

**İLKÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ “DESTEK EĞİTİM ODASI
(DEO)” UYGULAMASINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

NIHAN ÇAĞLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nihan

Soyadı : Çağlar

Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza : 

Teslim tarihi : 26.04.2017

TEZİN

Türkçe Adı: İlköğretim Kurumlarındaki "Destek Eğitim Odası (DEO)"
Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin
Görüşlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : The Examination of the Opinions of the School Managers and
Teachers " Resource Education Room " in Primary Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Nihan Çağlar

İmza:



JÜRİ ONAY SAYFASI

Nihan Çağlar tarafından hazırlanan "İlköğretim Kurumlarındaki "Destek Eğitim Odası (DEO)" Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)	Yrd Doç Dr Türker KURT	
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)	Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi	
Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)	Prof. Dr. Yüksel KAVAK	
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)	Eğitim Bilimleri, Hacettepe Üniversitesi	
Üye: (Unvanı Adı Soyadı)	Prof. Dr. Temel ÇALIK	
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)	Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi	

Tez Savunma Tarihi: 30/03/2017

Bu tezin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren başta danışmanım Yrd. Doç. Dr. Türker KURT olmak üzere sayın hocalarım Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye, Prof. Dr. Temel ÇALIK'a, Doç. Dr. Ferudun SEZGİN'e, Yrd. Doç. Dr. Asım ÖZDEMİR'e, Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN'e, Yrd. Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN'a, Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez çalışmasını bildiri haline getirip, 9.Eğitim Yönetimi Denetimi Kongresi'nde bildiri olarak sunmamda destek olan, Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ hocama teşekkür ederim.

Sevgili anneme, babama ve okul müdürüme manevi hiçbir yardımı esirgemedен yanımda oldukları için tüm kalbimle teşekkür ederim

**İLKÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ “DESTEK EĞİTİM ODASI
(DEO)” UYGULAMASINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Nihan Çağlar

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Eylül 2016

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de ilköğretim okullarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilen destek eğitim odası (DEO) uygulamasının değerlendirilmesidir. Özel gereksinimli öğrencileri, eğitimlerine devam ederken belirli derslerde sınıftan alınarak birebir eğitilmesi şeklinde gerçekleştirilen DEO, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini sağlamaya yönelik bir uygulamadır. Bu araştırma kapsamında DEO uygulamasının değerlendirilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma derinlemesine görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni, 2014-2015 öğretim yılında Ankara ili Mamak İlçesinde destek eğitim odası bulunan tüm ilkokullarda (92 okul) görev yapan yöneticiler ve DEO uygulaması kapsamında eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda beşi okul yöneticisi ve 18’i öğretmen olmak üzere toplam 28 katılımcı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma verileri bu çalışma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış bir

görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda DEO uygulamasının öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal yönden geliştiren bir uygulama olduğu, özel gereksinim öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasına katkı yapması gibi olumlu sonuçları olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık DEO uygulamalarının mevzuatta belirtilen şekilde yapılmadığı, mevzuatın açıklık getirmediği konularda okullar arasında farklılıklar olduğu, okulların fiziksel ve donanımsal olarak yetersiz olduğu, DEO kapsamında ders vermekte olan öğretmenlerin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almadığı gibi sorunlar olduğu ortaya konmuştur.



Anahtar Kelimeler: Destek Eğitim Odası, Özel Eğitim, Kaynaştırma

Sayfa Adedi : xiv + 123

Danışman : Türker KURT Yrd. Doç. Dr.

**THE EXAMINATION OF THE OPINIONS OF THE SCHOOL
MANAGERS AND TEACHERS “RESOURCE EDUCATION ROOM”
IN PRIMARY EDUCATION**

(M.S. Thesis)

Nihan Çağlar

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2016

ABSTRACT

The aim of study is to evaluate “Resource Education Rooms (DEO)” performed for the special needs student at primary schools in Turkey. DEO is put into practice by taking special need student from some of their lesson to be given one to training providing them a better social and academic development. In the scope of this research (DEO) teachers and school administration are consulted to evaluate this practice. This is a qualitative research in which is used interview technique thoroughly. The study population is consists of administrations, and teachers who give education aspart of DEO in the schools of Ankara-Mamak having resource education rooms (92 schools). Study sample is determined on the basis of eriterion sampling and maximum multiplicity sampling which is one of a purpose sampling. Within this context, 5 school masters, 18 teachers, totally 23 participants are included into the study sample. Research datas are collected through semi-structured interview form which is developed within the scope of this research.

Descriptive analysis and content analysis techniques are used in collected data analysis. In consequence of the analysis; it is emerged that, DEO practice improves student academically, individually and socially. Furthermore; it also contributes equal opportunities with the other student. On the other hand, it is observed that DEO, sometimes may not be practiced as in the regulations. Owing to the deficiencies in regulations there are some differences between school. Moreover; most of our schools are inadequate physically and unfortunately; there are a number of deficient equipment. Eventually; teachers giving educations within the scope of DEO, receive neither pre-service training nor in-service training.



Keywords : Resource educational rooms, Special Need Education, Mainstream

Page Number: xiv+ 123

Supervisor :Türker KURT, Ph.D. Assistant Professor

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	9
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	9
1.4. Araştırmanın Amacı	10
1.5. Araştırmanın Önemi	10
1.6. Sayıtlar	11
1.7. Sınırlılıklar.....	11
1.8. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II	12
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
Giriş	12
Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi.....	14
Kaynaştırma Eğitimin Amaçları.....	18
Etkili Bir Kaynaştırma Eğitimi.....	19
Kaynaştırma Eğitiminde Okul Yönetimi ve Öğretmenler	22
Destek Hizmet	24
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Destek Eğitim Odası Uygulaması.....	26
Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin ve Destek Eğitimin Tarihçesi	34
Türkiye’de Destek Eğitimin Tarihçesi	40
Destek Eğitim Odasına İlişkin Yasal Yükümlülükler.....	44

BÖLÜM III.....	49
YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Evren ve Çalışma Grubu	50
3.3.1. Evren.....	50
3.3.2. Çalışma Grubu.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.4. Verilerin Toplanması	53
3.5. Verilerin Analizi	53
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	56
BÖLÜM IV	59
BULGULAR VE YORUM.....	59
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların Destek Eğitim Odası Yönetmeliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri.....	59
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Destek Eğitim Odasının Eğitimsel İhtiyaçları Karşılama Düzeyi.....	64
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Destek Eğitim Odası Uygulamasının Geliştirilmesi Boyutu.....	69
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Destek Eğitim Odaları Uygulanmasında Yönetici ve Öğretmenlerin Rollerini.....	73
Yönetici Rollerine İlişkin Bulgular	73
Öğretmenin Rollerine İlişkin Bulgular:	76
Beşinci Alt Problem: Destek Eğitim Odalarına Öğrencilerin ve Velilerin Bakış Açısına İlişkin Öğretmen Görüşleri	78
Öğrenci Açısından	78
Veli Açısından	82
Altıncı Alt Problem: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin DEO Uygulamasını Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Bir Uygulama Olarak Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri	84
BÖLÜM V.....	90
SONUÇ VE TARTIŞMA	90
DEO Uygulamasının Mevzuat, Alt Yapı ve Uygulama Boyutlarına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
DEO'ların Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimsel İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Sonuçlar	92

DEO Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sonuçlar	93
DEO Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini	94
DEO Uygulaması Öğrenci ve Veliler Tarafından Nasıl Karşılandığına İlişkin Sonuçlar.....	96
DEO Uygulamasının Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Bir Uygulama Olarak Nasıl Değerlendirildiğine İlişkin Sonuçlar.....	97
Öneriler	97
Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	97
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	98
KAYNAKLAR	99
EK 1. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi.....	110
EK 2. Müdür Görüşme Formu	116
EK 3. Öğretmen Görüşme Formu	119
EK 4. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü İzin.....	122

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı</i>	14
Tablo 2. <i>Kaynaştırma Uygulamaları Modeli ve Geleneksel Modelin Karşılaştırılması</i>	17
Tablo 3. <i>Araştırmanın Veri Analizinde Kullanılan Tema ve Alt Kategoriler (Kod) Listesi</i>	56
Tablo 4. <i>Katılımcıların Destek Eğitim Odası Yönetmeliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri</i>	59
Tablo 5. <i>Destek Eğitim Odasının Eğitimsel İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri</i>	71
Tablo 6. <i>Destek Eğitim Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri</i>	78
Tablo 7. <i>Destek Eğitim Odası Uygulamalarında Yöneticilerin Rollerine İlişkin Katılımcı Görüşleri</i>	83
Tablo 8. <i>Destek Eğitim Odası Uygulamalarında Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Katılımcı Görüşleri</i>	86
Tablo 9. <i>Destek Eğitim Odaları Uygulamalarına Öğrencilerin Bakış Açısına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri</i>	89
Tablo 10. <i>Destek Eğitim Odası Uygulamasına Velilerin Bakış Açısına İlişkin Katılımcı Görüşleri</i>	93
Tablo 11. <i>Destek Eğitim Odası Uygulamasının Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlama Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Katılımcıların Görüşleri</i>	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. <i>En Az Kısıtlayıcı Ortamdan En Fazla Kısıtlanan Ortam</i>	36
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, Ertürk (1972)'e göre bireyin davranışlarında istenilen değişikliklerin meydana gelmesi ve yeni davranışlar kazanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972, s. 12). Enç (1981) davranış kazandırma sürecinde, bireysel ayrılıkların önemli olduğunu ve eğitimde, bireysel farklılıkların dikkate alındığında genel eğitime etki ve katkı sunacağına önemini vurgulamaktadır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981). Bireylerin gereksinimleri ve özellikleri farklı olduğundan genel eğitim sistemi içinde bazı bireyler için ayrı düzenlemeler yapmak gerekmektedir (Özkardeş Güngörmüş, 2012). Bu bireylerin, yetersizliklerden kaynaklanan engellerini en aza indirgeyerek eğitim görmesi, eğitimde fırsat eşitliği ile mümkün olmaktadır. Dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir amacı, fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkarak özel gereksinimli bireylere gerekli bilgi ve becerileri sunarak, onları toplum hayatına kazandırmaktır (Avcıoğlu, 2013, s. 13). Özel gereksinimli öğrencilerin sayısının hızla artması, özel eğitim alması gereken öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eşit imkân görmesi gerekliliği dünyadaki eğitim sistemlerini değiştirmeye zorlamaktadır (Leyser, Zeiger, Romi, 2011).

Gelişmiş ülkelerde engellilik konusu 1940'lı yıllardan sonra ekonomik ve sosyal bir problem olarak algılanmaya başlanmıştır. Bireyin yaşam boyu eğitimlerinin desteklenmesi, fırsat eşitliği, topluma dâhil olma ve üretken bir birey olmaları için imkânların genişletilmesi, ulusal ve uluslararası platformda bir politika haline dönüşmüştür (Gözün ve Yıkılmış, 2004). 1970 yılına kadar engellilik konusunda farkındalık yaratılmaya çalışılmış olup 1975 yılında Birleşmiş Milletler genel kurulunda 13 maddelik özürsüzlük hakları

bildirgesi kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (ESKHK), eğitimde erişimi, *eğitim hakkının* temel koşullarından biri olduğunu belirtmiştir. Komitenin 2007 yılında kabul ettiği Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’ de engellilerin, ‘eğitim imkânlarından yoksun bırakılması’, ‘toplum dışına itilmesi’, ‘fiziksel ve sosyal engellerle karşı karşıya bırakılarak tecrit edilmesi’ durumlarına *önlem almamak* ayrımcılık olarak nitelendirilmiştir (Birleşmiş Milletler [BM], 2014).

Toplumun, engelli olmaya karşı bakış açısının olumsuz olması ve bireylerin engeli sebebiyle bir işi yapamama algısının olması, hem engelli bireye sahip aileler hem de toplumun diğer bireyleri açısından bir takım sakıncalar doğurmaktadır. Toplum tarafından ve okullarda kabul görmemiş bireyler, hayatlarında hep bir eksiğin dezavantajlarını yaşamaya, suça sürüklenmeye, aileleri açısından da çocuklarıyla gurur duyamamaya veyahut çocuklarına reddetmeye veya aşırı bağlanmalarına yol açacak ve bu durum toplumda sağlıklı bireyler yetişmesini engelleyecektir (Şipal, 2004). Son yıllarda her bireyin eşit haklara sahip olduğu görüşleri benimsenmesiyle, akranları ile aynı ortamda eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler, sınıflarında eşit şartlara sahip olmalarından çok, arkadaşları arasında saygı ve hoşgörü ile yaklaşmaları gereken bir öğrenci olarak algılanmaya başlandı. Özel gereksinimli bireylerin toplumun aktif üyesi olmaya başlaması, yaşadıkları çevrenin sınırlılıklarının en az düzeye indirilmesi şekilde düzenlemeler yapılması ile mümkündür (Sucuoğlu ve Kargin, 2010, s. 37).

Bireylerin yetersizliği üzerine yapılan araştırmaların temelini, ayrımcılığın önlenmesi, fırsat eşitliği sağlama ve temel insan hakları oluşturmaktadır. Demokratikleşmenin bir gereği olarak eğitimde eşitlik ilkesi özel gereksinimli öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan okullardaki eğitimi kapsamaktadır (Atıcı, 2014).

Okullarda eğitim hizmetlerinin niteliğini, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren davranışları en üst düzeyde sağlayabilmek belirlemektedir. (Gürbüzürk, 2016). Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) Devleti, özel eğitime gereksinimi olan bireyler için, kendilerine ve topluma yararlı kılacak önlemleri almakla yükümlü olduğunu T.C. Anayasası’nın 42. maddesi ile kanunlaştırmıştır (T.C. Anayasa, 1982). Anayasa da 2010 yılında yapılan değişikliklerde engellilere ilişkin maddeler de yer almıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu madde 8, *özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklar* için özel önlemler alınacağını, İlköğretim Temel Kanunu madde 12 de, ilköğretim çağındaki engelli çocuklara özel eğitim

ve öğretim imkânları sunulacağını ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu imkânları sağlamak amacıyla 1997 yılında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) çıkarılarak, *Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi* oluşturulmuştur.

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitimsel ihtiyaçları ve taleplerinin giderek artış gösterdiği söylenebilir. Türkiye İstatistik Kurumu (TİK)’nin 2001 yılında yaptığı *Türkiye Özürlüler Araştırması* verilerine bakıldığında, özel gereksinimli bireylerin toplam nüfusuna oranı % 12,29 olarak tespit edilmiştir (TİK, 2016). 2006/2007 eğitim öğretim yılında kaynaştırma kapsamında olan özel gereksinimli öğrenci sayısı 55.096 iken, bu sayı 2015/2016 eğitim öğretim yılında 202.481 öğrenci olmuştur. Bu hızlı artışın gerektirdiği değişim, Türkiye’de, engellilerin kaynaştırma eğitimi ve gerek duyulduğunda destek hizmet almalarına yönelik ayrıntılı düzenlemeler yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bu düzenlemelerden en önemlilerinin Özel Eğitim Hakkında KHK (30/5/1997 No:573), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (31.05.2006 Resmi Gazete Sayısı: 26184) ve 2008/60 sayılı Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları konulu MEB genelgesi (2008/60) olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi olan “özel eğitim” kavramı üzerine çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bir tanıma göre; “normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olan; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak gelişimleri bakımından normal çocuklardan ayrılan çocukların eğitim faaliyetlerini içeren çalışmaların tümüne özel eğitim” denir (Özsoy, Özyürek, vd., 1992, s. 7). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına dâhil edilmesi ilk olarak yatılı ya da gündüzlü özel eğitim okulu olarak karşımıza çıkmıştır. Bundan sonraki süreçte dünyadaki gelişmelere paralel olarak, genel eğitim okulları içinde özel eğitim sınıfları açılmıştır (Kırcaali İftar, 1992). Ancak engelli bireyleri, normal gelişim gösteren akranlarından ayırarak özel ortamlara yerleştirmek birtakım tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu tartışma Kırcaali İftara (2013)’e göre belli başlıklar etrafında toplanmaktadır: *Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencileri akranlarından ayırmak insan haklarına aykırıdır. Ayrılmış eğitim ortamlarında eğitim görmek, özel gereksinime sahip bireylerin topluma uyumunu zorlaştırmaktadır. Özel eğitim kurumlarında verilen eğitimle genel eğitim ortamlarında verilen eğitimin arasında aslında sanılan kadar büyük fark yoktur. İkisinde de uygulanan yöntemler tüm öğrencilerin işe yarayacağı beceri ve bilgilerdir. Bazı özel gereksinime sahip bireylerin eğitim ihtiyaçları özel eğitim ortamlarına oranla daha iyi karşılanabilir.* Bu tartışmalar, özel gereksinimli bireyler

hakkında, diğer bireylerle birlikte yaşamayı öğrenmeleri ve toplumsallaşmaları gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Baykoç, 2011, s. 22). 1970’li yıllarda “herkese eşit eğitim imkânlarının sağlanması” fikrinin ortaya çıkışı ve normalleşmesi ilk olarak İskandinav ülkelerinde ortaya çıkmıştır. Bu normalleşme akımı oluşturularak Avrupa ve Amerika’dan sonra 1983 yılında ülkemizde uygulanmaya başlayan özel gereksinimli öğrenciler için en az kısıtlayıcı ortam olan kaynaştırma ile bireyler, normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim görmeye başlamıştır (Batu, 2000).

Ülkemizde tüm özür gruplarına bakıldığında %90 oranında çocukların orta derecede yetersizliği bulunmaktadır (MEB, 2016). Engel durumu ise yetersizliğe sahip çocukların çevreyle etkileşimi sonucunda karşılaştığı problemlerdir (Ataman, 2003, s. 27). Yetersizliğin engele dönüşmemesi için okullara düşen birtakım görevler bulunmaktadır. Okullarda özel gereksinimli öğrencilerin problemlerini en aza indirmek en az kısıtlayıcı eğitim ortamıyla mümkündür.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramı sıkça karşılaşılan bir kavramdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, öğrencinin akranları ve ailesiyle en fazla birlikte olacağı ve aynı zamanda eğitim ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamında bulunması olarak tanımlanabilir (Batu ve Kırcaali İftar, 2005). En az kısıtlayıcı eğitim ortamını, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile olabilecek en fazla zaman aralığında beraber olmaları şeklinde kısıtlamak doğru değildir. Özel gereksinimli öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı belirlenirken, çocuğun yaşadığı çevre, sosyal ve duygusal özellikleri hatta ailesinin yapısı göz önünde bulundurularak ortamın belirlenmesi gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Toplumda eşit haklara sahip olması gereken özel gereksinimli bireylerin, eğitim ihtiyaçlarının en iyi biçimde karşılanabileceği ve akranları ile en çok vakit geçirebileceği ortamlarda eğitim görmelerini sağlamak amacıyla yola çıkarak özel eğitim de *kaynaştırma uygulamaları* başlatılmıştır (Tohum Otizm Vakfı, 2016).

Ataman (2009) özel eğitimi, yetersizliği olan çocuklara yapılan amaçlı bir müdahale olarak tanımlamaktadır. Müdahaleyi Ataman (2009), çocuğun eğitim ortamı olan okul ve topluma etkin katılımı önündeki engelleri kaldırmak ya da bireyin o engellerin üstesinden gelmesi olarak açıklamaktadır. Daha açık ifade etmek gerekirse müdahale; önleyici: “Potansiyel problemlerin engele dönüşmeden müdahale etmek.” İyileştirici: “Eğitim programları ile yetersizliklerin etkilerini bertaraf etmek.” Ödünleyici: “Yetersizliğe rağmen başarılı

olmasını sağlayacak becerileri edindirmek.”dir (Ataman, 2003, s. 19). Kaynaştırma uygulamaları ise özel eğitimden farklı olarak, Çağlar (1979) tarafından “özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren çocukların her yaş düzeyinde, her yerde, her durumda, her zaman eşit koşul ve haklar altında birlikte yaşamalarını sağlamak şeklinde birbirlerini tanımalarına, etkileşim ve iletişim içinde bulunmalarına imkân veren bir yaşam biçimi” olarak ifade edilmektedir (Çağlar, 1979).

Kaynaştırma tanımı Kırcaali İftar (1992) tarafından "özel gereksinimli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine gerek duyulması halinde destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi” olarak tanımlanır (Kırcaali İftar, 1992). Kaynaştırma uygulaması ile engelli çocuklarla gelişimleri normal olan çocukların beraber aynı ortamı paylaşmaları, bu öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerin gelişimini hızlandırmış ve bu etkileşim neticesinde normal gelişim gösteren öğrencilerin de özsaygılarının arttığı gözlemlenmiştir (Güven ve Aydın, 2007).

Genel eğitim ve özel eğitim sınıflarının ortamları, ders programı, öğretim akışı, öğretim yöntem ve teknikleri, davranışsal beklentiler, öğrencilerin sosyalleşmesi ve fiziki ortam bakımından birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu nedenle başarılı bir kaynaştırma için özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma kapsamında genel eğitim sınıflarına alınacaksa bu faktörlere göre bireylerin ve okul ortamının sağlanması gerekmektedir (Batu, 2000, s. 42). Uygun okul ortamının sağlanması okul yönetimin doğrudan sorumlu ve yetkili olduğu konudur.

Okul yönetiminin görevi insan ve madde kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmaktan geçmektedir. Bu insan ve madde kaynaklarını özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak kullanılmasını sağlamak okul yönetiminin sorumluluğundadır (Sağır ve Memişoğlu, 2012).

Kaynaştırma uygulamalarında okul yönetiminin kabul edici ve destekleyici rolü başarılı bir kaynaştırmada en temel unsurdur. Okul yönetiminin kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inanması; okul personeline, öğretmene, normal gelişim gösteren öğrencilerin de özel gereksinimli öğrencilere model olacak, bu bireylere karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlayacaktır. Ayrıca okul yönetiminin kaynaştırmanın gerekli olduğuna inanması, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere karşı araç gerecin sağlanmasında, öğretmenlerin bu öğrencilere ve destek hizmetlere karşı bilgilendirilmesinde, sınıflara verilecek öğrenci

sayısında, fiziki ortamın özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanmasında, gerektiğinde özel eğitim öğretmeni görevlendirilmesinde kolaylık sağlayacaktır (Stainback, Stefainch'dan aktaran Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2010, s. 17).

Okul lideri olan yönetici kaynaştırma uygulamalarındaki destek eğitim odası (DEO) uygulamasının başarılı olmasında kilit rol üstlenmektedir. Güçlü bir lider okulunu değiştirmeye yönelik bir takım tedbirleri alma yetkisine sahiptir (Avisar, Reiter, Leyser'den aktaran Yıkılmış ve Sazak Pınar, 2005). Başarılı bir kaynaştırma için okul müdürü ve DEO uygulamasında görev alan personeli, özel eğitim mevzuatına, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ve eğitim ihtiyaçlarına, destek eğitim odasına yönelik mevcut olan en iyi uygulama ve araştırmalara, ailelere, topluma, diğer okul yöneticilerine yasal bilgileri ve teknikleri anlatabilecek bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Yıkılmış ve Sazak Pınar, 2005). Kaynaştırma uygulamalarındaki destek eğitim odasına ilişkin olumlu inanç ve tutuma sahip okul müdürü, yetersizliği olan ve olmayan öğrenciler arasındaki ilişkinin sağlıklı kurulmasını sağlayacak fırsatlar yaratacak; öğretmenlerin bilgilendirilmesi sağlayacak, sınıflarını özel gereksinimli öğrenci sayısına göre düzenleyecek, destek eğitim odasının fiziki ortamını sağlayacak ve okul içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin en üst düzeyde verim alabilmeleri için çaba sarf edecektir (Batu, 2000, s. 36).

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik olan kaynaştırma uygulamalarında okul yönetimi kadar öğretmen tutumu da önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere eğitim vermeyi adil bir durum olarak görmediği ve sınıfta kendisinin omzuna ilave bir yük getirdiğini belirtmeleri, olumsuz tutum içinde oldukları sonucunu ortaya çıkarabilmektedir (Şipal, 2004). Özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenin, özel gereksinimli öğrencileri kabul edecek olumlu bir tutum içinde olması sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip olmalarında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayacak hizmet içi eğitimler ve bilgilendirme toplantıları ile kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde olumlu yönde değişimler yaşanmasını sağlanabilmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2005, s. 25).

Kaynaştırma uygulamalarının amaçlarından biri, normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli bireylerle etkili iletişim kurması yoluyla akranları tarafından sosyal kabul

görme fırsatı sunmaktır. Bu görev ve bağı oluşturmada kuşkusuz öğretmenin yönlendirme rolü büyüktür (Batu, 2000, s. 41). Öğretmen tutumu kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran en önemli faktörlerden biridir.

Kaynaştırma yapılan okulun, öğrenci sayısı, fiziki yapısı, sınıfların büyüklüğü, materyal durumu gibi özellikler dikkate alınmadan kaynaştırmanın yapılması kaynaştırılan öğrencilerin öğretime katılmasını ve amaçları gerçekleştirmesini oldukça güçleştirmektedir (Ataman, 2003, s. 34). Çankaya ve Korkmaz'ın yaptığı çalışma sonuçları bunu desteklemektedir. Araştırmaya katılan kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenler, karşılaştıkları en temel sorunun sınıfların kalabalıklığı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmanın bir başka önemli bulgusu da kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde, öğretmenlerin kendilerine yeteri kadar destek verilmediği görüşünde olduklarının belirlenmesidir. Aynı çalışmada, sınıf öğretmenleri, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında çevrenin fiziki yetersizliklerinin yanında gerekli araç, gereç ve materyalleri bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Çankaya ve Korkmaz, 2012).

Özel gereksinimli öğrenciler yönelik olarak okullarda verilen destek hizmetler; destek kaynak oda eğitimi (Destek Eğitim Odası), özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi yardım olarak belirlenmiştir (Türkiye Otizm Vakfı, 2016). Sınıf içi yardım destek hizmetinde, özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu sınıfta uzman ile sınıf öğretmeni birlikte çalışmaktadırlar. Özel eğitim danışmanlığı destek hizmeti ise özel gereksinimli öğrencilere öğrenme ya da davranış sorunlarını çözmeye yönelik olarak verilen danışma hizmeti türüdür. Destek hizmetler; sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası olarak üç şekilde sağlansa da sınıf içi yardım ve özel eğitim danışma hizmeti; sınıf sayılarının kalabalıklığı, okullarda özel gereksinimli öğrenci sayısının hızlı artışı, sınıf içi yardımı verecek ikinci bir öğretmeni karşılayacak personel sayısının yeteri kadar olmaması sebebiyle danışmanlık ve sınıf içi yardım ülkemizde uygulanması güç olan destek hizmet türüdür (Batu ve Kırcaali İftar, 2005). Kaynak oda, Türkiye'deki mevzuatta destek eğitim odası olarak geçtiğinden araştırma da destek eğitim odası olarak yer alacaktır.

Destek eğitim odası uygulaması, normal sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin, ek bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunda veya eksiklik olan derslerde sınıflarından çıkarılarak destek eğitim odasına alınması şeklinde olan bir kaynaştırma uygulamasıdır. Destek eğitim odasında tercihen özel eğitim öğretmeni veya uzman, öğrenciye bireysel destek hizmeti sunar (Kırcaali İftar, 1998). Bu destek hizmeti Milli

Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılında çıkan zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 28 ile zorunlu hale gelmiştir.

DEO’da özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların toplumsal normların getirdiği davranışları kazanmaları, sosyalleşmeleri için her öğrenciye yapabileceği oranda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. BEP’lerde *kaynaştırmada en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi* göz önüne alınarak, öğrenciyi yetiştirmede kesin kurallar koymadan, çocukların genel eğitim sınıflarında ve yalnızca bireysel gereksinimler söz konusu olduğunda özel (ayrıştırılmış) ortamlara yerleştirilmesini öngörülür (Akçamete, 2010, s. 23). Genel eğitim sınıflarında BEP uygulaması tek başına yeterli değildir.

MEB zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin (2006) 23. maddesinde, kaynaştırma eğitimi; “zel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanır. Kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinime sahip öğrencilerin, güçlü zayıf taraflarını göz önünde bulundurularak onların ve ğretmenlerinin özel eğitim destek hizmetlerinden faydalandırmak, programlarında ve fiziksel ortamlarda düzenlemeler yapmak kastedilmektedir (zgr, 2015, s. 7).

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarından alınarak eğitim görmesine yönelik eleştiriler yapılmaktadır. Bu eleştiriler arasında özel gereksinimli ğrencilerin, DEO’da iken genel eğitim sınıflarında verilen bazı derslere katılamamaları, akranları ile aynı ilgiyi genel eğitim sınıfında beklemesi, akranlarından ayrılmalrı ve etiketlenmeleri yer almaktadır (Kırcaali İftar, 1998). Bu eleştirilere rağmen Sucuoğlu ve Kargın (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf ğretmenlerinin, özel gereksinimli bireylerin eğitimi için destek verilmesi koşulu ile kaynaştırma eğitimini destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Destek eğitim hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi için öğretmene gerekli imkânı sağlamak, aynı zamanda destek eğitim alan öğrenciye yönelik fırsat eşitliği sağlamada gerekli koşulları oluşturmak okul liderinin stratejisi olmalıdır. Okul yöneticilerinin, okullarındaki insan ve madde kaynaklarının eş gdmlemesinden sorumlu olmaları ve özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciler için bu sorumluluklarını kullanması zorunludur (Memişoğlu ve Sağır, 2012). Bu anlamda kaynaştırma uygulaması başlamadan önce, kaynaştırmada rol sahibi olan ğretmen ve yöneticilerin, eşgüdümlü olması, kaynaştırma uygulanmaya başladıktan sonra da yöneticinin gerekli destek hizmetleri

sağlayarak, kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanmasını gerçekleştirmelidir (Batu, 2000).

Kaynaştırma eğitime ilişkin olarak Türkiye’de yeterli çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Bundan da öte, kaynaştırma eğitimi sürecinin, okul yönetimlerinin rol ve görevleri, karşılaştıkları zorluklar ve bunların çözüm yolları üzerinde çok az araştırma bulunmaktadır. Diğer yandan doğrudan DEO konusunda hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Uygulamanın 2006 yılında başlaması görece yeni başlayan bu uygulamanın henüz araştırılmamasına neden olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmaların ise özel eğitim gereksinimi olan çocukların sınıf içi kaynaştırma uygulamasına yönelik olduğu görülmektedir (Çankaya ve Korkmaz, 2012; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Kaynaştırma uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalar Türkiye’de sayısı hızla artan özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi eğitiminde istenilen düzeyde olmaması ve özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlerine destek hizmet sunma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. MEB 2006 yılından itibaren destek eğitim odası uygulamasını zorunlu kılmıştır. Literatürde, Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilere yönelik genel eğitim okullarında yasal olarak da zorunlu hale getirilen DEO uygulamasının nasıl gerçekleştirildiği; yöneticilerin ve öğretmenlerin uygulamada ne gibi olumlu ve olumsuz durumlarla/sonuçlarla karşılaştığı ve çözüm önerilerine dair bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın kaynaştırma eğitiminin parçası olan destek eğitim odalarının okullardaki uygulanma sürecine ve bu konuda varsa eksikliklerin giderilmesine yönelik çözüm önerileri getirmesi bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlkokullarda ve ortaokullarda, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik olan kaynaştırma uygulamalarındaki destek eğitim odası uygulaması, öğretmen ve okul yöneticileri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

a) DEO uygulamasının mevzuat, alt yapı ve uygulama boyutlarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

- b) DEO'ların özel gereksinimli bireylerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama düzeyi nasıldır?
- c) DEO uygulamasının geliştirilmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- d) DEO uygulamasının geliştirilmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri ne olmalıdır?
- e) Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre DEO uygulaması öğrenci ve veliler tarafından nasıl karşılanmaktadır?
- f) Okul yöneticileri ve öğretmenler, DEO uygulamasını eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik bir uygulama olarak nasıl değerlendirmektedirler?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak, ilkökul ve ortaokullardaki destek eğitim odası uygulamasının değerlendirilmesidir. Bu amaca yönelik olarak DEO'ların öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerine cevap verebilme düzeyi, DEO uygulamasının geliştirilmesine yönelik önerilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın, toplumun ufak bir temsili olan temel eğitim okullarındaki aktörlerden, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak, Türkiye'deki kaynaştırma eğitimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okullarda kaynaştırma eğitiminin başarılı olması DEO'lardaki başarıya bağlıdır. Okullarda, kaynaştırma eğitimi kapsamındaki destek eğitim odası uygulamalarının eğitim öğretime katkılarını ortaya koyma, uygulamanın nasıl yapıldığını göstererek, daha etkin ve verimli hale gelmesinde karar alıcılara fikir sunacağı düşünülmektedir. Araştırmada ortaya konacak olan bulgular bu konuda çalışan araştırmacılara somut veri ve bulgular sağlaması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırmacının önem verdiği noktalardan biri, bu araştırma aracılığıyla DEO uygulanan okullarda fiili olarak görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin DEO uygulamalarına ilişkin her unsur incelenerek, ilgililerin dikkatini konuya çekmek ve

böylece DEO uygulamasını daha etkili ve verimli bir uygulama haline getirilmesine katkı sağlamaktır.

1.6. Sayıtlar

1. Okul müdürü ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda deneyim, uygulama ve gözlemleri çıkarımda bulunmak için yeterli olduğu varsayılmaktadır.
2. DEO uygulamasının değerlendirilmesi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelere dayalı olarak yapılabilir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı Ankara İli Mamak İlçesi Destek Eğitim odası uygulaması yapan ilkokul ve ortaokullardaki yöneticiler ile destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları derinlemesine görüşme yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Bireysel gelişim raporu: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine ilişkin değerlendirme sonucunu gösteren raporu (MEB, 2014).

Devre dışı zaman: Öğrencinin eğitim gördüğü zaman dilimi (ikili devrelerde sabahçı / öğlenci).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma eğitiminin amacı, etkili bir kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitiminde okul yönetimi ve öğretmenlerin rolü hakkında bilgi verilmiştir. Bu açıklamaları takiben destek eğitim kavramı, Dünya’da ve Türkiye’de destek eğitim uygulamalarının gelişimi ve Türkiye’de destek eğitimi ile ilgili mevzuat hakkında bilgi verilmiştir.

Giriş

Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de toplumu oluşturan her birey için toplumsal yaşamın tüm alanlarında eşit hak, fırsat ve imkânların sağlanmasının önemi giderek artmaktadır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’nin 26. maddesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek 1. Protokol’ün 2. maddesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme’sinin 13. ve 14. Maddeleri, eğitim hakkının ne olduğu ve kapsamını içermektedir. Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri madde 4 “Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak” ile eğitim hakkının en üst düzeyde kullanmak hedefler arasına alınmıştır. Genel olarak insanların refahına olumlu yansımaları olan hak, fırsat ve imkânların artışı, toplumsal yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi eğitimde de olumlu olarak kendini göstermektedir. Bu kapsamda engelli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olan özel eğitim alanında olumlu gelişmelerin olduğunu söylemek mümkündür.

Özel eğitim hizmetinin gelişiminin özellikle Dünya’da demokrasinin gelişimiyle ilişki olduğuna dikkat çekilmektedir. Demokrasinin öneminin giderek artmasıyla Dünya’da bireylerin eşitliği ve özgürlüğü daha ön plana çıkmış ve bireysel farklılıklara karşı daha olumlu bir bakış açısı oluşmaya başlanmıştır (EARGED, 2010). Demokrasinin gelişimine paralel olarak 1950’li yıllarda insan hakları hareketinin etkisiyle özel gereksinimli bireyler için, eğitim, bir ayrıcalık değil, hak olduğu savunulmaya başlanmıştır (Akçamete, 2010, s. 13). Engellilik üzerine yapılan çalışmaların temelini ayrımcılığın önlenmesi, fırsat eşitliği sağlama ve temel insan hakları oluşturmaktadır. Hızla gelişen Dünya’da ve Türkiye’de değişimin en çok yaşandığı alanlardan biri, engelli bireylere yönelik düzenlemeler ve uygulamalardır.

Toplum içinde bütün bireyler görünen ya da görünmeyen bir engeli olsun olmasın farklıdır. Bireyler insan olmanın bir gereği olarak onurlu yaşamı hak eder. Bu sebeple özel gereksinimli bireylerin önündeki engellerin, eşitlik ilkesine uygun olarak olabildiğince azaltılması ve kaldırılması üzerinde durulması gerekmektedir (İkizoğlu, 2005, s. 58). Bireylerin yaşamı boyunca cinsiyeti, yaşı sebebiyle kültürel, sosyal nedenlere bağlı olarak yerine getirmesi gereken bir takım rolleri vardır. Özel gereksinimli bireylerin kendilerinden beklenen bu rolleri yetersizliklerinden dolayı yerine getirememesi, onların eksikliklerini engele dönüştürür. Bu sebeple ilk eğitim ortamlarından itibaren bu bireyleri en azami şekilde desteklemek bir zorunluluktur (Ulutaşdemir, 2007). Çünkü özel gereksinimleri veya yetersizliklerinden dolayı bu bireylerin toplumun dışına itilebildiği durumlar yaşanmaktadır. Sosyal olarak, toplumdan dışlanmış bireylerin, toplum ile ilişkileri kırılığandır ve toplum içinden kendini soyutlamış kişilerdir. Toplumdan soyutlanmış bu kişiler, kendilerine verilen hakları kullanabilme açısından dezavantajlı duruma düşebilmektedirler (İkizoğlu, 2005, s. 51). Diğer bir ifadeyle, engellerinden dolayı toplumsal rollerini yerine getiremeyen bireylerin, toplum tarafından da desteklenmediği takdirde, toplumdan uzaklaşacak ve yalnızlaşacak olduklarını söylemek mümkündür.

