

T.C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİMDE BİRDEN FAZLA YETERSİZLİĞE SAHİP
ÖĞRENCİLERİN ETKİLİ KAYNAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ADİLE EMEL SARDOHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç.Dr. Hakan SARI

KONYA-2011



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Adile Emel SARDOHAN
Numarası	085219001002
Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim / Özel Eğitim
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tezin Adı	İlköğretimde Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Etkili Kaynaştırılması ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğrencinin

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

Öğrencinin imzası

(İmza)



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Adı Soyadı	Adile Emel SARDOHAN
Numarası	085219001002
Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim / Özel Eğitim
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hakan SARI
Tezin Adı	İlköğretimde Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Etkili Kaynaştırılması ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğrencinin

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan İlköğretimde Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Etkili Kaynaştırılması ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi başlıklı bu çalışma 10/06/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Doç. Dr.
Doç. Dr.
Dr.

Danışman ve Üyeler

Hakan SARI
Ercan YILMAZ
Yahya GIKILI

İmza



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı	Adile Emel SARDOHAN	
Numarası	085219001002	
Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim / Özel Eğitim	
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktor <input type="checkbox"/>
Öğrencinin Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hakan SARI	
Tezin Adı	İlköğretimde Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Etkili Kaynaştırılması ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	

ÖZET

Kaynaştırma uygulamalarının amaçları arasında birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yetersizliklerini en aza indirmede ve akranlarıyla karşılıklı etkileşim, ortama katılım, çevreye uyum süreçlerinde güçlükleri en az seviyeye indirmek yer alabilmektedir. Ülkemizde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik alan yazınının sınırlı olduğu da görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amaçları; 1) İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğrenim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması, 2) Bu alanda yapılacak ileri araştırmalara ışık tutmaktır.

Bu çalışmada veriler Nitel Araştırma Yöntemlerinden 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' ile Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerle

alışan 42 üretmenin görüşleri ile toplanmıştır. Veriler teknolojik kayıttan yazılı formlara 'transkriptlere' dönüştürüldükten sonra 'İçerik Analizi' Tekniğiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; 1) kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan üretmenler, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için sınıf içi ve sınıf dışı herhangi bir ortam düzenlemeleri yapmamaktadırlar, 2) Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırladıklarını ancak uygulamada güçlük yaşamaktadırlar, 3) ğretmenlere birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasında yasal dayanaklar hakkında her hangi bir bilgilendirme çalışması yapılamamaktadır, 4) Görüşme yapılan retmenlere görev yaptıkları okulda planlı olarak destek hizmetleri sağlanamamaktadır, 5) Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere okul içi ihtiyaçlarında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmada yardımcı personel grevlendirilmemektedir, 6) Görüşülen retmenler birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin ailesi ile sürekli ve düzenli olarak iletişim kurabilmektedirler, 7) Görüşülen retmenler, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim aldığı diğer kurumlarla ve özel öğretmenlerle gerek duyulduğa iletişim kurabilmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Birden Fazla Yetersizliğe Sahip ğrenciler, Kaynaştırma, zel Gereksinimli Bireyler, zel Eğitim, İlkretimde zel Gereksinimliler



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı	Adile Emel SARDOHAN	
Numarası	085219001002	
Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim / Özel Eğitim	
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktor <input type="checkbox"/>
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hakan SARI	
Tezin İngilizce Adı	An Evaluation of Teachers' Perspectives on Effective Inclusion of Students with Multiple Disabilities in Turkish Primary Schools	

Öğrencinin

SUMMARY

Among the aims of inclusive education practices is the minimization of the handicaps in children and enable them to interact with their peers in interactive, participatory settings and minimize the difficulties that they have in adapting to new environment. The literature regarding the inclusive education practices of children with multiple disabilities is limited. Therefore, the aims of the present study are as follows: 1) to expose the perspectives of teachers concerning the effective inclusion of students with multiple disabilities who are teaching inclusive education classes in primary schools. 2) to light further researches within this field. The data of the present study were collected by using semi-structured interviews, among the qualitative research methods, conducted with 42 teachers of students with multiple disabilities in inclusive education classes of the Konya provincial directorate for national education. The data recorded were transcribed and analyzed in accordance with the 'Content Analysis Technique'. According to the research findings; 1)

inclusive education class teachers do not make any in-class or out of the class/settings arrangements for students with multiple disabilities, 2) they prepare individualized education plans for these students: however, have difficulties in applying them, 3) these teachers are not informed about the legal foundations of providing inclusive education to students with multiple disabilities, 4) these teachers do not receive planned and programmed support services for the education of students with multiple disabilities, 5) in the inclusive education classes there are not any auxiliary personnel nominated to help students with multiple disabilities to overcome the difficulties they face within school, 6) teachers of children with multiple disabilities in inclusive education classes are in constant and organized communication with the parents, 7) these teachers communicate when necessary with the institutions and private tutors of the children with multiple disabilities.

