim ortamı

Rahatsızlık Duyma

Görüşülen öğretmenlerin dördü sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunmasının kendisini rahatsız ettiğini belirtirken sekiz öğretmen herhangi bir rahatsızlık duymadığını ifade etmiştir. Öğretmen F. “yani ister istemez huzursuz oluyorsun” derken öğretmen D. “bu öğrencilerin sürekli bir şiddet eğilimleri olduğu için onlara ulaşamıyorum” sözleri ile rahatsızlık duyduğunu ifade etmektedir. Öğretmen M. “tabi onu diğerlerinden daha fazla takip etmek, daha fazla zaman ayırmak zorundasın” sözleri ile öğretmen E. “onlara yeterince yardımcı olamadığımı düşündüğüm için rahatsız oluyorum” sözleri ile düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Görüşme sürecinde Öğretmen F.’nin huzursuzluk yaşadığını belirtmesi dikkat çekicidir. Yardımcı olamama durumunun kendinde yarattığı olumsuzluğun temel sebebi olarak kaynaştırma öğrencisine “yardımının dokunmadığı, katkısının çok sınırlı kaldığı” algısının etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan diğer öğretmenlerin de rahatsızlık ifadelerine bakıldığında; “kaynaştırma öğrencisine ulaşamama, daha fazla zaman ayırma ve ilgi göstermek zorunda kalma ve yardımcı olamama” ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu noktada; öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır, bu sonucun sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alanında yeterli düzeyde eğitim almamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin bulunduğu sınıfların, sınıf mevcudunun da öğretmenlerin rahatsızlık duygularının ve yetersizlik

algılarının oluŐmasında etkili olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Daha fazla takip ve zaman gerekliliğinin; iki kaynaştırma ğrencisi dahil toplam yirmi sekiz ğrencisi bulunan ğretmen M. tarafından ifade edilmesi bu durumu net olarak ortaya koymaktadır.

Johnstone ve Chapman (2009) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin en büyük Őikayetinin kaynaştırma eğitimi için yeterli zamana sahip olmamaları olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler de aynı sorunu dile getirmişlerdir.

Araştırmalar, ğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik algılarının engelliliğe bakış açılarına göre deđiŐtiđini de göstermektedir (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; MacFarlane ve Woolfson, 2013; Wood, Evans ve Spandagou, 2014). Paju ve arkadaşları (2016) ğretmenlerin engelli öğrenciler ile çalışma konusundaki düşüncelerini etkileyen temel faktörün engellilik algıları olduğunu göstermiştir. Çalışmanın katılımcıları kaynaştırma eğitimini engelli çocukların akranlarıyla birlikte eğitilmeleri için eşit fırsatlar sağlama yolu olarak görmektedir. Bu bulgu Westwood'un (2013) alıŐması ile benzerdir.

İletişime Açıklık

Öğretmenlerin beşi engelli ğrencilerinin iletişime daha kapalı olduğunu düŐünürken yedi ğretmen iletişime geçme konusunda yaŐıtlarından bir farkları olmadığını belirtmiştir. Engelli ğrencilerin etkin iletişim kurabildiğini düşünen ğretmen T. "aramız çok iyidir, arkadaşlarından çok benimle oyun oynamak ister" derken ğretmen M. de engelli öğrencisinin hem arkadaşları ile hem de kendisi ile gayet iyi anlaŐtıđını ve bir sorunla karŐılaŐmadıđını ifade etmiştir. Buna karŐın ğretmen D. "ben de arkadaşları da onunla iletişime geçemiyoruz, çok ie kapanık" derken ğretmen R. "aslında arkadaşları iyi fakat kendi kendini dıŐlıyor ve oyunlara katılmıyor" demektedir. Öğretmen E. ise öğrencinin kendisini dinlemediğinden ve sınıf içi etkinliklere katılmadığından Őikâyet etmektedir.