Özel gereksinimli bireyin karşılaştığı engellerin temelinde, sahip olduğu özür değil, toplumun bu bireylere karşı özrünü engel haline getirmesine yönelik tutumlar yatmaktadır. Bu tutumların temeli bilgisizlikten kaynaklansa da bu durum ayrımcılığı beraberinde getirmektedir. Her bireyin farklı ve eşit olduğu varsayımı ile yola çıkıldığında, toplumsal yaşamın doğası olan farklılıklar kabul edilip, engellerin ortadan kaldırılması ile beraber ayrımcılık fikri de ortadan kalkacaktır (İkizoğlu, 2005, s. 51). Farklılıkların kabulünde ve ayrıcalıklı durumun ortadan kaldırılmasında okulların rolü önemlidir.

Demokratikleşmenin bir gereği olarak eğitimde eşitlik ilkesi, özel gereksinimli öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan okullardaki eğitimi kapsamaktadır (Atıcı, 2014). Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireyler ile aynı eğitim imkânlarına kavuşmaları anlamına gelen en az kısıtlayıcı eğitim ortamı, engelli öğrencilerin akranları ile aynı eğitim ortamında eğitim almaları şeklinde olan “kaynaştırma uygulamaları” ile mümkün olmaktadır (Çankaya ve Korkmaz, 2012).

Özel gereksinimli öğrencilerin, toplumda bağımsız bir birey olarak hayatlarını sürdürmeleri, onlara okul ortamında sosyal destek sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir. Çaplan ve Killilea (1976) sosyal desteği “insanın kendisi için stres yaratacak bir olayı kontrol altına alması ve sosyal çevresinden yapılan geri bildirim” olarak tanımlamaktadır (İkizoğlu, 2005, s. 56). Özel gereksinimli öğrenciler, sadece sosyal destek değil, sınıfta farklı sebeplerle de öğretmenin ek yardımına ve ilgisine ihtiyaç duyan öğrencilerdir (Sandall, 2014, s. 4).

Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecine “özel eğitim” denir. Özel eğitimin temelinde, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi kapsayan kaynaştırma uygulamaları yer alır. Genel eğitim sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin sayısı her yıl giderek artış göstermektedir. Tablo 1’de MEB istatistiklerine göre örgün eğitimdeki genel eğitim sınıflarında bulunan kaynaştırma kapsamındaki öğrenci sayıları verilmiştir. Örgün eğitim kurumlarında, sayısı iki yüz bini geçen bu öğrenci kitlesini akranlarıyla eğitmek için yapılan program ve uygulamaları anlayabilmek için öncelikle özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarını tanımlamak gerekmektedir.

Tablo 1

Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı

Eğitim Öğretim Yılı	Öğrenci Sayısı
2015/2016	201147
2014/2015	182917
2013/2014	173117
2012/2013	161295

Ataman (2012) kaynaştırmayı “özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin, günlük hayatta, normal gelişim gösteren öğrencilerle etkileşimde bulunmalarını sağlayacak biçimde imkânları sağlayarak; akranları ile aynı eğitim ortamında fakat yeteneklerine uygun olan bireysel eğitim programlarıyla eğitim imkânı sağlayan düzenlemeler” olarak tanımlamaktadır (Ataman, 2012, s. 12).

Çağlar (1979) kaynaştırmayı “özel gereksinimli öğrencilerin, normal çocuklarla, her yaş düzeyinde, her yerde, her durumda, her zaman eşit koşul ve haklar altında birlikte yaşamalarını sağlamak suratiyle birbirlerini tanımalarına, etkileşim ve iletişim içinde bulunmalarına imkân veren bir yaşam biçimi” olarak ifade etmektedir (Çağlar, 1979).

Link (1991)’e göre kaynaştırma; “yetersizliklerden etkilenen öğrencilerin, genel eğitim ortamlarında akranları ile ilişkilerini en üst düzeye çıkarıp, günlük hayattaki engelleri en aza indirmeyi garanti ederek, özel eğitim stratejilerini kullanmak koşulu ile engelli bireylere uygun özel eğitim hizmetleri sağlayan bir uygulama eğitimidir (Link’ten aktaran Özgür, 2015, s. 3).

Kaynaştırma ortak bir kavram olarak “yetersizliği bulunan öğrenci ile normal gelişim gösteren öğrencilerin aynı eğitim ortamını paylaşması” şeklinde tanımlanmaktadır. Fakat görünen uygulama boyutunun yanı sıra içerik boyutu da ele alındığında kaynaştırma; Kuz (2001 s. 22)’a göre; “engelli çocuğun toplumdan koparılmadan, akranlarıyla sosyal iletişime girebilmesine ve kendine yeter hale gelmesini sağlayacak bilgi ve becerileri kazanmasına olanak tanıyan eğitim tekniklerinin kullanıldığı bir eğitim ortamıdır”.

Kaynaştırma kavramını daha iyi anlayabilmek için özel eğitimle karşılaştırmak gerekir. Sargın (2003) özel eğitimi, “yaşlılarının normal olarak kabul edilen bazı özellikleri bakımından ayrışan bireylere verilen eğitimler” olarak tanımlamaktadır (Sargın, 2003, s. 92). Özel eğitim olarak adlandırılan bu ihtiyaçların içinde en çok karşılaşılan kavram “kaynaştırma” kavramıdır. Farklı disiplinler ve kişilerce kaynaştırmanın farklı tanımları yapılmaktadır. Bu anlamda kaynaştırmayı *özel gereksinimli öğrencilerin uygun öğretim desteği ile eğitilmesine ilişkin uygulamaları kapsayan bir eğitim türü* olarak tanımlayan olduğu gibi, *özel gereksinimli öğrencilerin gerekli destek hizmetler sağlanarak tam ya da yarı zamanlı olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında eğitim görmesi* olarak tanımlayanlar da vardır (Batu ve Kırcaali İftar, 2005). Tanımların bu şekilde çeşitli olmasının sebebi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin, onları fiziksel

olarak sınıflara yerleştirmeden çok daha kapsamlı olması ve bütün gereksinimlerinin karşılanacağı bir ortam olmasından kaynaklanmaktadır.

Sucuoğlu (2006) kaynaştırmayı; “çocuğun yaşadığı çevrede eğitim almasından yola çıkarak, özel gereksinime ihtiyacı olan olmayan tüm öğrencilerin, sosyal ve akademik başarılar kazanarak, toplumun bir ferdi olmasına fırsat veren bir eğitim yaklaşımı/modeli” olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımın temelinde, kaynaştırmanın, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini akranları ile beraber devam ettiği okulda ve sınıfta sürdürmesi varsayımı vardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 25). Benzer şekilde Sandall (2014) kaynaştırmayı “yetersizliği olan ve olmayan öğrencileri aynı eğitim ortamında, her türlü toplumsal ortamlara aktif olarak katmak” olarak tanımlamaktadır.

Mitchell (2005) özel eğitim gerektiren öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitilmesini, o ülkenin ekonomik, sosyal, politik, tarihsel ve kültürel bağlarının birbirleriyle ilişkisinin bir yansıması olarak karşımıza çıktığını ifade etmiştir (Sart, Ala Yazlık vd., 2015). Kaynaştırmayı entegrasyon olarak gören Dikici Sığırtmaç (2010) ise “normal eğitim ile özel eğitim programı ve bu program sürecinde, hem özel gereksinimli öğrencilere bireysel destekleme hem de normal gelişim gösteren öğrencilere uygun, belirli zamanlarda, eğitimsel ve sosyal birleşim” olarak tanımlamaktadır (Dikici Sığırtmaç, 2010, s. 29). Kaynaştırma uygulamasını özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim programı ile birlikte, eğitimsel ve sosyal açıdan destekleyici olması kaynaştırma tanımlarından çıkan ortak noktadır.

Sucuoğlu ve Kargın (2010) tarafından kaynaştırma eğitimi; sınıf öğretmenine ve özel gereksinimli öğrenciye destek özel hizmetleri sağlamak koşuluyla özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren çocukların sınıflarında eğitim görmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları bir eğitim modelidir ve geleneksel eğitim modellerinden farklılık göstermektedir. Sucuoğlu ve Kargın (2010) iki eğitim modelini şöyle özetlemeye çalışmaktadır:

Tablo 2

Kaynaştırma Uygulamaları Modeli ve Geleneksel Modelin Karşılaştırılması

Geleneksel Model	Kaynaştırma Uygulamaları Modeli
Öğrencilerin bazıları normal gelişim gösteren okullarda eğitim görmesi uygun değildir.	Öğrencilerin tamamı için normal eğitim gören okullarda eğitim görmesi uygundur.
Öğretmen sınıfın liderdir	Öğretmen ekip üyesidir ve ekip üyeleriyle sorumluluk paylaşırlar.
Öğrenciler öğretmenden öğrenirler, öğretmenler problem çözendir.	Öğretmenler ve öğrenciler birlikte öğrenirler ve problemlerini birlikte çözerler.
Öğrenciler aynı beceri seviyesindeki gruplardan oluşur.	Öğrenciler farklı beceri seviyesindedir.
Öğretim sınıf düzeyi için hazırlanan müfredata göre yapılır.	Öğretim, müfredata göre değil öğrencilerin gereksinimlerine göre yapılır.
Öğretim etkinlikleri, ortalama başarı seviyesindeki öğrenciler dikkate alınarak planlanır.	Öğretim etkinlikleri tüm öğrencilerin başarı seviyelerine göre planlanarak yapılır.
Öğretim etkinlikleri yarışmacı, pasif ve öğretmen yönelimlidir.	Öğretim etkinlikleri sınıf üyelerinin aktif işbirliği ve yaratıcı olmayı gerektirir.
Eğitsel desteğin büyük bir çoğunluğu sınıf dışında verilir	Eğitsel destek olabildiğince sınıf içinde verilir.
Sınıfa uyum sağlayamayan öğrenciler öğretim etkinlikleri dışında tutulur.	Öğretim etkinlikleri tüm öğrencilerin farklı düzeyde katılımını gerektirecek şekilde planlanır.
Genel eğitim öğretmeni sınıfın normal gelişim gösteren öğrencilerinden, özel eğitim öğretmeni ise özel gereksinimli öğrencilerden sorumludurlar.	Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni ve ilgili diğer personel ile aileler bütün çocuklar üzerinde sorumlulukları paylaşırlar.
Öğrenciler genel standartlara göre değerlendirilir.	Öğrenciler bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olarak değerlendirilir.
Öğrencilerin başarısı genel standartlara göre belirlenir.	Eğitim sisteminin başarısı, her bir öğrenciye sunulan hizmetlerin gereksinimlerini karşılama düzeyine göre belirlenir.

Kaynaştırma Eğitimin Amaçları

Özel gereksinimi olan bireylere, yaşamlarında ve toplumun üyesi olarak bağımsız hayat sürdürmelerinde önemli olacak bilgi ve becerileri kazandırmak, özel eğitimin temel amaçlarından biridir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002, s. 22). Özel gereksinime sahip çocukların topluma uyum sağlaması ve kazandırılması ve de üretken bir birey haline gelmeleri onlara sunulan eğitim imkânlarıyla doğrudan ilişkilidir (Gözün ve Yıkılmış, 2004, s. 80). Bu imkânlar doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerin, kazanacakları bilgi ve beceriler, en az kısıtlayıcı ortam olan, kaynaştırma uygulamasıyla mümkün olmaktadır.

Özel gereksinimli bireyleri topluma hazırlarken eğitim aldıkları ortamın yapısı önem taşımaktadır. Toplumsal yaşama potansiyelleri ölçüsünde sosyal becerileri kazanacak ortam oluşturmak, kaynaştırma eğitiminin amaçlarından biridir (Bayhan, Şipal ve Kurt, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin genellikle az arkadaşı vardır ve özel gereksinimi olmayan arkadaşlarına göre daha düşük sosyal statü sahibi olmaları, beraberinde birçok uyum problemi ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Okulda, akranlarıyla etkin iletişim kuramayan, kendini koruyamayan, utangaç, yakın arkadaşı olmayan veya farklı özelliklerdeki özel gereksinimli öğrencilerin dışlanmaya maruz kaldığı, fiziksel şiddete açık bir şekilde yöneldiği gözlemlenmiştir (Schumpf vd'den aktaran, Atıcı, 2014, s. 286). Okullarda akademik açıdan kabul görmeyen bu çocuklar, genelde okulu sevmemekte ve kabul gören arkadaşları kadar başarılı olamamaktadır. Hatta bu öğrenciler sosyal beceri yetersizlikleri yüzünden problemlili olan öğrencilerdir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Yetersizliği olan bir bireyin özellikle zihinsel yetersizliği olan bireyin, okuma yazma, matematik gibi akademik becerileri öğrenmesinden çok toplum içinde kendi bakımını yapabilme ve temel becerileri kazanabilmesi daha çok önem taşımaktadır. Birçok ülkede özel gereksinimli öğrencilere yönelik düzenlemeler, yaşam becerilerini sağlamaya yönelik olan programlardır. Öz bakım becerilerini yapabilme, sözlü ve sözlü olmayan iletişime geçebilme, arkadaşlarıyla birlikte hareket edebilme, sosyalleşme, yaşamın içinde olma, cinsiyete yaşa bağlı olarak insan yaşamını doğal süreci içinde görme, sosyal yaşamı ve kuralları benimseme, özgüven, başarıya sevinç gibi yaşama dair birçok duygunun gelişebilmesini sağlama, yetersizliği olan öğrencilerin akademik beceriler kazanmasından daha önceliklidir (Baykoç Dönmez, 2010, s. 334).

Kaynaştırma uygulamalarının sadece özel gereksinimli öğrenciler üzerinde olumlu etkisi bulunmamaktadır. Normal gelişim gösteren öğrenciler, bireysel farklılıkları daha iyi anlayacak ve bu farklılıklara saygı duyacak, gerçek bir kimlik geliştirmeye katkı sunarak, toplumda duyarlılık gelişmesinin ilk adımı atılmış olacaktır (Ulutaşdemir, 2007). Bu duyarlılık, normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerle etkili iletişim kurması yoluyla akranları tarafından sosyal kabul görme fırsatı sunması açısından önem taşımaktadır. Bu fırsatı oluşturmada kuşkusuz öğretmenin yönlendirme rolü büyüktür (Batu, 2000).

Kaynaştırma eğitiminin amacı, yetersizlik durumuna göre öğrenciye bazı farklı muameleler yapmak olarak düşünülmemelidir. MEB 2009 yılında, MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) ile kaynaştırma eğitimi modülünü oluşturmuştur. Bu modülün amaçları arasında, özel gereksinimli bireylerin; kendilerindeki özel durumu fark etmelerini sağlama, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda toplum içinde olabilecek en bağımsız şekilde yaşamaları için gerekli davranışları sağlama, akranlarıyla nasıl iletişim kurabileceklerini öğrenme, okulda nasıl davranmaları gerektiğini görme ve davranış kalıplarını öğrenme bulunmaktadır (Atıcı, 2014, s. 286). Bu proje ile okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik somut ve geniş çapta uygulamalar yapılmaya başlanmıştır demek mümkündür.

Okullarda, engelli bireylerin potansiyellerini mümkün olan en az azami düzeyde kullanmasını sağlayan olanaklar vermek önemli bir gerekliliktir ve bu gereklilik kaynaştırma uygulamaları ile olmaktadır (Şipal, 2004).

Etkili Bir Kaynaştırma Eğitimi

Genel eğitim okullarında, kaynaştırmanın başarılı uygulanmasında birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar; okul yöneticileri, öğretmenler, aileler, özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve fiziksel ortamdır (Yıkılmış ve Sazak Pınar, 2005). Ayrıca özel gereksinime sahip öğrencilerin, kaynaştırma uygulamalarında sadece akademik değil sosyal gereksinimlerinin de karşılanıyor olması kaynaştırmanın başarısını ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler yerleştirildikleri sınıfın gerçek bir parçası oluyorsa, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul görüyorsa, bu öğrenciler için gerçekten “kaynaştırıldıklarından” söz edilebilir (Özgür, 2015, s. 26).

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması, özel gereksinimli öğrencilerin, özel eğitim hizmetlerinden ve genel eğitim sınıflarının hizmetlerinden yeteri kadar yararlanabilmesine bağlıdır. Öğretmenler, okul yöneticileri, özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile, eğitim ortamının fiziksel durumunun ve öğrenciye sunulan destek hizmetin yeteri kadar ve uyumlu olması, kaynaştırma uygulamalarını başarıya taşıyan bir başka unsurdur (Batu ve Kırcaali İftar, 2005, s. 23).

Kaynaştırma eğitimi, iki yönlü bir eğitimidir. Bir yandan özel gereksinimli öğrencilerin yaşlılarıyla beraber eğitim alması ve topluma uyumda alması gereken davranış ve becerileri kazandırmayı amaçlarken diğer yandan da akranlarının farklılıklara saygı, hoşgörü gibi beceri ve davranışlar kazandırılmasını amaçlamaktadır (Olçay Gül ve Vuran, 2015). Kaynaştırılmış okul, özel gereksinimli öğrencilerin, bir arada bulunarak bütün okul faaliyetlerinden yararlanmalarına imkân sağlar. Kaynaştırılmış okulun faydalarından biri akademik ve sosyal davranışların kazanımında bütün bireylerin eğitimine katkı sunmasıdır (Bayhan, Şipal ve Kurt, 2003).

Özgür (2015, s. 9)'e göre kaynaştırmanın günümüzde en çok tercih edilen bir uygulama olmasının nedenleri şunlardır:

1. Genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte eğitim görmek, özel gereksinimli öğrencilere hem akademik hem de sosyal anlamda daha fazla fayda sağlamaktadır. İçinde yaşadıkları topluma uyum sağlama, kuşkusuz özel eğitim sınıflarındakinden çok daha hızlı olacaktır.
2. Genel eğitim sınıflarında özel eğitim öğrencileri, sınıfın atmosferinden etkilenerek akademik anlamda daha etkin öğrenebileceklerdir.
3. Kaynaştırma uygulaması sadece özel gereksinimli öğrencilere değil akranlarına da katkı sağlayan bir uygulamadır. Kaynaştırma ile engellilere karşı duyarlılık geliştiren normal gelişim gösteren öğrencilerin, farklılıklara saygı duyma, farklı özellikteki arkadaşları ile ilişki kurabilme gibi beceriler kazanarak sağlıklı kişilik oluşturmalarına katkı sunulacaktır.
4. Özel gereksinime sahip öğrencilerin aileleri kaynaştırma uygulamasında önemli bir yere sahiptir. Çocuklarının, kardeşleri, akrabaları veya aynı mahalledeki akranlarıyla aynı ortamda eğitilmesini isteyen ailelerin, kendilerini

ve çocuklarını daha az toplumdan dışlanmış olarak hissetmeleri sağlanmış olacaktır.

5. Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler, birlikte eğlenme, oynama eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatına sahiptirler.

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik okullarda yapılması gerekli tedbirler, yasal düzenlemelerle açık ve net bir şekilde belirtilmişken yaşanan ihmal ve aksaklıklar başarılı bir kaynaştırmaya engel teşkil etmektedir (Bayhan, Şipal ve Kurt, 2003).

Okullarda etkili bir kaynaştırma uygulamalarından söz edebilmek için, okul müdürünün öğretmenleriyle işbirliği ve liderliğinin yanı sıra öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutum ve istekliliğininde göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Leysler, Zeiger ve Romi, 2011). Kaynaştırma uygulamalarında okul yönetiminin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik kabul edici ve destekleyici rolü, başarılı bir kaynaştırmada en temel unsurdur. Okul yönetiminin kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inanması, okul personeline, öğretmene, normal gelişim gösteren öğrencilerine ve özel gereksinimli öğrencilerine model olacak; bu bireylere karşı tüm okul öğelerinin olumlu tutum sergilemelerini sağlayacaktır. Ayrıca okul yönetiminin kaynaştırmanın gerekli olduğuna inanması, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere karşı araç gerecin sağlanmasında, öğretmenlerin bu öğrencilere ve destek hizmetlere karşı bilgilendirilmesinde, sınıflara verilecek öğrenci sayısında, fiziki ortamın özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanmasında, gerektiğinde özel eğitim öğretmeni görevlendirilmesinde kolaylık sağlayacaktır (Stainback, Stefainch'den aktaran EARGED, 2010, s. 17). Etkili bir kaynaştırma uygulamasından bahsetmek okul yönetimi ve diğer tüm unsurların etkin uyumu ile mümkün olmaktadır.

Başarılı bir kaynaştırma için destek eğitim hizmetlerinin sağlıklı bir biçimde uygulanması gerekmektedir (Batu, 2000). Kaynaştırma uygulamalarının, destek eğitim hizmetleri olmadan uygulanması hem sınıf öğretmeni için hem kaynaştırma öğrencisi için hem de okul yönetimi için bir takım sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Destek hizmetlerinin sağlıklı biçimde yürütülmesinde aile de önem taşımaktadır. Aileler, özel gereksinimli öğrencilere sunulacak hizmetlerde son derece önemli role sahiptirler. Ailenin, kaynaştırma uygulamalarının çocuklarına olan olumlu katkısını görmesi ve okulda öğrendiklerinin evde pekiştirilmesinde yardımcı olmaları başarılı kaynaştırmaya yardımcı olacaktır. Eğer aile kaynaştırma uygulamasının faydasına inanmıyorsa, öğretmen aileden

destek alamayacak ve kaynaştırmada verim düşecektir (Batu, 2000). Nitekim kaynaştırma uygulamalarından biri olan DEO'lara velinin izni ve isteği olmadan öğrenci eğitim görememektedir.

Sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerin sayısı başarılı bir kaynaştırma uygulaması belirleyicisidir. Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için genel eğitim sınıfındaki ideal olan öğrenci sayısı 25 ila 30 arasındadır (Avcıoğlu, 2013, s. 31). Bu sayı fiziksel ortamla doğrudan ilişkilidir. Ülkemizde derslik başına düşen öğrencisi sayısı oranı genele bakıldığında 30 iken dengesiz dağılımdan dolayı bazı bölgelerde 40 civarı olabilmektedir. Bu da kaynaştırma uygulamasının sınıf içinde başarılı olabilmesi için destek hizmetleri zorunlu kılmaktadır.

Kaynaştırma Eğitiminde Okul Yönetimi ve Öğretmenler

Genel eğitim ve özel eğitim sınıfı ortamları; ders programı, öğretim akışı, öğretim yöntem ve teknikleri, davranışsal beklentiler, öğrencilerin sosyalleşmesi ve fiziki ortam bakımından birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu nedenle başarılı bir kaynaştırma için özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma kapsamında genel eğitim sınıflarına alınacaksa bu faktörlere göre öğrencilerin ve okul ortamının sağlanması gerekmektedir (Batu, 2000). Uygun okul ortamı sağlamak okul yönetiminin doğrudan sorumlu ve yetkili olduğu bir konudur.

Okul müdürlerinin yetki ve sorumlulukları geniş olmasına rağmen özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırmaya yönelik inanç ve tutumları da başarılı bir kaynaştırmayı etkilemektedir. Okul yöneticilerinin, kaynaştırma uygulamaları destek eğitim odalarına yönelik tutumları, özel gereksinimli öğrencilere verilen hizmetin genişletilmesini sağlamakta veya bu hizmeti minimum düzeyde yararlanmasına neden olmaktadır (Tice'dan aktaran Yıkılmış ve Sazak Pınar, 2005).

Özel gereksinimli öğrenciler için eğitimin ana hedefi mutlu iyi üretken bireyler yetiştirmek olduğundan yola çıkarak UNESCO (1994) Salamanca Bildirgesini hazırlamış ve bu bildiri de bu çocuklar için "Toplumda günlük yaşamda ihtiyaç duyulan talepleri gerçekleştirecek becerileri sağlamak eğitimin ana hedefidir." denilmektedir. Bu hedefte öğretmenin gereken becerilere sahip olması önemlidir (Horney, 2011). Becerilerin yanı sıra öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu ve kabul eder bir tutum içerisinde olması, diğer

öğrenciler, kendisi ve özellikle özel gereksinimli öğrenciler için büyük önem taşımaktadır (Smith'den aktaran Batu, 2000).

MEB 2015 - 2016 istatistiklerine bakıldığında ülkemizde 288.489 özel gereksinime ihtiyaç duyan 201.147 öğrenci genel eğitim sınıflarında bulunmaktadır. Bu sayı kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin rolünü daha önemli hale getirmektedir. Öğretmenin sınıfında kaynaştırma uygulamaları yapmaya istekli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici tutum içinde olması önemlidir. Kaynaştırmaya ilişkin yapılan ilk araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz tutum içinde oldukları görülürken (Gallagher, 1985; Hudson, Graham ve Warner, 1979; Reisberg ve Wolf, 1986'dan aktaran Batu ve Kırcaali İftar, 2005) daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda olumlu tutum içinde oldukları (Giangreco, 1993; Link, 1991; Smith vd., 1995'den aktaran Batu ve Kırcaali İftar, 2005) sonucu ortaya çıkmaktadır.

Evans (1981) yaptığı araştırmada, DEO öğretmenlerinin, okul yönetiminin ve sınıf öğretmeninin tek başlarına öğretmenlerin ya da rehber öğretmenin ya da ailenin sorumluluğunda bulunmadığı sonucuna varmıştır. Özel gereksinimli öğrencilere sunulacak hizmetlerin başarıya ulaşması okul içerisindeki takım ruhuyla ekip çalışmalarının kaliteli olmasına bağlıdır (Evans'dan aktaran Gözün ve Yılmaz, 2004, s. 80). Anayasa ile güvenceye alınan engelli bireylerin eğitimi ile ilgili okul yönetimi, toplumsal sorumlulukla hareket ederek özel gereksinimli öğrencilere yönelik tedbirleri almada, tüm kaynakları kullanmak, yerel yönetimlerin sağlayabileceği imkânları talep etmede bilinçli olmak durumundadır. Akranları ile aynı eğitim ortamında herhangi bir engeli kalmayan özel gereksinimli öğrenci, daha iyi bir gelecek için ileride bağımsız birey olarak topluma katılması mümkün olacaktır (İnal, 2010, s. 161).

Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran en önemli faktörlerden biri öğretmen tutumudur. Buna karşılık, yapılan araştırmalar öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere eğitim vermeyi adil bir durum olmadığını düşündükleri ve sınıfta öğretmenin omzuna ilave bir yük getirmesi nedeniyle kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz tutum içinde olduklarını ortaya koymuştur (Şipal, 2004). Bu durum araştırmayı yapan yazarlar tarafından mevcut öğretmen yetiştirme politikalarının bir sonucu olarak nitelendirilmiştir.

Sınıf öğretmeninin, özel gereksinimli öğrencilerine karşı olumlu bir tutum içinde olması, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip olmalarında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmeninin özel

gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayacak hizmet içi eğitimler ve bilgilendirme toplantılarıyla kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde olumlu yönde değişimler yaşanmasını sağlayacaktır (Batu ve Kırcaali İftar, 2005, s. 25).

Öğrenme güçlüğü olan ya da zihinsel geriliği olan öğrenciye ne yapılırsa yapılsın “öğrenemez” şeklinde yaklaşan bir öğretmenin tutumu, özel gereksinimli öğrencilere öğrenilmiş çaresizlik olarak yansımaya sebep olacaktır (Akçamete, 2010, s. 34). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin hakkı olduğuna inanmaları gerekmektedir ve bu inançla kaynaştırmanın başarıya ulaşmadaki kendine düşen tedbirlerini sınıf içinde/dışında almak zorundadırlar. Sadece öğretmen değil okul yönetimi de, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim görme hakkında sahip olduğunu görmeli ve kaynaştırma uygulamalarının yararlarına inanması gerekmektedir (Kırcaali İftar, 2013, s. 19).

Okul yönetiminin kaynaştırma uygulamalarındaki destek eğitim odalarının yararlarına inanması, öğretmenlerin bilgilendirilmesi için yapılacak hizmet içi etkinliklerde, fiziki ortamın sağlanmasında, gerekli materyalin temininde, DEO öğretmenin görevlendirilmesinde kolaylık sağlayabilecektir. Hatta okul içinde öğretmenlerin birbirlerine yardımlarını teşvik ederek, ödüllendirme çalışmaları yapmak, hem öğretmenlerin daha önce ortaya çıkmayan işbirlikçi davranışlarını ortaya çıkarma olasılığını arttıracak hem de okul içinde paylaşımcı olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkı sunacaktır (Stainback ve Stefanich'den aktaran Batu, 2000).

Okul yönetiminin özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciye karşı olumlu tutumu, bütün personele, diğer öğrencilere ve ailelere de olumlu yansımaları sağlayacaktır (Kaya, 2013, s. 37). Okul yönetimi özel gereksinimli öğrencisi olsun olmasın okulundaki öğretmenlere özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikleri duyurmak, yeni düzenlemeleri haberdar etmekle yükümlüdür. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere verilen hizmetin niteliğini denetleme ve öğretmen aile işbirliğini kurmada köprü görevi yapmalıdır (Kaya, 2013, s. 37).

Destek Hizmet

Batu (2013) özel gereksinimli öğrenciler için öğretmenlerin en sık dile getirdikleri sorunun “baş edememek” olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle

baş etme yollarının da genelde sözel uyarma, müdüre gönderme, sınıftan atma olduğunu ifade etmektedir (Batu, 2013, s. 195).

Kaynaştırma uygulamalarının tanımında öğretmene destek hizmet sunulması koşuluyla ifadesi bulunmaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik genel eğitim sınıflarında gereksinim duyulan ihtiyaçlarını karşılamaları destek hizmetle mümkün olmaktadır. Aksi takdirde özel gereksinimli öğrencilerin tüm eğitim ihtiyaçlarının sınıf öğretmenin tarafından sağlanmasını beklemek doğru bir yaklaşım değildir (Kargın, 2010, s. 74).

Kaynaştırma uygulamalarında sunulan destek eğitim türleri; destek eğitim odası, özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi yardım(işbirliği ile öğretim)dır. İşbirliği ile öğretim Cook ve Friend (1995)' e göre 4 şekilde olmaktadır. Bunlar; yardımcı öğretmen, istasyon öğretimi, paralel öğretim, alternatif öğretim ve ekip öğretimidir (Cook ve Friend'den aktaran Gürgür ve Uzuner, 2010). Bu hizmet türünde sınıf içinde sınıf öğretmenine destek olacak bir uzman sınıf öğretmeniyle eşgüdümlü olarak sınıf kontrolünü paylaşır. Eğer iyi uygulanabilirse özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini destek eğitim odasında ayrıcalıklı hissetme durumu normal eğitim sınıflarında olmayacaktır. Türkiye'de sınıf içi yardım hizmet türü aynı sınıfta iki öğretmen olması alışıldık bir durum değildir (Avcıoğlu, 2013, s. 36). İki öğretmenli bir uygulama olan destek hizmeti Türkiye'de mevzuatta yer almaktadır ancak iki öğretmenin aynı sınıfta eğitim vermesi pek alışılmış bir uygulama değildir. Öğretmenlerde bu durumu benimsemeyerek hali hazırda Türkiye'de bu destek türü uygulanmamaktadır. Gürgür ve Uzuner (2010) yılında işbirliği ile destek hizmet öğretim yaklaşımı ile ilgili sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, sınıfta iki öğretmen bulundurma'nın etkili bir işbirliği sağlamadığı, sınıf öğretmenin eşit rol ve sorumluluk almada diğer öğretmenin sorun yaşadığı, planlama aşamasında önceden kararlaştırılmış olmasına rağmen özel eğitim öğretmeni ne öğretim yaparken sınıf öğretmenin güven sorunu yaşadığı için müdahalede bulundu sonucu ortaya çıkmıştır (Gürgür ve Uzuner, 2010).

Destek hizmetlerin bir diğer türü özel eğitim danışmanlığıdır. Bu destek hizmet türü dolaylı bir hizmet olup öğretmenin özel gereksinimli öğrenci hakkında uzman birine danışması şeklindedir. Destek hizmetler sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası olarak üç şekilde sağlansa da sınıf sayılarının kalabalıkları ve özel gereksinimli öğrenci sayısının fazla olması, sınıf içi yardımı verecek ikinci bir öğretmeni

karşılacak personel sayısı olmaması sebebiyle danışmanlık ve sınıf içi yardım ülkemizde uygulanması güç olan destek hizmet türüdür (Batu ve Kırcaali İftar, 2005). Kaynak oda 2006 yılındaki özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde destek eğitim odası olarak tanımlanarak okullarda özel gereksinimli öğrencilere sağlanması zorunlu olan bir destek türü olmuştur.

Kaynaştırma uygulamalarında, gerek akademik çalışmalara gerekse yasal düzenlemelere bakıldığında destek hizmetin olmadan kaynaştırmanın başarıya ulaşamayacağından bahsedilmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2005). Yapılan araştırmalar (Klingner ve Vaughn, 1999) özel gereksinimli öğrenciler için genel eğitim sınıfındaki öğretmene, DEO öğretimi ile destek sağlanırsa olumlu sonuç alınan bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır (Bender, 2014, s. 279).

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanacak olan yaklaşımların dikkatle planlanması ve yönetilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin aynı sınıf ortamında hem özel gereksinimli öğrencilere hem de normal öğrencilerin ihtiyaçlarını aynı anda karşılaması gerektiği zorunluluğu düşünüldüğünde öğretmene destek hizmetin gerekliliğinin önemli olduğu anlaşılmaktadır (Sandall, 2014).

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Destek Eğitim Odası Uygulaması

Kaynaştırma uygulamaları, çoğunlukla özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesiyle başlayıp biten bir süreç gibi algılanmaktadır. Oysaki kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesinden sonra da çeşitli düzenlemelerle eğitim vermeyi kapsayan geniş bir uygulamadır (Kırcaali İftar, 2013, s. 17). Kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda, okulun yapısında, eğitim programlarında, öğretmen eğitiminde ve eğitim ortamlarında bir takım temel değişimler yapmak gerekmektedir. Kaynaştırma eğitiminin program yapısında akademik ve sosyal olmak üzere iki boyuta ayrılmaktadır. Akademik olarak özel gereksinimli öğrencilerin göre sınıf içi etkinliklerle ve destek eğitim odasında eğitim görmesi, sosyal boyutunda ise akranlarıyla birlikte sınıf ortamında uyumunun sağlanması etkinlikleri yapmasına yönelik programlar düzenlenmektedir (Neil'den aktaran Çankaya ve Korkmaz, 2012, s. 3). Kaynaştırma özel gereksinimli öğrenciye veya öğretmenine gerektiğinde destek özel eğitim hizmeti sağlanması koşuluyla, öğrencilerin normal eğitim sınıflarında eğitilmesi olarak tanımlanır (Kırcaali İftar, 1992, s. 45). Tanımdan da

anlaşılacağı gibi kaynaştırmadaki ana unsur özel gereksinimli öğrenciye verilen destek eğitimidir. Destek eğitim okul unsurlarının tamamı yani okul yönetimi, öğretmen, rehber öğretmen ve öğrencinin iş birliği içerisinde olup sağlıklı bir biçimde uygulandığında başarıya ulaşır (Batu, 2000).

Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile paylaştığı eğitim ortamlarından “tam ve etkili” faydalanmaları son yıllarda yasal kararlarla ayrıntılandırılan destek hizmetler ile mümkündür. Aksi takdirde bu ancak kaynaştırma yerine “kaynaşma” olarak tanımlanabilir (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013, s. 124).

Kaynaştırma uygulamalarıyla kastedilen özel gereksinime sahip çocukların, güçlü zayıf taraflarını göz önünde bulundurularak onların ve öğretmenlerinin özel eğitim destek hizmetlerinden faydalanmaları ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim programlarında ve fiziksel ortamlarda düzenlemeler yapılmasıdır (Özgür, 2015, s. 7). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda uzmanların bir kısmı, ayrıştırılmış özel eğitim okullarını uygun bulsa da akranlarıyla eğitim görmeleri gerektiğini savunan uzmanlar çoğunluktadır (Avcıoğlu, 2013, s. 23). Kaynaştırmayı savunanların gerekçesi normal gelişim gösteren çocuklarla eğitim gören özel gereksinimli çocukların, iletişim kurma, arkadaşlık ilişkileri ve birlikte çalışma gibi eğitsel becerileri akranlarıyla birlikte kolaylıkla görüp öğrenebilecekleri kabulüne dayanmaktadır. Ayrıca akranlarıyla eğitimi destekleyen uzmanlar, her bireyin kendine özgü farkları olduğu ve eğitimde her bireyi kendi potansiyelinde değerlendirmek gereğinden yola çıkarak kaynaştırma uygulamalarını desteklemektedirler (Avcıoğlu, 2013, s. 23).