Key words: Students with multiple difficulties, Integration/ Inclusion, Special educational needs, Special education, Primary special needs.

ÖNSÖZ

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerle yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu günümüzde bu alanla ilgili çalışma yapmanın en büyük avantajlarından biri araştırılacak ve öğrenilecek pek çok bilginin olmasıdır.

Araştırmamın desenlenmesinden sona erdirilmesine kadar her aşamada desteğini hissettiğim bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan saygıdeğer danışmanım Doç.Dr.Hakan SARI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın ilerleme sürecinde görüş ve öneriyle araştırmama her zaman katkıda bulunan Dr. Yahya ÇIKILI ve Yard. Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın düzenlenme aşamasında her zaman yardımcı olan Hüseyin ERDEM' e teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında yanımda olduğunu hissettiğim, düşüncelerimi yargılamadan saygı gösterip bana destek olan, çalışkanlığı ve hırsı sayesinde beni ve ailemizi her zaman üstün başarılarla teşvik eden Anneciğim Hacer SARDOHAN' a,

En olumsuz zamanlarımda beni sakinleştirip bana destek veren, ruhumu dinlendiren, maddi ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan Babacığim Turgut SARDOHAN'a,

Karakterleri ve başarılarıyla her zaman gurur duyduğum. bana olan sevgilerinden her zaman güç bulduğum Kardeşlerim Sultan ve Mahmut SARDOHAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Canım Aileme...

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
TABLolar LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I: ALANYAZINI	19
I.1. Giriş	19
I.2. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrenciler ile İlgili Tanımlar	19
I.3. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Bireylerin Yaygınlık Durumu	22
I.4. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Olma Nedenleri	24
I.4.1. Doğum Öncesi (Prenatal) Nedenler	24
I.4.1.1. Kromozom Anormallikleri	25
I.4.1.2. Beyin Oluşumundaki Gelişimsel Bozukluklar	25
I.4.1.3. Erken Doğum	25
I.4.2. Doğum Anı Nedenler	26
I.4.3. Doğum Sonrası (Postnatal) Nedenler	26
I.5. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	27
I.5.1. Sağlık Sorunları	27
I.5.1.1. Astım Hastalığı	28
I.5.1.2. Kortikal Görme Güçlüğü (Beyinle ilgili Görsel Güçlük)	29
I.5.1.3. Kortikal İşitme Güçlüğü (Beyinle İlgili İşitme Güçlüğü).....	30
I.5.1.4. Beyin Felci (Cerebral Palcy).....	30
I.5.1.5. Epilepsi	31
I.5.1.6. Kan Hastalığı	32
I.5.1.7. Kardiyovasküler Bozukluklar	32
I.5.1.8. Gelişim Bozuklukları	32
I.5.1.9. Spina Bifida (Bel Çatlağı Felci).....	33

I.5.1.10. Hidrosefali	34
I.5.1.11. Mikrosefali.....	34
I.5.1.12. Kısmi Felç.....	35
I.5.1.13. Menenjit	35
I.5.1.14. Doku Sertleşmesi	35
I.5.1.15. Yarık Damak	36
I.5.1.16. Şeker Hastalığı.....	36
I.5.1.17. Kas Distrofisi	37
I.5.1.18. Kusurlu Kemik Oluşumu ve ya Çabuk Kırılabilen Kemik.....	37
I.5.1.19. Kandaki (Rh) Faktörünün Yetersizliği	38
I.5.1.20. Down Sendromu	38
I.5.1.21. Lawrence-Moon Biedl	39
I.5.1.22. Laber Amourosis.....	39
I.5.1.23. Marfan Sendromu	39
I.5.1.24. Usher Sendromu	40
I.5.1.25. Çocuk Felci (Polio).....	40
I.5.1.26. Charge Hastalığı	40
I.5.1.27. Mukopolisakkarid Hastalıkları	41
I.5.1.28. Nieman Pick Hastalığı	41
I.5.1.29. İdrar Yolu Enfeksiyonları	41
I.5.1.30. Kronik Böbrek Yetmezliği.....	42
I.5.1.31. Diğer Sağlık Problemleri	42
I.5.2. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Gelişim Alanları.....	42
I.5.2.1. Motor Beceriler.....	42
I.5.2.2. İletişim Becerileri	44
I.5.2.3. Sosyal ve Duygusal Özellikler.....	46
I.5.2.4. Davranışsal Özellikler.....	48
I.5.2.5. Bilişsel Özellikler	49
I.5.2.6. Akademik Gelişim Özellikler	53
I.5.2.7. Zararlı Davranışlar	56
I.6. İlköğretimde Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Eğitimi.....	57