Öğretmenlerin dokuzu öğretmenin sınıf içindeki iletişiminin engelli öğrenciler için çok daha önemli olduğunu belirtirken hemen hepsi sınıf öğretmenlerine bu konuda eğitim verilmesi gerektiğini söylemektedir. Öğretmenlerin çoğu öğrenciye yeterince yararlı olamadıklarını düşünmektedir ki bu durumun temel sebeplerinden biri, sınıf ğretmenlerinin bu konuda yeterli eğitim almamıŐ olmalarıdır. Malak (2013) tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin engelli ve engellilik kavramları ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadığına iŐaret etmektedir. Donohue ve Bornman (2015) ile Hettiarachchi ve Das'ın (2014) alıŐmaları öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik tutumlarının çok da olumsuz olmadığını, öğretmenlerin sınıflardaki ortamın yetersizliği ile özel eğitim konusunda yeterli uzmanlık ve yetkinliğe sahip olmamalarını temel sorunlar olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Gavish ve Shimoni (2011) de öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi eksikliğinden yakındıklarını ve buna bağlı başarısızlık endiŐelerini ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve eğitim yetersizlikleri kaynaŐtırıcı sınıflara geçiŐte önemli bir engeldir (Mittler, 2000; Norwich, 2002). Çalışmanın sonuçları literatürdeki benzer çalışmalar ile uyumaktadır.

Farklı Eğitim Ortamı

Öğretmenlerin dokuzu engelli öğrencilerin farklı bir okul ya da özel bir sınıfta eğitim almaları gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen E. düşüncesini “özel bir okul ya da öğretmen onun için daha iyi olur burada dışlanmıyor ama özel eğitim alması gerekiyor” sözleri ile öğretmen M. ise “bu çocukların kendilerine ait okulları olması lazım. Buraya ders düzeyinde değil de sosyal aktivite düzeyinde, sosyalleşmek için gelmeli” sözleri ile ifade etmektedir. Öğretmen R. “burada yaşlılarıyla birlikte olabiliyorlar ve daha da önemlisi diğer çocuklarla aynı etkinlikleri yapabiliyorlar. Bu bence çok önemli ancak sürekli olması sıkıntılara yol açıyor şeklinde düşüncesini ifade ederken öğretmen A. da “evet sosyalleşmek için, arkadaş çevresi olması için, ileride toplumsal yaşamda aktif olmalarına bir zemin oluşturabilmesi açısından okullara gelmelidirler. Bu şekilde topluma ayak uydurabilmeyi öğrenir ve topluma kazandırılabilirler ancak kendi okulları olursa daha faydalı olur” demektedir. Korkmaz’ın (2011) çalışmasına katılan öğretmenler de engelli öğrencilerin genel sınıflarda eğitim almalarının etkinlik ve uygunluğundan emin olmadıklarını dile getirmektedirler. Öğretmen B. “çocuk burada ama asıl olması gereken yer özel eğitim merkezi. Burada olmak çocuk için aslında bir çeşit ceza” şeklinde konuşurken öğretmen A. da “veliler çocuğunun engelli olduğunu kabul etmeli bir kere her şey bundan kaynaklanıyor. Kabul edilip topluma kazandıracak bir okula göndermiş olsalar ne olur, o çocuk daha hızlı topluma kazandırılabilir” sözleri ile düşüncesini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin sekizi kaynaştırma öğrencilerinin bu konuda özel eğitim almış öğretmenlerin olduğu ve daha az sınıf mevcuduna sahip özel sınıflarda eğitim almaları gerektiğini söylerken beş öğretmen velilerin de özel bir eğitim ve bilgilendirmeye ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen S. “bir kere bu alanda özel yetişmiş eleman lazım. Ayrıca ailelerin de bilinçlendirilmesi gerekiyor” derken öğretmen Y. “30 kişilik bir sınıfta bu çocuğa ayırabileceğiniz vakit yalnızca 1 dakika. Neye yeter ki!” sözleri ile mevcut sınıf ortamının yetersizliğini vurgulamaktadır. Diğer sınıflar ile karşılaştırıldığında 25-30 kişi fazla olmayabilir ancak kaynaştırma öğrencisinin olduğu bir sınıf için bu rakam yüksek olabilmektedir. Eğitimde büyük bir rolü olan aileler ile ilgili olarak öğretmenler, velilerin çocuklarının durumunu kabullenemediklerini, bunun geçici bir durum olduğuna ve ileride çocuklarının iyileşeceğine inandıklarını söylemektedirler. Burada öğretmenin çocukla olduğu kadar aile ile iletişiminin de önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin yedisi profesyonel kurumlardan destek eğitimi almasının öğrenciye faydalı olacağını düşünmektedir. Ancak destek eğitimi alan beş öğrencinin yalnızca ikisi için sınıf öğretmeni diğer kurumla iletişime geçmiştir. Bu iletişim de büyük oranda evrak işleri için yapılan görüşmelerdir. Özel eğitim kurumlarındaki öğretmenler ile bir iş birliği söz konusu değildir ki burada öğretmenin öğrenci ile olduğu kadar öğrencinin hayatındaki diğer eğitimciler ile iletişimi de önemlidir.