Link (1991) özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak özür grubu ne olursa olsun ne tamamen ayrı bir eğitim ortamını ne de akranlarıyla tamamen birlikte olduğu eğitim ortamını savunmaktadır. Araştırmacıya göre öğrencileri normal eğitim ortamına göndermektense onlara gereken destek hizmetler sağlanarak, kendini en fazla geliştirebileceği ortama yerleştirmenin daha mantıklı olduğunu vurgulamaktadır (Link'den aktaran Avcıoğlu, 2013, s. 23). Bu eğitim ortamı ise akademik derslerde öğrencinin ayrı eğitim ortamına alan destek eğitim odası uygulamasıyla mümkün olmaktadır.

Engelli bireylere eğitim verme öncelikle onları özel okullarda eğitim görmeye başlatmaları şeklinde yürütülmekteydi. Daha sonraları normal gelişim gösteren genel eğitim okullarında özel alt sınıf açılması şeklinde ilerledi. Şekil 1'de yetersizliği olan bireylerin en az kısıtlayıcı ortamları olarak, tam zamanlı kaynaştırmayı (en az kısıtlayan çok az destekli ya

da desteksiz genel eğitim sınıflarındaki eğitimi) kapsarken ,en çok kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak yatılı özel eğitim okulunu göstermektedir.



Şekil 1. En az kısıtlayıcı ortamdaki eğitimi kapsarken, en çok kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak yatılı özel eğitim okulunu göstermektedir.

Yetersizliği olan bireyler, normal gelişim gösteren akranlarından ayırarak özel ortamlara yerleştirmenin doğruluğu tartışılmaktadır. Bu tartışmalarda ön plana çıkan düşünceleri Kırcaali İftar (2013) aşağıdaki başlıklar altında toplamıştır:

- Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencileri akranlarından ayırmak insan haklarına aykırıdır.
- Ayrılmış eğitim ortamlarında eğitim görmek, özel gereksinime sahip bireylerin topluma uyumunu zorlaştırmaktadır.
- Özel eğitim kurumlarında verilen eğitimle genel eğitim ortamlarında verilen eğitimin arasında aslında sanılan kadar büyük fark yoktur. İkisinde de uygulanan yöntemler tüm öğrencilerin işe yarayacağı beceri ve bilgilerdir.
- Bazı özel gereksinime sahip bireylerin eğitim ihtiyaçları özel eğitim ortamlarına oranla daha iyi karşılanabilir.

1960'lı yıllara kadar özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için uygun görülen özel eğitim sınıfı, akranları ile aynı okulda fakat kendi gibi engel durumu benzer olanların aynı sınıfta eğitim görmesi şeklindeydi. Bu özel eğitim sınıflarıyla akademik olmayan derslerde akranlarıyla kaynaştırmanın hedeflendiği, sosyal etkinliklerine, ders dışı faaliyetlere katılımıyla da teneffüs saatlerinde beraber ilişkili kurulan bir sistem olarak fayda sağlanacağı düşünülmüştü. Fakat uygulamada özel eğitim sınıfları beklenen faydaları sağlamadı. Okulların, engelli olan olmayan sınıflar diye ayırım yapıldığı, çoğu yerde okulun en ücra istenmeyen köşelerine özel eğitim sınıflarının yapıldığı görüldü. Hatta bazı okullar engelli öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilere olumsuz etki ettiği gerekçesiyle teneffüs, beslenme ve tören saatlerini bile değiştirdi. Bu nedenlerden dolayı özel eğitim sınıfları istenen kısmı kaynaştırma amacından çok uzaklaşmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 31).

Genel ve özel eğitim arasındaki eğitim programlarının planlama ve uygulama aşamasında büyük farklılıklar olmamasına rağmen, genel eğitim sınıflarında görev alacak pek çok öğretmen mesleki eğitimleri sırasında özel eğitime dair yetersiz bir donanımla mezun olmaktadır. Ülkemizdeki eğitim sisteminde kaynaştırma uygulamalarının hem yasal düzeyde hem de uygulanma anlamında kabul görmesine karşın öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim konusunda ve kaynaştırmaya ilişkin derslerin olmaması dikkat çekmektedir (Kargın, 2010, s. 78). DEO'ların özel gereksinimli öğrenciler üzerinde öz yeterlilik anlamında da etkisi bulunmaktadır. Romi (2011) tarafından 992 öğretmen (687 genel eğitim, 305 özel eğitim öğretimi) üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenin teknolojik ekipmanla değil öğrenme deneyimi ve öğretmenin tecrübeleriyle başarılı olabildiği sonucu ortaya çıkmıştır (Leyser, Zeiger ve Romi, 2011).

Özel eğitim sınıflarında akademik olarak benzer öğrencilerin aynı sınıfta olması, burada eğitim gören öğrencilerin önlerinde model alacağı bir durumun olmaması açısından ve bu sınıflarda öğretmenlerin, öğrencilerinden beklentilerinin düşük olması sebebiyle eleştirilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 32).

Özel gereksinimi bulunan öğrencilerin, toplumun bir ferdi olarak, toplumda kabul görmesi ve akranlarıyla sosyal gruplar içinde kaynaşması gerekmektedir. Bununla birlikte, özel gereksinimli öğrencilerin, davranış ve öğrenme nitelikleri bakımından farklılıkları da söz konusudur. Dolayısıyla aynı eğitim ortamında olsalar bile özel gereksinimli çocukların akranlarından farklı ve kendilerine uygun eğitsel değerlendirmelere tabi tutulmaları,

onların ve toplumsal hayatın geleceği için önemlidir (Özgür, 2015, s. 101). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hem aynı okulda hem de ihtiyaçlarına uygun eğitime tabi tutulmaları gerektiği destek eğitimin önemini ortaya koymaktadır.

Genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve akademik yönden gelişimlerinin en üst düzeyde olacağı düşünülmektedir. Sosyal yönden akranları ile eğitim gören çocukların, daha fazla iletişim içinde oldukları, daha fazla sosyal destekle uzun süreli ilişkiler kurdukları yapılan araştırmalarda görülmüştür (Peterson ve Hittie; Salend, 1998; Woley ve Wilbers'den aktaran Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 60). Özel gereksinimli öğrencilerin akademik anlamda gelişimleri, genel eğitim sınıflarındaki yarışmacı hava ile öğrenme hızlarının birlikte artacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla eğitim gören özel gereksinimli çocukların akademik gelişimleri, özel eğitim sınıflarındaki çocuklara göre çok daha hızlı olduğunu ortaya koymaktadır (Baker ve Zigmond, 1995; Carlberg ve Kavale, 1980; Kasari'den aktaran Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 60).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) 23. maddesi kaynaştırma eğitimi “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak kaynaştırma eğitiminin temelinde “akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşma”, “akranları ile aynı sınıfı paylaşma”, “özel gereksinimli öğrenciye/öğretmene ihtiyaç duyduğu destek hizmeti sunmak vardır. Buradan çıkacak sonuç özel gereksinimli öğrenciyi sadece akranlarıyla aynı sınıf ortamında birlikte eğitmeyi değil aksine destek hizmetleri yoluyla eğitilmelerini kapsamaktadır. Bu destek hizmetler, özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi yardım ve kaynak oda hizmetleriyle mümkündür (EARGED, 2010, s. 12). Ülkemiz şartlarında destek eğitim odası uygulaması ihtiyaç duyulan desteği vermek amacıyla 2006 yılında yasal olarak uygulanmaya başlamıştır.

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları çeşitli sebeplerden dolayı istenilen düzeyde karşılanamayabilir. Bu durumda özel gereksinime sahip olan öğrenci ihtiyaç duyduğu alanda normal sınıftan çıkarak ayrı bir eğitim ortamı olan DEO'da bireysel olarak eğitim görebilir (Kırcaali İftar, 2013, s. 32). Bender (2014) DEO uygulamasını özel eğitim öğretmenlerinin hafif ve orta düzeyde engeli olan öğrencilere

yönelik ihtiyaçları doğrultusunda bir veya iki kez olmak üzere olağan sınıftan çıkarılarak yapılmış olan öğretim olarak tanımlamaktadır (Bender, 2014, s. 276).

Özel gereksinimli öğrencilerin performanslarına uygun kavram ve becerilerinin öğretiminde, öğretmenlerin öğrenci ile birebir çalışılması gerekmektedir (Yıldırım Doğru ve Durmuşoğlu Saltalı, 2009, s. 117). Bu ihtiyacın DEO uygulamasının gerekliliğini vurguladığını söyleyebiliriz. Bu gereklilikten yola çıkarak DEO uygulaması özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları dışındaki uygun bir ortamda, bireysel ihtiyaçlarına göre hazırlanan eğitim programıyla, genel eğitim sınıfları programından farklı olarak, bireysel olarak yürütülen bir destek hizmet türüdür (Mercer'dan aktaran Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012).

Yapılan bir araştırmada (Krishnakumar, Sukumaran, Jisha, vd., 2011) genel eğitim okullarında IQ 70 ila 90 aralığında 15 çocuğa bireysel eğitim planları ile kaynak odada eğitim verilmiştir. Dört ay boyunca haftada toplam beşer saat yazma, okuma, matematik eğitimleri verilmiştir. DEO uygulaması başlatılmadan ve uygulama bittikten sonra öğrencilerin seviyelerine bakıldığında görüldü ki % 87 oranında matematikte iyileşme, % 47 oranında ise okuma yazmada iyileşme sağlandı (Krishnakumar, Sukumaran, Jisha, vd., 2011). Farklı bir sonucu olan araştırma Swanson ve Vaughn (2010) tarafından yapılmıştır. Swanson ve Vaughn (2010), özel gereksinimli öğrencilerden okul gününün % 21 ila % 40'ını DEO da geçiren özel gereksinimli öğrencilerin, Bireysel Eğitim Planı (BEP) raporu incelendiğinde destek eğitiminin akademik açıdan ağırlıklı olarak okuma öğrenme odaklı olduğu sonucuna varmıştır (Swanson ve Vaughn,2010). Simmons, Fuchs, Matters vd. (1995) tarafından özel gereksinimli öğrencilerin okuma öğretimi konusunda yapmış olduğu bir diğer araştırma ise akranları ile birlikte okuma öğrenimi hızının tek başına okuma öğrenme hızına göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Sandall, 2014, s. 18).

Sınıf öğretmeni destek eğitim odasını, öğrencinin başarısız olduğunda sınıftan çıkarılması şeklinde görmemelidir. Öğrencinin de destek eğitim odasını başarısız olduğu derslerde sınıf içinde yerine getirmesi gereken sorumluluklarından kaçış yolu olarak görmemesi gerekmektedir. Destek eğitim odalarında verilecek eğitimin iyi planlanmış, eğitimi verecek kişinin program ve ders içeriği hakkında bilgisinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2005). Sandall (2014) "Öğretmenlerin her bir çocuk için değerli ve etkili çıktılar elde etmek amacıyla, uygun öğretim yöntemleri ve materyalleri ile çocukların bireysel amaç ve hedeflerini eşleştirmeleri, çocuğun gereksinim

duyduğu yardımın ne olduğuna karar vermeli, yardımı sağlamalı ve yardımın yararlı olup olmadığını belirlemelerini içerir.” en kapsamlı DEO öğretimini kapsamaktadır (Sandall, 2014, s. 32).

Kaynaştırma uygulamalarındaki destek eğitim odası hizmeti genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş ancak ayrı bir sınıfta takviye ile başarılı olabilecek kaynaştırma öğrencileri üzerinde uygulanan bir yöntemdir. DEO uygulamalarında hangi konuların öğretilmesi gerektiğine dair tartışmalar yapılmaktadır. Bazı uygulayıcılar özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıfındaki derslerine paralel olacak şekilde eğitim verilmesi gerektiğini vurgularken bazı uygulayıcılar temel becerilerin kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Bender, 2014, s. 276). Avcıoğlu (2013)’ na göre özel gereksinimli öğrenci sınıf dışında çıkarılıp eğitim görüyorsa bu eğitimin genel eğitim sınıfında görülen eğitimle paralellik göstermesi gerekmektedir (Avcıoğlu, 2013, s. 13).

Normal sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler, ek bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunda veya eksiklik olan derslerde sınıflarından çıkarılarak destek eğitim odasına alınması biçiminde bir uygulama olan DEO’da tercihen özel eğitim öğretmeni veya uzman, öğrenciye bireysel destek hizmeti sunmalıdır (Kırcaali İftar, 1998). Destek eğitim odası öğretmeni; özel gereksinimli öğrenci, öğrencinin ailesi ve öğretmeni, çocukla etkileşimde bulunması gereken okul yöneticileri, çocuğu değerlendiren rehber öğretmen ve bir şekilde öğrencinin eğitim sürecinde olan tüm unsurlar için kaynak kişiye denilmektedir. DEO öğretmenin sorumlulukları, özel gereksinimli öğrencileri değerlendirme ve tanılama, ekip üyeliği, diğer öğretmen ve ilgili diğer kişilerle iletişim kurma, BEP hazırlama, aileleri bilgilendirme olarak görülmektedir (Bender, 2014, s. 277). Kaynaştırma uygulaması olan destek eğitim uygulamasında okul yönetimine düşen görev ve sorumluluklar arasında;

- Eğitim öğretim yılı başlamadan kaynaştırma öğrencisi hakkında rehberlik araştırma merkezlerinden gereken bilgileri alma,
- Destek eğitim odası oluşturarak özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ortamın oluşması için materyal temin etme,
- Okul içinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik gereken tedbirleri alma,
- Özel gereksinimi olan öğrencilerin tamamının ihtiyaçlarına uygun olarak destek eğitimden faydalanmalarını sağlama,
- Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre şubelere yönetmeliğe uygun olarak eşit dağılımını sağlama,

- Kaynaştırma bulunan sınıf zümreleri arasında koordinasyonu sağlama
- Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerin özel eğitim ve rehber öğretmenlerle iletişimde bulunmasını sağlama,
- Okulun bütün öğrencileri, bütün öğretmenleri, belli bir plan dâhilinde düzenli olarak kaynaştırma uygulamaları ve DEO'lar hakkında bilgilendirerek özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu okul iklimi oluşturma,
- Özel gereksinimli çocuğu bulunan aileleri ve diğer aileleri bilgilendirerek okul içerisinde duyarlılık oluşturma görevleri bulunmaktadır (EARGED, 2010, s. 113).

Okul yönetimi tarafından özel gereksinimleri olan öğrencilere yönelik genel eğitim sınıflarında bir takım genel fiziki düzenlemelere gidilmesi, öğrencinin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte öğretimsel uyarlamaları da öğretmenin düzenlemesini sağlayacaktır. Sınıfın ısı, ışık miktarı, rengi, gürültü düzeyi, büyüklüğü, oturma düzeni, uyaran miktarı özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini etkilen fiziki özelliklerdir (Kargın, 2010, s. 79). Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM) hazırlamış olduğu Destek eğitim Odası Kılavuzunda da DEO'ların fiziki düzenlemelerine ilişkin maddeler yer almaktadır.

Avcıoğlu (2013)'e göre destek eğitim odasında eğitim verecek öğretmenin özel eğitim öğretmeni olması gerekmektedir. Ayrıca en fazla 20 öğrencilik ders yükü olmalı, gerekirse diğer okullardaki destek eğitim odası eğitimi vermelidir. Avcıoğlu (2013)'na göre Türkiye'de DEO'ların başarılı olmasını isteniliyorsa ya her okula bir özel eğitim öğretmeni görevlendirmeli ya da gezici öğretmen kadrosunu aktif olarak kullanarak öğretmenin birden fazla okula gitmesini sağlanmalıdır. Ayrıca gezici öğretmeni her okulda 20 kaynaştırma öğrencisine destek sağlaması şeklinde ayarlanması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2013, s. 33).

Destek eğitim odasındaki eğitimin başarıya ulaşması için öğrencinin destek gördüğü alandaki normal eğitim sınıfında eğitim veren öğretmenle ile DEO eğitimi veren öğretmenin iletişiminin güçlü olması gerekir (Kırcaali İftar, 2013, s. 32).

Destek eğitimin dezavantajları, bireysel olarak öğretmenle yakın iletişim kuran öğrenci, aynı ilgi ve yakınlığı genel eğitim sınıfında da istemektedir. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında zorlanmalarına neden olmaktadır (Kırcaali İftar, 2013, s. 32). Ayrıca destek eğitim odası eğitimi kısa süreliğine olsa öğrenciyi sınıftan ayırdığı için ayrılmaya neden olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Kırcaali İftar (1998)'a

göre destek eğitim odası; kısa süreliğine de olsa öğrenciyi sınıftan ayırdığı, DEO'da ve genel eğitim sınıflarındaki eğitimin amacı ve etkinlikler arasında eşgüdüm sağlamanın zor olması ve sınıf öğretmenin DEO'yu sorunu sınıftan çıkarma fırsatı olarak görebilmesi nedenleriyle eleştirilmektedir (Batu, 2000).

Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin ve Destek Eğitimin Tarihçesi

İlk çağlarda, normal bireyler dışındaki tüm insanlara olumsuz bir bakış olduğu ve bu yüzden bu tür bireylerin istismar edildiği belirtilmektedir. İnsanlık tarihinin bu erken dönemlerinde, farklı özelliklere sahip bireylerden korkulduğu, ruhuna şeytan girdiğinin sanıldığı veya insan olmayıp cadı oldukları düşünülmekteydi (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 27). M.Ö. 355 yılında Aristo'nun "Mükemmel olmayan hiçbir şeyin gelişmesine izin vermeyin." ifadesinden etkilenen Yunan ve Roma kültürlerinde güç, zekâ, güzellik kavramları ön planda tutulmuş ve bu düşüncenin yansıması olarak mükemmel olmadığı kabul edilen veya engelleri olan bireyler çocukluklarından itibaren toplumdan itilmişlerdir. Hatta bu yıllarda Roma'da engelli çocukların öldürülmesi, terk edilmesi, köle olarak satılmasına uygun kurallar çıkmıştır (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010, s. 26).

On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyılda engelli bireylerin eğitimi üzerinde daha çok durulmaya başlanmıştır. Bu dönemlerde engelli bireylere yönelik yapılan bazı önemli çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Thomas Hopkins Gallaudet (1787 - 1851) işitme engelliler için ilk defa parmak alfabesini geliştirmiştir. Fransa'da Louis Braille (1809 - 1852) körler için bir okuma sistemi geliştirmiştir. Kendisi de görme engelli olan Braille'nin geliştirdiği bu okuma sistemi, görme engellilerin, altı nokta esasına dayalı kabartmalara dokunarak okumalarına olanak sağlamaktadır. Maria Montessori (1870 - 1952) eğitimcilerin günümüzde sıkça kullandığı yapılandırılmış eğitim materyallerini zihinsel engelli bireyler üzerinde uygulamıştır (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010, s. 28).

Kaynaştırma, 1960'lı yılların başında engelli çocuklara eşit eğitim olanakları sunma düşüncesinden yola çıkarak başlamıştır. Bu düşünce ile beraber özel gereksinimli bireylere yönelik birçok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalar, özel gereksinimli bireylerin etiketlenmesini ortadan kaldıran, sosyal statüsünü yükselten, daha etkili bir öğrenme ortamı yaratarak öğrenciyi, özelliklerine göre nasıl eğitim hizmeti verilebileceğine ilişkin çalışmaları kapsamaktadır (Avcıoğlu, 2013, s. 23). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalar, ailelerin, özel eğitim kurumlarında

çocuklarına bir imkân sağlandığında öğrenebildiklerini gözlemlemelerinin ardından, çocuklarına genel eğitim sınıflarında eğitim imkânı verilmesi gerektiği konusunda kanun yapıcılara baskı kurmaya başlamıştır (Batu ve Kırcaali İftar, 2005).

Dünya’da kaynaştırmaya ilişkin ilk yasal mevzuat 1970’li yıllarda engelli çocukları olan ailelerin, çocuklarının ayrılmış okullarda etiketlenmesinden dolayı yaptıkları protestoların ardından ilgili birimlerce düzenlemeler yapılması ile başlamıştır (Uysal, 1995, s. 48). 1970’li yıllarda Dünya’da, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim hizmetlerinin dışında tutulmasına karar verilmiş ve yasal yükümlülüklerle kaynaştırma eğitiminin okullarda yasalaşması çalışmaları başlatılmıştır (Şipal, 2004). Bu yasa, engelli bireylerin devlet okullarda eğitim görmesinin sağlanması, bireysel eğitim programları, herkese aynı değerlendirme süreci, en az kısıtlayıcı çevre, aile katılımı ve özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim yöntemleri olmak üzere 6 ana ilkeyi kapsamaktadır (Batu, 2000).

Yasalarındaki düzenlemeleri artarda oluşturmaya başlayan ülkelerden en ses getireni ABD’nin yapmış olduğu Tüm Engelliler İçin Eğitim yasasıdır (Şipal, 2004). Bu yasa ile ABD’de 1975 yılında engelliler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramı ortaya atılmıştır. 1990 yılında çıkarılan kanunla önceki kanunun kapsamı genişletilerek kaynaştırma eğitimi destekleyici nitelikte maddeler kabul edilmiştir. Bu kapsamda kanunda “Okullar özür durumu ne olursa olsun tüm çocukları kabul etmelidir.”, “Özel gereksinimli çocuklar ücretsiz eğitim olanaklarından dışlanamaz.” hükümleri yer almıştır. Ayrıca kanunda engelli çocuklara yönelik eğitim imkânlarının neden en az kısıtlayıcı ortamın olması gerektiği de açıklanmışlardır. Özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamında eğitim görmelerinin birinci sebebi, bu tür çocukların akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaştıklarında daha başarılı olabildiklerini gösteren araştırma bulgularının olmasıdır. İkinci neden ise özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşması ile onlardan bir şey öğrenmeleri ve onlarla etkileşimde bulunma imkânına sahip olmalarıdır. Son olarak, engelli çocukların özel okullarda eğitilmesinin eğitimde eşitlik ilkesine aykırı olduğu ifade edilmiştir (Turnbull, Shank ve Leal, 2002, s. 46). ABD’de halen yürürlükte olan yasaya göre, okullarda özel gereksinimli öğrencilere, olabilecek en yüksek düzeyde, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı eğitim ortamında eğitilmektedir. Fakat özel gereksinim gerektiren öğrencilere gerekli destek ve yardım sağlandığı halde o öğrenciden yeteri kadar verim alınamıyorsa, okul özel gereksinimli öğrenciyi özel eğitim kurumlarına yönlendirebilir (Batu ve Kırcaali İftar, 2005).

Kaynaştırma uygulamaları ABD de önceleri “mainstreaming” olarak kullanırken daha sonra “inclusion” terimi kullanılmaktadır. Ülkemizde bu ifadeler bütünleştirme, birlikte eğitim, kaynaştırma kavramı olarak karşılık bulmuştur. “Inclusion” terimi tam kaynaştırma, mainstream ise kısmi kaynaştırma anlamına eş değer olarak literatürde kullanılmaktadır (Özgür, 2015, s. 7). ABD’nin farklı bölgelerinde farklı türlerde DEO uygulaması yapılmakta olduğunu belirten Bender (2004) farklı kaynak odalarını; Kategorik çapraz oda, kategorik kaynak oda, kategorik olmayan kaynak oda, zengin kaynak oda programları olarak belirtmektedir (Bender, 2014, s. 279). ABD’de Giangreco, Dennis, Cloninger vd (1993)’ın öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yaptığı nitel araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğun sınıfında zihinsel engeli bulunan öğrenciye karşı olumsuz tepki gösterdiklerini, fakat bu öğrencilerle daha fazla zaman geçirdikten sonra, sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin zihinsel engelli öğrencileri kabullenişini ve aslında bu öğrencilerin diğerlerinden çok da farklı olmadığını fark edince olumsuz olan tepkilerini olumlu bir bakış açısına çevirdikleri sonucunu ortaya koymaktadır (Batu, 2000). ABD’de 2009 yılında yapılan araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin %75 inin genel eğitim sınıflarında eğitim gördüğü belirtilmiştir (Rao, 2009). ABD’deki bu yüksek oran Bender (2014)’e göre şuan %90 seviyesi ile diğer ülkelere örnek teşkil edecek şekildedir.

Fransa’nın özel eğitime yönelik düzenlemeleri 1960’lı yılların başında ortaya çıkmıştır. 1975 yılında Fransa’da çıkarılan yasa ile özel gereksinimli bireylerin zorunlu eğitim kapsamına alınması yasalaşmış ve zorunlu durum olmadıkça özel eğitim kurumlarında eğitim görmemeleri kararı alınmıştır. Kanunda ayrıca, okullarda özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik psikolog ve çocuk gelişimi uzmanı bulunması ve bu kişilerin işbirliği içinde özel gereksinimli öğrenciler için çalışmasına ilişkin hükümler de yer almıştır. Bu özel gereksinimli öğrenciler, akranlarıyla aynı eğitim ortamında özel eğitim yardımıyla birlikte eğitim görmektedirler (EARGED, 2010, s. 23). Kaynaştırmaya önem veren Fransa okul öncesi dönemde de kaynaştırma uygulamalarına önem vermektedir (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010, s. 44).

İtalya’da 1975 yılında kaynaştırma uygulaması kabul edilip, 1977 yılından itibaren özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesine karar verilmiştir. Buna rağmen istenilen sonuçlarına alınmadığı ifade edilmiştir (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010, s. 47). İtalya’da engelli çocuk sahibi olan bireylerin ihtiyaçları teknik yardımlarla giderilemeyeceği fark edilince 1975 yılından bu yana engeli olan veya olmayan tüm çocukların aynı eğitim kurumuna gitme zorunluluğu yasalaşmıştır. Aileler ve toplum kaynaştırmayı eğitimsel bir

hedef olarak benimsemiştir. İtalya’da kaynaştırma uygulamalarındaki sorunlar, öğretmenlerin uygulamada ne yapacağını tam olarak bilememesinden kaynaklanmaktadır. Bu konuda öğretmenleri hizmet içi eğitim faaliyetlerine tabi tutmak da etkili olamamıştır (EARGED, 2010, s. 24).

Hollanda’da özel eğitim diğer ülkelerden farklı uygulanmaktadır. Özel eğitim kurumları ile normal gelişim gösteren çocukların eğitim gördükleri kurumlar birbirinden öğretmen yetiştirilmesi, mevzuat, finansal açıdan ayrıştırılmıştır. Buna ilave olarak özel eğitim kurumlarında engelli bireylere sağlanan her türlü imkân devlet tarafından finanse edildiği için bu uygulama aileler için daha cazip hale gelmiştir. Ayrıca özel eğitime yönlendirilen öğrencilerin eğitim hayatında ilerleme kaydedilmesi durumunda normal eğitime geri dönmelerini sağlayacak bir düzenleme bulunmasa da son yıllarda yapılan reformlar kaynaştırma uygulamalarını ön plana çıkarmaktadır (EARGED, 2010, s. 24).

İsrail, “Her birey, dünyanın eşsiz ve çok değerli parçasıdır.” diyen İbrani felsefesinden yola çıkarak en üst düzeyde kaynaştırma uygulamalarının olduğu ülkeler arasında yer almıştır (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010, s. 46).

İsviçre’de ise engellilere yönelik çok çeşitli imkânlar finanse edilmiş olup kaynaştırma uygulamaları esnek yapıya sahiptir (Mc Conachie, Smyth, Bac’den aktaran EARGED, 2010, s. 24).

Çek Cumhuriyeti’nde özel gereksinimli öğrencilerin toplum hayatına kaynaştırmaları 1998 yılında hükümetin onayladığı eğitim planıyla olmuştur. “Step by Step” programı ile okul - aile - toplum işbirliği sağlanması amaçlanmıştır (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010, s. 44).

Portekiz’de 1986 yılında çıkarılan Temel Eğitim Yasası’yla özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, toplumla bütünleşmeleri ve eğitimsel ihtiyaçlarının giderilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla kaynaştırma uygulaması özel eğitim ile birlikte sürdürülmüştür. Ancak kaynaştırma uygulaması, mali sıkıntılar nedeniyle devlet okullarında etkin bir şekilde uygulanamaması sonucunda sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlar aracılığı ile özel gereksinimli çocuklara eğitim verilmeye başlanmıştır (EARGED, 2010, s. 24).

İngiltere, Eğitim Kanunu ile özel gereksinimli bireylere normal gelişim gösteren çocukların okullarında eğitim görmeleri sağlanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının yaygın olduğu İngiltere’de özel gereksinimli bireyler zorunlu olmadıkça kaynaştırma uygulamaları dışında herhangi bir eğitsel düzenlemeye tabi tutulmamaktadır (EARGED, 2010, s. 23). İngiltere’de özel gereksinimli öğrencilere yönelik 1993 yılında çıkan Eğitim Yasası ve

1994 yılında yürürlüğe giren uygulama kılavuzu ile eğitsel reformlar yapılmıştır. İngiltere’de çocukların %20’sinin şimdi ya da daha sonra özel gereksinime ihtiyaç duydukları tahmin edildiğinden tüm öğrencilere yönelik destek hizmetlerin verilmesi amaçlanmıştır. İngiltere’deki uygulama kılavuzunda yer alan bazı ilkeler şunlardır (Avcıoğlu, 2013, s. 56):

- Hangi eğitim kademesinde olursa olsun özel gereksinimli öğrenciler saptanmalıdır. Özel ihtiyaçlara göre düzenlenecek eğitim hizmeti, birey ona ihtiyaç duyduğu sürece devam etmelidir.
- Kapsama uygun olan en fazla sayıda özel gereksinimli öğrenci kaynaştırmaya alınmalıdır.
- Özel gereksinimli öğrenciler en geniş ve kapsamlı bir şekilde eğitim sisteminden yararlanmalıdırlar.
- Özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkili eğitim hizmeti ancak aile ile okul arasında güçlü işbirliği olursa sağlanabilmektedir.

İngiltere’deki özel gereksinimli öğrencilere sunulan hizmetler her bireyin ayrı olarak değerlendirilmesini gerekmektedir. Bu öğrencilere yönelik beş aşamalı değerlendirme ve eğitsel süreci formüle edilmiştir: Bunlar:

1. Aşama; sınıfında aldığı eğitimden tam olarak faydalanamayan öğrencilerin öğrenme düzeyi informel olarak değerlendirmeye tabi tutulur ve özel eğitim öğretmeni ile işbirliği içinde bu öğrenciye dair kayıtları muhafaza edilir.
2. Aşama; özel gereksinimli öğrenciden koordinatör öğretmen sorumludur, bu öğretmen özel gereksinimli öğrenciye özel bireysel değerlendirme ve eğitim planı yürütür.
3. Aşama; yerel eğitim yönetimlerinden veya özel kuruluşlardan destek alan koordinatör öğretmen özel gereksinimli bireylere yönelik bireysel değerlendirme yapar ve engelli öğrencilere yönelik planı yürütür.
4. Aşama; özel gereksinimli öğrenciler, koordinatör öğretmen tarafından biçimsel değerlendirme için yerel eğitim yönetimlerine yönlendirilir. Orada yapılacak değerlendirme ile özel gereksinimli öğrencinin hangi eğitim ortamına gideceği belirlenir.
5. Aşamada; yerel eğitim yönetimi birimi, öğrencinin özel gereksinimli olarak tanımlanıp tanımlanamayacağına karar verir. Bu resmi tanılama öğrenciye özel

eğitim hizmetleri sunmak için şarttır. İngiltere’de özel gereksinimli öğrenciler zorunlu olmadıkça kaynaştırma dışında herhangi bir eğitsel düzenlemeye tabi tutulmamaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s. 23).

İspanya’da İngiltere deneyimini örnek alarak özel gereksinimli öğrencilere yönelik örnek çalışmalar başlatılmıştır. Bu doğrultuda Milli Özel Eğitim Enstitüsü kurulmuştur. 1970 yılında çıkarılan eğitim yarasası ile özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinden bahsedilmiş, buna karşılık özel eğitime yönelik ciddi reformların 1990 yılında yapıldığı belirtilmiştir (Şahin, 2009, s. 46).

Japonya’da, Okullaştırma Yasası ile özel gereksinimli bireylerin engel türlerine göre ayrıştırılmış okullarda eğitim görmesi kabul edilmiştir. Bu konuda kamuoyunda oluşan baskıdan dolayı 1973 yılından itibaren birçok normal devlet okulu özel gereksinimli bireyleri okullarına kabul etmeye başlamıştır. Her ne kadar kanun yapımcılar buna karşı çıksa da zamanla kamuoyu baskısına dayanamayıp özel gereksinimli öğrencilerde bütünleştirme ve kaynaştırmayı benimseyici eğitim programlarını benimseyip, eğitim sistemlerini özel gereksinimli bireylere karşı düzenleme gereği duymuşlardır (Battal, 2007).

Belçika’da engelli bireylere yönelik özel eğitim 3 yaşında başlayıp 21 yaşına kadar devam etmektedir. Engelli bireylere yönelik temel düzey okullarında eğitim yaşı 6 olup, ilkokula başlama en fazla 2 yıl ertelenebilir. Özel gereksinimli bireyler eğer isterlerse kendilerine yönelik eğitim veren bu okullar yerine rehberlik merkezinin ve okul yönetiminin kararıyla normal gelişim gösteren çocukların devam ettikleri okullara gidebilirler (EARGED, 2012, s. 23).

İran’da özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmaların büyük ölçüde gönüllü çalışmalar olduğu belirtilmektedir. İran’da 1992 yılında kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bir yasa kabul edilmiştir. Bu tarihten sonra özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmaya başlamıştır. 2000 yılında, bu yasanın kapsamına ileri derecede engeli olan öğrenciler de dâhil edilmiştir (Şahin, 2009, s. 46).

Almanya’da özel gereksinimli bireylere yönelik ilk örgütlü yardım etme çabası 1864 yılında yardım amacıyla kurulan kuruluşlar ile başlamıştır. Müşkül durumdaki kız çocuklarını eğitmek bu kuruluşların amaçları arasındaydı. 1880 yılında bu kuruluşlar ilk kez zihinsel engelli çocuklar için de hizmet vermeye başlamıştır (Şahin, 2009, s. 43). OECD kaynaklarına göre 1990’lı yılların sonunda Almanya’da engel türlerine göre

ayrıştırılmış okullar mevcut olmakla birlikte öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren okullarda başarı gösteremeyen öğrenciler, özel okullara devam etmektedir.

Kanada’da özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin yasaların kapsamı geniştir. Kanada Ontario Eyalet Yasası’nda özel gereksinimli öğrencilere yönelik alınacak tedbirler ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim hizmeti vermek konusunda bir dereceye kadar serbestlik sağlanmaktadır. Bu serbestlik ile birlikte çocukların engel ve ihtiyaçları ne olursa olsun tüm gelişim alanlarında desteklenmeleri ve değerlendirilmeleri konusunda tedbirler alınmaktadır (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010).

Türkiye’de Destek Eğitimin Tarihçesi

Tarihin hemen her evresinde insanların gelişiminde geri olan insanların olduğu gerçeğiyle özel eğitimin tarihçesinin antik çağlara kadar uzandığı varsayılabılır. Özel eğitim gereksinimi olan bireylere sunulan hizmetler milattan önce dördüncü yüzyılda Kayseri yöresinde Aziz Basil’in açtığı körler hastanesiyle başlamıştır. Daha sonra yine görme engellilere yönelik özel hizmetlerin sunulduğu milat önce 308 yılında Mısır’da milattan sonra beşinci yüzyılda Suriye’de çalışmalara rastlanmıştır (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010).

Özel gereksinimli bireyler için dünya ve tarihimizdeki gelişmelere bakıldığında, batı toplumlarında engelli bireylere şeytan gözüyle bakılıp yakılan dönemde Anadolu da Şifahanelerin bulunduğu görülmektedir. İslamiyet’ten sonra Türklerde engellilere yönelik birçok kurum açılmış ve mağdur insanlar bu kurumlardan yararlanarak hayatlarını devam ettirmişlerdir (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimine bakıldığında 16. yüzyılda Osmanlı Devleti zamanında Enderun mektepleri o dönemde üstün yetenekli öğrencilerin eğitilmesi için açılan bir okuldu. Osmanlı devleti zamanında Enderun mektepleri dışında 1889 yılında işitme ve görme engeli olan çocuklara yönelik açılan sınıflar olduğunu bilinmektedir. Bu sınıflar daha sonra okula dönüştürülerek 1912 yılına kadar 30 sene eğitim vermektedir. (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 41).

1950’li yıllara kadar engellilerin eğitilemez ve hasta oldukları görüşü hâkim olmuş ve özel gereksinimli öğrenciler sağlık ve sosyal yardım bakanlığına bağlı olmuş ve daha çok bakım anlamında korunmaya çalışılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 42). 1950 yılı özel eğitim

konusunda dönüm noktası olarak değerlendirilir. 1950 yılına kadar özel eğitim planlanması ve yürütülmesi Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı'nda iken bu yıldan sonra bu görev Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. Özel eğitim hizmetlerinin sağlık ile ilgili bakanlıktan eğitim bakanlığına devredilmesi, bu konunun daha çok eğitimle ilgisinin olması gerektiği konusunda önemli bir gelişmedir. 1950 yılından 1980 yılına kadar özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetler İlköğretim Genel Müdürlüğü'nde bir şube müdürlüğü olarak yürütülmüştür (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010).