1.6.1. Destek Eğitim Odası	58
1.6.2. Özel Sınıf	59
1.6.3. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu.....	60
1.6.4. Yatılı Özel Eğitim Okulu	60
1.7. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Eğitim Dönemleri	60
1.7.1. Erken Çocukluk Eğitimi Dönemi.....	60
1.7.2. İlköğretim Dönemi	61
1.7.3. Ortaöğretim Dönemi	62
1.7.4. Geçiş ve Yetişkinlik	62
1.8. İlköğretimde Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Kaynaştırılması ..	63
1.8.1. Kaynaştırma Uygulamaları ile İlgili Tanımlar	63
1.8.2. Kaynaştırma Modelleri.....	65
1.8.2.1. Bölgesel Kaynaştırma	65
1.8.2.2. Sosyal Kaynaştırma	65
1.8.2.3. Çapraz Kaynaştırma.....	66
1.8.2.4. Fonksiyonel Kaynaştırma	66
1.8.2.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	66
1.8.2.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma	66
1.9. Etkili Kaynaştırma Uygulamaları Stratejileri	68
1.9.1. Ekip Desteği	68
1.9.2. Anlamlı ve Bireyselleştirilmiş Program	70
1.9.3. Anlamlı Çekirdek Program Hazırlanması	71
1.9.4. Aktif Aile Katılımı	71
1.9.5. Olumlu Davranış Desteği.....	71
1.9.6. Sınıf Öğretmenleri.....	73
1.9.7. Yetersizliğe Sahip Olmayan Öğrenciler.....	75
1.9.8. Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Öğrenciler.....	76
1.9.9. Okul Yönetimi.....	76
1.9.10. Fiziksel Ortam	78
1.9.11. Destek Eğitim Personeli.....	79
1.9.12. Akran Eğitimi.....	79

I.9.13. Yardımcı Teknoloji	80
I.9.14. Öğretimin Uyarlanması	81
I.9.15. Sınıfın Düzenlenmesi	81
I.9.15.1. Sınıfın Isısı	81
I.9.15.2. Sınıfın Işığı	82
I.9.15.3. Sınıfın Rengi	82
I.9.15.4. Sınıftaki Gürültü	83
I.9.15.5. Sınıfın Büyüklüğü	83
I.9.15.6. Sınıf İklimi	84
I.9.15.7. Sınıfın Görünümü	84
I.9.15.8. Zaman	84
I.9.16. Öğrenci Gruplarının Oluşturulması	85
I.9.17. Öğretim Materyallerinin Seçimi	86
I.9.18. Öğretim Yöntemlerinin Uyarlanması	86
I.9.19. Sınıfta Davranış Kontrolü	87
I.9.20. Sosyal Kabulün Arttırılması	88
I.9.21. Kaynaştırmayı Etkileyen Diğer Faktörler	89
I.10. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Değerlendirilmesi	90
I.10.1. Tıbbi Değerlendirme	91
I.10.2. Eğitsel Değerlendirme	91
I.10.3. Eğitsel Değerlendirme Türleri	91
I.10.3.1. Alternatif Değerlendirme Formları	92
I.10.3.2. Birey Merkezli Yaklaşım	93
I.10.3.3. İşlevsel Değerlendirme	93
I.10.3.4. Portfolya	94
I.10.3.5. Görüşmeler	96
I.10.3.6. Gözlemler	97
I.10.3.8. Geçmiş Kayıtların İncelenmesi	99
I.10.3.9. Programa Dayalı Değerlendirme	99
I.10.3.10. İş Örneği Analizi	100
I.10.3.11. Görev Analizi	100