Sonuç

Eğitim hakkı, temel insan haklarının başında gelmektedir ve bu hak cinsiyet, din, dil, ırk ya da engel ayrımı olmaksızın herkese eşit olarak uygulanmalıdır. Engelli bireylerin yaşlıları ile birlikte eğitim

almasına dayanan kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların duygusal ve toplumsal açıdan geliŐimlerine destek olacağı gibi toplumun engelli bireylere yönelik olumsuz tutum ve davranıŐlarını deđiŐtirmelerine de katkıda bulunacaktır.

Kaynaştırma eğitiminin başarısını belirleyen unsurların başında öğretmenin sınıf içinde kuracağı olumlu iletişim ortamı gelmektedir. Hafif düzeyde engeli olan çocukların sınıf içinde arkadaşları ve ğretmeni ile iletişim kurması çevresi ile uyum problemi yaŐamadıđının göstergesidir. Çalışma sonucunda; kaynaştırma eğitiminin başarısında, tartışmasız bir biçimde, özellikle uygulayıcıların sahip olması gereken bilinçli ve insancıl bir iletişim sürecinin belirleyici olduğu ortaya çıkmıŐtır. Comber'in (2002) alıŐması da kaynaştırmanın başarısında farklılıklara saygı ve empatinin anahtar kavramlar olduğunu göstermektedir. Empati ancak sağlıklı iletişim ile edinilebilecek bir beceridir. Engelli bireylerin eğitim alanı özelinde; ebeveynler tarafından olumsuz bakış açısı ve dŐuk beklentiler; akranları tarafından yok sayılma/reddedilme, dŐuk sosyal statü algısı, potansiyel başarısızlık yakıştırmaları da yaşanan ciddi iletişimsel problemler arasındadır.

Araştırmanın katılımcıları engelli çocukları genel okullara yerleŐtirmenin sosyal becerilerinin gelişimi ve bağımsız yaşam becerileri kazanmaları gibi çeşitli faydalar sağlayabileceği konusunda hemfikirler. Bu da kaynaştırma eğitiminin tüm öğrenciler için eğitim fırsatlarını ve sosyal gelişimi teşvik ettiği, engelli öğrencilere yönelik önyargıların azalmasına yardımcı olduğuna dair bulgularla (Kugelmass, 2004; Peters, 2003; Rix & Simmons, 2005) uyumludur.

Başarılı kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile engelli bireylerin, en başta eğitim hakkından yararlanabilme ve devamında topluma ayak uydurabilme, sosyal hayata dahil olabilme kapasiteleri artacaktır. Böylece engelli bireyler, aile ve toplum hayatı içinde kendi rollerini yerine getirebilecek, diğer insanların olumsuz tepki, tutum ya da önyargılarıyla karŐılaŐma oranları azalacaktır. Bu durum, engellilerle olan iletişimsel bozukluğun olumsuz sosyal sonuçlarını da bertaraf etmeye katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın sınırlılıkların başında örnekleme gelmektedir. Niğe ilinde yapılan çalışmanın sonuçlarının ülkemize genellenmesi mümkün değildir. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair yeterli çalışma yoktur (akıroğlu ve Melekoğlu, 2014). Bu çalışmada da aynı kısıt söz konusudur. Çalışmanın hedef kitlesi olarak seçilen öğretmenlerin görüŐlerinin ortaya konması amaçlanmış olup hem engelli çocukların anne-babalarının hem de sınıftaki diğer çocukların ailelerinin görüŐlerinin alınması da önemli bulgular sağlayabilir. Bunun yanı sıra kaynaştırma ğrencisi bulunan ve bulunmayan sınıflardaki öğrenciler arasında tutum ve davranış farklılığı olup olmadığının araŐtırılması da faydalı olacaktır.

Kaynaklar

ARIKAN, iğdem (2001), "Aile ve zrllk: Görme zrller Derneği ye zrl Aileleri zerine Bir Araştırma", Ufkun tesi Bilim Dergisi, 1 (1), s.45-60.