1960'lı yıllarda özel gereksinimli bireylere yönelik ilk sistemli çaba 1961 anayasasında özel gereksinimli bireylerin haklarının garanti altına alınması olarak sayılabilir. 1961 Anayasası'nın 48. maddesi herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir hükmü ve 50. maddesi "Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." hükmü özel gereksinimli bireyleri ilgilendirmektedir. Bu yıllar hem özel eğitim konusunun yasal dayanaklarla garanti altına alınması hem de üniversiteler bünyesinde özel eğitim öğretmeni yetiştirme anlamında önem taşımaktadır (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010).

Özel gereksinimli bireyler için sunulan hizmetlerin tarihsel gelişimine bakıldığında büyük dinler öncesi dönemde normal insanlardan farklı doğan ya da sonradan farklı gelişim özellikleri gösterenleri ya öldürmüşler ya da ölüme terk etmişlerdir. Büyük dinlerin yayıldığı dönemde ise engelli bireylere acınmış ve koruma altına alınmıştır. Koruma altına alınmadaki temel neden daha çok sevap kazanılacak olunması düşüncesidir. Hz Muhammed döneminden itibaren engelli insanlar diğer insanlardan ayrılmayarak devlet işleriyle eğitim işlerinde kullanılmaya başlanmıştır (Dönmez Baykoç ve Şahin, 2010).

Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarına başlamadan önce engelli bireylere yönelik uygulanan özel eğitim hizmetlerine ilk olarak 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi ile başlamış ve tam 30 yıl faaliyetini sürdürmüştür. Daha sonra 1921'de körler sağır okulu açılmış ve 30 yıl kadar hizmet vermiştir. Özel eğitim hizmetleri 1950 yılına kadar özel derneklerin ve sağlık bakanlığının sorumluluğunda yürütülüyordu.

Özel gereksinimli öğrencilere, onları en az kısıtlayıcı eğitim ortamında, potansiyellerini mümkün olan en azami düzeyde kullanmalarına imkân verilmesi, okullarda kaynaştırma uygulamaları ile mümkündür (Şipal, 2004).

Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde sistemi oluşturmak 1950'li yıllarda Mithat Enç'in katkılarıyla başlamış, Gazi Üniversitesinde özel gereksinimi

bireylere eğitim vermesi için öğretim elemanı yetiştirmek amacıyla Özel Eğitim Bölümü açılmıştır (EARGED, 2011, s. 12). Bölüm iki dönem den sonra kapatılmıştır. Üniversite düzeyinde personel yetiştirme de Gazi Üniversitesinden sonraki girişim 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bölümünde Kurulan özel eğitim bölümüdür. Lisans yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim veren bölüm, araştırma yayın konularında alanın gelişimine katkı sunmuştur (Sucuoğlu ve Kargın, 2010, s. 43).

Türkiye’ de özel gereksinimli öğrencilere yönelik yapılan düzenlemeler 1975’de ABD’de çıkan tüm engelliler için eğitim yasasından çok uzun süre sonra 1983 yılında yasalaşan “2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile yapılmıştır. Bunun arkasından 1985 yılında yayımlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği ve 1992 yılında çıkarılan Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği yer almaktadır.

17. Milli Eğitim Şurası ve 9. Kalkınma Planı’nda kaynaştırma uygulamalarına önemle yer verilmiştir. 2006 yılında yapılan şurada kaynaştırma sınıflarına destek hizmeti verecek personel verilmesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma ihtimalinin yüksek olduğundan dolayı yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitimlerine önem verilmesi kararlaştırılmıştır (EARGED, 2010).

9. Kalkınma Planı’nda ise (2007-2013) özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına öncelik verilmesi ve okulların kapasitesinin özel gereksinimli bireylere uygun hale getirilmesi hedeflenmişti (DPT, 2006).

Türkiye’de özel eğitim konusu son yıllarda giderek kaynaştırma eğitimi üzerine yoğunlaşmıştır. Kaynaştırma, ABD’de 1975 yılında yürürlüğe giren yasa ile uygulanmaya başlarken ülkemizde 1993 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile uygulanmaya yasal olarak başlamıştır. Kanununun 4. maddesinin 5. bendinde “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” maddesi yerinde bir madde olarak sevindirici olup “Durumları ve özellikleri uygun olan” ifadesinde belirsizliklerden dolayı “gerekli tedbirler” alınması noktasında belirsizlikler bulunmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2005, s. 15).

1985 yılında yayımlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nde “Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektiremeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda özel eğitim tedbirleri alınır.” maddesi yer alırken aynı yönetmeliğin 70. maddesinde “Resmi ve özel, ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı takdirde özel

gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı destek sınıflarına gönderilmesi” hükmü yer almaktadır. Yatılı özel eğitim okulu gerektirmeyen ifadesi net olarak ifade edilmese de destek sınıflardan kastedilen, 2006 yılında özel eğitim yönetmeliğe eklenen destek eğitim odalarına temel oluşturduğu söylenebilir (Avcıoğlu, 2013, s. 58).

Kaynaştırmaya ilişkin yasal yükümlülüklerin, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili hükümlerin mevzuattaki sayısının ve ilişkili içeriğinin sayısında artış olması sevindirici olmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2005, s. 44). 30.05.1997 tarih ve KHK/573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesi kaynaştırmaya ilişkin ayrıntılar içermektedir. 12. Maddesinde “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanacak bireysel planlar doğrultusunda akranları ile aynı eğitim ortamında her tür okul ve kurumlarda uygun öğretim teknikleri ile sürdürülür.” kararı yer almaktadır. Ayrıca ilk kez özel eğitim desteği, KHK'nın 14. maddesinde “Özel eğitim gereksinimi olan bireylere her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği programın amaçlarını gerçekleştirmek için özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grup ile eğitim imkânı sağlanır.” kararı alınsa da destek hizmetler ile ilgili 2006 yılında özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde destek eğitim odası kararına kadar okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir uygulama yapılmadığı görülmüştür (Batu ve Kırcaali İftar, 2005, s. 33).

Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili 02.09.2008 yılında kaynaştırma genelgesi yayımlanarak, kaynaştırmanın tanımı, personelin görev ve sorumlulukları, özel gereksinimli öğrencilere yönelik düzenlemeler, destek hizmetler tanımlanmıştır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2008_60.html). Genelgede kaynaştırma uygulamalarında destek hizmeti olan destek eğitim odasında kimlerin görevlendirilebileceğinden fiziki ortamın nasıl olması gerektiği ve materyal temini gibi konularda kararlar bulunmaktadır (Ek 1).

2006 yılı 26184 sayılı Resmi gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 28. maddesinde destek eğitim odası ile ilgili hükümler yer almaktadır. 28. maddesinin içeri şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2016):

- (1) Okul ve kurumlarda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılır.
- (2) Destek eğitim odasında eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

- a) Destek eğitim odaları, özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda millî eğitim müdürlükleri tarafından açılır.
- b) Destek eğitim alacak öğrenci sayısına göre okulda veya kurumda birden fazla destek eğitim odası açılabilir.
- c) Destek eğitim odasında yürütülecek eğitim hizmetlerinin planlaması okul yönetimince yapılır.
- ç) Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler, BEP geliştirme biriminin önerileri doğrultusunda rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca belirlenir. Her öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda ve azami ölçüde bu eğitimden yararlanması sağlanır.
- d) Öğrencinin destek eğitim odasında alacağı haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanır.
- e) Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak birebir eğitim yapılır. Ancak, gerektiğinde eğitim performansı bakımından aynı seviyede olan öğrencilerle grup eğitimi de yapılabilir.
- f) Destek eğitim odasında, öğrencilerin eğitim performansı ve ihtiyaçları, yetersizlik türüne uygun araç-gereç ve eğitim materyalleri bulunur.
- g) Destek eğitim odası açılan okullarda öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre görme, işitme, zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri öncelikli olmak üzere, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleri görevlendirilir. Destek eğitim odasına öncelikle okulun öğretmenlerinden olmak üzere RAM'da görevli öğretmenler ya da diğer okul ve kurumlardaki öğretmenler görevlendirilir.
- ğ) Öğrencinin genel başarı değerlendirmesinde, destek eğitim odasında yapılan değerlendirme sonuçları da dikkate alınır.
- h) Destek eğitim odasında verilen destek eğitim hizmetleri okulun veya kurumun ders saatleri içinde yapılır.
- ı) Destek eğitim odasının okul veya kurum içindeki yeri, öğrencilerin yetersizlik türü dikkate alınarak belirlenir.

Türkiye'de destek eğitim odası uygulamasının daha verimli olabilmesi için kaynaştırma öğrencisi bulunan her okulda bir özel eğitim öğretmeni görevlendirilmeli veya bir özel eğitim öğretmeni öğrenci sayısı 20'yi aşmamak koşulu ile diğer okullara da görevlendirilmeli yani gezici öğretmenlik desteği sağlanmalıdır (Batu, 2000). Ülkemizdeki öğretmen ihtiyacı ve kaynaştırma öğrenci sayısı düşünüldüğünde destek odası ile ilgili gelişmeler istenilen düzeyde olmadığını söylenebilir.

Destek Eğitim Odasına İlişkin Yasal Yükümlülükler

Çağdaş toplumlarda, uygarlığın ana unsurunu oluşturan çocuğun yetişmesi için zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimleri ile ilgili gereken tedbirleri almak aile ve toplum içerisindeki yerini belirlemek hukuk kuralları ile güvenceye alınmaktadır. Bu kurallar bütünü insanlığın onuru, özgürlükler ve saygınlığı kazanmada çocuk kadar topluma da

katkı sunmaktadır. Bu sebeple geçmişten günümüze değin “çocuk” konusu hukukun alanı olmaktadır (İnan’dan aktaran EARGED, 2011, s. 21).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli öğrencileri sadece genel eğitim sınıflarına fiziksel olarak yerleştirmeye başlamıştır. Yasal düzenlemelere rağmen destek hizmetler yaygınlaşmamıştır (Akçamete, Gürgür ve Kış, 2012; Batu, 2000; Dönmez Baykoç, Avcı ve Aslan, 1997; Diken, 2011; Eripek, 2004; Saraç ve Çolak, 2012, s. 14). OECD 2013 yılında Türkiye raporuna göre diğer OECD ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de dezavantajlı gruplara yönelik performans düzeyi düşük olsa da Özel Eğitim Projesi (2004), Uluslararası İlham Projesi (2011), Özel Eğitimi Güçlendirme Projesi (2011) özel gereksinimli öğrencilere yönelik sonuçların iyileştirilmesine yönelik olmuştur (OECD, 2013).

Engellilerin haklarına ilişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi 13 Aralık 2006 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda kabul edilmiştir. Ülkemiz sözleşmeyi 3 Aralık 2008 yılında TBMM’de kabul ederek 5825 sayılı kanunla kabul etmiştir. Engelli Hakları Sözleşmesi’nin temel amacı, engellilerin, insan hak ve özgürlerden tam ve eşit şekilde yararlanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri almak ve insanlık onuruna saygıyı göstermektir. Sözleşme, engelli bireylerin bireyin kendisinden kaynaklanan bir sorunla değil bireyin niteliklerinin kendisi dışında gelişen sebeplere bağlı olarak engel haline gelmesinden yola çıkarak sekiz temel ilkeye dayanmaktadır: (1) Bireysel farklılıklara ve özerkliliklere saygı. (2) Ayrımcılık yasağı. (3) Toplumsal hayata tam ve eşit katılım. (4) Engelliliğin insan çeşitliliğinin parçası olması. (5) Fırsat eşitliği sağlama. (6) Erişilebilirlik. (7) Kadın ve erkek eşitliği. (8) Engelli çocukların gelişimlerine uygun olarak kapasitelerini arttırma ve kimliklerini oluşturarak koruyabilme hakkında saygı (EHİS, 2009).

T.C. Anayasa’sının özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlemeler; 42. maddesi “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz... Devlet, durumları sebebiyle özel ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” 50. maddesi “Kimse yaşına, cinsiyetine ve gücüne uymayan işlerde çalıştırılmaz. Bedeni ve ruhi yetersizlikleri olanlar çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar.” 61. maddesi “Devlet sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirler alır.” Maddeleri ile engelli bireylerin, eğitimlerinin fırsat eşitliğinin bir gereği olduğunu ve eğitim haklarının yasal güvenceye alındığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, özürlülük alanındaki dünyadaki değişimler ve gelişimlere bağlı olarak, engellilerin sorunlarına yönelik yeni politikalar belirlemeye ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyaçlardan yola çıkarak 2005 yılında 5378 sayılı özürlüler yasası yürürlüğe girmiştir.

5378 sayılı Kanun, engelliğinin önlenmesi, istihdam, eğitim, bakım, rehabilitasyon ve sosyal güvenlik sorunlarını çözüm ve her alanda engellilerinin gelişmelerini ve önlerindeki engelleri kaldırma amaçlı tedbirler olarak bu kişilerin toplumla bütün yaşamalarına dair hizmetleri kapsamaktadır.

Yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilere yönelik son yıllarda olumlu yasal düzenlemeler ve politikalar uygulanmasına rağmen, özel gereksinime sahip çocukların ailelerinin, bu politikalardan en üst düzeyde yararlanmaları için ayrıntılı bir planlamanın yapılması verilecek destek hizmetin kalitesini ve verimliliğini de arttıracaktır (Sivrikaya ve Tekinarslan, 2013, s. 25).

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik okullarda yapılması gerekli tedbirler yasal düzenlemelerle açık ve net bir şekilde belirtilmişken yaşanan ihmal ve aksaklıklarla başarılı bir kaynaştırmaya engel olunmaktadır (Bayhan, Şipal ve Kurt, 2003). Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilere sağlanan haklar, eğitim imkânları ve fiziki düzenlemelerde son yıllarda olumlu gelişmeler yaşanmış olmakla birlikte yeterli düzeyde değildir (Seyhan ve Gültekin Akduman, 2015).

Milli Eğitim Şuraları’nda da özel gereksinimli öğrencilere yönelik düzenlemeler görüşülmüştür. 4. Milli Eğitim Şurası’nda, özel gereksinime sahip çocuklar tanımlanmış, hangi okullara gideceğinden müfredat programlarına kadar her detay görüşülmüştür.

12. Milli Eğitim Şurası’nda “özel eğitim ihtiyacı olan çocukların önemine değinilmiş, zekâ seviyesi yüksek çocuklar için özel sınıflar oluşturulması, bedensel ve zihinsel engelli çocukların eğitiminin yaygınlaştırılması” kararı alınmıştır. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitim görmesi için uygun araç gereçlerin temini ve öğretmen yetiştirme konularında da görüşler belirlenmiştir.

13. Milli Eğitim Şurası ise yaygın eğitimden özel gereksinimli bireylerin faydalanması yönünde tedbirler alınması gerektiği hususunu kararlaştırılmıştır. 14. Milli Eğitim Şurası’nda okul öncesi eğitimde engelli bireylerin daha fazla yer alması gerektiği ve bu öğrencilere tanınan sosyal tesislerin sayısının artması, vergilerin azaltılmasına çalışılacağı gibi hususlar görüşülmüştür. 15. Milli Eğitim Şurası’nda, mevcut eğitim programlarının

özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak düzenlenmesi ve öğretmenlere özel eğitim alanında hizmet içi eğitim programı verme gibi konular karara bağlanmıştır. 16. Milli Eğitim Şurası “mesleki ortaöğretim kurumlarında özel gereksinimli bireylerin aleyhine olan ve fırsat eşitliği ilkesine uymayan koşulların ortandan kaldırılması” kararı alınmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin rehberlik servisinin yönlendirmesi ve öğrencilere mesleki rehberlik imkânı sunulması, özür türüne göre eğitim hizmetlerinin yararlandırılması şurada alınan özel gereksinimli öğrencilere yönelik diğer kararlardır.

17. Milli Eğitim Şurası özel gereksinimli bireylere yönelik çokça kararın alındığı bir şura olması açısından önem taşımaktadır. Bunlardan en önemlisi, özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrenci etkinlikleri ve proje çalışmalarının daha fazla desteklenmesi ve uygulanması, özel gereksinimli öğrencilerin Erasmus gibi uluslararası hareketlilik programlarına katılımını sağlanması ile ilgili hususların karara bağlanmasıdır. 18. Milli Eğitim Şurası’nda özel gereksinimli bireyleri yetiştiren öğretmenlerin yükseköğretim eğitim müfredatlarına özel eğitim ile ilgili derslerin koyulması gerektiği kararlaştırılmıştır. Ayrıca rehber /psikolojik danışmanların lisans eğitimlerinde özel eğitim ile ilgili dersler alması gerekliliği üzerinde de durulmaktadır.

Özürüleri ile ilgili ülkemizde yapılan şura toplantılarında da engelli bireylerin sorunları hakkında görüş ve öneriler görüşülmüş, ulusal politikalara esas olacak şekilde programlar tartışılmıştır.

Türkiye de özel gereksinimli öğrencilere yönelik 1997 yılında Kanun Hükmünde Kararnamesi’nde (KHK/573) Özel eğitimin temel ilkeleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Madde 4 - Türk Milli Eğitimini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler şunlardır:

- a) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- b) Özel eğitime erken başlamak esastır.
- c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- e) Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- f) Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.

- g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.
- h) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
- i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümünde araştırma modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmanın pek çok türü olmakla birlikte Creswell'e (2015, s. 11) sosyal bilimler alanında en yaygın olarak kullanılan ve kabul gören beş nitel araştırma yaklaşımı sıralamıştır. Bunlar: Anlatsal, fenomenolojik, etnografik, gömülü teori, vaka analizi çalışmasıdır. Bu çalışmada, söz konusu nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik araştırma tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırma, belirli bir grubunun veya birkaç kişinin bir fenomene ilişkin deneyimlerini, bu deneyimleri nasıl betimlediklerini ve anlamlandırdıklarını ortaya çıkarılmak amaçlandığında kullanılmaktadır. Bu betimlemelerden yola çıkarak söz konusu fenomen ile ilgili deneyimlerin özüne ulaşılması ve genellenebilir bulguların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Fenomenoloji bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirmek veya nesnelerin gerçek doğasını aramak çabasıdır. Fenomenolojik yaklaşım birden fazla bireyin paylaşılmış veya ortak deneyimlerinin anlaşılmasına yönelik araştırmalar için uygun olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2015, s. 77). Bu çerçevede bu çalışmanın fenomenolojik yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir. Bu araştırmada DEO uygulaması araştırmada ele alınan fenomen olarak kabul edilerek, bu fenomene ilişkin farklı kişilerin görüşleri irdelenmiştir.

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

3.3.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Ankara ili Mamak İlçesi Destek Eğitim Odası bulunan tüm ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda destek eğitim odası olan 142 okul araştırmanın evrenini oluşturmuştur.

3.3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmada temel hedef araştırma konusu hakkında mümkün olduğu kadar geniş bilgiyi sağlayacak olan katılımcıya ulaşmaktır. Bundan dolayı rastgele-olmayan amaçlı, amaca yönelik çalışma grubu ile en etkin şekilde veri toplanmaya çalışılır (Creswell, 2013). Nitel araştırmada grubun özelliklerini en iyi yansıtan, araştırmacıya en etkin ve verimli veriyi sağlayacak olan çalışma grubu seçilir. Nitel araştırmada istatistiksel olarak temsil önemli değildir. Asıl önemli olan, çalışma grubunun çalışılan nüfusu temsil etmesi, katılımcıların araştırılan konu hakkında gerekli tecrübeye sahip olmasıdır (Creswell, 2013, Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırmada çalışma grubu belirlemede farklı teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan başlıca olanları, aykırı durum örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, benzeşik homojen örnekleme, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ölçüt örnekleminin tercih edilmesinin nedeni araştırmanın amacı uygun olarak belirli ölçütleri karşılayan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesidir. Maksimum çeşitlilik örneklemesine başvurulmasının amacı ise sınırlı sayıda olabilecek örnekleme araştırmada ele alınan konu ile ilgili olabildiğince farklı kişilerin dâhil edilebilmesinin sağlanmasıdır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde araştırılan problemle ilişkili bireylerin özelliklerine göre örneklem çeşitliliğini arttırmak gerekmektedir. Böyle bir örneklem ile diğer örneklem belirleme yöntemlerine göre çok daha zengin bulgu ve sonuçlara ulaşılır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmanın asıl amacı çeşitlilik gösteren özelliklere göre ortak ya da paylaşılan

olgunun olup olmadığını, bulmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 108). Ölçüt örnekleme kapsamında DEO uygulamasının fiili olarak gerçekleştirildiği okullar seçilmiştir. İlgili mevzuat gereği tüm okullarda DEO uygulaması zorunlu olmakla birlikte fiziki imkân ve öğretmen yetersizliği gibi nedenlerle halen bazı okullarda destek eğitimi, DEO'da yapılamamaktadır. Bu nedenle araştırma kapsamında okullar seçilirken destek eğitim odası olan ve destek eğitim verilen okullar seçilmiştir. Maksimumu çeşitlilik örnekleme doğrultusunda ise DEO'lar hizmet veren sınıf ve branş öğretmenleri, okul müdür ve müdür yardımcıları, farklı kıdem düzeyindeki öğretmenler, farklı branşlarda öğretmenler ve farklı cinsiyetlerdeki katılımcıların araştırmaya dahil edilmesine gayret edilmiştir.

Polkinghorne (1989, aktaran Creswell, 2015, s. 81) fenomenolojik nitel çalışmalarda mülakat yapılacak kişi sayısının 5-25 arasında katılımcıdan oluşması gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada 5 okul da 23 öğretmen ve yönetici ile görüşülmüştür. Katılımcıların özellikleri tablo 3 de gösterilmiştir. Görüşmeler okullarda uygun olan idareci odalarında, öğretmenin ders saatlerinin dışında olup ortalama bir görüşme süresi 45 dakikadır.

Tablo 3

Katılımcıların Betimsel Özellikleri

Katılımcılar	Branş	Cinsiyet	Hizmet içi eğitim alma durumu	Kıdem
m1	Muhasebe	erkek	almadı	18
m2	Sınıf	erkek	almadı	17
m3	Fen bilgisi	erkek	almadı	23
m4	Sınıf	bayan	almadı	14
m5	Sınıf	bayan	aldı	20
ö1	Sınıf	erkek	almadı	8
ö2	Sınıf	kadın	aldı	17
ö3	Sınıf	kadın	almadı	8
ö4	Sınıf	kadın	almadı	9
ö5	Türkçe	kadın	almadı	17
ö6	Sınıf	kadın	almadı	13
ö7	Sosyal bilgiler	kadın	aldı	18
ö8	Matematik	kadın	almadı	7
ö9	Sınıf	kadın	almadı	12
ö10	Fen bilgisi	erkek	almadı	21
ö11	Rehber	erkek	aldı	13
ö12	Fen bilgisi	kadın	almadı	7
ö13	Matematik	kadın	almadı	9
ö14	Sınıf	kadın	almadı	15
ö15	Sınıf	erkek	almadı	9
ö16	Türkçe	erkek	almadı	20
ö17	İngilizce	erkek	almadı	15
ö18	Türkçe	erkek	almadı	16

3.3. Veri Toplama Araçları

Fenomonolojik nitel araştırmalarda, katılımcının fenomene ilişkin tecrübelerini keşfetmeye yönelik en etkin veri toplama yöntemi derinlemesine mülakattır (Creswell, 2015, s. 81). Bu çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki destek eğitim odaları hakkındaki görüşlerini incelenmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı, yöneticilerin ve öğretmenlerin tecrübelerine ilişkin detaylı bilgi toplamak için veri toplama tekniği olarak derinlemesine mülakatlar tekniği tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından DEO uygulamasının değerlendirilmesine yönelik derinlemesine görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu okul müdürü ve öğretmenlere yönelik olarak iki ayrı form olarak hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı olan görüşme formlarının geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan alan yazın taramasına dayalı olarak taslak soru formları

hazırlanmıştır. Taslak soru formlarının kapsam ve yapı geçerliğini saptamak amacıyla eğitim yönetimi alanında çalışan üç öğretim üyesinden ve özel eğitim alanında bir öğretim üyesinden oluşan uzman grubuna sunulmuştur. Ayrıca taslak form soruların ifade uygunluğu ve dil bilgisi açısından bir Türkçe dil uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formlarında gerekli değişiklikler yapılmıştır. Son olarak araştırma evreninde yer alan iki öğretmen ile deneme görüşmeleri (ön uygulama) yapılarak soruların anlaşılabilirlik ve uygunluk açısından bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu süreç sonunda araştırmada kullanılacak olan görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Müdür görüşme formu EK 2’de Öğretmen Görüşme Formu Ek 3’de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla kullanılacak olan görüşme formunun okullarda uygulanabilmesi için Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne müracaat edilerek gerekli izin alınmıştır. İzin Belgesi Ek 4’te sunulmuştur. İzin alındıktan sonra görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yapıldı. Bu kapsamda görüşmelerden önce okul müdürleri ve öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve görüşme için randevu alınmıştır. Görüşme isteğini kabul eden okul müdürleri ve öğretmenlerle eğitim-öğretimi aksatmayacak zaman aralıklarında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelere başlamadan önce öğretmenler ve yöneticilerle araştırmanın amacı ve önemi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Görüşmelerde, veri kaybının önlenmesi amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kaydı yapılabilmesi için görüşmelere başlamadan önce katılımcılardan izin istenmiştir. Katılımcıların tamamı ses kaydına izin verdiği için tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, temel olarak görüşmelerden elde edilen ifadelerden oluşan verileri kapsayan ve açıklayan temalar oluşturularak, bunlar aracılığıyla özetlemek olarak tanımlanmaktadır (Marvasti, 2004). Yıldırım ve Şimşek’in (2011, s. 227) vurguladığı gibi içerik analizindeki asıl amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere

ulaşmak için toplanan verilerin açıklanmasıdır. Bundan dolayı içerik analizi yapmak için, toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan unsurların bir araya getirilmesi ve temalar halinde derlenmesi gerekir. İçerik analizi yapılırken, birbirine benzeyen veriler, belirli kodlar, kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bir araya getirilen temalar yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Böylece betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Creswell (2007) nitel araştırmalarda verilerin analiz sürecini oldukça açık bir şekilde özetlemiştir. Buna göre nitel araştırmalarda ilk olarak, mülakatlar sonrasında elde edilen oldukça kapsamlı olabilen verileri anlamlı hale getirmek için belirli parçalar halinde azaltılması gerekir. Bu süreç kodlama olarak adlandırılmıştır. Ancak kodlamaya başlamadan önce elde genellikle literatüre dayalı olarak oluşturulan geçici bir kod seti ile çalışmaya başlanır. Daha sonra mülakat kayıtlarının deşifre edilmesiyle elde edilen veriler birkaç kez okunarak, önemli kısımlar ve temalar belirlenir. Verileri kodlamak, kodları daha kapsamlı kategoriler ve temalar haline getirmek, kodları karşılaştırma/yorumlama, nitel veri analizinin temel boyutları olarak sıralanmıştır. Bu süreç tanımlama, sınıflama ve yorumlama şeklinde özetlenebilir. Creswell nitel araştırmalarda beş ya da altı tema ekseninde en çok yirmi veya yirmi beş kod kategorisinin uygun olduğunu belirtmiştir (Creswell, 2007, s. 152). Hsiu ve Shannon (2005) içerik analizinde üç ayrı türünün olduğunu belirtmekte ve araştırmacıların bunları çoğunlukla birlikte kullandıklarına dikkat çekmektedir. Bu üç içerik analiz türü şöyle sıralanmıştır. Geleneksel içerik analizi, yönlendirilmiş içerik analizi ve özetleyici içerik analizi. Geleneksel içerik analizinde kodların doğrudan veri içinden elde edildiği, yönlendirilmiş içerik analizinde ise analizler kuramsal çerçeveye dayalı bir başlangıç kodları ile başlar. Özetleyici içerik analizlerinde ise verilerden üretilen belirli anahtar kelimeler ve kodların sayılması ve karşılaştırılması çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenir (Hsiu ve Shannon, 2005).

DEO'lara ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla alınmıştır. Tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtlar araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından görüşme formunda yer alan sorular ve, okul müdürleri ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda

temalar ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda araştırmada ele alınan konuya ilişkin kuramsal temeller veya kavramsal çerçeve mevcut ise, konuya ilişkin veriler toplanmadan önce, bu verilerin toplanmasına rehberlik edecek bir tema, kategori veya kod listesi oluşturmanın uygun olabileceği, buna karşılık verilerin analizi yapılırken ortaya çıkarılan yeni tema, kategori ve kodların bu listeye dâhil edilebileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmada kullanılan temalar ve alt kategorilerin listesi, araştırma öncesinde oluşturulan başlangıç tema ve kodları ve bunlara verilerin analizi sürecinde ortaya çıkan yeni tema ve kodların ilave edilmesiyle son şeklini almıştır. Araştırma verilerinin analizinde kullanılan tema, kategori ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmanın Veri Analizinde Kullanılan Tema ve Alt Kategoriler (Kod) Listesi

Temalar	Alt Kategoriler/Kodlar
Mevzuatın değerlendirilmesi	Ders saatlerinin yetersiz olması Uygulama farklılıkları Öğretmenlerin seçimi Öğretmenlerin eğitimi Öğrenci seçimi Ek ders düzenlemesi
Eğitimsel ihtiyaçları karşılama düzeyi	Öğrencinin kendine güveni Plana uygunluk Planlama sorunu Derse katılım Şiddet davranışında azalma İletişim Değerli Hissetme
DEO’ların geliştirilmesi boyutu	Materyal geliştirme Öğretmene eğitim Derslik Öğrenci merkezli eğitim Ders saati arttırma Yönetimin ilgisi Öğrenciye devresi dışında eğitim verme Materyal geliştirme Öğretmene eğitim
Yönetici Roller	Destek eğitim odası donanımını sağlamalı Yönetici desteği Denetleme Motive etmeli Tedbir almalı
Öğretmen rolleri	Destekleyici olmalı Hazırlıklı olmalı Hizmet içi eğitim İsteklilik
Öğrenci açısından DEO	Başlangıçta çekingen ve isteksiz olma

	Destek eğitime istekli olma Ön yargı Dışlanma, küçük düşme/aşağılanma
Veli açısından DEO	İstekli olma Başlangıçta tepkili olma Velilerle hiç görüşmeme Uygulamaya Katkı
Fırsat Eşitliği	Bireysel farklılıklara uygun olduğu Topluma uyum sağladığı için Özel gereksinimli öğrencilere yönelik tedbir alınırsa sağlayacağı Fırsat eşitsizliğini gideremeyeceği

Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz edilirken, verilen cevaplar hangi alt kategoriye uygun düşüyorsa o alt kategorinin frekansı bir kabul edilmiş ve bu işlem bütün görüşme formları için tekrarlanmıştır. Katılımcıların konuya ilişkin özgün ve dikkat çekici olan düşüncelerin sunulması bulguların desteklenmesi ve zenginleştirilmesi açısından katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılanarak metin içerisinde verilmiştir.

Katılımcıların ifadelerinin doğrudan alınması veya katılımcılara atıf yapılmasına ihtiyaç durulması durumunda her katılımcı için bir kod geliştirilerek bu kod ile atıf yapılmıştır. Bu kodlama sistemi görüşme sırası ve görev türüne dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda mülakat yapılan okul müdürleri ve müdür yardımcıları için “m” ile kodlanmış ve mülakat sırasına göre m1, m2, m3 şeklinde numara verilerek kodlanmıştır. Öğretmenler için yapılan kodlamada da öğretmen kelimesinin ilk harfi olan “ö” kullanılmış ve mülakat sırasına göre ö1, ö2, ö3 şeklinde numaralandırılarak kodlama yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analizi sürecinde geçerliliği ve güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla faydalanılan yöntemlerden biri uzun süreli katılımdır (Creswell, 2015, s. 250; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 258). Uzun süreli etkileşim, katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcıların görüşmelerin ilk dakikalarından araştırmacının etkisinde kalma düzeyinin daha yüksek olduğu, bu nedenle görüşülen süre artırılarak oluşturulacak güven algısıyla birlikte katılımcılardan daha nitelikli veri elde edilebileceği varsayımına dayanır. Bu doğrultuda mülakatlar olabildiğince uzun tutturularak elde edilen veri miktarı ve niteliğinin artırılmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın geçerliğini artırmak için kullanılan diğer yöntem akran incelemesi veya sorgulaması (Creswell, 2015, s. 251) yöntemidir. Bu kapsamda, özel eğitim konusunda uzman ve nitel araştırma deneyimi olan bir özel eğitim bir de eğitim bilimleri bölümünde iki öğretim üyesi ile soru formlarını hazırlanmasından başlayarak, oluşturulan tema ve alt kategori/kodların kontrol edinilmesi süreçlerine kadar görüşleri alınmış ve yapılan öneriler doğrultusunda soru formlarından analizler kapsamında oluşturulan tema ve kod listelerinin hazırlanmasına kadar her aşamada gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Geçerliği sağlamak için başvurulmuş bir diğer yöntem üye kontrolüdür (Creswell, 2015, s. 252). Bu kapsamda araştırma kapsamında görüşleri alınan katılımcılara, araştırmada ortaya konan bulgu ve yorumlarının doğruluğuna ilişkin görüşlerini ve eleştirileri talep edilmiştir. Bulgu ve yorumlara ilişkin görüş bildiren katılımcıların hiçbirinden olumsuz geri bildirim veya eleştiri alınmamıştır.

Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 270) ayrıntılı betimlemeyi "ham verinin ortaya çıkan kavram ve verilere göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılması" olarak ifade etmektedir. Yazarlar, bu amaçla doğrudan alıntılarının kullanılabilmesini belirtmektedir. Bu öneri doğrultusunda, mevcut araştırmada geçerliği artırmak amacıyla yeri geldikçe doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bununla birlikte, Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılabileceğini ve bu nedenle veri toplanacak kaynakların farklılaşmasına önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu öneri göz önünde bulundurularak, uygulama yapılan okullarda katılımcıların farklı branşlardan olmalarına özen gösterilmiştir. Ayrıca, her okulda öğretmenlerle birlikte okul müdürleriyle de görüşme yapılarak farklı kaynaklardan veri toplanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla bağımsız kodlayıcılar arası görüş birliğinin incelenmesi (Creswell, 2015, s. 253) yöntemine başvurulmuştur. Bu kapsamda, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve kodlanması süreçlerinde başka bir araştırmacıdan destek alınmıştır. Araştırmacı ve destek alınan ikinci araştırmacı katılımcılara ait formlardan üç tanesini rastgele seçerek, ayrı formları ayrı ayrı analiz etmiş ve temalara ayırma ve kodlama işlemlerini yapmışlardır. Bu iki araştırmacının yaptığı temalara ayırma ve kodlamalar karşılaştırılmış ve tam bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Tüm katılımcılara ait

verilerin analizi tamamlandıktan sonra tema ve kod listeleri tekrar gözden geçirildi ve kodlanan tüm pasajların yeniden değerlendirilmesi yapıldı. Bu değerlendirmede iki araştırmacı tarafından farklı tema ve kodların kullanılıp kullanılmadığı incelendi. Bu aşamada da kodlayıcılar arası görüş birliği sürecine katılan iki araştırmacının temalar ve kodlar üzerinde yüksek düzeyde görüş birliği olduğu belirlendi.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda ulaşılan ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların Destek Eğitim Odası Yönetmeliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

Tablo 5

Katılımcıların Destek Eğitim Odası Yönetmeliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Sıklık	Katılımcılar
Ders saatlerinin yetersiz olması	8	ö7 ö2 ö6 ö8 ö14 ö5 m5 m3
Uygulama farklılıkları	7	m4 m2
Öğretmenlerin seçimi	5	ö4 ö6 m5 ö1 ö13
Öğretmenlerin eğitimi	4	ö11 ö15 ö16 ö18
Öğrenci seçimi	3	ö1 ö10 m1
Ek ders düzenlemesi	3	ö2 m3 m2

Araştırmanın birinci alt probleminde *destek eğitim odası yönetmeliğinin değerlendirilmesine* ilişkin katılımcıların görüşleri ele alınmıştır. Mülakatlardan elde edilen bulgulara dayalı olarak katılımcıların destek eğitim odası yönetmeliğine ilişkin görüşleri altı kategoride toplanmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi bu kategoriler; uygulama

farklılıkları (m2, m4), ders saatlerinin yetersiz olması (ö7, ö2, ö6, ö8, ö14, ö5, m5, m3), öğretmenlerin eğitimi (ö11, ö15, ö16, ö18), öğrenci seçimi (ö1, ö10, m1), ek ders düzenlemesi (ö2, m3, m2) ve öğretmenlerin seçimidir (ö4, ö6, m5, ö1, ö13). Ortaya çıkan bu kategorilerin yönetmeliğin sorunlu yanları çerçevesinde olduğu görülmektedir.