I.10.3.12. Envanter	100
I.11. Aile Üyelerinin Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Çocuklarına Bakışı.....	101
I.11.1. Aileleri Etkileyen Diğer Faktörler	101
BÖLÜM II: YÖNTEM.....	103
II.1. Araştırma Modeli.....	103
II.2. Veri Toplama Araçları.....	103
II.1.1. Verilerin Toplanması Süreci	105
II.3. Çalışma Grubu.....	105
II.3.1. Görüşmelerin Yapılması	106
II.4. Verilerin Analizi	108
BÖLÜM III: BULGULAR	109
III.1. Sınıf İçi Ortam Düzenlemeleri	109
III.1.1. Sınıfın Büyüklüğü ve Sınıf Mevcudunda Uyarılma	109
III.1.2. Sınıfın Genel Özellikleri.....	110
III.1.3. Öğrencinin Sınıf İçinde Bulunduğu Yer.....	111
III.2. Sınıf Dışı Ortam Düzenlemeleri.....	112
III.2.1. Çevresel Düzenlemeler.....	112
III.2. 2. Sınıf Dışı ve Okul İçi Düzenlemeler	113
III.3. Genel Programda Uyarlamalar.....	114
III. 4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlama.....	117
III. 4. 1. BEP Hazırlama	117
III.4.2. BEP Hazırlama Sürecine Ekip Katılımı	118
III.4.3. Hazırlanan BEP' i Uygulayabilme	119
III.4.4. Hazırlanan BEP'in Değerlendirilmesi.....	120
III.4.5. BEP Üzerinde Gerekli Değişikliklerin Yapılması.....	121
III.5. Destek Hizmetleri.....	122
III.5.1. Yasal Düzenlemelere Uygunluk	122
III.5.2. Akademik Bakımdan	123
III.5.3. Psikolojik Danışma Hizmetleri.....	124
III.5.4. Araç- Gereç ve Temini	125
III.5.5. Tıbbi Destek	126

III.5.6. Sosyal Yardım	127
III.5. 7. Diğer Meslektaşların Gerekli Destek Eğitimi Yapması	127
III.5.8. Okul Yöneticileri	129
III.6 Aile Katılımı.....	130
III.6.1. Yapılan Veli Toplantılarına Katılma	130
III.6.2. Programın Evde İzlenmesine Yönelik Sorumluluk ve Görevleri Yapma	131
III.6.3. Aile Eğitim Programlarına Katılma.....	132
III.7. Tanılama ve Değerlendirme	134
III.7.1. Yasal Süreçlere Göre Tanılama.....	134
III.7.2. Yasal Süreçlere Göre Değerlendirme	135
III.8. Yardımcı Personel	136
III.9. Diğer Kurumlarla İletişim (Sağlık Kurumları, RAM, Dernek/Vakıf ve Buldukları Bölgedeki Yükseköğretim Kurumları).....	137
BÖLÜM IV: TARTIŞMA.....	140
IV.1. Sınıf İçi Ortam Düzenlemeleri.....	140
IV.2. Sınıf Dışı Ortam Düzenlemeler	143
IV.3. Genel Programda Uyarlamalar	145
IV.4. BEP Hazırlama.....	145
IV.5. BEP Hazırlama Sürecine Ekip Katılımı.....	147
IV.6. Hazırlanan BEP'i Uygulayabilme.....	148
IV.7. Hazırlanan BEP'in Değerlendirilmesi	149
IV. 8. Destek Hizmetlerinde Yasal Düzenlemelere Uygunluk	150
IV.9. Akademik Bakımdan Destek Hizmetleri	150
IV.10. Psikolojik Gelişimle İlgili Destek Hizmetleri.....	151
IV.11. Öğretim Etkinlikleri İçin Araç-Gereç ve Temini.....	152
IV.12. Okul Yöneticileri	153
IV.13. Aile Katılımı	154
IV.14. Tanılama ve Değerlendirme.....	155
IV.15. Yardımcı Personel.....	156
IV.16. Diğer Kurumlarla İletişim (Sağlık Kurumları, RAM, Dernek/Vakıf ve Buldukları Bölgedeki Yükseköğretim Kurumları).....	157

BÖLÜM V: SONUÇ ve ÖNERİLER.....	158
V. 1. Sonuç.....	158
V. 2. Öneriler.....	161
KAYNAKLAR.....	162
EKLER.....	189
Özgeçmiş.....	222

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD :Amerika Birleşik Devletleri.

BEP :Bireysel Eğitim Programı

BILD :British Institute of Learning Disabilities (İngiliz Öğrenme Engelleri Enstitüsü).