- ARIKAN, Çiğdem (2002), “Sosyal Model Çerçevesinde Özürlülüğe Yaklaşım”, Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 2 (1), s.11-25.
- AYDINÖZ, Gonca (2008), Engellinin Sosyal Güvenliği Bakımından Sosyal Yardım ve Sosyal Hizmetler, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BATU, Sema, KIRCAALİ İFTAR, Gönül ve UZUNER, Yıldız (2004), “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), s.33-50.
- BESİRİ, Arzu (2009), “Yoksulluk Ekseninde Engellilerin Eğitimi”, Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 83, s.353-374.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER; (2019), “Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)”, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>, Erişim Tarihi: 18.01.2019.
- BOGDAN, Robert and BIKLEN, Sari Knopp (2007), Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods, Allyn & Bacon, Boston.
- BOYATZIS, Richard Eleftherios (1998), Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development, Thousand Oaks, Sage Publication, California.
- BRAUN, Virginia and CLARKE, Victoria (2006), “Using Thematic Analysis in Psychology”, Qualitative Research in Psychology, 3 (2), p.77-101.
- BURCU, Esra (2002), “Üniversitede Okuyan Özürlü Öğrencilerin Sorunları: Hacettepe-Bey tepe Kampusu Öğrencileri Örneği”, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19 (1), s.85-103.
- DEVLET İSTATİSTİK ENSTİTÜSÜ; (2004), “Türkiye Özürlüler Araştırması 2002 (Turkey Disability Survey 2002)”, <https://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899.pdf>, Erişim Tarihi: 03.02.20019.
- DONOHUE, Dana and BORNMAN, Juan (2015), South African Teachers’ Attitudes toward the Inclusion of Learners with Different Abilities in Mainstream Classrooms, International Journal of Disability, Development and Education, 62 (1), p. 42-59.
- DURDURAN, Yasemin (2009), Engelli Çocukların Engellilikleri Dışındaki Sağlık Sorunları ve Sağlık Hizmetinden Yararlanma Durumları: Kontrollü Saha Çalışması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı ABD, Konya.
- DÜNYA SAĞLIK ÖRGÜTÜ (WHO); (1980), “Main Document, Definitions of Disability Definitions of the ICIDH 1980, ICIDH: The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. World Report on Disability – World Health Organization”, <https://www.who.int/topics/disabilities/en/>, Erişim Tarihi: 18.01.2019.

- ELSHABRAWY, Elsayed and HASSANEIN, Ahmad (2015), *Inclusion, Disability and Culture*, Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands.
- ERİPEK, Süleyman (2003), “Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), s.157-167.
- FEREDAY, John and MUIR-COCHRANE, Eimear (2006), “Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development”, *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), p.1-11.
- FOLKESTAD, Bjarte (2008), “Analysing Interview Data: Possibilities and Challenges”, *Eurosphere Working Paper Series*, Online Working Paper, No: 13.
- FRITH, Hannah and GLEESON, Kate (2004), “Clothing and Embodiment: Men Managing Body Image and Appearance”, *Psychology of Men & Masculinity*, 5 (1), p.40-48.
- GENÇ, Yusuf ve ÇAT, Güldane (2013), “Engellilerin İstihdamı ve Sosyal İçerme İlişkisi – Employment of Disabled People and Social Inclusion Relationship”, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 8 (1), s.363-394.
- HAYES, Nicky (1997), *Theory-led Thematic Analysis: Social Identification in Small Companies*, (Ed.), N. Hayes, *Doing Qualitative Analysis in Psychology*. Psychology Press, UK.
- İL, Sunay (2002), “Bağımsız Yaşam Modeli Özürlülük ve Sosyal Hizmet”, *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 2 (2), s.67-78.
- KAHYA, Orhan ve HOŞGÖRÜR, Vural (2018), *Comparing Inclusive Education in Turkey and Argentina*, *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5 (1), p. 82-92.
- KARACAOĞLU, İlknur (2008), *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KARÇKAY, Keziban (2002), “Toplumsal Bir Kimlik Olarak Özürlülük”, (Editör), Latife Bıyıklı, XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (Yöntemler -Yaklaşımlar Stratejiler), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 139-148, Ankara.
- KARGIN, Tevhide (2004), “Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), s.1-13.
- LYONS, Antonia and ROHLEDER, Paul (2015), *Qualitative Research in Clinical and Health Psychology*, Palgrave Macmillan, United Kingdom.
- MARKS, David and YARDLEY, Lucy (2004), *Research Methods for Clinical and Health Psychology*, Sage Publication, London.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB) (2010), *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Yayınları, Ankara.
- ÖZDEMİR, Saadetin (2017), “Engelli Bireylerin Manevi Rehabilitelerinde İletişimin Önemi”, *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, s.137- 159.