Katılımcılar tarafından en sık belirtilen sorun ders saatlerinin yetersiz olmasıdır. Katılımcıların ifade ettikleri görüşlerinden biri de destek eğitim odası uygulamalarında okullar arasındaki farklılıklarıdır (m2, m4). Örneğin; DEO uygulaması bazı okulda öğrencilerin devresi içinde (öğrenci sabahçı ise sabah, öğlenci ise öğle saatlerinde) yapılırken bazı okullarda öğrencilerin devresi dışında yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 28. maddesinin 2h bendinde “*Destek eğitim odasında verilen destek eğitim hizmetleri okulun veya kurumun ders saatleri içinde yapılır*” denilmektedir. Öğrencinin devresi içinde gerçekleştirilen DEO uygulamaları, ilkokullarda, sadece, sınıf öğretmenin dersine alan öğretmeni (İngilizce ve Din Kültürü A.B.) girdiğinde, sınıf öğretmenin kaynaştırma öğrencisini DEO'ya alması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Ancak özel eğitim hizmetlerinin DEO ile ilgili yönetmeliğinde konuya ilişkin net hükümler olmamasından dolayı bazı okullar kaynaştırma öğrencileri kendi ders saatlerinde DEO'ya almaktayken bazı okullar kendi devresi dışında DEO'ya almaktadırlar. Buna gerekçe olarak da özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 28. maddesinin 2d bendinde yer alan “*Öğrencinin destek eğitim odasında alacağı haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanır*” hükmü gösterilmektedirler. Bir sınıf öğretmenin ders verdiği saatler içerisinde aynı zamanda DEO uygulaması yapması zaten mümkün değildir. Bu durum okullar arasında farklı uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Yönetmelikte konuya ilişkin açık bir hükmün olmamasından dolayı uygulamada ortaya çıkan farklılıklardan bir diğeri ise ilkokullardaki İngilizce dersi ile ilişkilidir. Sınıf öğretmeni dersine branş öğretmeni girdiğinde boşta kaldığından özel gereksinimli öğrencisine DEO vermektedir. Burada sorun İngilizce dersinden muaf olan öğrenciler gibi olmayan öğrencilerde devresi içinde DEO uygulamasına katılmakta olmalarıdır. E-okul sisteminde DEO alan bazı öğrenciler İngilizceden muaf iken bazıları değildir. Öğrencilerin İngilizce dersinden muaf olup olmadığı e-okul sisteminde görülmektedir. Buna karşılık okul müdürleri veya öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerin İngilizce dersinden nasıl muaf edildiği konusunda bilgisi veya yetkisi yoktur. Bir okul müdürü (m3) İngilizce dersinden muafiyet belirsizliği ve ek ders yönetmeliğinden dolayı branş öğretmeni dersine girdiğinde

sınıf öğretmenine DEO görevi vermezken başka bir okul müdürü (m1) İngilizce muafiyeti ile ilgili DEO yönergesinde herhangi bir hüküm olmadığından dolayı sınıfına alan öğretmeni girdiğinde özel gereksinimli öğrencilerini DEO'ya almaktadır. Bunu da zaten zihinsel engeli bulunan öğrencinin Türkçe'yi bilmezken İngilizce öğrenmesinin mantıklı olmadığı görüşünü bildirmektedir. Fakat destek eğitimde görev alan bir öğretmen (ö13) branşının İngilizce olması itibarıyla DEO da İngilizce dersi verdiğini ifade etmektedir. Bu bulgu destek eğitim odası yönetmeliğinin destek eğitim odası uygulamasının nasıl olacağına ilişkin ayrıntılı veya açık hükümler ortaya koymadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durumun bir sonucu olarak DEO uygulamasında okul yöneticileri ve öğretmenler çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve diğer yandan okullar arasında destek eğitim odası uygulamalarında farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılar tarafından en sık vurgulanan diğer bir sorun ders saatlerinin yetersiz olmasıdır. Destek eğitim odası yönetmeliğinde bir öğrenciye verilecek eğitim saati 8 saat olarak öngörülmüştür. Esasında yönetmeliğin 2006 yılında çıkan ilk halinde ders saati 12 saat olarak belirlenmiş, daha sonra bu süre 8 saate indirilmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin ders programlarının yoğun olmasından ve okullarda çok fazla destek eğitim odası öğrencisi olmasından dolayı yönetmelikte belirtilen ders saatinin uygulanmasının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar öğrenci başına destek eğitim odası uygulama süresinin genellikle bir saat olduğunu (ö7, ö2, ö6, ö8, ö14) buna karşılık bazı okullarda bu sürenin üç saate kadar çıkabildiğini belirtmişlerdir (m5, m3). Bu bulgu destek eğitim odası uygulaması kapsamında okullarda yapılan ders süresinin yönetmelikte öngörülenin altında olduğunu ortaya koymaktadır. Okulların sahip olduğu fiziki imkânlar ve öğretmen sayısı göz önüne alındığında destek eğitim odası yönetmeliğinin öngördüğü ders süresinin uygulanabilir olmaktan uzak olduğu söylenebilir. Bu durumu okul müdürü olan bir katılımcı şöyle ifade etmiştir: "...12 saate kadar verilebilir maddesi var yönetmelikte ama 10 öğrenci destek eğitim odasında eğitim alacaksa 12 saat nasıl alabilir. Uygulama ile teori çelişiyor (m3)." Bu okul müdürünün işaret ettiği sorunu daha açık ifade etmek gerekirse, 10 öğrenci 12 saat ders alması durumunda toplamda 120 saat ders yapılmasını gerektirmektedir. Bu sürenin okulların mevcut olanaklarıyla karşılanması mümkün değildir.

Katılımcıların ifade ettiği diğer bir sorun öğretmenlerin eğitimdir. Destek eğitim odası yönetmeliğinde öğretmen eğitimine ilişkin bir koşul bulunmamaktadır. Bu durumda öğretmenler ilave bir eğitim almadan destek eğitim odası kapsamında derslerde görevlendirilmektedir. Bazı katılımcılar öğretmelerin özel eğitime yönelik ilave eğitim

almamasının sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle branş öğretmenlerinin yeterli eğitime sahip olmadıklarını belirten bir katılımcı bunu şöyle ifade etmiştir (ö1) “...sadece sınıf öğretmenleri DEO yapmalı diye yönetmelik düzenlenmeli. DEO’daki öğrencim 7.sınıfta okuma yazma dahi bilmiyor ama ben matematik öğretmeniyim. Öğretimsel anlamda ne yapsam etkili olmuyor... (ö1)” branş öğretmenlerinin DEO da etkili olamayacağını belirtmektedir. Yeterli eğitimi olmadıkları konusunda başka bir katılımcının (ö10) ifadesi DEO’nun yönetmelikteki zorlamadan ibaret olduğunu bununda bazı branşlarda çaresizliği getirdiği düşüncesini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Bu öğrencilere nasıl davranılır bilmiyoruz. Özel eğitim çocuklarına destek eğitim odası hizmeti vermek için önce bize destek eğitim şart. Oda ayarlansa da özel bir eğitimden geçmediğimiz için kendi mesleki tecrübelerimizle branşımızda gözümüzü kapatıp gezmeye çalışıyoruz bu DEO’larda... (ö10) ”

Katılımcıların önemli bir kısmı (ö1,ö18, ö17, ö16, ö15, ö14, ö13, ö12, ö10, ö9, ö4, ö5, ö6, ö8, ö3, m2) özel eğitim gerektiren çocuklara yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişler ve destek eğitim odası uygulaması yapacak öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerekliliğinin yönetmelikte net bir şekilde ortaya konması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, konuya ilişkin daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Sadioğlu 2011; Çelik 2006; Avcıoğlu, Eldeniz Çetin ve Özbey 2004) yaptığı araştırmalarda, kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmenlerin eğitimlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda destek eğitim odasında eğitim görecekt öğrenciler olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmenlerin aldıkları eğitimin yetersiz olduğu ya da herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Destek eğitim odası uygulaması kapsamında yapılan derslere ilişkin ek ders uygulaması bazı sınıf öğretmenlerinde memnuniyetsizlik yaratmıştır. Müdür olan bir katılımcının (m3), *ek ders düzenlemesi* ile DEO düzenlemesi arasında çelişkiler olduğunu ifade eden görüşleri şöyledir:

“Ek ders yönetmeliği var. 40 saatten fazla ek ders veremezsin öğretmene. Dersine branş öğretmeni girdiğinde DEO’ya alıyorum sınıf öğretmenini, en fazla 2 saat DEO veriyor. Bir diğer husus da ek ders ücret yönetmeliğinde DEO ya %25 fazla ödeme yapmam lazım. Yani 4 lira için öğretmeni DEO da eğitim vermesi için zorluyorum. Dayatma ile olmaz cazibesi olmalı maddi anlamda da (m3).”

Ek ders yönetmeliğine ilişkin kafa karışıklığı olduğunu belirten okul müdürü olan diğer bir katılımcı (m2) ise bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“ Yönetmelik 12 saate kadar ücretin %25 fazlası ödenir diyor ama 3 saat İngilizcemi saymazsam 9 saat daha verebilirim ama DEO. Ama DEO kılavuzun da10 saattenfazla sınıf

öğretmenine ek ders ödenmez diyor. Neden böyle diyor ne oluyor neden bu kadar karışık anlamıyorum (m2).”

Ek ders yönetmeliği ile ilgili çelişkili durumun okul ortamında olumsuz etkisinden bahseden başka bir katılımcı (m1) ise görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmektedir:

“ Öğretmene 40 saatten fazla ek ders veremezsin, ayrıca İngilizce dersine İngilizce öğretmeni giriyorsa destek eğitim odası verirken 3 saate kadar ek ders alamaz. Öğretmeni maddi açıdan cezbeden hiçbir durum yok aksine angarya olarak geliyor o 3 saat öğretmene ne yazıkki... (m1)”

Genel olarak DEO uygulamasının mevzuatında ve ek ders yönetmeliği mevzuatındaki çelişkiler, DEO'nun öğretmenlere maddi anlamda yeterli getirisinin olmaması, sınıflarına alan öğretmeni girdiğinde sınıf öğretmenlerinin DEO'da görev alma zorunluluğu gibi durumlar DEO'nun etkili ve verimli geçmesinin önünde mevzuattan kaynaklanan engeller olduğu söylenebilir.

Destek eğitim odalarına ilişkin mevzuata yönelik katılımcıların ifade ettikleri görüşlerden bir diğeri de DEO'ya öğrenci seçimidir. DEO'ya özel gereksinimli öğrenciler gitmektedir. Hangi öğrencilerin ne kadar DEO'da kalması gerektiği kararı DEO uygulamasının yönergesine göre rehberlik kuruluna verilmiştir. Katılımcılar (ö1, ö10, m1) DEO'ya öğrenci alımının yönetmelikte açıkça belirtilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bir katılımcı (Ö1) bu sorunu şöyle dile getirmiştir: “Öğrencinin hangi tür engeli var ise ona göre DEO'ya seçilmeli. Benim hafif düzeyde zihinsel engelli de var işitme engeli olan da. Yönetmelik de açıklık yok bu konuda... (ö1)”. DEO uygulaması konusunda Rehberlik Araştırma Merkezlerinin okul yönetimlerince yaptığı toplantılarda, özel gereksinime ihtiyaç duyan görme engelli ya da işitme engelli ya da bedensel engelli olsa dahi DEO'ya alınabileceği ifade etmişlerdir.

Destek eğitim odası yönetmeliğinin değerlendirilmesine ilişkin katılımcıların görüşleri genel olarak yönetmeliğin uygulamada birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olan yetersizliklerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Yönetmelikte belirtilen ders saati okulların mevcut koşulları dikkate alındığında uygulanabilir olmaktan uzaktır. Öğretmenlere herhangi bir ilave eğitim koşulunun getirilmemesi, öğretmenlerin bu dersleri verirken sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Öğrenci seçim ölçütlerinin açık olmaması, destek eğitim odası uygulaması için öğrenci seçiminde ciddi sorunlara yol açmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Destek Eğitim Odasının Eğitimsel İhtiyaçları Karşılama Düzeyi

Tablo 6

Destek Eğitim Odasının Eğitimsel İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Sıklık	Katılımcılar
Öğrencinin kendine güveni	5	ö7 ö16 ö 15 ö 9 ö18
Plana uygunluk	5	m1,m3,ö3,ö2,ö1
Planlama sorunu	5	m2 m5 ö15 ö13 ö11
Derse katılım	4	ö7 ö18 ö14 ö9
Şiddet davranışında azalma	3	m3 m4 ö14
İletişim	2	ö17 ö6
Değerli Hissetme	2	m3 ö16

Araştırmanın ikinci alt problemine kapsamında katılımcılara “*Destek eğitim odasının eğitimsel ihtiyaçları karşılama düzeyi*” sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak yedi kategori belirlenmiştir. Tablo 6’te görüldüğü gibi bu kategoriler; destek eğitim odasının eğitimsel ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin, öğrencinin kendine güveni (ö7, ö16, ö15, ö9, ö18), derse katılım (ö7, ö18, ö14, ö9), öğrencinin kendini değerli hissetmesi (m3, ö16), şiddet davranışlarında azalma (m3, m4, ö14), iletişim (ö17, ö6), plana uygunluk (m1,m3,ö3,ö2,ö1), planlama sorunu (m2, m5, ö15, ö13, ö11) olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların büyük bir bölümü analiz edildiğinde destek eğitim odalarının özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyini yeterli bulan katılımcılar çoğunluktadır (ö7, ö16, ö15, ö9,ö18, ö14,ö17, ö6, m3, m4). DEO uygulaması sadece özel gereksinimli öğrencilere verilen bir eğitimidir. Özel gereksinimli öğrenciler çoğunlukla genel eğitim sınıflarında zihinsel engeli bulunan okuma yazma dahi öğrenemeyen ya da zor öğrenen öğrencilerdir. Dolayısıyla DEO uygulamasında eğitim birebir gerçekleştiği için öğrencilerin gelişimine öğretim boyutunda katkı sunduğu gibi eğitim boyutu ile de öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sunduğu katılımcıların ortak görüşüdür. DEO uygulamasının planlanmasında aksaklıklar olduğu görüşü katılımcıların çoğu tarafından dile getirilen başka bir görüştür. DEO uygulamasının planlanmasından doğrudan okul

yönetimi sorumludur. Özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma ve DEO uygulamasında başarılı olması için okul yönetiminin işbirlikçi tutumda olması ve kaynaştırmanın gereğine inanması gerekmektedir (Atıcı, 2014). Bu bağlamda okul yönetiminin, DEO uygulamasını planlarken özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alması ve bunun için de sürece öğretmenleri katması gerektiği söylenebilir.

Destek eğitim odaları uygulamasının çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olduğu görüşü çoğunluktadır (ö7 ö16 ö15 ö9 ö18 ö14 ö17 ö6 m3 m4). Destek eğitim odalarının öğrencilerin kendine güvenlerini geliştirdiği düşünen bir katılımcı (ö16) bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir “Destek eğitim odası da öğrencimle sohbet havasında dersi geçiriyoruz. Normal sınıfları içinde arkadaşları arasında çok çekingenler ama destek eğitim odası ile okumaya başlayınca özgüveni geldi, mutlu oldu... Onu mutlu görünce bende mutlu oluyorum (ö16)”. Sınıf içinde öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye yeterli zamanı ayıramadığı, kaynaştırma öğrencilerine DEO ile özel zaman ayrılması öğrenciye sağladığı katkıların yanı sıra öğretmeni de mesleki doyum ve mutluluk sağlamakta olduğunu ifade eden başka bir katılımcı (ö14) bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

“...Eğitim boyutu benim için çok önemli. Çok değiştiler, davranış problemleri sınıf kavgaları küfürler azaldı DEO’dan sonra. Meğer çocuk bunların hepsini, kendini ifade edemediği için yapıyormuş. Ya da bilmiyorum belki de kendisine özel ilgi gösterilince, değerli olduğunu hissettirilince o da aynı değeri bana ve arkadaşlarına veriyor. Sınıflar 30’un üzerinde bazen hiç ayrı ilgilenemiyorum ancak dersim yetişiyor. En hararetli ders anlatışında göz teması kuruyorsam bana boş baktığını fark ediyorum, üzüldüyorum, vicdan azabı duyuyorum. Sınıf arkadaşlarıyla da konuştum, üç DEO öğrencimden biri özellikle çok değişti, sınıfta arkadaşları tarafından o okuma bilmiyor deyip etkinliklere almıyorlar diye çok hırçındı. Durumu izah ettim öğrencilere de gayet iyiler şuan. Yine ara ara gözlemliyorum ama daha ilkökul üçte bunlar. Seneye daha iyi olacağını düşünüyorum... (ö14)”

Destek eğitim odası uygulamasının öğrencilerin kendilerine güvenlerinin ders içi katılımı arttığını belirten başka bir katılımcı (ö9) ise DEO’nun özel gereksinimli öğrencinin kişilik ve davranışsal gelişim boyutunu şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Destek eğitim odasında anlattığım konuyu derste anlatıp soru sorduğumda, DEO öğrencim cevap verince, arkadaşları arasındaki o hoş olmayan gülüşmeler yerini ‘a biliyor’, ‘nasıl da bildi cevabı’ şeklini alınca çocuğun kendine güveni yerine geliyor. Derse katılım ve sınıf içi uyumu da arttı... (ö9)”

Okullar çocukların sosyalleştikleri ve arkadaş ilişkilerini kazandıkları en önemli yerlerdir, dolayısıyla özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler birbirlerine sosyal beceri ve toplumsal ilişkileri öğretmektedir (Korkmaz ve Çankaya, 2012). DEO’nun öğrencileri sosyalleştirdiğini dile getiren bir katılımcı (ö15) bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“... Destek eğitim odasında eğitim alan bir çocuğa 23 Nisan da 4 mısralık bir şiir okuttuk. Çok mutlu oldu. Bu çocukları sahneye çıkarabilmek, birşeyler başardın duygusunu yaşatabilmek destek eğitim odası ile olan birşeydi. Çocukları bu şekilde kazanmak beni de çok mutlu ediyor. Amaç bu dezavantajlı çocukları diğer çocukların arasına katabilmektir. Arkadaşları arasında fark edildiği değer verildiği için bu çocuğun okulda daha iyi olduğunu görebiliyorum. Artık arkadaşlarıyla vakit geçiriyor, yalnız değil... (ö15)”

Destek eğitim odalarının özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarından çok özgüvenini oluşturduğu ifade eden bir katılımcı (ö18) aşağıdaki şekilde görüşlerini ifade etmiştir:

“Destek eğitim odası derslerini dört gözle bekliyorlar. Hatta zil çalar çalmaz öğretmenler odasının kapısında ‘hadi hocam seni bekliyorum’ diyen bir öğrencim bile var. Sınıfta varlığımı bile hissetmediğim öğrencilerimiz DEO ile değişti. Ders başarısı anlamında aynı da kendine güven anlamında on numaralar (ö18).”

Katılımcıların bu görüşleri özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatı sağlayan DEO uygulamasının eğitimsel boyutu ile birlikte öğrencinin kişilik ve benlik gelişimine de katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarda ilerleme görmeleri ve sınıf içinde daha verimli ve motive ders işlemelerini sağlaması açısından da DEO uygulamasının öğretmenler üzerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilebilir.

Okuldaki şiddet davranışı okul müdürlerini ve müdür yardımcılarını doğrudan ilgilendiren bir konudur. Glasser’e göre kaliteli okular sağlıklı ve güvenli okul ortamına sahiptirler, öğrenciler kendilerine saygı duyulduğunu ve öğretmenlerin kendilerine ilgi duyduğunu hissederler (Türkyılmaz ve Kuş, 2010). Özel gereksinimli öğrenciler arkadaşları arasında kabul görmedikleri zaman kendilerini şiddet davranışlarıyla göstermektedirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Destek eğitim odasının, şiddet eğilimindeki çocuklar üzerindeki olumlu etkisi katılımcılar tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (m4):

“Okulda rehber öğretmen yok. 3 sene sınıf tekrarı yapmış öğrencide sorun olduğunu düşünüp ailesiyle konuşup RAM’a yönlendirdik. Bu çocuk diğer arkadaşlarından büyük olduğu için okulda kabadayı gibi davranıp olumsuz davranışlar sergiliyordu, devamsızlığı da fazlaydı. Kaynaştırma raporu çıktı, DEO’ya aldık. Destek eğitimden sonra olumsuz davranışları azaldı bende öğretmeni de birebir ilgileniyoruz konuşuyoruz, ona büyük adam, bir birey muamelesi yapıyoruz. Davranışındaki değişiklik çok şaşırtıcı. Destek eğitim olmasaydı diğer çocuklardan bir farkı olduğunu bilmemize rağmen bu kadar ilgilenemezdik. Öğrenci şuan DEO günlerinde hiç devamsızlık yapmıyor, hatta bir iki kere öğretmenler odası kapısının önünde DEO öğretmenini beklerken gördüm... (m4)”

Özel gereksinimli öğrencilerin okula uyum konusunda bir takım eksiklikleri olduğunu ifade eden bir katılımcı (m3) DEO’nun özel gereksinimli öğrencilerin okula uyumlarını kolaylaştırdığını şu şekilde ifade etmiştir:

“...Odama sürekli olarak kavga ettikleri için öğretmenler tarafından getirilen iki öğrencinin özel gereksinimli öğrenci olduğunu öğrendim. Öğrencilerin okulda neden bu kadar uyumsuz olduklarını anlamıyordum. Destek eğitim odasına aldıktan sonra zaman içerisinde şiddet davranışlarının azaldığını gözlemledim. Sonuçta ergen bunlar, eksikliklerini başka yollarla kapatmaya çalışıyorlar. DEO’nun bu anlamda çok faydasını gördüm. (m3)”

Destek eğitim odalarındaki eğitimin özel gereksinimli öğrencilerin şiddet eğilimli davranışlarını azalttığı görüşü katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgu DEO uygulamalarının okulun örgütsel iklimini de olumlu etki ettiğinin bir kanıtı olarak kabul edilebilir.

Sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı ve artan özel gereksinimli öğrencilerin sayısı nedeniyle öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerini sınıf içinde ihmal ettiklerini düşündükleri söylenebilir. Bu sorunu bir okul müdürü (m3) şöyle ifade etmiştir:

“...destek eğitim odasına ara sıra giriyorum. Çocuk değer verildiğini hissediyor müdür ile sohbet ediyor. Öğrenciler için çok önemli bir durum bu. Sürekli tekrarlamam lazım ama şartlar ne yazık ki elvermiyor. Varlığını hissetmeleri, bu çocuklar tarafından önemsendiğini düşündürüyor, müdür benimle konuşuyor diyor bana selam veriyor sabahları... (m3)”

Okullarda kaynaştırma öğrenci sayısının giderek artması DEO’larda görev alacak öğretmenlerin birden fazla öğrencisi olduğunu ifade eden bir katılımcı (ö14) DEO’nun öğrenci üzerindeki olumlu yansımalarını şöyle açıklamaktadır:

“DEO’da üç öğrencim var. Birer saat ders verebiliyorum. Biri okuma yazma biliyor, diğer ikisi bilmiyor. Biraz ilerleme var, okuyabiliyorlar ama haftada bir saat yeterli değil. Bu çocuklara sınıf içinde yeteri kadar zaman ayıramadığımı düşünüyorum. Müzik ya da görsel sanatlar dersinde gel okuma yapalım dediğimde yüzleri düşüyor bu öğrencilerin. Ama bu dersler dışında ayrı olarak zaman ayırabileceğim başka zaman yok. Destek eğitim odası saati de yeterli olmuyor. Davranış anlamında da sınıf içindeki uyumları destek eğitim odasından sonra çok iyileşti. Arkadaşlarıyla arasının daha iyi olduğunu gözlemliyorum. (ö14)”

DEO uygulamasında derse giren bir katılımcı (ö6), öğrencisiyle arasında ilk başlarda iletişim problemleri olduğunu fakat sonraları öğrenci ile arasında bir bağ kurduğunu şöyle ifade etmiştir:

“DEO’da dersine girdiğim öğrencim için diyorum yeni şeyler öğrenmeye çok tepkiliydi. DEO uygulamasının ilk dersleri benden nefret ederdi. Bunu da açıkça derdi. Sonraları güçlü bir bağ kurduk. DEO ile başlayan bu bağ hep devam edecek, destek eğitim olsun olmasın... (ö6)”

Araştırmanın bir diğer boyutu da destek eğitim odalarının geliştirilmesine yönelik olarak uygulamanın planlanma kısmıdır. Katılımcılar (m2, m5, ö15, ö13, ö11) DEO’nun geliştirilmesine yönelik olarak, planlama sorununun çözülmesi gerektiğini ifade ederken, bazı katılımcılarda (m1,m3,ö3,ö2,ö1) uygulamada planlama ile ilgili herhangi bir sorun bulunmadığı görüşünü ifade etmişlerdir. Destek eğitim odalarının uygulanması her okulda farklı olduğunu ve destek eğitim uygulamasının ders içeriklerinin kendilerine bırakılması gerektiğini ifade eden bir katılımcının düşünceleri aşağıdaki verilmiştir (ö11):

“Öğretmenler ek ders saati yüzde 25 fazla olduğundan çok talep ediyorlar. Öğrencinin ne ihtiyacı var ise tespit eden benim. Rehber öğretmenim sonuçta. Ders programı çakışabiliyor. Öğrenciyi beden dersinden alsan tepki veriyor. Yönetmelikte yazmıyor ama sorduk alınabiliyormuş farklı devrelerde. Çocuğun okuması yazması yok İngilizcede ne yapacak... (ö11)”

Destek eğitim odası uygulamasının planlanması konusunda, bir katılımcı (m5) ise şu ifadelerde bulunmuştur (m5):

“ Öğretmenin devresi dışında, haftada 8 saat destek eğitim verdiğinde DEO'nun öğrenciler üzerindeki faydasını çok gördük. Fakat ikinci dönem İngilizce öğretmeni sınıf öğretmenin iki saatine girince devresi içinde iki saat verebildi öğretmen. Verim de ciddi olarak düştü... (m5)”

İlkokullarda, haftalık ders programlarına göre eğer okulda İngilizce öğretmenleri var ise haftada 2 saat olan İngilizce dersine sınıf öğretmenlerinin yerine girer. Bu durumda sınıf öğretmeni kendi sınıfında İngilizce öğretmeni var iken idarenin verdiği herhangi bir işi yapmakla yükümlüdür. Okul müdürleri ise iki saat boşta kalan öğretmene destek eğitim görevi verebilmektedir. Fakat bu saatlerde bir ders olarak destek eğitimin verilip verilmeyeceği konusu okul müdürünün inisiyatifindedir. Bu durum katılımcı olan müdürler (m2, m5) tarafından DEO planlamasında bir takım belirsizlikler getirdiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın başka bir müdür katılımcı destek eğitimle ilgili herhangi bir sorun olmadığını şu şekilde açıklamıştır (m3):

“...destek eğitim odası uygulama sürecinde sorunla karşılaşmadı. Oda haftanın her günü ve neredeyse her saati dolu, öğretmenlerin ders programlarını buna göre ayarladık. Arada bende destek eğitim odası gidip öğrencilerle sohbet ediyorum, şeker vs veriyorum. Elbette öğretmeni de motive edici şeyler söylüyorum, takdir ediyorum... (m3)”

Araştırma bulgularına göre, DEO'nun eğitimsel boyutu ile ilgili bir başka husus da DEO'nun özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değil de okuldaki odanın müsait olma durumu ve öğretmenin boş saatlerine göre planlama yapıldığıdır (ö14, ö13, ö6, ö1). Oysaki destek eğitimin amacı gereği özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gerekir. Bu konuda bir katılımcının (ö14) aşağıdaki ifadeleri destek eğitimin ana ögesi olan öğrencinin ikinci plana alınıp planlamanın öğretmen talepleri ve fiziki şartlara göre yapıldığını ortaya koymaktadır: “Özel gereksinimli bu öğrencilerin özel ihtiyaçları var bunlara göre hareket edilmeli bizde DEO'nun müsait olma durumuna göre hareket ediliyor. Çok yanlış. Olması gereken bu değil ama sınıflar kalabalık okullar müsait değil. Keşke daha çok odamız olsa... (ö14)” şeklinde görüş beyan ederken başka bir katılımcı (ö16) “Bunlar özel çocuklar onların ihtiyaçlarına göre DEO olması gerek. Ama bizde ön planda öğretmene uygunluk fiziki ortam gibi unsurlar var... (ö16)” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bir diğer katılımcı ise DEO'ların özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre değil de okulun şartlarına göre ayarlandığını “...Çocuğun düzeyi durumu önemli. Neye ihtiyacı varsa ona göre olmalı. Fakat şartlardan bize göre ayarlanıyor... (ö1)” şeklinde ifade etmektedir.

DEO uygulamasının öğrenci üzerindeki olumlu etkileri ile ilgili katılımcıların genel görüşleri, DEO'da özel gereksinimli öğrenci ile birebir ders yapmanın, bu öğrencilerin

kişilik gelişimine olumlu katkı sağladığı yönündedir. Fakat sınıfların kalabalık ve özel gereksinimli öğrenci sayılarının her sınıfta birden fazla olması, öğretmenlerin normal eğitim sınıflarında bu öğrencilere yeteri kadar vakit ayıramadığını ortaya çıkarmaktadır. DEO uygulaması ile öğrencilere özel zaman ayıran öğretmenler, bu öğrencilerin DEO ile birlikte derse karşı daha istekli olduklarını ve bunun sonucu olarak hem kendilerinin hem de öğrencinin derse karşı motivasyon düzeyinin arttığını ifade etmişlerdir. Okul terki konusu hem ulusal hem de uluslararası eğitim platformlarında son yıllarda önemle üzerinde durulan bir konudur. Özel gereksinimli öğrencilerin çeşitli sebeplerle okula devam edemediğini istatistiklerle ortaya koyan MEB, 2015-2019 Stratejik Planlarda “Bütün bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesini sağlamak” amacı ve “Plan dönemi sonuna kadar dezavantajlı gruplar başta olmak üzere, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını artırmak.” hedefini koyarak okullardaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik tedbirler alınmasını hedeflemektedir (MEB, 2016). Bu hedefleri gerçekleştirme sağladığı araştırma bulgularında görülen DEO, 2006 yılından bu yana okullarda zorunlu olan bir uygulamadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Destek Eğitim Odası Uygulamasının Geliştirilmesi Boyutu

Tablo 7

Destek Eğitim Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Sıklık	Katılımcılar
Materyal geliştirme	7	ö7 ö8 ö9 ö13 ö18 m1 m2
Öğretmene eğitim	5	ö6 ö10 ö12 ö17 m2 ö13
Derslik	4	ö3 ö9 m4 m3
Öğrenci merkezli eğitim	4	ö4 ö11 ö10 m1
Ders saati arttırma	3	ö7 ö14 ö16
Yönetimin ilgisi	2	ö2 ö11
Öğrenciye devresi dışında eğitim verme	1	ö5

Katılımcılara “Destek eğitim odaları uygulamasının geliştirilmesi için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde tablo 7’de belirtilen dokuz kategori belirlenmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü destek eğitim uygulamasını geliştirebilmenin materyal temin etmekle (ö7, ö8, ö9, ö13, ö18, m1, m2), derslik sorununu çözerek (ö3, ö9, m4, m3), destek eğitim odası öğretmenlerine hizmet içi eğitim vererek (ö6, ö10, ö12, ö17, m2, ö13), öğrenciyi merkeze alarak (ö4, ö11, ö10, m1) geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Destek eğitim odasının geliştirilmesi için ders saatini arttırmak gerekir diyen üç katılımcı ve destek eğitim odasının geliştirilmesi için okul idaresinin ilgisinin olmasını gerektiğini belirten ise iki katılımcı bulunmaktadır. Yalnızca bir katılımcı (m1) destek eğitim odasının geliştirilmesinde içeriğin yeniden düzenlenmesi gerektiğini, başka bir katılımcı (ö5) ise destek eğitim odasının öğrencinin devresi dışında eğitim vererek geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, DEO uygulamasını, okullarda DEO’nun fiziksel kapasitesinin artırılmasının önemi kadar öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim almaları gerekliliği ile DEO’ların daha verimli olacağı görüşündedir.

Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim uygulamasının geliştirmesine ilişkin görüşleri yedi başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklardan biri destek eğitim odalarının uygulamalarının materyal geliştirme boyutudur. Katılımcılar okullarında DEO’nun fiziki anlamda uygun olmadığını, özel gereksinimli öğrencilere yönelik materyal bulmakta zorlandıklarını, tek dersliğin yetmediğini belirtmişlerdir. Materyal temini konusunda bir katılımcı (ö18)“bu odalarda projeksiyon olmalı, drama çalışması yapılabilecek düzenlemeler materyaller olmalı... (ö18)” Müdür olan bir katılımcı ise (m1); “...Uygulama sürdürülmelidir. Başarı bizim okulda 90 üzerinde. Diğer okulda da hemen hemen aynıydı. Sadece çocukların gelişimini destekleyici materyal kaynak konusunda milli eğitimin bir şey yapması lazım. Kaynak konusunda MEB destek verirse daha başarılı olur... (m1)”. Başka bir katılımcı müdür ise (m4):“Okulumda destek eğitim odası yapabileceğim tek uygun odam olmadığını belirtmeme rağmen ilgilenmediler açtılar... Kesinlikle fiziksel anlamında uygun olmalı. RAM’dan bize odanız yoksa öğretmenler odası dahi olsa yapacaksınız dendi, açılış onayı geldi okulun ismi var. Ama sormadılar bile odanız var mı *yok mu diye...(m4)*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Müdür olan başka bir katılımcı (m3) ise destek eğitim odası uygulamasının geliştirilebilmesi için destek eğitimi vermenin okul yöneticileri ve öğretmenlere maddi anlamda daha fazla getirisi olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmene maddi anlamda getirisi daha fazla olmalıdır. Hatta bana da ek ders anlamında katkısı olmalı sonuçta onlara özel zaman ayırıyoruz. Fiziksel anlamda yetersiz olan DEO derslikleri donanımı artırılmalı. Bir de DEO sınıfları artırılmalı öğrenciye ihtiyacı varsa 12

saate kadar ders verebilmeliyim. Ülke şartlarını bırakın benim bölgemde hiçbir okulun 30 küsürün altına sınıf sayısı düşmüyorken bunu demek bana da çok gerçekçi gelmedi (m3).”

Destek eğitim odalarının geliştirilmesine ilişkin katılımcı görüşleri DEO uygulamasının öğrenciyi merkeze alan bir DEO planlamasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciyi temel alan bir planlama ile geliştirilebileceği görüşünü dile getiren bir katılımcı (ö4); “...çocuk üçüncü sınıfta da destek eğitim odası alıyorsa dördüncü sınıfta da alacaksa aynı öğretmen tarafından vermeli. Öğrenciyi temel almalıyız... (ö4)” şeklinde ifade etmiştir. Benzer görüş bildiren bir diğer katılımcı (ö11): “... Öğretmen ile diyaloga girilip öğrenci iyi araştırılmalıdır. Destek eğitim odası da öğrencinin neye ihtiyacı varsa doğru tespit edilmelidir... (ö11)” şeklinde dile getirmiştir. Aynı konuları ifade eden başka bir katılımcı ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır (ö10):

“Destek eğitim odası bu şekilde faydalı bir uygulama. En büyük sıkıntı başta oluyor, DEO’da eğitim göreceğ öğrenciler bana göre iyi seçilmiyor. Direk özel eğitim sınıfına gidecek öğrenciler DEO’da ne yaparsak yapalım akademik olarak hiç ilerlemiyor öte yandan bazı öğrencilerimde destek eğitim odası sayesinde ders anlamında bayağı yol kat etti (ö10).”