BÖP :Bireysel Öğretim Planı

IDEA :The Individuals with Disabilities Education Act (Engelli Bireyler Eğitim Hareketi).

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı.

NCDIESD : National Council on Disability Inclusionary Education for Students with Disabilities (Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimi için Ulusal Engellik Konseyi)

NICHY: National Dissemination Center for Children with Disabilities (Engelli Çocuklar İçin Ulusal Bilgilendirme Merkezi).

RAM :Rehberlik Araştırma Merkezi

TASH : The Association for Severely Handicapped, Engelli Bireyler İçin Uluslararası Yardım Derneği

WHO : World Health Organisation (Dünya Sağlık Örgütü).

TABLÖLÖR LİSTESİ

Tablo 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Hazırlanırken İZlenen Basamaklar

Tablo 2: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul, Cinsiyet ve Deneyimlerine göre Dağılımları

BÖLÜM I: ALANYAZINI

1.1. Giriş

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sayıları gün geçtikçe artmaktadır. Aşağıda birden fazla yetersizliğe sahip olan çocukların özellikleri ve eğitim modelleri ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

1.2. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrenciler ile İlgili Tanımlar

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerle ilgili yurtdışında ve ülkemizde çok farklı tanımlar yapılmaktadır. Friend'e (2011) göre birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin önemli ölçüde özel ihtiyaçları olmuş olsa da, yetersizlikleri kendileriyle aynı yaştaki arkadaşları gibi ihtiyaç ve istekleri olmasına engel teşkil etmemektedir. Ülkemizde ve diğer ülkelerde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerle ilgili farklı tanımlar yapılmasına rağmen evrensel bir tanım bulunmamaktadır. Akçamete'ye (1992) göre, özel eğitime gereksinim duyan çocuklar grubu içinde hem görme hem işitme yetersizliğine sahip olan ya da işitme- zihinsel yetersizlik gibi ek yetersizlikleri olan çocuklar birden fazla yetersizliğe sahip bireylerdir. Orelove ve Sobsey ve Silberman'a (2004) göre birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler, zihinsel yetersizliği olan bunun yanında bir veya birden fazla önemli motor veya duyuşsal yetersizliğe sahip olan ve yüksek düzeyde desteğe ihtiyaç duyan bireylerdir. Tekin – İftar' a (2000) göre, birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin tanımında bireyin, fiziksel, zihinsel, duygusal problemlerinin bir ya da bir kaçının bir arada görülmesi ile birlikte toplumsal yaşama daha az bağımsız katılabilmesi ve var olan potansiyelini daha iyi kullanabilmesi için normal sınıf ya da özel eğitim programlarında sunulan hizmetlerin dışında eğitsel, sosyal, psikolojik ya da tıbbi hizmet gereksinimlerinin olması durumudur.

Kirk (1989 aktaran Sarı, 2008) birden fazla yetersizliğe sahip bireyi fiziksel, zihinsel ya da duygusal problemlerinin yoğunluğundan dolayı, toplumsal, psikolojik, tıbbi ve eğitsel özel destek hizmetlerine gereksinimi bulunan bireyler olarak açıklamıştır. Bir diğer tanımda birden fazla yetersizlik içinde birçok yetersizlik birleşimini barındıran şemsiye bir terimdir ve genellikle her bir yetersizlik birbirinin etkisini artırır (Yazıcı, 2009). Gagliulo (2004) bu nedenle Amerikan Engelli Bireyler

Eğitim Yasası (2005) (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) ileri düzeyde yetersizliği ayrı bir kategoride tanımlamaz. İleri düzeyde ve birden fazla yetersizliğin birbirine bitişik kavramlar olduğunu ifade eder. Friend (2011) ise, birden fazla yetersizliğe sahiplik terimini, zihinsel yetersizliklerin, görme güçlükleri, işitme güçlükleri, duygusal güçlükleri, ortopedik yetersizliklerin birleşimi olan ve birbirini etkileme sonucunda ortaya çıkan yetersizlikler olarak belirtir ve bu tür eğitim ihtiyaçlarına neden olan birleşimler yetersizliğin birden fazla olmasından dolayı tek bir yetersizlik için değil bireyde var olan yetersizliklerin tamamı için özel eğitim programlarına alınırlar.