- ÖZKAN, İshak (1994), “Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler”, *Düşünen Adam Dergisi*, 7 (3), s.4-9.
- ÖZTÜRK, Mustafa (2011), *Türkiye’de Engelli Gerçeği*, MÜSİAD Cep Kitapları No: 30, Ajansvista Matbaacılık, İstanbul.
- PAGE, Angela, BOYLE, Christopher, MCKAY, Kathy and MAVROPOULOU, Sofia (2019), *Teacher Perceptions of Inclusive Education in the Cook Islands*, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47 (1), p. 81-94.
- PETERS, Steve (2003), *Inclusive education: Education for all: Strategy for all children*. New York: Garland.
- RADOJCHIKJ, Daniela and NATASHA, Jovanova (2015), *Teacher’s Acceptance of Students with Disability*, *Bulgarian Journal of Science Education* 24 (5), p. 647-656.
- SAGUN, Karen, MEDALLON, Kim and TAN, Allan James (2019), *Inclusive Classrooms: Making it Work for Peers of Children with Disability*, *International Journal of Inclusive Education*, 3, p. 1-17.
- SALDANA, Johnny (2009), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Sage Publication, London.
- SHARMA, Arvind (2015), *Perspectives on Inclusive Education with Reference to United Nations*, *Universal Journal of Educational Research* 3(5), p. 317-321.
- SIMONS, Lucy, LACHLEAN, Judith and SQUIRE, Corinne (2008), *Shifting the Focus: Sequential Methods of Analysis with Qualitative Data*, *Qualitative Health Research*, 18, p.120-132.
- T.C. BAŞBAKANLIK ÖZÜRLÜLER İDARESİ BAŞKANLIĞI (2006), *Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat*, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Ankara.
- TAYLOR, Steven and BOGDAN, Robert E. (1989), *Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings*, John Wiley & Sons, New York.
- TBMM BASIN YAYIN VE HALKLA İLİŞKİLER BAŞKANLIĞI (2015), *Engellilerle Doğru İletişim*, TBMM Basımevi, Ankara.
- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ (TBMM) MEVZUAT (2005), *Engelliler Hakkında Kanun*, Kanun Numarası: 5378, Birinci Bölüm: Amaç, Kapsam, Tanımlar ve Genel Esaslar, Tarih: 07.07.2005, Sayı: 25868, Tertip: 5 Cilt: 44, Ankara.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain.
- UNESCO (2001), *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- WAPLING, Leon (2016), *Inclusive Education and Children with Disabilities: Quality Education for All in Low and Middle income Countries*, CBM.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Tıpkı Yayıncılık, Ankara.

- AINSCOW, Mel (2005), Understanding the Development of Inclusive Education System, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), p. 5-20.
- AINSCOW, Mel, BOOTH, Tony and DYSON, Alan (2006), Improving Schools, Developing Inclusion, In A. Pollard (Ed), *Improving Learning TLRP* (p.11-27), Routledge, New York.
- ARMSTRONG, Felicity (2000), *Inclusive Education: Policy, Context and Comparative Perspectives*, David Fulton Publishers, London.
- AVRAMIDIS, Elias, BAYLISS, Phil and BURDEN, Robert (2000), A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority, *Educational Psychology*, 20(2), p. 191-211.
- BERLACH, Richard and CHAMBERS, Dianne (2011), Inclusivity Imperatives and Australian National Curriculum, *The Education Forum*, 75, p. 52-65.
- CARROLL, Annemaree, FORLIN, Chris and JOBLING, Anne (2003), The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities, *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), p. 65-79.
- COMBER, Burt (2002), Teachers Investigate Unequal Literacy Outcomes: Cross-generational Perspectives, Paper presented July, 10, at the AATE/ALEA National Conference.
- COOK, Bryan, TANKERSLEY, Melody, COOK, Lysandra and LANDRUM, Timothy (2000), Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Disabilities, *Exceptional Children*, 67(1), p. 115-135.
- ÇAKIROĞLU, Orhan and MELEKOĞLU, Macid Ayhan (2014), Statistical Trends and Developments within Inclusive Education in Turkey, *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), p. 798-808.
- de BOER, Anke, PIJL, Sip Jan and MINNAERT, Alexander (2011), Regular Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), p. 331-353.
- FORLIN, Chris, LOREMAN, Tim and SHARMA, Umesh (2007), An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education, *Disability Studies Quarterly*, 27(4), p. 1-13.
- GAVISH, Bella and SHIMONI, Sarah (2011), Elementary School Teachers' Beliefs and Perceptions about the Inclusion of Children with Special Needs in Their Classrooms, *Journal of International Special Needs Education*, 14 (2), p. 49-60.
- GROCE, Nora Ellen and BAKHSHI, Parul (2011), Illiteracy Among Adults with Disabilities in the Developing World: A Review of the Literature and a Call for Action, *International Journal of Inclusive Education*, 15, p. 1153-1168.
- HETTIARACHCHI, Shyamani and DAS Ajay (2014), Perceptions of 'inclusion' and Perceived Preparedness among School Teachers in Sri Lanka, *Teaching and Teacher Education*, 43, p. 143-153.