Öğretmen olan bir katılımcı (ö5) “*destek eğitim uygulaması öğrencinin devresi içinde gerçekleşir*” yönergelerini yanlış bulduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Destek eğitim odası çocuğun eğitim öğretim gördüğü ders saatinin dışında verilirse daha iyi olur. Bu öğrencilere sınıf öğretmenin sınıf ortamında da öğreteceği çok şey var. Sen öğrenciyi koparıp başka bir yerde eğitim veriyorsun hâlbuki ders zamanı dışında kalsa destek eğitim odasında çok daha verim alınır... (ö5)”

Destek eğitim odası, Özel Eğitim Yönetmeliğinin 42. maddesinin b bendinde belirtildiği öğrencinin devresi içinde yapılır. Fakat araştırma yapılan bazı okullarda devresi dışında da eğitim verildiği görülmektedir. Bu durum destek eğitimin nasıl gerçekleştirileceğinin okul yönetimi tarafından yeterince bilinmediği sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Destek eğitim odalarının geliştirilmesinde eğitim boyutuna ilişkin katılımcıların çoğu öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşü en açık ifade eden katılımcı düşüncelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır (ö10):

“Öğrencinin seçiminin hakkaniyetle dikkatli ve dürüst yapılması gerekiyor. Yaşlarıyla vakit geçirsins ama bizim faydalı olmadığımız öğrencilerde var. Oda ayarlansa da özel bir eğitimden geçmediğimiz için kendi mesleki tecrübelerimizle, branşımızda gözümüzü kapatıp gezmeye çalışıyoruz bu destek eğitim odasında... (ö10)”

Benzer görüşü ifade eden katılımcı bir diğer katılımcı (ö6) hizmet içi eğitimin gerekliliğini şu cümlelerle ifade etmiştir: “...kendimizi geliştirilmeli, yetiştirmeliyiz. Ben zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciyi nasıl yaklaşmam gerektiğini tam anlamıyla bilemiyorum... (ö6)” Branşı fen bilgisi olan bir katılımcı (ö12), DEO’larda eğitim vermek istediklerini fakat bu konuda yeterli eğitimleri olmadığı konusundaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...Destek eğitim odası vermek istiyor musunuz sorusuna evet diyen öğretmene bu konuda eğitim verilmeli. Örnek vermek gerekirse benim aldığım öğrenci sesleri dahi bilmiyor ben

öğrenciye branşım olan fen bilimlerini anlatabiliyor muyum? Hayır. Sadece maket üzerinde konuşabiliyoruz. Faydam olmadığını düşünmek beni rahatsız ediyor... (ö12)”

Öğretmenlerin özel eğitim konusunda eğitim almalarını söyleyen öğretmen katılımcı (ö13) destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz durumu şu cümlelerle açıklamaktadır:

“Bu tarz öğrenciye nasıl yaklaşacağız, veliye ne diyeceğiz? Öğretmen olmak eğitimci olmak maalesef yeterli değil. Destek eğitim odası uygulaması yapmak için özel bir eğitim almalı. Önce idareciler sonra biz. Yoksa aldığımız 12 lira hiçbir şey değil değmez yani maddi açıdan bakıldığında, bu iş bir nevi vicdan işi de bunu unutmamak gerek... (ö13)”

Bir katılımcı (ö17) ise destek eğitim uygulamasının öğretmenlere uygun olmadığını şu ifadelerle belirtmiştir:

“... Zihinsel anlamda destek eğitimde ağır bir öğrenci verdiler bana. Bu özel eğitim kurumlarının işi olmalı, ağır düzeyde engeli olan öğrenciye göre tasarlanmamış oda. Biz bunun eğitimini de almadık. Eğitim yok, uygun araç gereç yok, çocuğa zarar veriyoruz. Bu şekilde yürümeli, bu bize yük. Bu benim çalışma alanım değil. (ö17)”

Destek eğitim odası uygulamasını geliştirilmesine ilişkin katılımcıların görüşleri öğretmenin hizmet içi eğitiminin gerekliliğini ihtiyacının önemini ortaya çıkarmaktadır. Özel eğitim gerektiren çocuklara üniversite programlarında veya atandıktan sonra bu konuda özel bir eğitim verilmemektedir. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmenler tamamen mesleki tecrübelerine göre hareket etse de bunun destek eğitim odası için yeterli olmadığı sonucu katılımcıların ortak görüşlerinden ortaya çıkmaktadır.

Destek eğitim odasının geliştirilmesine yönelik katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak bulunan bir diğer bulgu ise okul müdürleri olan katılımcıların (m3, m4) daha çok derslik bulma konusunda sorunlar yaşarken, katılımcı öğretmenlerin (ö2, ö11), okul müdürlerinin ilgisinin destek eğitim odalarının verimliliğini arttıracığı konusunda olmuştur. Bu konuda öğretmen olan bir katılımcı (ö2) görüşlerini “Destek eğitim odası geliştirilmesi için müdür destek vermeli. Bu öğrenciler öğretmene idareye yük oluyor desteklenmeyip kendi hallerine bırakılırsa... (ö2)” şeklinde paylaşmıştır. Benzer görüşleri başka bir katılımcı ise şu şekilde açıklamaktadır (ö11):

“... Destek eğitim odası uygulamasında hem okul idaresi hem öğretmenler meslek etik değerlerini her zaman akıllarında tutacaktır. Okulun öznesi öğrencilerdir. Önce öğrenci sonra öğretmen düşünülmeli. Öğrencinin ihtiyaçları var. Özel ihtiyaçlar, bu yüzden adları engelliden özel gereksinimli öğrenciler olarak değiştirildi. Öğrenci odaklı olarak destek eğitim odası uygulaması düşünülürse başarılı olacağına inanıyorum... (ö11)”

Destek eğitim odaları uygulamasını geliştirilmesine yönelik olarak sadece bir katılımcı müdürün (m1) tersine kaynaştırmadan bahsetmesi dikkat çekicidir. Tersine kaynaştırma, kaynaştırma öğrencilerinin yoğunlukta olduğu sınıfta birkaç normal gelişim gösteren öğrencinin bulunmasıyla olan eğitimidir. Ülkemizde pek yaygın değildir. Ankara’ da sadece

bir okul tersine kaynaştırmaya göre eğitim vermektedir. Bu konuda katılımcı aşağıdaki şekilde görüş paylaşmıştır (m1):

“Tersine kaynaştırma sistemi olmalıdır. Sınıf ortamında bu çocuklara en fazla 10 dakika ayrılıyor. Bu süre çocuk için yeterli değil. Normal okullarda tersine kaynaştırma sınıfı açılmalı ve bu sınıfa birkaç tane gönüllü öğrenci yerleştirilmez. Böylelikle çocuk kendi gibi olan arkadaşları arasında çok daha mutlu olacaktır. Zaten toplumda bu çocuklar dışlanıyor bu şekilde (m1).”

Katılımcıların destek eğitim odalarının gelişimine yönelik olarak özellikle uygulamadaki bazı eksikliklere dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcıların belirttikleri bu eksikliklerin bir kısmı niceliksel iken bir kısmı nitelikseldir. Bu kapsamda katılımcılar; destek eğitim verecek öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçmesi, okul yönetiminin daha ilgili olması ve destek eğitim odalarının fiziksel ve donanımsal olarak geliştirilmesi gerektiği görüşündedirler.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Destek Eğitim Odaları Uygulanmasında Yönetici ve Öğretmenlerin Rollerini

Yönetici Rollerine İlişkin Bulgular

Tablo 8

Destek Eğitim Odası Uygulamalarında Yöneticilerin Rollerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Sıklık	Katılımcılar
Destek eğitim odası donanımını sağlamalı	7	ö8 ö4 m2 m1 ö14 ö13 ö12
Yönetici desteği	5	ö7 m1 m4 ö18 ö16
Denetleme	4	ö3 m1 ö16 ö15
Motive etmeli	3	m2 m1 m3
Tedbir almalı	1	ö6

Katılımcılara “*Destek eğitim odası uygulamasındaki yöneticilerin rolleri ne olmadır?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların okul yöneticilerinin rollerine ilişkin olarak beş kategori belirlenmiştir. Tablo 8’de görüldüğü gibi bu kategoriler şunlardır: Yöneticilerin eğitim sürecinde öğretmene desteğe olması (ö7, m1, m4, ö18, ö16), destek eğitim odası

materyallerini sağlaması (ö8, ö4, m2, m1, ö14, ö13, ö12), denetleme (ö3, m1, ö16, ö15), motive etme (m2, m1, m3). Okul yönetimi özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik doğrudan tedbir alması gereken birimdir. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında da destek eğitim sürecindeki rollere yönelik olarak katılımcı öğretmenler yöneticilerin desteği ve donanım sağlama konusunda ağırlıklı olarak görüş ifade ederken katılımcı müdürler ise destek eğitim sürecinde hem öğretmen hem de öğrenciyi motive etmeyi kendilerinin görevi olduğunu ifade etmişlerdir.

DEO'ların geliştirilmesine yönelik rollere ilişkin olarak bir öğretmen "okul yöneticileri değil onun daha da üstündekilerin bir takım tedbirler alması gerekir. Yapılanlar havada kalıyor... (ö6)" şeklinde görüşlerini ifade ederken başka bir katılımcı ise "İdare sadece fiziksel şartları sağlayabilir. Onun dışında yapacağı hiçbir şey yok... (ö4)" sözleriyle görüşlerini açıklarken başka bir katılımcı okul yöneticilerinin DEO'ları denetleme görevi olması gerektiğini "yöneticilerin daha çok denetim açısından rolleri olur bence... (ö3)" şeklinde ifade etmiştir. Benzer düşünceleri başka bir katılımcı "...Arada gelip müdür bize bakıyor ben bir kere denk geldim, arkadaşlardan da duydum onlar destek eğitim odasındaayken de girmiş... (ö16)" şeklinde ifade etmektedir.

Rehber öğretmen bulunmayan okullarda müdür yardımcısının aktif görev aldığını söyleyen bir katılımcı (ö16) verilen eğitimlerden okul müdürünün haber bile olmadığını ifade etmiştir. Bu katılımcının (ö16) ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"...Müdür DEO'nun planlama işlerini yapmalı. Rehber öğretmenimiz yok müdür yardımcısı yapıyor destek eğitim odası planlamasını ama müdür de ilgilenmeli. Bence bizim müdürün haberi bile olmayabilir ne yaptığımızdan. ... (ö16)"

Okul yönetiminin aktif rolü olması gerekir diyen öğretmen katılımcıların yanı sıra katılımcı okul müdürü de (m3) benzer görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

"Müdür okulda destek eğitim odası nerede olacak nasıl olacak kimler eğitim verecek bu planlamayı müdür yardımcısı ile birlikte yapmalı. Öğretmene işin uygulama boyutunu oluşturuyor. Müdür birde motive edecek öğretmeni... (m3)"

Katılımcılar destek eğitim odaları uygulamasında yöneticiler rollerine ilişkin olarak, katılımcıların önemli bir bölümü yöneticilerin destek eğitim odasının donanımını sağlaması gerektiğini düşünmektedir (ö8,ö4, m2, m1, ö14, ö13, ö12). Destek eğitim odaları uygulamalarında yöneticilerin yeterli donanımı sağlaması gerektiği düşünen bir katılımcı (ö4) okul yönetiminin fiziksel şartları sağlamak dışında başka rolü olmadığını belirtirken müdür bir katılımcı rollerinin sadece fiziksel donanım ile sınırlı olmadığını şu şekilde ifade etmektedir (m1):

"Öğretmen önemlidir. İdareci olarak biz sadece destek eğitim odası sürecini kolaylaştırınız asıl önemli rol öğretmene düşmektedir. Hayata hazırlanma açısından verimliliği açısından sınıf

içinde çocuk zorlanıyor öğretmen derste örneğin matematikte müfredatı uyguladığında öğrenci sıkılıyor belli bir zamandan sonra sınıfta sorun çıkartıyor. Okul idaresi işi iyi takip etmeli. Takip etmek önemli rehber öğretmenle. Öğrenci hakkında dönemlik değerlendirme yapıyoruz bu çocuk nasıldı ne hale geldi takip ediyoruz. Bireysel olarak da takip edip ölçmek gerekiyor... (m1)”

Başka bir katılımcının destek eğitimde okul yönetiminin rollerine ilişkin görüşleri şu şekildedir (ö16):

“...müdürün biz DEO verirken hiç gelip de ne yapıyorsunuz siz dediğini görmedim. DEO ile ilgilenen müdür yardımcısı bu konuda bize destek oluyor gelip bakıyor kontrol ediyor bir nevi yapıp yapmadığımızı. ... (ö16)”

Katılımcı bir müdür (m2), müdürün fiziksel düzenlemesi ve donanımı sağlaması gerektiği fakat öğretmene daha çok görev düştüğünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (m2):

“...Müdürün odaya ilişkin fiziksel düzenlemeyi yapması lazım... Kart, kitap, oyun seti eğitim araçları kaynaştırma öğrencisine dair olması lazım. Okulumuzda bunun için ayrı bir kitap yok. MEB kaynaştırma eğitimi ile ilgili destek eğitim odası ile ilgili kitap basabilir sayı duyduğum için çok fazlaydı... (m2)”

Yönetici olan katılımcıların destek eğitim odaları uygulamalarındaki rollerine ilişkin ortak görüşleri destek eğitim odası uygulamasının geliştirilmesinde fiziksel donanımın yanı sıra denetleme ve motivasyonu sağlamalarıdır. Bu konudaki görüşler analiz edildiğinde öğretmenler denetleme ve motivasyonu sağlamadığı yönünde görüş belirten katılımcı yöneticilerinde DEO'larda kendilerinin denetleme ve motivasyon sağlaması gerektiğini ifade etmeleri, dikkat çekici bir noktadır. Bu konuda katılımcı müdür (m2) görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmektedir:

“DEO'larda müdürün rolü bence çok kısıtlı burada görev daha çok öğretmenlere düşüyor... Öğretmeni motive etmesi lazım. Öğrenciyi destek eğitim odası konusunda bilgilendirmeli ve motive etmesi gerekir. Bunların da yapılabilmesi için maddi imkânların daha fazla olması gerek... (m2)”

Okul yönetiminin DEO'ların uygulama sürecinde takip görevi üstleneceğini söyleyen başka bir katılımcı müdür (m1) ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğretmen önemlidir. İdareci olarak biz sadece destek eğitim odası sürecini kolaylaştırınız asıl önemli rol öğretmene düşmektedir. ... Okul idaresi işi iyi takip etmeli. Takip etmek önemli rehber öğretmenle. Öğrenci hakkında dönemlik değerlendirme yapıyoruz bu çocuk nasıldı ne hale geldi takip ediyoruz. Bireysel olarak da takip edip ölçmek gerekiyor... (m1)”

Destek eğitim odaları uygulamasındaki yönetici rollerine ilişkin olarak sadece bir katılımcı tedbirlerin okul yönetimi değil daha üst makamlardan itibaren alınması gerektiğini belirtmiştir (ö6).

Katılımcıların destek eğitim odası uygulamasında yönetici rollerine ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde okul yönetiminin destek eğitim odalarına gerekli fiziksel donanımı sağlayamadığı ve denetleme görevlerini yeteri kadar yerine getiremediği sonucu ortaya

çıkabilir. Katılımcı öğretmenlerin bu görüşlerine karşın yönetici olan katılımcılar da donanımı sağlamada ve denetleme görevinin kendilerine ait olduklarını söylemeleri ilgi çekicidir. Buna karşılık okul yöneticileri, destek eğitim uygulamasının başarısında yöneticilerin etkisinin sınırlı olduğu belirtmekte ve destek eğitim uygulamasının başarılı olmasındaki en önemli unsurun öğretmenler olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Öğretmenin Rollerine İlişkin Bulgular

Tablo 9

Destek Eğitim Odası Uygulamalarında Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Sıklık	Katılımcılar
Destekleyici olmalı	5	ö7 ö5 m1 ö16 ö11
Hazırlıklı olmalı	3	ö4 m4 ö9
Hizmet içi eğitim	2	ö2 ö10
İsteklilik	3	m2 ö15 ö10

Katılımcılara *destek eğitim uygulamalarında öğretmen rolleri* sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde araştırmanın alt boyutuna ilişkin dört kategori belirlenmiştir. Öğretmenlerin rollerine ilişkin belirlenen kategoriler şunlardır: Destekleyici olma (ö7, ö5, m1, ö16, ö11), hazırlıklı olma (ö4, m4, ö9), hizmet içi eğitim (ö2, ö10), isteklilik (m2, ö15, ö10). Katılımcıların büyük çoğunluğu destek eğitimde öğretmenlerin dışarıdan destek alması gerektiğini belirtmişlerdir. Derse hazırlıklı gelme, hizmet içi eğitimler alan öğretmenlerin destek eğitim vermesi, destek eğitimi sadece para kazanılacak bir ders ya da zorunluluk olarak görülmemesi katılımcıların öğretmen rollerine ilişkin diğer görüşleridir.

Katılımcılar araştırmanın bu alt boyutunun öğretmen rollerine ilişkin olarak çoğunlukla desteğe ihtiyacı olduklarını bahsetmişlerdir. Bu konuda katılımcı (ö17) “destek eğitimin öğretmenin çalışma alanı olmadığını”, katılımcı (ö5) “özel bir eğitim almalı ya da profesyonel bir desteğin şart olduğunu” belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu araştırmanın diğer alt boyutuna da ilişkin soruların cevaplarında hizmet içi eğitim yönünden eksik olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların destek eğitim vermede istekli olması gerektiğini düşünen müdür bir katılımcı görüşlerini şöyle dile getirmektedir (m2):

“...Öğretmenin destek eğitim odasında eğitim vermeye istekli olması lazım. Kaynaştırma öğrencisine eğitim vermek normal öğrenciye eğitim vermekten daha zordur. Bunu hepimiz biliyoruz. Öğretmenin öğrenciyi sevmesi lazım. Hırslı olması, motive olması lazım. Öğretmenin de maddi anlamda daha fazla desteklenmesi de şart... (m2)”

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olan DEO uygulamaları yapmaya istekli olması konusunda DEO’larda nasıl planlama yapacağını bilemeyen bir katılımcı (ö10) “..İdareci ve öğretmenlerin anlayışlı olmak lazım. Öğretmede sıkılabiliyor başlayıp da sonradan bırakan var. Nasıl davranacağımızı bilemiyoruz tamam plan var ama ne kadar öğreteceğimizi bilemiyoruz. Özverili ile çalışmak gerekiyor. (ö10)” diye görüşlerini ifade etmiştir. Benzer ifadeleri başka bir katılımcı ise (ö8)“Öğretmenin işe yaradığını düşünerek DEO girmesi gerekiyor. Yöneticilerin de bu işi ciddiye almaları gerekiyor. Sınıftaki eğitimden kat kat daha faydalı oluyor... (ö1) ” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Hizmet içi eğitimle DEO konusunda rollerin netleşeceğini belirten katılımcı (ö2) “...Öğretmenler tam bilgi sahibi değiller. Hem idareci hem öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli. O zaman önemi rolleri daha iyi anlaşılır... (ö2)” şeklinde görüşlerini açıklamaktadır. DEO’larda eğitim vermenin vicdani yönünün olduğunu vurgulayan bir katılımcı (ö15) ise görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

“ Müdür kontrol etsin etmesin, kapalı kapılar ardında öğrenciyle baş başayız. Tamamen vicdan işi, bu öğrenciler özel eğitim öğrencisi olduğu için ben çocuğa verdiğim bilgileri öğrenirse de unutsa da kimse sen niye öğretmedin diyemez. Sadece davranışındaki değişimi görebilir. Bence öğretmen kendi öğrencisini alıyor ve yine kendisi için iyi bir şey yapıyor. Derste yeteri kadar ilgilenemediğim öğrencimle vakit geçiyorum. Öğretmene düşen rol tamamen vicdani. Ek ders de almıyoruz çünkü bizim İngilizce derslerimizde DEO veriyoruz. Ama İngilizce öğretmenimiz olmasa ya da 3 saatten fazla versek ek ders alacağız. DEO’nun maddi anlamda getirisi olduğunda öğretmenler, bu uygulamaya karşı çok daha istekli olurlar diye düşünüyorum... (ö15)”

Destek eğitimde öğretmenin rolünü eğitime hazırlıklı gitmek olarak ifade eden bir katılımcının sözleri şöyledir (ö4); “Öğretmenlerin önceden hazırlanması gerekir. Her öğrenci farklıdır. Eğitim planlamasını en iyi şekilde yapmak öğretmene bağlıdır. Müdür içeriğe bakmaz bile (ö4).” diyerek destek eğitimde öğretmen ve idare rollerini kesin çizgilerle ayırmıştır. Bu konuda yönetici ve öğretmen rollerine ilişkin okulundaki durumu anlatan öğretmen katılımcının ifadeleri şöyledir (ö9):

“...yöneticilerin prosedüre göre şartlar gerektiği gibi sağlanmalıdır. Öğretmenin de planını çok iyi oluşturması gerekmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının gerçeğe uygun olması lazım. İnternette indirme ile bu iş olmaz. Öğrenci iyi gözlenmeli iyi belirlenmelidir hedefler ve kazanımlar. Maalesef bizim okulda böyle yürüyor. Gereken hassasiyeti göstermiyoruz...(ö9)”

Okul müdürü olan bir diğer katılımcı (m4) DEO’larda öğretmene ilişkin rollerinde olumsuz durumların DEO’lardaki verimliliğini düşürdüğünü şu cümlelerle açıklamaktadır:

“...Zaten her şey önceden planlı. Bizde destek eğitim odası uygulamasını sosyal bilgiler öğretmeni veriyor, çocuk okuma yazma bilmiyor. Ben nasıl okuma yazma öğretirim diye bana sordu mesela. Ama o branş öğretmeni dışında müsait olan yok öğretmenler son kapasite çalışıyor, ders yüklerini de azaltamam ki... (m4)”

Araştırmanın öğretmenlerin rollerine ilişkin alt problemine yönelik bulguları öğretmenlerin destek eğitime hazırlıklı gitmediklerini ortaya koymaktadır. Bu sorunun çözümlenmesi bağlamında öğretmenlerin alacakları hizmet içi eğitimle rollerini daha iyi tanıyıp gerçekleştirebilecekleri söylenebilir.

Beşinci Alt Problem: Destek Eğitim Odalarına Öğrencilerin ve Velilerin Bakış Açısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrenci Açısından

Tablo 10

Destek Eğitim Odaları Uygulamalarına Öğrencilerin Bakış Açısına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Kategoriler	Sıklık	Katılımcılar
Başlangıçta çekingen ve isteksiz olma	13	ö10 ö13 ö15 ö16 m1 m4 m3 ö1 ö2 ö4 ö6 ö8
Destek eğitime istekli olma	7	ö9 ö7 ö10 ö11 ö18 ö1 ö5
Ön yargı	4	ö7 ö14 m4 m2
Dışlanma, küçük düşme/aşağılanma	3	ö11 ö13 ö17

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin katılımcılara “Destek eğitim odaları uygulamasında öğrencilerden nasıl tepki alıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde, öğrencilerin destek eğitim odalarına bakış açısı dört kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar, Tablo 10’da görüldüğü üzere; destek eğitime istekli olma (ö9, ö7, ö10, ö11, ö18, ö1,ö5), başlangıçta çekingen tavrın olması (ö10, ö13, ö15, ö16, ö1, ö2, ö4, ö6, ö8, m1, m4, m3), başlangıçta önyargılı olma (ö7, ö14, m4, m2), dışlanma küçük düşme (ö7, ö14, m4, m2). Destek eğitim odasında özel gereksinimli öğrenciler devresi içinde belli derslerden alınmaktadır. Bu durum destek eğitime alınan öğrencilerde DEO uygulamasına başlamadan önce destek eğitime gitmede

isteksiz olma, dışlandığını hissetme gibi durumlar yaşamasına sebep olabilmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre bunda öğrencilere yeterli bilgi verilmemesi ana etkindir. Bunun aksine öğretmenlerle birebir görüşülmesi şeklinde olan DEO uygulaması, öğrencilerin kendini değerli, özel hissetme gibi durumları yaşamasını sağladığını ifade eden katılımcılar da çoğunluktadır.

Destek eğitime öğrencilerin yaklaşımını olumlu bulan bir katılımcı bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir (ö18):

“...Destek eğitim derslerini dört gözle bekliyorlar. Hatta zil çalar çalmaz öğretmenler odasının kapısında hadi hocam seni bekliyorum diyen bir öğrencim bile var. Sınıfta varlığını bile hissetmediğim öğrencilerimiz DEO ile değişti. Başarı anlamında aynı da kendine güven anlamında on numaralar... (ö18)”

Benzer görüşler bildiren birçok katılımcı (ö10, ö11, ö18, ö1,ö9, ö7, ö5) destek eğitim odasında öğrencilere gösterilen birebir ilginin öğrencilerin destek eğitime bakış açılarını olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu bulguya ilişkin olarak bir katılımcının (ö7) dikkat çekici ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Çok istekliler. Son iki hafta sürdürmeme kararı aldım ama son hafta bile ders yaptık. Öğrenciler son hafta bile geldiler. Her öğrenciye bir saat ders verebiliyorum. Fakat iki saat yapabilir miyiz diye tepkiler alıyoruz. Çocuk burada kendini rahat hissediyor. Önceden konuyu anlatıyorum, derste de konuyu anlatınca hatırlıyor ve parmak kaldırıyor. Sekizinci sınıf öğrencisi için çok önemli kendini göstermek.... (ö7)”

DEO’ların öğrenci açısından sadece akademik değil kişisel alanda da iyi geldiğini belirten katılımcının (ö9) ifadeleri şöyledir:

“...Bir öğrencim vardı derslerden sonra sınıf içerisinde sesi çıkmaya başladı. Parmak kaldırıyor, söz hakkı alıp az çok bir şeyler söyleyebiliyor. Diğer arkadaşlarına bakıyor söz aldığı anda ve mutlu şekilde yerine oturuyor. Çocukta o mutluluğu görmek beni de mutlu ediyor... (ö9)”

Öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerden bahseden katılımcı (ö10) ise DEO’larda öğrencilerin daha istekli olduklarını kendilerini önemli hissettiklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“...Öğrencilerim var. Biri sekizinci sınıfta diğeri de altıncı sınıfta. İkisi de istekli ve heveslilerdi. Birebir muhatap olunca kendini daha önemli hissediyor benden önce kapıda bekliyorlar. 30 kişide birebir muhatap olamıyoruz ama DEO da kendilerini önemli hissediyorlar. Bir gün ders yapmayalım dediklerini, surat astıklarını, ofladıklarını pufladıklarını hiç duymadım görmedim. Ödev veriyorum eksiksiz yapıyorlar, bunlar diğer öğrencilerimin bile pek istekli olduğu şeyler değil (ö10).”

Özel gereksinimli öğrencilerin devamsızlık oranının yüksek olduğunu belirten bir katılımcı (ö6) bu konuda destek eğitimin olumlu etkisi olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Başta tepkiliydi öğrenci, devamsızlık yapan çocuktuktu. Salı ve çarşamba dersimiz vardı bu günlerde hiç devamsızlık yapmamaya başladı. Beni görünce çak yapardık gördüğü her yerde. Beni çok sevmeye başladı. Bende onu çok sevmeye başladım zamanla uyum sağladık. Zaten öğrencilerin ilk tepkisi beni neden sınıftan alıyorlar korkusuydu (ö6).”

Destek eğitim odası uygulaması başlamadan önce öğrenciye yeterince bilgi verilmediğinde öğrencilerin tepki gösterdiği anlatan katılımcı bir müdür düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir (m4):

“Öğrenci çok tepki gösterdi kendisini okuldan attığımızı bile düşündü, sınıftan atmışız arkadaşları böyle demiş. Ama sonraları hoşuna gitmeye başladı. Benim odama gelip bana nasılsınız, bir ihtiyaç var mı diye bile sormaya başladı (m4).”

Kırcaali İftar (1998) destek eğitim odası ve tüm kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında özel gereksinimli öğrencileri, sınıfın kabul etmesi ve farklılıkları farkında olmasıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir (Kırcaali İftar, 1998, s. 56). Araştırma bulguları incelendiğinde bir katılımcının, DEO’da öğrenim gören değil diğer tüm öğrencilerin de özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini düşünerek görüşlerini şöyle ifade etmiştir (ö13):

“Öğrenciler ilk başta çekiniyorlar anlamıyorlar olayı çünkü herhangi biri ona açıklama yapmamış, müdür yardımcısının 5 dakikalık konuşmasıyla öğrenci tatmin olmuyor. Gitmek istemiyor velisini çağırıyor. Veli siz benim öğrencimi nasıl alırsınız dersten diye tepki ile okul idaresine gelmişti bende ordaydım. Veliye müdür yardımcısının anlattığı çok yeterli değildi. Bu tarz öğrenciye nasıl yaklaşacağız veliye ne diyeceğiz öğretmen olmakla eğitmen olmakla maalesef bu yeterli değil. DEO için özel bir eğitim almalı. Önce idareciler sonra biz. Yoksa aldığımız 12 lira hiçbir şey değil değmez yani maddi açıdan bakıldığında, bu iş bir nevi vicdan işi de bunu unutmamak gerek... Bu okul sosyo ekonomik gelir olarak düşük bir bölgede, dolayısıyla öğrencilerin bir kat daha fazla eğitim almaları şart çünkü derslerinden geri olan bir öğrenci direk geri zekâlı muamelesi görüyor ve öğrenciler arasında onların deyimleriyle popülaritesi düşüyor. Destek Eğitim Odasında eğitim alan çocukların durumu öğrencilere iyi aktarılmalı, ergen bu çocuklar... (ö13)”

Destek eğitim odası uygulamasında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin uygulama başlangıcında isteksiz olduğunu ifade eden katılımcılar (ö10, ö13, ö15, ö16, ö1, ö2, ö4, ö6, ö8, m1, m4, m3) süreç içerisinde bu durumun olumluya döndüğünü ifade etmişlerdir. Her özel gereksinimli öğrencinin farklı olduğunu dolayısıyla farklı tepkiler aldığını belirten bir katılımcı (ö12) görüşleri şöyledir:

“...öğrenciden öğrenciye göre değişir. Kendini özel hissediyor ama bazı öğrenciler ben niye buradayım, neden bana öğretmen daha basit şeyler öğretiyor, beni neden sınıftan alıyor gibi tepkiler de verebiliyorlar. Bir öğrencim; ben bunu biliyorum, işte yazdım, nasıl olduğunu biliyorum gibi sürekli olarak bildiğini ifade eden cümleler kurarak sınıfa gitmek istediğini söyledi. Arkadaşlarımla beraber olmak istiyorum, gelmeyeceğim diyen de vardı... Diğer öğrenciler DEO olsun olmasın zaten o öğrencinin farklı olduğunu biliyorlar hissediyorlar(ö12).”

Destek eğitim odasındaki eğitimlerin öğrencilerin başta tepkilerini çektiğini belirten öğretmen katılımcı (ö3) daha sonra bu durumun ortadan kalktığını şöyle açıklamaktadır:

“...Sınıfta aaa sen gene mi oraya gidiyorsun gibi tepkiler aldı öğrencim. Bunu da öğrencilerle konuşarak aştık. Ama gene ben duyuyorum öğrencim biraz bu yönden etkilenerek geliyor derse. Ben anlatıyorum durumu... (ö3)”

DEO'lara öğrencilerin bakış açısını okul müdürü katılımcı (m4) şu cümlelerle ifade etmesi dikkat çekicidir:

“...öğrenci tepki verecek bir tipti. Bir oyun oynadım. Aldım karşıma bak H. sen hangi derse girmek istemiyorsun. Seni matematik dersinden alacağım ya da hangi derse girmek istemiyorsan alacağım. Tek şartım var o derste aşağıda öğretmenle birlikte oturacaksın dedim. Önce anlamadı, bak iyilik yapıyorum sakın arkadaşlarına söyleme sonra onlarda ister dedim. Tamam dedi istediği zamanları bana söyledi bende onu destek eğitime aldım. (m4)”

Destek eğitime giden öğrencilerin başlangıçta önyargılı olduklarını fakat diğer öğrencilerinde özel gereksinimli öğrencilere duyarlı olduğunu ifade eden başka bir branş öğretmeni olan katılımcının (ö7) ifadeleri şöyledir:

“...Ders saatinden alınca neden bana ayrı ders veriliyor gibi önyargılı davranan öğrenciler oldu ama 8.sınıf öğrencileri bunlar diğer arkadaşlarının durumunu biliyorlar. Çocuklar daha duyarlıdır bu konuda... (ö7)”

Destek eğitimin öğrencilerin bakış açısını akademik bilgi olarak yorumlayan bir katılımcı (ö13) görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Bu okul sosyo-ekonomik gelir olarak düşük bir bölgede, dolayısıyla öğrencilerin bir kat daha fazla eğitim almaları şart çünkü derslerinden geri olan bir öğrenci direk geri zekâli muamelesi görüyor ve öğrenciler arasında onların deyimiyle popülaritesi düşüyor... (ö13)”

Destek eğitim odasında eğitim gören bireylerin diğer arkadaşları tarafından dışlandığını belirten bir katılımcı (ö17) destek eğitime öğrencilerin sırf arkadaşları arasında dalga konusu olduğu için gelmek istemediğini belirtmektedir. Bu konuda katılımcı, görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir (ö17):

“... Öğrenciler arasında kavga olmuş, çocukla dalga geçmişler. Diğer öğrencilerimle konuştum, bu çocuklar neyin ne olduğunu bilmiyor. En baştan konuşulmalıydı rehber öğretmen yapmalı bunu da ama rehber öğretmenimiz yok. Bizler de olay olmadıkça anlayamıyoruz. Öğrenciyi dersinden koparıyoruz alıyoruz hiçbir açıklama yapmadan burada ders göreceksin diyoruz. Ne hissettiğini düşünmek gerek. Arkadaşlar ilişkileri çok önemli bu yaşlarda... (ö17)”

Destek eğitim odası uygulamasının temel amacı, özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamının aktif üyeleri olmalarını ve akranları ile daha iyi iletişim içerisinde olmalarını sağlamak ve öğrencilerin sosyal kabulünü arttırmaktır. Ancak yapılan araştırmaların sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında olmalarının sosyal kabulü olumlu etkilediği sonucunu desteklememektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008, s. 33). Araştırmanın bu alt boyutundaki katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitime alınmada bir takım yanlış tutumlardan kaynaklı sorunlar olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Dikkat çeken başka bir sonuç ise DEO'nun başlangıçta olumsuz etki yaptığını söyleyen katılımcıların alan öğretmeni olmasıdır. Baykoç (2010) özel gereksinimli öğrencilerin okulda kabul görmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutumunu ana etken olarak görmektedir. Bu

bağlamda ilkokul da görev yapan katılımcıların özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeleri ve onlara karşı tutumları, bu öğrencilerin DEO uygulamasında iken öğrenciler arasında herhangi bir olumsuz tavrın ortaya çıkarmadığını göstermektedir.

Veli Açısından

Tablo 11

Destek Eğitim Odası Uygulamasına Velilerin Bakış Açısına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Sıklık	Katılımcılar
İstekli olma	11	ö11 ö14 ö15 ö18 ö1 ö3 ö4 ö5 ö8
Başlangıçta tepkili olma	8	ö13 m3 m1 m4 m2 ö2 ö4 ö6
Velilerle hiç görüşmeme	3	ö16 ö17 ö10
Uygulamaya Katkı	1	m1

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak katılımcılara “Destek eğitim odaları uygulamasında velilerden ne tepki alıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde, velilerin destek eğitim odaları uygulamasına ilişkin bakış açısı dört kategori olarak belirlenmiştir. Bunlar Tablo 10’da görüldüğü gibi istekli olma (ö11, ö14, ö15, ö18, ö1, ö3, ö4, ö5, ö8), başlangıçta tepkili olma (ö13, m3, m1, m4, m2, ö2, ö4, ö6), velilerle hiç görüşmeme (ö16, ö17) ve uygulamaya katkı (m1) kategorileridir. Destek eğitim odası uygulaması sırasında aileler son derece güçlü destekçilerdir. Ailenin istekli olması destek eğitim odasının başarısında son derece önemli bir rol oynamaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2005, s. 34). Katılımcıların görüşleri incelendiğinde destek eğitim odasına ilişkin velilerin istekli olduğu görüşü çoğunluktadır.

Destek eğitim odası uygulamaları veliler açısından değerlendiren bir katılımcı, uygulamayı oldukça olumlu bulduğunu dile getirmiştir. Ayrıca bu konuda DEO’da eğitim gören bir öğrencisinin velisinin kendisine mektup yazdığını söyleyen katılımcı, velinin olumlu tepkisini ve DEO’ya karşı motivasyonunu şu şekilde ifade etmiştir (ö9):

“DEO öğrencilerinin velileri istekliler. Öğretmenler gününde bir veli bütün DEO öğretmenlerine mektup yazmıştı. Duygularını mektupla dile getirmişti, çocuklarıyla ilgili okuldan ne beklediğini ifade eden ayrı ayrı zarf içinde mektup gönderdi bize. Mektupta şöyle diyordu: ‘Ben çocuğumun eksikliklerini biliyorum neyi yapıp yapmayacağını farkındayım. İstedğim arkadaşları arasında üzülmesin, ezilmesin lütfen, buna izin vermeyin. Çocuğumun ileride çok büyük bir yere gelemeyeceğinin farkındayım’ yazmıştı. Psikolojik açıdan çocuğunun yıpranmasını istemiyor. Velilerin böyle bir tepkiyle yaklaşması çok hoşumuza gitmişti. Başlangıçta maddi desteğini de göz önüne alarak istemişim ama şuan destek eğitimi gerçekten zevkle yapıyorum (ö9).”

DEO uygulamasında özel gereksinimli öğrenciyi DEO kapsamına almadan önce velilerin dilekçeleri şarttır. Bu konuda velilerin bilinçli olmadıklarının dolayı dilekçelerini sonradan

aldıklarını ifade eden katılımcı bir müdür süreci nasıl sürdürdüğünü şu ifadelerle dile getirmiştir (m3):

“...Velinin biri geldi sen benim çocuğumu nasıl sınıftan alırsın diye odama hışıyla girdi. Durumu anlatınca kabullendi. Ve bir dönem sonra da benden gelip özür diledi, çocuğu evde sokakta çok sorun çıkartıyormuş düzelmeye başladığını görünce bu da DEO ile olduğunu fark etti kesin. Velinin gözlerindeki o minnet duygusu görülmeye değerdı. DEO aracı sadece. Biz bu çocukları ihmal etmişiz... (m3)”

Destek eğitim odası uygulamasına karşı başlangıçta olumsuz tavır edinen velilerin gerekli bilinçlendirme çalışmaları yapıldığında uygulamayı olumlu bulduklarını ifade eden katılımcılardan dikkat çekici bazı yorumlar aşağıda sıralanmıştır (ö1, m1, ö15, m4, ö13, ö14, ö7):

“... Annesi ne yapacağını bilemiyor, durumu kabullenmekte zorlandı. Bende İngilizce dersinin ona bir hayrı olmadığını ve bu şekilde benim ona özel vakit harcadığımı öğrettiğimi söylediğimde kabullenmedi ama itiraz da etmedi... (ö15)”

“...veliyi ikna etmek kolay değil. Ama süreç içinde o da iyi bir şey olduğunu gördü özel eğitime gidiyor zaten onlarda demiş mutlaka okulda DEO alsın diye. Şuan sorun yok... (m4)”

“...veliler çok tepkili olabiliyor müdür ya da müdür yardımcısı iyi anlatmalı bu uygulama gerçekten çocuğuna faydasının çok olacağını düşünmeli... (ö13)”

“...veliler olumlu bakıyorlar uzun uzun anlattım zaten müdür yardımcısı da konuşmuştu. Keşke rehber öğretmenimiz olsa da daha iyi bilgi verebilir... (ö14)”

“...veli beni sokakta gördü geçen gün nasıl teşekkür ediyor ... (ö7)”

Destek eğitim odasında eğitim gören çocuklarının değişiminin veli üzerindeki etkisi konusunda bir katılımcı (ö1) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Veliler için mucize gibi bir şeydi. Önceleri tepki gösterdiler ama sonra diğer öğrencilerdeki olumlu sonuçları görünce diğer velilerde hemen dilekçe verip DEO için başvuruda bulundular. Öğretmenlerin ellerinde sihirli değnek yok ikişer saat verebiliyoruz ama veliler bu iki saatin bile çocukları üzerindeki olumlu etkisini gördüler... (ö1)”

Velilerden destek eğitim odası uygulaması ile ilgili olumlu tepkiler aldığını dile getiren katılımcı bir müdür veli isteği olmadan öğrencilerin destek eğitim odasına alınmayacağını ifade ederek özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelere rehberlik edilmesi gerektiğini şu cümlelerle ifade etmektedir (m1):

“Başta veliler çok karşı çıkıyorlardı. 38 öğrencimiz var, bu kaynaştırma öğrencilerden 12’sinin velisi çocuklarının böyle bir eğitim almasını istemedi. Sonuçta dilekçe ile olacak bu uygulama, veli izni olmadan olmaz. Aile çocuğunun bu durumunu kabul etmiyor. Anne baba rehabilitasyondan geçmeli öncelikle veli ile görüşüp bilgilendirilmeli... Veliler yüzde 60’ı olumlu bakıyor. Diğer kalan kısım veli ise kaynaştırma raporunu alıyor. Çocuğu sınıfta kalmamasın, mezun olsun bitsin şeklinde olaya bakıyor. Çocuklarının durumunu kabul etmiyor. DEO ile çocuklarının hem gelişip hem davranış hem akademik olarak daha iyi olabilecek gözyle bakan veliler daha istekliler DEO karşı. Neler yapabilirim diyen veliler var bu şekilde talep geldi fayda gelen veliler devam edecek mi vs diye olumlu dönütler aldık velilerden. Çok hassas bir konu idarenin öğretmenin eğitimi olması lazım öğrencilere yaklaşımını bilmesi lazım ve rehberlik servisi rehberlik servisimizin olmayışı bizim okulu DEO konusunda

dezavantajlı duruma düşürüyor. Öğretmenlerin deneyim ve özveri ile DEO'yu yürüttük (m1).”

Destek eğitim odası uygulaması süresince hiç veli ile görüşmediğini dile getiren üç katılımcıdan (ö16, ö17, ö10) biri “Veli ile hiç görüşmedim ama sorun çıkarmıyorlar ki çocuklar mutlu sorun çıkarsalar mutlu olamazlardı, çocukları gelmezdi... (ö16)” şeklinde görüşlerini ifade ederken başka bir katılımcı (ö10) ise velilerle görüşmenin sadece “okul rehberlik servisini” ilgilendirdiğini ifade etmektedir.

Katılımcıların araştırmanın bu alt boyutuna ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde velilerin uygulamaya karşı başlangıçta tepkili oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Velilerin uygulamaya başlamadan önce bilgilendirme çalışmalarını yapmak okul yönetiminin görevidir. Araştırma bulgularından yola çıkarak okul yönetiminin velilere rehberlik yapma görevini ihmal ettikleri söylenebilir.

Altıncı Alt Problem: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin DEO Uygulamasını Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Bir Uygulama Olarak Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Tablo 12

Destek Eğitim Odası Uygulamasının Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlama Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Katılımcıların Görüşleri

Kategoriler	Sıklık	Katılımcılar
Bireysel farklılıklara uygun olduğu	12	m3 ö1 ö2 ö3 ö5 ö7 ö8 ö11 ö12 ö15 ö16 ö18
Topluma uyum sağladığı için	12	m3 ö1 ö2 ö3 ö5 ö7 ö8 ö11 ö12 ö15 ö16 ö18
Özel gereksinimli öğrencilere yönelik tedbir alınırsa sağlayacağı	7	m1 m2 m4 m5 ö4 ö9 ö13
Fırsat eşitsizliğini gideremeyeceği	4	ö6 ö10 ö13 ö17

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin katılımcılara “eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından Destek Eğitim Odası uygulamasının nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve üç kategori belirlenmiştir. Bunlar tablo 12’de de belirtildiği üzere DEO uygulamasının bireysel farklılıklara uygun olduğu bireylerin topluma uyum sağlamada etkin rol oynadığı (m3, ö1, ö2, ö3, ö5, ö7, ö8, ö11, ö12, ö15, ö16, ö18), özel gereksinimli öğrencilere yönelik tedbir

alınırsa eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlayacağı (m1, m2, m4, m5, ö4, ö9, ö13) ve fırsat eşitsizliğini gideremeyeceği (ö6, ö10, ö13, ö17) kategorileri belirlenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda katılımcıların görüşleri genel olarak destek eğitim odası uygulamasının fırsat eşitliğini sağladığı yönündedir. Katılımcılardan dördü (ö6, ö10, ö13, ö17) ise ne olursa olsun bu öğrencilerde eşitlik sağlanamayacağı görüşündedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesinde, "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" arasında sıralanan ilkelerden biri de "fırsat ve imkân eşitliği" dir. Bu ilke kız erkek çocuklarının eğitime eşit erişimini sağlamak ya ilave olarak "özel eğitime muhtaç" çocuklara eğitim imkânları sağlamaya yönelik tedbirler almayı içermektedir. Okulların bu tedbirleri alması gerektiği katılımcıların ifade ettiklerinden çıkarılan başka bir sonuçtur.

Öğretmen ve müdür olan katılımcıların destek eğitim odası uygulamasına yönelik tedbirler alınırsa eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağını düşünen katılımcılar (m1, m2, m4, m5, ö4, ö9, ö13) bu tedbirlerin fiziksel mekânı sağlama, daha fazla zaman ayırmanın yanı sıra yönetmeliğinde değişmesi gerektiğini düşünen katılımcı ifadelerinden bazıları şöyledir:

"Evet tam anlamıyla gerekli imkanlar sağlanırsa fırsat eşitliği sağlar. Fakat eşitlik ve imkânlar konusunda önümüzde o kadar çok sorun var ki özel gereksinimli öğrenciler ön planda değil (m1)."

Destek eğitim odası uygulamasının toplumsal yaşama aktif katılımı sağlayabilecek bir unsur olarak gören katılımcı müdür (m2) görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Kaynaştırma öğrencileri için destek eğitim odaları fırsat eşitliğini sağlamada ve çocukların toplumun üyesi olmasında bir nebze arttığını söylenebilir. Ama bu eldeki imkânlarla yeterli değildir. Amaç güzel, uygulama yetersiz. (m2)"

Özel gereksinimli öğrencilere sunulan imkânların yetersiz olmasından dolayı amacına okulunda ulaşılmadığını belirten katılımcı başka müdür (m4) ise şu cümlelerle görüşlerini ifade etmektedir:

"Bence fırsat eşitliğini sağlıyor. Özel ihtiyaçları olan çocuklara sunulan imkândır destek eğitim odası. Ama dediğim gibi şuan eldeki fiziksel imkânlar yeterli değil. Bizim okulumuzda destek eğitim odasının fırsat eşitliğini sağladığı söylenemez bence. Ama genel olarak uygulamanın doğru olduğunu düşünüyorum fırsat eşitliği sunmada... (m4)"

DEO'ların özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak fırsat eşitliği sağlama konusunda "sac ayağı" benzetmesi yapan bir katılımcı (m5) ise fikirlerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

"Destek eğitim odası uygulaması asıl amacına uygun olursa fırsat eşitliğini sağlar. Bu öğrenciler zaten çok geç öğreniyor biz de destek eğitim odasında daha fazla eğitim yaparsak fırsat eşitliğini sağlamış oluruz. Fakat uygulamada ne yazık ki durum böyle değil. Tam anlamıyla bizim okulda fırsat eşitliğini getirmiyor. Yönetmeliğin yeniden gözden geçirilip eğitime yönelik gerçek tedbirler şart. Sac ayağı gibi; veli, okul, öğrenci olacak. Devlet daha

aktif baskın yönlendirici olacak. Bu öğrencilere olumsuz uygulamaları en aza indirgenmesini sağlayacak bir uygulama olan destek eğitimle ancak olabilir... (m5)”

Sadece DEO’lar ile fırsat eşitliği sunulduğunun yanlış olacağını belirten bir öğretmen diğer katılımcılardan farklı olarak önerdiği çözüm yolları aşağıdaki cümlelerle açıklamaya çalışmaktadır:

“...Kaynaştırma öğrencilerinde üzüldüğüm nokta bu öğrencilere bir tek destek eğitim ile onları desteklemek. Bu yeterli değil ki. Her çocuk için bir sınıf oluşturulmalı. Bizler teknik bilgiye sahip değiliz çaba gösteriyoruz ama yeterli olmayabiliyor. Tamam bu çocukların okuldan uzaklaştırılması gerek kendilerine özel okullara gitsinler demiyorum ama öğrenme anlamında kendilerine özel bir eğitim öğretim olmasının faydalı olacağı kanısındayım. Bu sayede fırsat eşitliğine bir adım daha yaklaşmış oluruz... (ö9)”

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik alınan tedbirlerin yönetmelikten kaynaklanan eksiklikler barındırdığını düşünen bir katılımcı (ö4) görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Milli eğitim Bakanlığı tepeden inme yönetmelik yaptığı için eksiklikle var ama bu eksikler giderilirse fırsat eşitliği sağlamada faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü diğer normal olan öğrencilere yetişiyorlar... (ö4)”

Destek eğitim odaları uygulamasının fırsat eşitliğini şuan olan uygulama ile sağladığı düşünen bir katılımcı (M3) özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyum sağlamasında okulların etkin olduğunu ve destek eğitimle buna katkı sağladığını şu ifadelerle aktarmıştır:

“Eğitimde fırsat eşitliği sağlıyor bence. Bu sayede özel gereksinimli öğrenciler ailelerine, okullarına, topluma daha iyi uyum sağlıyorlar. Farklıyım, herkes benimle dalga geçiyor diye düşünmek yerine ben farklıyım evet ama bana değer veriliyor, öğretmen benimle konuşuyor sohbet ediyor diye düşünülüyor. O velimin çaresizliğini, destek eğitime alınmayla çocuğunun daha iyi olduğunu söylemesi bile toplumun kanayan yarası olan bu çocuklar için bizim de yapabileceğimiz bir şey var dememizi sağlıyor. Ben bu uygulamayı sevdim... (m3)”

Destek Eğitim Odası uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliğini, öğrencileri bir birey olarak saygı duymaya başlama olarak ifade eden bir başka katılımcı (ö1) görüşleri şöyledir:

“Destek eğitim odası uygulaması kesinlikle fırsat eşitliğini sağlamaya çalışan bir uygulama. Sınıfta itilen kakılan bu çocuklar destek eğitim odasında kendilerini daha değerli ve bir birey olarak görüyorlar (ö1).”

Başka bir katılımcı öğretmen (ö2) ise DEO’ların fırsat eşitliği sağladığını şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Destek eğitim odası kesinlikle kaynaştırma öğrencileri için olmalı. Fırsat eşitliği sağlamayı da bir parça destekliyor. Ben kesinlikle destek eğitim odası uygulamasını destekliyorum. Eğer bu özel zihinsel anlamda geri kalmış öğrencilere destek eğitim odasında eğitim verilmezse normal öğrencilerle arasındaki fark kesinlikle açılacak. Bu öğretmen olarak bize de sınıf içinde çok sıkıntı bir durum. Bizi geçtim bu öğrencilerin toplumdaki ayrışması gibi olumsuz sonuçları da ortaya çıkaracaklardır (ö2).”

DEO uygulaması ile fırsat eşitliğini normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin birbiriyle yakınlaşması olarak gören iki ayrı katılımcının (ö3, ö5) görüşleri şöyledir:

“ Destek eğitim odası uygulaması o öğrenciyi diğer çocuklara biraz daha yaklaştırıyor. Sadece eğitim anlamında değil çünkü destek eğitimde çocuklarda özgüven geliyor. Benimle sohbet etmesi bile çok önemli bu çocuklar için. Bu uygulamanın eğitim ve çocuğun gelişimi açısından fırsat eşitliği sağlamada olumlu olduğunu düşünüyorum (ö3).”

“ Uygulama kesinlikle fırsat eşitliğini sağlıyor. Sınıfta 30 kişinin içinde özel ilgi göstermek pek de mümkün değil. Fakat destek eğitim odası ile birlikte eğitim verilerek bu çocuklara eşitlik sağlanmaya çalışılıyor (ö5).”

DEO’lar ile sınıf içinde yeterince zaman ayıramadıkları özel gereksinimli öğrencileriyle ilgilenme imkânı bulmanın fırsat eşitliğini sağlayacağını düşünen bir katılımcının (ö7) görüşleri şöyledir:

“Onlarla birebir ilgilenmek daha olumlu oluyor. Sınıf içinde çok fazla zaman ayıramadığımız için DEO ile eşitlik sağlanmaya çalışıyor. Özgüveni daha çok geliyor, onları motive etmek, yıllar sonra karşılaştığımızda topluma kazandırılmış bir birey olarak karşılaşmamızı sağlıyor. Seneler önce DEO verdiğim ilk öğrencim şuan meslek lisesinden mezun olmuş, sokakta gördüm işe girmiş, işini anlatıyor. Ne kadar da mutlu özgüvenli kendini işe yaramış hissediyor. Öğretmenler destek eğitimin hemen sonucunu görmek istiyorlar ama uzun vadede düşünmek gerek (ö7).”

Destek eğitim odasını özel gereksinimli öğrencilere sunulan pozitif ayrımcılık olarak dile getiren bir katılımcı (ö11) fikirlerini şöyle gerekçelendirmektedir:

“ Fırsat eşitliğini sağlıyor. Dezavantajlı bireylere bu yapılan pozitif ayrımcılığı destekliyorum. Zaten bu çocuklar bir sıfır gerideler bari biraz koşulları onlara göre sağlayalım. Bu çocuklar toplumun birer ferdi olacaklar ileride anne baba vatandaş birey olacaklar. Milli eğitimin amaçları nedir iyi vatandaş iyi bir insan yetiştirmek. Bunu normal çocuk engeli çocuk diye ayırmış mı hayır o zaman neden bu çocuklara uygun destekleyici ortamlar yaratmayalım. Destek eğitim bu destekleyici ortam oluyor işte (ö11).”

Özel gereksinimli öğrencilere DEO ile sunulan hizmetin eşitlik ve adillik bağlantısı olduğunu düşünen katılımcı (ö14) görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmektedir:

“Bu çocuklar 30 saat derse giriyorlar 12saat destek eğitim odası dersi alsalar eşit olabilirler. Eşitlik ve adalet kavramları karıştırılır bu çocuklar zaten eşit doğmadılar ama adaletli olabilmek için destek eğitim bir takviyedir. Ama yönetmelik 12 saat derken bunu 1-2 saatle sınırlı tutmak adil değil. Böyle uygulama olmaz (ö14).”

“Sağlıyor fırsat eşitliğini. Eskiden bu öğrenciler bir köşeye atılan sınıf içinde ya sinen ya da problem çıkaran yasalar tarafından değil ama sosyal toplum baskısı altında ezilen çocuklardı. Şimdi en azından bunu aşmak için bir olumlu adım atılmış oldu destek eğitim odası ile. Bu güzel bir gelişme (ö15).”

Özel gereksinimli öğrencinin kendini geliştirmesini sağlayan destek eğitimin bu şekilde eşitlik sağladığını ifade eden iki ayrı katılımcının (ö16, ö18) görüşleri şöyledir:

“Güzel bir uygulamada, bizim okulda özel gereksinimli öğrenci sayısı çok sanırım artık tüm okulların durumu böyle. Destek eğitim bu anlamda yaygınlaştırılmalı. Çok iyi geliyor destek eğitim çocuklara eskiden eziliyorlardı şimdi ifade etme kapasiteleri bile gelişti. Evet fırsat eşitliği bu bence kendini eşit hissetmesi çocuğun (ö16).”

“Çok yararlı oluyor destek eğitim odası uygulaması. Geriden gelen bu öğrenciler için destek eğitim tekrar gibi bir şey oluyor. Sınıf içinde de olumlu davranışlar sergilemeleri diğer öğrenciler gibi olmaları eşitliği sağladı sonucunu doğuruyor bence (ö18).”

Destek eğitim uygulamasının eğitimde fırsat eşitliğini ne olursa olsun sağlamadığını düşünen katılımcılar (ö6, ö10, ö13, ö17) bunun nedenlerini şöyle sıralamıştır: Özel gereksinimli öğrenciler arasında zihinsel problemi olan öğrencilerin olması (ö10), kendi gibi öğrenciler arasında eşit olunabileceği (ö17), öğretmen ve öğrencinin odak noktasına almadan yüzeysel bir uygulama olduğu için sağlamadığı (ö6). Bu katılımcıların verdikleri diğer cevaplara bakıldığında destek eğitim odasının faydalarına inanan katılımcılar olması çelişkili bir durumdur. Destek eğitim odasında görev almak dilekçeyle ve gönüllü olarak gerçekleşen bir uygulamadır. Bazı öğretmenlerin DEO'yu gereksiz bulduğu, buna karşılık DEO kapsamında okul yönetiminden görev talebinde buldukları anlaşılmaktadır. Bir öğretmen DEO'da görev alıyor olmasına rağmen, özel gereksinimli öğrencileri sadece özel gereksinimli öğrencilerle aynı ortamda eğitmek gerekliliğini ifade etmektedir. DEO'nun eşitliği sağlamadığı konusunda bir katılımcının (ö17) görüşleri şöyledir:

“Bu okulda eğitim görmesi bu çocukların fırsat eşitliğini sağlamaz. Daha özel şeyler olması lazım. Sosyal anlamda normal gelişim gösteren öğrencilerin içinde olması bu çocuklar için haksızlık. Destek eğitim olsun olmasın bu çocukların kendi gibilerle aynı okullarda olması şart (ö17).”

Özel gereksinimli öğrencilerde ilerleme olamayacağı için destek eğitim odasında verilen eğitimle fırsat eşitliği sağlanmayacağını düşünen katılımcı bir öğretmen (ö10) görüşlerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

“Fırsat eşitliği sağladığını düşünmüyorum. Bu çocuklar zaten öğrenme güçlüğü çeken çocuklar. Ne verirsek verelim fayda etmiyor ki unutuyorlar. Bu anlamda eşitlikten zaten doğası gereği söz edilemez. Tamam, bazı öğrencilerde davranış değişikliği oluyor ama bazı öğrencime de ne anlatırsam anlatayım unutuyor sadece kırıntılar kalıyor anlattıklarımından. Nasıl olur da destek eğitimin eşitliği getirdiğinden bahsedebiliriz (ö10).”

DEO uygulamasının eğitimde fırsat eşitliği sağlamadığını ifade eden katılımcıların görüşlerine bakıldığında, aslında öğretmenlerin bu konu hakkında yeterli bilgiye ve bilince sahip olmadıkları görülmektedir. Ne verirsek verelim faydalı etmiyor ya da birçok katılımcı ifadesinde sıkça geçen “anlatıyorum” kelimesi, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme yöntemleri konusunda ne kadar bilgisiz olduklarını ortaya koymaktadır. Burada yapılması gereken öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilere uygun olan öğrenme yöntemlerini uygulamalarıdır.

DEO uygulamasını yüzeysel bulan katılımcı öğretmen (ö6) içini dolduran bir uygulama ile fırsat eşitliğini sağlanabileceğini şu cümlelerle dile getirmektedir:

“Destek eğitim odası uygulamasının yüzeysel olduğunu düşünüyorum. Fırsat eşitliği bu şekilde sağlanmaz. Her şeyin de buna uygun olması gerek sınıfın, öğretmenin, müdürün de uygun olması lazım. Çocuk başarılı mı öğretmen başarılı mı bunun takip edilmesi gerekiyor. Okulda

destek eğitim var mı tamam var öğretmen de giriyor tamam ama öğretmen ne yapıyor faydalı oluyor mu takip edilmesi gerek. Bu şekilde olmaz. Sağlamıyor (ö6).”

Dünyada son yıllardaki çağdaş değişimler sonucunda her bir bireye eğitimde de eşit hak, fırsat ve imkânların verilmesi insan olmanın bir gereği olarak kabul görmektedir (Korkmaz ve Çankaya, 2012). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin bakış açısından destek eğitim odası uygulamasının eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusundaki görüşleri genel olarak incelendiğinde uygulamayı olumlu bulan ve fırsat eşitliğini sağladığını düşünen katılımcılar çoğunluktadır. Bu 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda belirtilen “özel eğitime muhtaç çocuklara eğitim imkânları sağlama” ya yönelik olan DEO’nun bu amaca hizmet ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulanan destek eğitim odası hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma sonuçları alt problemlere göre sırasıyla sunulmuştur.

DEO Uygulamasının Mevzuat, Alt Yapı ve Uygulama Boyutlarına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Özel gereksinimli öğrencilere akranlarıyla aynı ortamda eğitim görme fırsatı sunulması ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama bakımından oldukça faydalı olan DEO uygulamasını içeren araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak katılımcıların görüşleri incelendiğinde, DEO uygulamasının mevzuat, alt yapı ve uygulama açısından birtakım belirsizlikler barındırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu belirsizlikler ve okulların fiziki olanak ve öğretmen yetersizliğinden kaynaklanan nedenlerden dolayı okullarda DEO uygulaması mevzuatta belirtilen düzeyde yapılamamaktadır. Özel eğitim yönetmeliğinde, özel gereksinimli öğrencilere verilebilecek destek eğitim odası uygulamasının haftalık ders saatinin, öğrenci başına verilebilecek ders saati açısından bakıldığında uygun bir düzey belirlenmiş olduğu görülmektedir. Fakat uygulamada, özel gereksinimli öğrencilerin sayısının fazlalığı ve öğretmenlerin ders yükünün yüksek olması, destek eğitim odası sayısının az olması gibi sebeplerle yönetmelikte belirtilen ders saati kadar yapılamadığı görülmektedir. DEO kapsamında yapılacak eğitimlerin haftalık ders saatlerinin belirlenmesinde okulların fiziki ve insan kaynakları koşullarının dikkate alınması

gereklidir. DEO uygulaması yapan okulların mevcut kapasiteleri arttırılmalı ve ilgili yönetmelikte okullara bu esnekliği sunacak değişikliğe gidilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu alt boyutuna ilişkin ortaya çıkan bir diğer sonuç, özel eğitim yönetmeliğinin DEO ile ilgili maddelerinde DEO kapsamında görevlendirilecek öğretmenlerin branşı ile ilgili herhangi bir açıklama bulunmamasından kaynaklanan uygulamada farklılıklarıdır. Yönetmelikte, DEO kapsamında görevlendirilecek öğretmenin, öğrencinin seviyesine ve eğitimsel ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenmesine yönelik bir hüküm olmadığı için özellikle üst sınıflarda branş öğretmenlerinin görevlendirilmeleri işlevsiz olabilmektedir. Örneğin; branş öğretmenleri temel okuma yazma beceresi olmayan öğrencilere branşı ile ilgili daha üst düzeyde bilgiler vermek durumunda kalmaktadır. Branş öğretmenleri, DEO'da eğitim gören öğrencilerinin çoğunluğunun okuma yazma bilmemeleri sebebiyle ders işleyemediklerini, öğrencilere DEO'da öncelikle temel okuma yazma eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle özellikle branş öğretmenleri, destek eğitim saatlerinin sınıf öğretmenleri tarafından yapılması gerektiği görüşündedirler. Araştırmanın bu sonucunun daha önce yapılan benzer konulu araştırmalar ile tutarlı olduğu görülmektedir (Battal, 2007; Kartopu, 2013; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Pektaş, 2008). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim vermekte olan hem branş öğretmenlerinin (Kartopu, 2013) hem de sınıf öğretmenlerinin (Pektaş, 2008), yeterli mesleki bilgi ve imkanlara sahip olmadıkları için özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorunlar yaşadıkları, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre özel gereksinimli öğrencileri tanılamada daha yeterli oldukları (Battal, 2007), sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre uygulamalarındaki eğitime yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013) daha önceki araştırmalarda ulaşılan sonuçlardır. Buna karşın yapılan bir başka araştırmada ise (Battal, 2007) sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre dil öğretimi konusunda daha yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Battal, 2007).

Araştırmanın sonucunda yönetmeliğin; DEO'da görev alacak öğretmenlerin seçimi konusunda daha belirleyici olması gerektiği görülmektedir. Ayrıca DEO'da eğitim veren öğretmenler için kapsamlı bir eğitim programı hazırlanmalıdır. Destek eğitim uygulaması yapan öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almamaları, öğrenciye yaklaşımı olumsuz etkileyerek destek eğitim odası uygulamasının amaçlarının yerine getirilmesinde eksiklikler oluşmasına neden olabilir.

Destek eğitim verecek öğretmenlere haftalık en fazla ödenen ek ders saati ile bir öğretmene haftada en fazla verilecek ek ders saatinde tutarsızlık olduğu ve öğretmenlerin bu duruma göre ders alabildikleri sonucu araştırma da ortaya çıkan bir başka durumdur. Ek ders yönetmeliğinde öğretmene haftalık ödenecek ders saatinin artırılması gerektiği katılımcıların görüşlerinden yola çıkan bir sonuç olmaktadır. Destek eğitim odasının alt yapı ve uygulama boyutlarına dair uygulamanın mevzuat anlamında daha net yönergeler belirlenmesi gerektiği, okullardaki DEO uygulamalarının farklılığı DEO'nun amaçlarından uzaklaşmasına sebep olup fırsat eşitsizliğini doğurabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. DEO'ya yönelik doğrudan bir çalışma olmamakla birlikte özel eğitimle ilişkili mevzuatın yetersiz olduğunu ortaya koyan bazı çalışmalar mevcuttur. Örneğin; İşman özel eğitim yönetmeliğinde uygulamada belirsizliğe neden olan eksikliklerin olduğunu belirtmektedir (İşman, 2009)

DEO'ların Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimsel İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Destek eğitim odası uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından, eğitim gören öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Destek eğitim odasında birebir eğitim yapılması sebebiyle öğrencinin gelişimine olumlu katkı sunduğu bütün katılımcıların ortak görüşlerinden ortaya çıkan bir sonuç olmaktadır. DEO'da öğretmenle birebir eğitim görmenin, özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için daha fazla imkân sunduğu, yapılan başka bir araştırma (Ünal,2008) sonucunda da ulaşılmıştır. Destek eğitim odasında birebir öğretmenle ders görmenin öğrencinin kendine güvenini geliştirdiği, özel gereksinimli öğrencilerin şiddet davranışında azalma görüldüğü ve kendilerini değerli hissettiği sonucu destek eğitim odasının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin yeterli olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Güleç Çakmak (1999) özel gereksinimli öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırma da kaynaştırılan öğrenciler ile akranları arasında mutlu olma, davranış ve benlik algısı betimlemeleri bakımından anlamlı fark olduğunu saptamıştır. DEO ile öğrencinin, kendine güven, değerli hissetme ile benlik algısının geliştiği söylenebilir. Doğrudan DEO kapsamında olmamakla birlikte genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin istenilen düzeyde eğitim alamadıkları sonucuna ulaşılan araştırmalar (Demir ve Açar,

2011; Gök, 2013; Güteryüz, 2009; Güteryüz, 2014; Sadioğlu, 2011, Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012) bulunmaktadır. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenilmesine imkân tanıyan destek eğitimin bu tür öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılanmasına katkı sağladığı söylenebilir.

DEO Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada DEO'ların geliştirilmesine yönelik olarak katılımcıların çoğunluğu materyal sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Mevcut uygulamalarda materyal eksiklerinin tamamlanması gerektiği benzer araştırma (Bilen, 2007; Demir ve Açar, 2011; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Sadioğlu, Bilgin, Batu, vd., 2013; Zağlı, 2010) sonuçlarıyla da tutarlıdır. Katılımcıların materyal olmadan sadece sıra ve masa ile destek eğitimini yaptıkları görülmüştür. Kaynaştırma uygulamasında okul-sınıf ortamının materyal anlamında eksikliği sonucu, benzer araştırmalarda (Çuhadar, 2006; Demir ve Açar, 2011; Sadioğlu, Bilgin, Batu, vd., 2013; Yılmaz, 2013) görülmektedir. DEO'ların verimliliği ve etkililiği açısından destek eğitimin verileceği odalarda materyaller özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre temin edilmesi hususunda okul yönetimleri ve üst yönetimlere görev düşmektedir. Genel eğitim okullarındaki özel alt sınıfların açılmasında belli standart ölçütler (sınıfın büyüklüğü, materyalleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre olması, ışıklandırma, havalandırma vb) bulunmaktadır. 2006 yılından bu yana zorunlu bir uygulama olan DEO'lar içinde belli standartlar getirilmesi gerekmektedir.

DEO'ların geliştirilmesine yönelik olarak, öğretmenlerin, hizmet içi eğitim alması gerektiği araştırmanın bu alt probleme ilişkin ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almadan DEO'da eğitim verdikleri ve görev alacak öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları gerektiği araştırmada öne çıkmıştır. Bu sonuç benzer araştırmaların sonuçları ile (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Battal, 2007; Bilen, 2007; Camadan, 2012; Demir ve Açar, 2011; Gök, 2013; Gökdere, 2012; Güteryüz, 2014; Fırat, 2014; Hacısalihoğlu Karadeniz, Akar, vd., 2005; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; İşman, 2009; Sadioğlu, 2011; Sadioğlu, Bilgin, Batu, vd., 2013) tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ilişkin yapılan benzer araştırmalarda, özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmenlerin, öğrenim ve mesleki hayatlarında hizmet öncesi ve içi eğitimin almadıkları sonucu çıkmıştır

(Avcioğlu, Özbey ve Eldeniz Çetin, 2004; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Battal, 2007; Bilen, 2007; Demir ve Açar, 2011; Eyüp, 2005; Gök, 2013; Güteryüz, 2014; Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012; İşman, 2009; Özdemir, 2010; Pivik vd., 2002; Sadioğlu, 2011; Sadioğlu, Bilgin, Batu, vd., 2013; Yıldırım Erişkin, Yazar Kırac ve Ertuğrul, 2012; Yılmaz, 2013; Vural ve Yıkmiş, 2008; Zağlı, 2010). Okullarda, sayıları hızla artan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma ihtiyacı DEO'ların verimliliği açasından dikkatle planlanmalı ve bu konuda hizmet içi eğitim ihtiyacının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Göçüncü (2014) yapmış olduğu Türkiye'deki Özel Eğitim Politikaların Analizi çalışmasında, özel eğitim konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim almasına yönelik politikaların olduğu görülmekle birlikte uygulamada hizmet içi eğitim alma istenilen seviyeye ulaşamamıştır. Öğretmenlere, 2015 yılı itibariyle, MEB bilişim sistemleri üzerinden hizmet içi eğitim talep etme imkânının verilmeye başlanması ile birlikte özel eğitim alanında öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitimi almalarını daha kolay hale gelmesi olumlu bir gelişmedir.

Araştırmanın bu alt boyutuna ilişkin ortaya çıkan diğer sonuçlar; destek eğitim odalarının geliştirilmesine yönelik okullarda oda sayısının arttırılması, öğrenciyi merkeze alan eğitimin yapılması, destek eğitim saatlerinin arttırılması, destek eğitime yöneticilerin ilgi göstermesi, destek eğitim saatlerinin öğrencinin devresi dışında verilmesi ve içerik düzenlenmesinin yapılması gerektiği şeklinde dir. Doğrudan DEO uygulamasına yönelik çalışmalar yapılmamış olmakla beraber kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalarda öğrenciyi merkeze alan eğitimin yapılması gerektiği (Ünal, 2008), kaynaştırma uygulamalarının faydalarına okul yönetiminin inanması gerektiği (Yıkmiş, 2006) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

DEO Uygulamasının Geliştirilmesine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rolleri

Katılımcıların destek eğitim odalarının uygulanmasında yöneticilerin ve öğretmenlerin rollerine ilişkin yöneticinin destek eğitim odasının materyallerini sağlama rolü olduğu çoğunlukla belirtilen sonuç olduğu görülmektedir. Yöneticilerin diğer rollerine ilişkin olarak katılımcılar; öğretmenlere destek sağlanması, DEO uygulamasını denetleme, öğretmenleri motive etme ve olası engel durumlarına karşın tedbir almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç kaynaştırma uygulamalarına ilişkin benzer araştırma (Akdemir ve

Okta, 2008; Bilen, 2007; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Dyal, Flynt vd., 1996; Kargın, Acarlar vd., 2003; Salend, 2005; Saraç ve Çolak, 2012; Yıkılmış, 2006) sonuçları ile tutarlıdır. Doğrudan DEO'larla ilgili araştırma yapılmamış olmakla birlikte kaynaştırma uygulamalarında okul yönetiminin rolüne ilişkin öğretmenlerin görüşlerine dair yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin, okul yönetiminin veliyi ve öğretmeni bilgilendirmesi gerektiği (Saraç ve Çolak, 2012), özel gereksinimli öğrencilere yönelik okul yönetiminden destek almaları gerektiği (Akdemir ve Okta, 2008; Çankaya ve Korkmaz, 2010; Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012), özel gereksinimli öğrencilere yönelik okul yönetiminin hizmet içi eğitim alması gerektiği (Dyal, Flynt vd., 1996, Kargın, Acarlar vd., 2003, Bilen, 2007) yapılan araştırma sonucuyla tutarlıdır. Araştırma sonucunda sadece katılımcı müdürler, DEO'da görev alan öğretmenlerini motive etmeleri kendilerine düşen görev olduğunu belirtirken, katılımcı öğretmenlerinde bu sonucu eksiklik olarak dile getirmeleri araştırmada çıkan dikkat çekici bir sonuçtur. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun yöneticilerin rollerine ilişkin görüş bildirirken öncelikli olarak eksiklikleri ifade etmeleri önemli bir sonuçtur.

Destek eğitimde öğretmenin rollerine ilişkin olarak katılımcıların, DEO konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı için desteğe ihtiyaç duydukları çoğunluğun belirttiği sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin, rollerine ilişkin net bir cevap vermemeleri, aslında ne yapılması konusunda bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı araştırmanın bu boyutuna ilişkin dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, hizmet içi eğitim alması gerektiğinin önemini bir kez daha göstermektedir. Katılımcıların, DEO uygulamasında istekli ve hazırlıklı olmaları gerektiği öğretmen rollerine ilişkin ortaya çıkan bir başka sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. DEO'ların özel gereksinimli öğrencilere yönelik en etkili ve verimli bir eğitim türü olduğunu, katılımcıların çoğunun belirtmesine rağmen; gerek öğrenim gerek mesleki hayatlarında özel gereksinimli bireylere ilişkin herhangi bir eğitim verilmeden, öğretmenlerin destek eğitimini yapmasını beklemek doğru bir yaklaşım değildir. Kaynaştırma uygulamalarında, öğretmenlerin, istekli olması ve olumlu tutum içinde olamamaları konusunda benzer araştırmalar (Anılan ve Kayacan, 2015; Batu, 1998; Güner Yıldız ve Melekoğlu, 2015; Gök ve Erbaş, 2011; Gözün ve Yıkılmış, 2004b; Melekoğlu, 2013; Kaner, 2010; Kargın vd., 2005; Nizamoğlu, 2006; Sadioğlu, Bilgin, Batu, vd., 2013; Uysal, 1995) bulunmaktadır. Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu tutum içinde

oldukları sonucu ortaya çıkarken bu bulguyu desteklemeyen araştırmalarda (Gök ve Erbaş, 2011) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgilerinin yeterli olmadığından dolayı olumsuz tutum içinde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. DEO'ların okullarda etkili ve verimli uygulanabilmesindeki ana unsur öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinden geçmeleri gerektiği araştırmanın tüm boyutlarında da ortaya çıkan bir sonuçtur.