- JOHNSTONE, Christopher and CHAPMAN, David (2009), Contributions and Constraints to the Implementation of Inclusive Education in Lesotho, *International Journal of Disability, Development and Education*, 56, p. 131-148.
- KIUPPIS, Florian (2014), Why (not) Associate the Principle of Inclusion with Disability? Tracing Connections from the Start of the ‘Salamanca Process’, *International Journal of Inclusive Education*, 18, p. 746-761.
- KNOORS, Harry and MARSCHARK, Mark (2014), *Teaching deaf learners. Psychological and development foundations: Perspectives on Deafness: USA*, Oxford University Press.
- KORKMAZ, İsa (2011). Elementary Teacher’s Perceptions about Implementation of Inclusive Education, *US- China Education Review*, 8 (2), p. 177-183.
- KUGELMASS, Judy (2004), *The Inclusive School: Sustaining equity and Standards*. New York: Teachers College Press.
- MACFARLANE, Kate and WOOLFSON, Lisa Marks (2013), Teacher Attitudes and Behavior toward the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Schools: An Application of the Theory of Planned Behavior, *Teaching and Teacher Education*, 29, p. 46-52.
- MALAK, Saiful (2013), Inclusive Education Reform in Bangladesh: Pre-service Teachers’ Responses to Include Students with Special Educational Needs in Regular Classrooms, *International Journal of Instruction*, 6 (1), p. 97-112.
- MARSCHARK, Marc and KNOORS, Harry (2012), Educating Deaf Children: Language, Cognition, and Learning, *Deafness and Education International*, 14, p. 136-160.
- MITTLER, Peter (2000), *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, David Fulton Publishers, London.
- NORWICH, Brahm (2002), Education, Inclusion and Individual Differences: Recognizing and Resolving Dilemmas, *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), p. 482-502.
- RIX, Jonathan and SIMMONS, Katy (2005), Introduction: A World of Change. In J. Rix, K. Simmons, M. Mind, & K. Sheehy (Eds.), *Policy and Power in Inclusive Education: Values into Practice* (p. 1–10). London: Routledge Falmer.
- PAJU, Birgit, RÄTY, Lauri, PIRTTIMAA, Raija and KONTU, Elina (2016), The School Staff’s Perception of Their Ability to Teach Special Educational Needs Pupils in Inclusive Settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), p. 801-815.
- SAKIZ, Halis and WOODS, Charlotte (2014), Achieving Inclusion of Students with Disabilities in Turkey: Current Challenges and Future Prospects, *International Journal of Inclusive Education*, 3116 (April), p. 1-15.
- SMITH, Rebecca and LEONARD, Pauline (2005), Collaboration for Inclusion: Practitioner Perspectives, *Equity & Excellence in Education*, 38(4), p. 269-279.

SRIVASTAVA, Meenakshi, de BOER, Anke and PIJL, Sip Jan (2013), Inclusive Education in Developing Countries: A Closer look at its Implementation in the Last 10 Years, *Educational Review*, 67, p. 179-195.

WESTWOOD, Peter (2013), *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom*, London: Routledge.

WESTWOOD, Peter and GRAHAM, Lorraine (2003), How many Children with Special Needs in Regular Classes? Official Predictions vs Teachers' Perceptions in South Australia and New South Wales, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 5(3), p. 24-35.

WOOD, Paul, EVANS, David and SPANDAGOU, Elektra (2014), Attitudes of Principals towards Students with Disruptive Behaviour: An Australian Perspective, *Australasian Journal of Special Education*, 38, p. 14-33.