DEO Uygulaması Öğrenci ve Veliler Tarafından Nasıl Karşılığına İlişkin

Sonuçlar

Destek eğitim odası uygulamasına velilerin ve öğrencilerin bakış açısına ilişkin bulgulardan çıkan sonuçlara bakıldığında, özel gereksinimli öğrenci açısından uygulama başlarında çekingen ve isteksiz oldukları sonucu ortak sonuç olarak görölmektedir. Öğrencilerin destek eğitim odasına istekle geldiklerini belirten katılımcılar, öğrencilerin başlangıçta ön yargılı olduklarını, sınıf içinde öğrenciyi dersten almanın akranları arasında dışlanma, küçük görme gibi davranışlar oluşturduklarını ifade ettikleri görölmektedir. Yapılan benzer araştırma sonuçlarında (Anılan ve Kayacan, 2015;Aykara, 2011; ankaya ve Korkmaz, 2012; Olçay Gül ve Vuran, 2015;Özkan Yaşaran, Batu ve Özen, 2014; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında sosyal bir uyum zorluğu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmada görölüyor ki DEO'nun bu uyum sorununu arttırıcı değil azaltıcı bir rolü olduğu söylenebilir.

Destek eğitim odası uygulamasının velilerin istedikleri bir uygulama olduğu katılımcıların çoğunluğunun görüşüdür. Destek eğitim odası uygulamasında veli dilekçesi ile özel eğitim öğrencisi eğitim görebilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin bu bilgiyi bilmediklerinden dolayı bu sonuç ortaya çıkmış gibi görölse de katılımcı müdürlerin görüşlerinden yola çıkarak, velilerin başlangıçta uygulamaya tepkili oldukları fakat kendilerine DEO hakkında bilgi verilince uygulamaya destek verdikleri sonucu ortaya çıktığı görölmektedir. Alan yazında benzer sonuç, Piştav Akmeşe ve Kayhan (2014) okul öncesi ve ilkokulda devam eden öğrencilerin aile katılım düzeylerine ilişkin yapmış olduğu araştırmada özel gereksinimli çocukların ailelerinin okul tarafından bilgilendirilmeye ihtiyaç duyulduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya ilişkin velilerle hiç görüşölmediği ve DEO uygulamasına velilerin katkı sağlamadığı sonucu araştırmanın bu alt boyutuna ilişkin ortaya çıkan diğer sonuçlardır.

DEO Uygulamasının Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Bir Uygulama Olarak Nasıl Değerlendirildiğine İlişkin Sonuçlar

Katılımcı okul yöneticileri ve öğretmenlerin DEO'nun eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusundaki değerlendirmelerinde, bu uygulamanın özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırdığı, bireysel farklılıklara uygun olduğu için fırsat eşitliği sağladığı ortak sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere DEO uygulamasında birebir eğitim verme, kendini ifade etme, güven gibi birtakım toplumsal becerileri kazandırdığını belirtilen katılımcıların çoğu, destek eğitim sayesinde bu öğrencilerin sınıf içindeki akranlarından farklı olmalarından kaynaklanan sosyal kabul zorluğu gibi olumsuzlukları DEO ile azaldığını belirtmişlerdir. PİSA (2009) öğrenme olanakları konusunda eşitlik sağlamada eğitim politikaları oluşturma raporuna göre özel gereksinimli öğrencilerin ayrı okul ve sınıflar yerine olağan sınıflar içine dâhil edilmesi odaklıdır (OECD, 2013). Katılımcı müdürlerin çoğunluğu ise özel gereksinimli öğrencilere yönelik olan DEO uygulamasında bu öğrencilere yönelik tedbirler alınırsa fırsat eşitliği sağlanabileceğini belirtirken, bu uygulamanın fırsat eşitliği sağlayamayacağı görüşü bazı katılımcı öğretmenlerin belirttikleri başka bir sonuç olduğu görülmektedir.

Öneriler

Aşağıda araştırmada elde edilen bulgular ışığında uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir:

Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. DEO'da görev alacak ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenler öncelikli olmak üzere bütün öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.
2. DEO uygulaması doğrudan okul yönetiminin sorumluluğunda olduğundan bütün okul yöneticileri özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
3. DEO uygulaması kapsamında eğitim görecekt öğrencilere ve ailelerine uygulama öncesi bilgilendirme yapılmalıdır.

4. Okulun tüm çalışanları ve öğrencileri, özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelidirler.
5. Okullarda DEO açılmadan önce özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak odada, fiziki düzenlemeler yapılmalıdır.
6. Okullarda DEO açılmadan önce özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyaller sağlanmalıdır.
7. DEO uygulamasına yönelik yönergeler daha somut bir şekilde ifade edilmeli ve okullar arasındaki uygulama farklılıklarının oluşması engellenmelidir.
8. Sınıf öğretmenlerinin ek ders yönetmeliği DEO uygulaması göz önüne alarak yeniden gözden geçirilmelidir.
9. Üniversitelerde özel eğitim zorunlu ders olarak öğretmenlik bölümlerinin tamamında okutulmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. DEO uygulaması daha geniş örnekleme nicel araştırmalar yapılarak incelenebilir.
2. DEO uygulamasının planlanması ve denetlenmesi doğrudan okul yönetiminin görevi olduğundan, eğitim yönetimi yüksek lisans programlarında özel eğitim konusuna ağırlık veren çalışmalar yapılabilir.
3. DEO uygulamasında görev alan öğretmenler ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan sınıf ve branş öğretmenlerin görüşleri ve yeterliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
4. DEO uygulamasında sınıf içi süreçlerin doğrudan gözlem yöntemiyle incelendiği araştırmalar yapılabilir. Böylece birebir öğretmen öğrenci etkileşimin olumlu yönleri ve aksayan tarafları ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (Ed.). (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök.
- Anılan H. & Kayacan G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma gerçeği.[Özel Sayı]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 9. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*, 1,74-90.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz.
- Ataman, A. (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında karşılaştıkları zorluklar. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 279-291.
- Avcıoğlu, H. (Ed.). (2013). *İlköğretimde özel eğitim*. Ankara: Nobel.
- Avcıoğlu, H., Eldeniz Çetin, M. & Özbey, F. (2004). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitimden Yansımalar: 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, 79-89.
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 345 -354.

- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batu S. (2000). Kaynaştırma destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu S., Kırcaali İftar G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Batu, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Vize
- Batu, S., Çolak, A. & Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması : öğretmen el kitabı*. Ankara: Vize.
- Bayhan, P., Şipal, F. & Kurt, Ş. (2003). Engelli Ergenlerin Sosyal İlişkilerini Oluşturma Sürecinde Eğitsel Ortamların Düzenlenmesi. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 3(2), 21-29.
- Baykoç Dönmez, Ş., Şahin, S. (2010). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç(Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim içinde* (s. 26-41). Ankara: Gündüz.
- Baykoç, N. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykoç, N. (Ed.).(2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Ankara: Gündüz.
- Baykoç, N., Avcı, N., & Aslan, N. (1997). *İlk ve ortaokul öğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/859/1560> sayfasından erişilmiştir.
- Bender, W. N. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri* (H. Sarı, Çev.). Ankara: Nobel.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Birleşmiş Milletler (2014). *EHİS (Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme BM)*. http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/Books/khuku/engelli_kadınlar/engelli_kadınlar_eskhk_5_no_lu_genel_yorumu_engelliler.pdf (Türkçe) sayfasından erişilmiştir.

- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068469/5000063531> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, W. J. (2013). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çankaya, Ö. & 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.
- Çelik, İ. (2006). *Kaynaştırma sınıfı ve özel sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki zihin engelli öğrencilere yönelik ödül ve ceza uygulamalarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü, Bolu.
- Demir, M. K. & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu eğitim dergisi*, 19(3), 719-732.
- Devlet Planlama Teşkilatı 9. Kalkınma Planı. *T.C. Resmi Gazete*, 26215, 1 Temmuz 2006.
- Diken, İ. H. (Ed.). (2011). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem.
- Dikici Sığırtmaç, A. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök.
- Eğitim Politikası Genel Görünümü. (2013). OECD. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/025.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme [EHİS]. (2009). *T.C. Resmi Gazete*, 27288, 14 Temmuz 2009.
- Enç, M., Çağlar, D. & Özsoy, Y. (1981). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Sevinç.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-32.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Anadolu Üniversitesi.

- Evans, S. (1981). Perceptions of classroom teacher, principals and resource room teachers of the actual and desired roles of the resource room teachers. *Journal of Learning Disabilities, 14*, 600-603.
- Eyüp, İ. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 106-114.
- Fazlıoğlu, Y. & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(2), 223-234.
- Fırat, T.(2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(7), 597-628. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.808>
- Gökdere, M. (2012). Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum, Endişe ve Etkileşim Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2789-2806.
- Gözün Ö.&Yıkılmış N. (2004a). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 79-88.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2004b). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumların değişimindeki etkinliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 65-77.
- Güleç Çakmak, H. (1999). *Özel Sınıflara ve kaynaştırılmış sınıflara devam eden ilköğretim düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla engelli olmayan çocukların benlik kavramlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz Türk, O. (1990). Eğitimde nitelik sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 729-744. http://dx.doi.org/10.1501/Egifak_0000000779
- Gürgür H. & Uzuner Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(1), 275-333.
- Gürgür, H., Kış A.& Akçamete G.(2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim*

Online, 11(3), 689-701.
http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=146824_3e5c8b5c55108dde71ef514f9f8706ab&? sayfasından erişilmiştir.

Güven, Y. & Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 415-432.

Hacısalıhoğlu Karadeniz, M., Akar, Ü. & Şen, H. (2005). Kaynaştırma eğitimi süreci: sınıf içi matematik uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 207(3), 169-187.

İkizoğlu M. (2005). Özürlü, özürlü ailesi ve toplum ilişkisi. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 5(1), 47-60.

İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. (2010). *MEB EARGED*, Ankara
http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf sayfasından erişilmiştir.

İşman, H. (2009). *Engellilerin eğitime yönelik bir politika aracı olarak özel özel eğitim kurumlarının eğitimde eşitlik bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaner, S. (2010). Özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.

Kargın, T., Acarlar, F. & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2) 55-76.

Kargın, 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), 2381-2414.

- Kartopu, S. (2013). *Özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mesleki sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasari, C., Freeman, S., Bauminger, N., & Akin (1999). Parental perspectives on inclusion. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 297–305.
- Kaya, Ö. (2013). Özel Eğitimde Roller ve Sorumluluklar. S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s. 32- 48). Ankara: Maya.
- Kırcaali İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*,16(1), 45-50.
- Kırcaali İftar, G. (1998).*Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim İlköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırcaali-İftar, G. (2013). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları, Eskişehir.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Student perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for student with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66(1), 23-27.
- Krishnakumar, P., Sukumaran, S. K., Jisha, A. M., & Nair, M. K. C. (2011). Developing a model for resource room training for slow learners in normal schools. *Indian Journal of Psychiatry*, 53(4), 336-339. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=c319f2b9-956a-4852-abcb-0c755d4c62fd%40sessionmgr103&vid=3&hid=103> sayfasından erişilmiştir.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: Başbakanlık.
- Leyser, N., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability Development and Education*, 2(58), 241-255.
- Melekoğlu M.A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1053- 1077.

- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Araştırma Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2010). İlköğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010b). *2009-2010 yılı özel eğitim kurum ve öğrenci sayıları*. http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2009-2010_GENEL_SONUC.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Milli eğitim temel kanunu. 1739, 14 Haziran 1973. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2013) Education at a Glance 2013- Highlights, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en sayfasından erişilmiştir.
- Olçay Gül, S. & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özel Eğitim Okullarında Aile Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. (2011). *MEB EARGED*, Ankara. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ozel_eg_alan_aile_eg_hizm_etki_deg.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Adana: Karahan.
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu, S. & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1492/12.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.

- Özkardeş Güngörmüş, O. (2012). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 25-38.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe.
- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin BEP kullanma durumlarının saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rao, S. (2009). A Cross Categorical Approach to Service Delivery: Promoting Successful Inclusion Through Teacher Education. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 25-43. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837249.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sadioğlu Ö., Batu S. & Bilgin A.(2012). Sınıf öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Yayınlanmış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Sağır, M. & Memişoğlu, P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Sağır, M.,&Memişoğlu, P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Salend, J. S. (2005). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices for all students*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Sandall, S. R. (2014). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları* (H Bakkaloğlu, Çev.). Ankara: Pegem.

- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sargın, N. (2003). *Rehberlik*. Ankara: Mikro.
- Sargın, N. (Ed.). (2003). *Rehberlik*. Ankara: Mikro.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F. & Bozkurt, H. (2004, Temmuz). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi nerede? Eğitimcilere öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Seyhan B. & Akduman Gültekin G. (2015, Mayıs). *Ulusal yasalar ve yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler açısından engelli çocukların eğitim hakkı*. Uluslararası Katılımlı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale" Sözel Bildiriler, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sivrikaya, T. & Tekinarslan Çifti İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 17-29.
- Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sucuoğlu, B. & Kargın T.(2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, 47(5), 481-492. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=1c507c67-5ab1-4da1-ba75-1d15670ed4ef%40sessionmgr4008&vid=1&hid=4110> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin S. & Baykoç Dönmez, N. (2010). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 26-42). Ankara: Gündüz.

- Şipal, F. (2004). Kaynaştırma eğitimi veren eğitimcilerin engelli çocuklara yönelik tutumlarına genel bir bakış. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 4(1), 23-37.
- Tohum Otizm Vakfı. (2016). Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu.
http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional lives: Special Education in today’s schools*. New Jersey: Merrill.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *T.C. Resmi Gazete*, 2709, 7 Kasım 1982.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). Türkiye özürülüler araştırması 2002.
<http://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye’de Kaynaştırma Bütünleştirme yoluyla Eğitimin Durumu. (2014). Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ulutaşdemir N. (2007) Engelli Çocukların Eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*,2(5), 119-130.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*.Yüksek Lisans Tezi, Anadolu üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vural, M. & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yıkılmış A. & Sazak Pınar E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 7-20.
- Yıldırım Doğru, S.& Durmuşoğlu Saltalı, N. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. İstanbul: Maya.

- Yıldırım Erişkin, A., Yazar Kırac, S., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(193), 200-213.
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31), 111- 127. <http://conf-scoop.dergipark.gov.tr/download/article-file/197909> sayfasından erişilmiştir.
- Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.



EK 1. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.ÖRG.0.20.03.01 / 3601
Konu : Kaynaştırma Yoluyla
Eğitim Uygulamaları

02.9.2008

..... VALİLİĞİNE
(Millî Eğitim Müdürlüğü)
GENELGE NO : 2008 / 60

- İlgi : a) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu.
b) 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu.
c) 01/7/2005 tarihli ve 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun.
ç) 06.06.1997 tarihli ve mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.
d) 31 Mayıs 2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
e) 27/08/2003 tarihli ve 25212 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

Bilindiği üzere kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylere destek eğitim hizmetleri de verilerek yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalar kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürülebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır.

Anayasamızın 42'nci maddesindeki "... Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." ... hükmü uyarınca;

İlgi (a) Kanun'un 7'nci maddesinin "Eğitim Hakkı" ile 8'inci maddesinin "Fırsat ve İmkân Eşitliği" başlığı altında, "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır." hükmü yer almıştır.

İlgi (b) Kanun'un 6'ncı maddesinde; özel eğitim gerektiren bireyler için okul ve sınıfların açılmalarının zorunlu olduğu belirtilmektedir. Aynı Kanunun 52'nci maddesi ile de mülki amirleri, ilköğretim müfettişlerini ve zabıta teşkilâtını zorunlu öğrenim çağındaki çocukların ilköğretim kurumlarına devamlarını sağlamakla yükümlü kılmış, veli yahut vasi veya aile başkanlarını ve okul idarelerini yardımla ve her türlü tedbiri almakla görevlendirmiştir. Bu Kanun'un yürürlüğe girmesiyle özel eğitim gerektiren bireylerin de zorunlu eğitimleri kesintisiz sekiz yıl olmuştur.

İlgi (c) Kanun'un "Eğitim ve Öğretim" başlıklı 15'inci maddesinde; "Hiçbir gerekçeyle özürlülerin eğitim alması engellenemez. Özürlü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürlü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır." amir hükmünün yerine getirilmesinde her tür ve kademe görev ve sorumluluğu bulunanlar görevin ifasında tereddüde meydan vermeyecek şekilde hareket edeceklerdir.

1/6

EĞİTİME %100 DESTEK	EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!	MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler / ANKARA	Özel Kalem:212 76 14 15 Sant : 212 76 17-18 Faks :213 13 56 e-posta : orgm@meb.gov.tr İnt. Adresi : www.meb.gov.tr
--	---	---	---

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.ÖRG.0.20.03.01 / 3601
Konu : Kaynaştırma Yoluyla
Eğitim Uygulamaları

02.9.2008

İlgi (ç) Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim yeni bir yapıya kavuşturulmuştur. Daha önceden özel eğitim okulu ağırlıklı olan bu yapılanma çağdaş bir anlayış ile kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları esas alınarak düzenlenmiştir. Söz konusu kararnamenin "Kaynaştırma" başlıklı 12'nci maddesinde; "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." hükmü yer almıştır.

Aynı Kanun Hükmünde Kararname'nin "Okul Öncesi Eğitimi" başlıklı 7'nci maddesinde "Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için **okul öncesi eğitimi zorunludur**. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir." hükmü yer almaktadır.

Söz konusu Kararnamenin 24'üncü maddesiyle **resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarının**; kendi çevrelerindeki özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlü oldukları hükme bağlanmıştır.

İlgi (d) Yönetmelik gereği eğitim-öğretimlerini kaynaştırma yoluyla sürdüreceğ öğrencilerin eğitim-öğretim haklarından en üst düzeyde yararlanmalarını ve eğitimlerini tamamlamalarını sağlamak amacıyla, okul/kurumlara yerleştirmelerinin yapılması, destek eğitim odalarının ve/veya özel eğitim sınıflarının açılması, bunların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gerekli tüm tedbirlerin alınması **Özel Eğitim Hizmetleri Kurullarının sorumluluğunda bulunmaktadır**.

Bu kapsamda konu ile ilgili olarak Anayasamız, ilgili Kanun ve Yönetmelik esaslarına göre okul ve kurumlarda aşağıdaki tedbirlerin alınması gerekmektedir.

1) Her tür ve kademedeki kaynaştırma yoluyla eğitim alması gereken öğrencilerin **okula/kuruma kayıtlarında** ve devamlarında gerekli tedbirler alınacaktır. Ayrıca rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılaması **henüz yapılmamış özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin de okullara/kurumlara kayıtları yapılacaktır**.

2) 37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin **okul öncesi eğitimi zorunludur**. Ancak, bireylerin gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak gerektiğinde **okul öncesi eğitim dönemi süresi bir yıl daha uzatılabilecektir**.

3) **Kaynaştırma uygulaması yapılan okul ve kurumlarda**, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 72'nci maddesi gereğince **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi oluşturularak** özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanacaktır. Bu birimin görev ve sorumlulukları aynı Yönetmeliğin 73'üncü ve 74'üncü maddelerinde belirtilen açıklamalar doğrultusunda yerine getirilecektir. Okul ve kurumlarda BEP birimlerinin kurulması ve çalışmalarını konusunda gerekli destek rehberlik ve araştırma merkezlerince öncelikli olarak sağlanacaktır.

4) Yetersizliği olmayan akranları ile aynı sınıfta ya da özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerinde sınıf öğretmenleri, özel eğitim sınıfı öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin yanı sıra okulda görevli **tüm yönetici ve diğer öğretmenler aynı sorumluluk bilinciyle hareket edeceklerdir**.

2/6

EĞİTİM %100 DESTEK	EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!	MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler / ANKARA	Özel Kalem:212 76 14 15 Sant : 212 76 17-18 Faks :213 13 56 e-posta : orgm@meb.gov.tr İnt. Adresi : www.meb.gov.tr
---	---	---	---

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.ÖRG.0.20.03.01 / 3601
Konu : Kaynaştırma Yoluyla
Eğitim Uygulamaları

02.9.2008

5) İlgili (e) Yönetmelik hükmüne göre ilköğretim okullarında kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmamakta olup ortaöğretim kurumlarında ise bu öğrenciler buldukları okul/kurumun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde ilgili (d) Yönetmeliğin 24'üncü maddesindeki hususların uygulanmasına dikkat edilecektir.

Bu madde gereğince;

a) Bulunduğu okulun eğitim programını veya denkliği olan bir programı izleyen öğrencilerin başarıları, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilecektir. Ancak değerlendirmelerde **öğrencilerin BEP'leri dikkate alınacaktır.**

b) Bulunduğu okulun eğitim programına **denkliği olmayan bir özel eğitim programını izleyen** öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesiyle ilgili işlemler, Yönetmeliğin 84'üncü maddesindeki hükümlerine göre yapılacaktır.

c) Öğrencilerin başarılarının değerlendirmesinde kullanılacak yöntem, teknik, ölçme araçları ve değerlendirme süresi, değerlendirme zamanı, değerlendirme aralıkları, değerlendirmeden sorumlu kişiler ve değerlendirmenin yapılacağı ortam BEP geliştirme biriminin görüş ve önerileri doğrultusunda belirlenecektir.

ç) **Yazma güçlüğü** olan öğrenciler ve **özel öğrenme güçlüğü** olan öğrencilerin değerlendirilmesi **sözlü**, sözlü ifadede güçlük yaşayan öğrencilerin değerlendirilmesi ise **yazılı** olarak yapılacaktır. Yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinde yetersizliği olan bireyler ise **davranışlarının gözlemlenmesi** yoluyla değerlendirilecektir.

d) Yazılı sınavlar öğrencilerin yetersizlik türüne, eğitim performanslarına ve gelişim özelliklerine göre çeşitlendirilecek, sınavlar kısa cevaplı ve az sorulu olarak düzenlenecektir.

e) Öğrenciler, yetersizliklerinden kaynaklanan güçlüklerini gidermek amacıyla sınavlarda uygun araç-gereç, cihaz ve yöntemlerden yararlandırılacaktır. İhtiyacı olan bireyler için yazılı sınavlarda refakat etmek üzere bir öğretmen görevlendirilecektir.

f) **Görme yetersizliği** olan öğrencilerin yazılı sınavlarda Braille (Kabartma) yazı olarak verdiği cevaplar sınavdan hemen sonra öğretmenin öğrenciye okutmasıyla değerlendirilecektir. Bu öğrenciler, çizimli ve şekilli sorulardan muaf tutulacak, az gören öğrenciler için sınav soruları kalın ve büyük puntolu hazırlanacaktır.

g) **İşitme yetersizliği** olan öğrenciler ilköğretim ve ortaöğretimde, istekleri doğrultusunda yabancı dil programlarındaki bazı bilgi ve becerilerin öğretiminden veya dersin tamamından muaf tutulacaktır.

ğ) **Zihinsel yetersizliği** olan öğrenciler; dikkat, bellekte tutma ve hatırlama güçlükleri dikkate alınarak daha sık aralıklarla değerlendirilecektir.

ı) **Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu** olan öğrencilerin değerlendirilmesi, bu öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak daha sık aralıklarla ve kısa süreli sınavlarla yapılacaktır.

3/6

EĞİTİME %100 DESTEK	EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!	MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler / ANKARA	Özel Kalem:212 76 14 15 Sant : 212 76 17-18 Faks :213 13 56 e-posta : orgm@meb.gov.tr İnt. Adresi : www.meb.gov.tr
--	---	---	---

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.ÖRG.0.20.03.01 / 3601
Konu : Kaynaştırma Yoluyla
Eğitim Uygulamaları

02.9.2008

i) **Kas ve sinir sistemi bozukluklarına** bağlı motor becerilerde yetersizliği olan öğrenciler motor beceri gerektiren derslerin uygulamalı bölümlerinden istekleri doğrultusunda muaf tutulacaktır.

6) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin özellikleri ve yeterlikleri dikkate alınarak onların başarılı olabilecekleri **ses temelli cümle (tüme varım)/çözümleme (tümünden gelim)/karma yöntemlerden** öğrenciye uygun olan bir yöntemle okuma yazma öğretimi yapılacaktır. Yetersizliğinden kaynaklanan nedenlerden dolayı **bitişik eğik yazı çalışması yapamayan öğrencilere, dik temel yazı tekniğiyle çalışmalar yaptırılabilir.**

7) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ders ile ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılmalarının sağlanması yönünde gerekli tedbirler okul ve kurum yönetimlerince alınacaktır.

8) Kaynaştırma uygulaması yapılan okul ve kurumlarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere bireysel ve grup eğitimi verilebilmesi için **destek eğitim odası açılacaktır.**

9) Özel eğitim sınıfı ile destek eğitim odası için ayrılan mekanların fiziki şartlarının (ısı, ışık, genişlik, hijyen vb.) eğitime uygun ve kolay ulaşılabilir olmasına dikkat edilecektir. **Eğitim öğretim açısından elverişsiz ortamlarda özel eğitim sınıfı ile destek eğitim odası düzenlenmesi yapılmayacaktır.**

10) Özel eğitim sınıfı ile destek eğitim odasında okul öncesi eğitim malzemelerinden ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılan araç-gereçlerden yararlanılacaktır. Bu materyal ve donanım ihtiyacı yerel imkânlarla (okul aile birliği, belediye ve sivil toplum kuruluşları vb.) temin edilecektir.

11) İlgili (d) Yönetmeliğin 28'inci maddesinin 2'nci paragrafının (g) alt bendinde destek eğitim odalarında kimlerin görevlendirileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte ilköğretim okullarının 4'üncü ve 5'inci sınıflarında alan öğretmenlerinin derse girdiği saatlerde; sınıf öğretmenleri, gerekli ise kendi sınıflarındaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileriyle destek eğitim odalarında eğitim-öğretim faaliyeti yürüteceklerdir.

Ayrıca, ilköğretim okulları ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan alan öğretmenlerinden maaş karşılığı ders saatini dolduramayan öğretmenlerin yanı sıra ders saatini dolduranlardan istekli olanlar destek eğitim odasında ihtiyaçlar doğrultusunda görevlendirilebilecektir.

12) Zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan öğrenciler için açılmış özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler ile bu sınıflarda etkinliğe katılan diğer eğitim personeli tören ve toplantılar ile makama girme dışında, öğrencilerle bir arada oldukları bireysel ve grup eğitimi etkinliklerinde daha rahat hareket edebilmeleri için gerektiğinde beden eğitim öğretmenleri gibi eşofman veya benzeri rahat kıyafetlerle derslere girebileceklerdir.

13) Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği ve/veya otizmi olan öğrenciler için açılan özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler, dinlenme aralarında da öğrencileriyle ilgilenenler ve bu görevi yapanlar okul nöbetçi öğretmenliği görevinden muaf tutulabileceklerdir.

14) Öğrenci taşıma servislerinde kaynaştırma öğrencilerinin taşınması konusunda kolaylıklar sağlanacak ve gerekli tedbirler alınacaktır.

4/6

EĞİTİME %100 DESTEK	EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!	MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler / ANKARA	Özel Kalem:212 76 14 15 Sant : 212 76 17-18 Faks :213 13 56 e-posta : orgm@mcb.gov.tr İnt. Adresi : www.meb.gov.tr
--	---	---	---

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : B.08.0.ÖRG.0.20.03.01 / 3601
Konu : Kaynaştırma Yoluyla
Eğitim Uygulamaları

02.9.2008

15) Okul ve kurumlarda kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrencilere ilişkin veriler e-okul sistemine zamanında ve doğru bir şekilde girilecek, bu öğrencilerin hak kaybına uğramaması için gerekli tedbirler alınacaktır.

16) Özel eğitim gerektiren öğrencilerin de istedikleri takdirde merkezi sistemle yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile il düzeyinde yapılacak sınavlara katılmalarına imkân tanınacaktır. Okul yönetimlerinde bu öğrenciler için Sınav Yönergesi'nde belirtilen esaslar dikkate alınarak engel türü ve özelliğine göre gerekli tedbirler alınacaktır.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında akranları ile aynı sınıfta veya özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilerin yılsonu başarı puanı ayrı hesaplanacak ve okul genel başarısının dışında tutulacaktır.

17) 09.02.2004 tarihli ve 2004/7 sayılı "Kaynaştırma Uygulamaları" konulu Genelge yürürlükten kaldırılmıştır.

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

Bu güne kadar başarıyla uygulanan ve önemli ilerlemeler sağlanan özel eğitim alanındaki çalışmaların öngörülen hedeflere ulaştırılması için özel eğitime yönelik gerekli tedbirlerin alınarak plânlamaların yapılmasını ve bu genelgenin okul öncesi, ilk ve orta öğretim kurumlarının yönetici ve öğretmenlerine duyurularak gerekli önlemlerin alınmasını önemle rica ederim.

(İmzalandı)

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK
Millî Eğitim Bakanı

EKLER

1- Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalarında
Öğretmenlere Öneriler (9 sayfa)

DAĞITIM :

Gereği :

B Planı

Bilgi :

A Planı

5/6

EĞİTİME %100 DESTEK	EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!	MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler / ANKARA	Özel Kalem:212 76 14 15 Sant : 212 76 17-18 Faks :213 13 56 e-posta : orgm@mcb.gov.tr İnt. Adresi : www.meb.gov.tr
--	---	---	---

EK 2. Müdür Görüşme Formu

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ “DESTEK EĞİTİM ODASI (DEO)” UYGULAMASINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Açıklama

Merhaba, benim adım Nihan ÇAĞLAR. Merhaba, benim adım Nihan ÇAĞLAR. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Destek eğitim odaları konusunda öğretmenlerin ve müdürlerin görüşleri üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu görüşmede amacım, kaynaştırma öğrencisi olan, destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin destek eğitim odaları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçlarla kaynaştırma uygulamalarının bir parçası olan destek eğitim odalarının uygulamasında verimliliği arttırmada katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin, özel eğitim öğrencileri ve destek eğitim odası hakkındaki düşüncelerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Okul:

Tarih ve Saat:.....

Görüşmeci:.....

Katılımcının: Kıdemi: Cinsiyeti:

Özel eğitime yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Süresi, kapsamı?

Okuldaki kaynaştırma öğrenci sayısı:

GÖRÜŞME SORULARI

1. DEO uygulaması için hazırlanan yönetmelik hakkında ne düşünüyorsunuz? Yönetmeliğin yeterli ve yetersiz gördüğünüz yanları sizce nelerdir? Yönetmeliğin DEO uygulamasını kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı yanları hakkında neler söylemek istersiniz.
2. DEO uygulamasına yönelik olarak okullara, öğretmenlere veya öğrencilerin ihtiyaçlarına veya koşullarına duyarlılık/esneklik taşıyor mu?
3. Okulların fiziksel olanakları DEO uygulaması için yeterli midir? Ne gibi eksiklikler var?
 - a. DEO uygulaması için bir oda/derslik bulma ve donatma süreci nasıl işlemektedir? Bu süreçte ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
4. DEO uygulaması başladıktan sonra bu odalarda gerçekleştirilen eğitimlerden ne gibi sonuçlar ortaya çıktı?
 - a. Uygulama planlandığı gibi gerçekleşmekte midir?
 - b. Ne gibi beklenmeyen sorunlar ortaya çıktı?
5. Sizce DEO'lar özel gereksinimli bireylerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama açısından yeterli midir? DEO'lar hangi yönlerden yeterli veya yetersizdir?
6. Sizce DEO uygulamasının geliştirilmesi için neler yapılmalıdır? Bu uygulama sürdürülmeli midir? Neler yapılırsa bu uygulama daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilir?
7. DEO uygulamasının geliştirilmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri ne olmalıdır?
8. DEO hizmeti alan öğrencilerden ne gibi tepkiler alıyorsunuz? Diğer bir ifadeyle uygulamayı olumlu buluyorlar mı? İstekli olarak katılmakta mıdır?
9. DEO uygulamasının öğrenciler için faydalı olduğunu, bu öğrencilerin eğitimleri ve gelişimlerine yönelik olumlu katkılarının olduğunu düşünüyor musunuz?
10. Öğrencilerden beklemediğiniz (olumlu veya olumsuz yönde) tepkiler aldınız mı?

a. Öğrencilerin çekinmesi, utanması gibi durumlar olmakta mıdır?

b. Bu eğitimi alan öğrenciler diğer öğrencilerden dışlanma veya aşağılanma gibi durumlara maruz kalmakta mıdır?

11. Velilerin DEO uygulamasına tepkileri nasıldır? (Çocuklarını bu hizmeti almalarında ailelerin istekli olup olmadıkları, uygulamaya ne gibi katkılar sağladıkları, uygulamada ne gibi rollerini olduğu)

12. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından DEO uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?



EK 3. Öğretmen Görüşme Formu

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ “DESTEK EĞİTİM ODASI (DEO)” UYGULAMASINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Açıklama

Merhaba, benim adım Nihan ÇAĞLAR.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Destek eğitim odaları konusunda öğretmenlerin ve müdürlerin görüşleri üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu görüşmede amacım, kaynaştırma öğrencisi olan, destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin destek eğitim odaları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçlarla kaynaştırma uygulamalarının bir parçası olan destek eğitim odalarının uygulamasında verimliliği arttırmada katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin, özel eğitim öğrencileri ve destek eğitim odası hakkındaki düşüncelerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Okul:

Tarih ve Saat:.....

Görüşmeci:.....

Katılımcının: Kıdemi: Cinsiyeti: Branşı:

Özel eğitime yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Süresi, kapsamı?

GÖRÜŞME SORULARI

1. DEO uygulaması için hazırlanan yönetmelik hakkında ne düşünüyorsunuz? Yönetmeliğin yeterli ve yetersiz gördüğünüz yanları sizce nelerdir? Yönetmeliğin DEO uygulamasını kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı yanları hakkında neler söylemek istersiniz.
2. DEO uygulamasına yönelik olarak okullara, öğretmenlere veya öğrencilerin ihtiyaçlarına veya koşullarına duyarlılık/esneklik taşıyor mu?
3. Okulların fiziksel olanakları DEO uygulaması için yeterli midir? Ne gibi eksiklikler var?
 - a. DEO uygulaması için bir oda/derslik bulma ve donatma süreci nasıl işlemektedir? Bu süreçte ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
4. DEO uygulaması başladıktan sonra bu odalarda gerçekleştirilen eğitimlerden ne gibi sonuçlar ortaya çıktı?
 - a. Uygulama planlandığı gibi gerçekleşmekte midir?
 - b. Ne gibi beklenmeyen sorunlar ortaya çıktı?
5. Sizce DEO'lar özel gereksinimli bireylerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama açısından yeterli midir? DEO'lar hangi yönlerden yeterli veya yetersizdir?
6. Sizce DEO uygulamasının geliştirilmesi için neler yapılmalıdır? Bu uygulama sürdürülmeli midir? Neler yapılırsa bu uygulama daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilir?
7. DEO uygulamasının geliştirilmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri ne olmalıdır?
8. DEO hizmeti alan öğrencilerden ne gibi tepkiler alıyorsunuz? Diğer bir ifadeyle uygulamayı olumlu buluyorlar mı? İstekli olarak katılmakta mıdır?
9. DEO uygulamasının öğrenciler için faydalı olduğunu, bu öğrencilerin eğitimleri ve gelişimlerine yönelik olumlu katkılarının olduğunu düşünüyor musunuz?
10. Öğrencilerden beklemediğiniz (olumlu veya olumsuz yönde) tepkiler aldınız mı?

- a. Öğrencilerin çekinmesi, utanması gibi durumlar olmakta mıdır?
 - b. Bu eğitimi alan öğrenciler diğer öğrencilerden dışlanma veya aşağılanma gibi durumlara maruz kalmakta mıdır?
11. Velilerin DEO uygulamasına tepkileri nasıldır? (Çocuklarını bu hizmeti almalarında ailelerin istekli olup olmadıkları, uygulamaya ne gibi katkılar sağladıkları, uygulamada ne gibi rollerini olduğu)
12. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama açısından DEO uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?



EK 4. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü İzin



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4080702
Konu : Araştırma İzin

11.04.2016

MAMAK KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 01/03/2016 tarihli ve 7453 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Nihan ÇAĞLAR'ın "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Destek Eğitim Odalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu araştırma kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup; ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda çalışmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Görüşme formunun (13 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Görüşme formu (4 sayfa)
2-Okul Listesi (1 sayfa)



T.C.
MAMAK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16394142/605.99/4173034
Konu : Araştırma İzni
(Nihan ÇAĞLAR)

13.04.2016

DAĞITIMDA ADI GEÇEN OKUL MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi: İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 11.04.2016 tarihli ve 14588481/605.99/4080702 sayılı yazısı.

İl Milli Eğitim Müdürlüğünün araştırma izni konulu yazısı ekte gönderilmiş olup, ilgi yazı doğrultusunda işlem yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

Adem ÖZTÜRK
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

-İlgi yazı ve ekleri (8 sayfa)

DAĞITIM:

- Şair Nedim İlkokulu
- Mehmet Rifat Börekçi İlkokulu
- Mehmet Çekiç Ortaokulu
- 29 Ekim Ortaokulu
- Ayşe Zeki Sayan İlkokulu
- Abidinpaşa İlkokulu

Sıfakiçep Mah. 125 sok. No:5 Mamak/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
E-posta: mamak06@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: D.ÖKSÜZ Üyan:Memur
Tel: (0 312) 319 18 23/132
Faks: (0 312) 3194238

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2329-e4d4-3af7-a72e-a19f kodu ile teyit edilebilir.