İngiltere Yetersizliğe Sahip Çocuklar için Ulusal Bilgi Merkezi (2009) (National Dissemination Center for Children with Disabilities in England (NICHCY)) ileri derecede ve birden fazla yetersizliği birlikte değerlendirerek, ileri derecede yetersizliğe sahip olan bireylerin, geleneksel olarak ağır bilişsel ve zihinsel yetersizlikleri olduğunu vurgulamaktadır. NICHY (2009) dışlayıcı ve ayrımcı bir tanım yerine birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin durumunu ve ihtiyaçlarını anlatan daha kapsayıcı bir durum çözümlemesi vermekle yetinmiştir. Ayrıca, birden fazla yetersizliğe sahip olan bireyler, diğer bireylerle bir arada olabilmek ve toplu aktivitelere katılabilmek için sürekli ve geniş çapta desteğe ihtiyaç duyarlar. Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar (2010) ileri derecede ve birden fazla yetersizliğe sahip olma durumu, genel olarak: öğrenme yeterliliğinde, kişisel, toplumsal becerilerde ve/veya duyuşsal-devinimsel gelişimde önemli gerilikler gösterme olarak tanımlarlar. Bigge, Best ve Heller (2001), Downing ve Peckham-Hardin (2006) aktaran Sazak-Pınar, (2010) birden fazla yetersizliğe sahip olma, konuşma bozukluğu, fiziksel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, zihin, görme veya işitme gibi yetersizliklerin birlikte görülmesi hali olduğunu rapor etmektedirler. Bunlar duyu kayıpları, davranış ve sosyal problemlerin bir arada görülmesi de birden fazla yetersizliğin içerisinde yer aldığını da eklemektedir.

Ülkemizdeki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) birden fazla yetersizliğe sahip olan birey; birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanırken birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin tanımlanmasında bazı tartışmalar yaşanmaktadır.

Cavkaytar ve Diken (2005), ve Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal'ın (2002) çalışmalarında IDEA'nın (2004) birden fazla yetersizlik durumunu, ileri derecede eğitsel problemlere yol açan, bir özel eğitim programı içine yerleştirilemeyen, iki veya daha fazla yetersizliğe sahip (zihinsel yetersizlik-görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik-fiziksel yetersizlik) bir arada eşzamanlı olarak görüldüğü yetersizlik şeklinde tanımlamaktadır. Görme ve işitme yetersizliğine sahip olma durumu da birden fazla yetersizlik grubuna girmesine rağmen, görme ve işitme yetersizliği bu tanım kapsamı dışında tutulmuştur. IDEA (2004) hem görme hem de işitme yetersizliğine sahip öğrencileri içeren ayrı bir kategori oluşturur dolayısıyla bu öğrencilerin ihtiyaçlarını olağanüstü doğasının olması nedeniyle onlara ayrı bir kategori verildiğini açıklamaktadır. Ayrıca, Ayyıldız'a (2007) göre de işitme ve görme yetersizliğine sahip çocuklar, birden fazla yetersizliğe sahip bireyler içinde özel bir grubu oluşturmaktadır. Bu çocuklar, işitme ve görme kayıplarından dolayı, iletişim becerilerinde ayrıca diğer eğitimsel ve gelişimsel alanlarda da sorunlar yaşarlar. Dolayısıyla, bu durum sadece bir yetersizlik için yapılan özel eğitim programlarında bulunmayan çeşitli eğitsel ihtiyaçları doğuran bir birlikteliktir. Ayrıca, bu bireylerin eğitildiği programlar göz önüne alındığında ne işitme ne de görme yetersizliğine sahip öğrenciler için uygulanan özel eğitim programlarına yerleştirilmelerinin uygun olmadığı ortaya çıkmaktadır (Mchugh ve Lieberman, 2003).

Jim Mansell (2010) birden fazla yetersizliğe sahip bireyler ağır düzeyde yetersizliğe sahip öğrenciler arasındadır ve zeka düzeyleri yirminin altında olduğunu tahmin etmektedir. Dolayısıyla, bu öğrenciler yetersizliklerinden dolayı sınırlı anlama yeteneklerine, görme yetersizlikleri, işitme yetersizlikleri, ortopedik yetersizlikler ve dahası epilepsi, cerebral palsi gibi süreğen hastalıklara da sahiptirler (McLinden, 2004). Birden fazla yetersizliğe sahip bu yetersizlik grubu içinde yer alan bireyler, yardımsız yürüyemezler ve yüksek derecede yardıma gereksinim duyulan karmaşık rahatsızlıkları vardır. Nind (2008) yaptığı çalışmada birden fazla yetersizliğe sahip bireyleri zor ama başarılı olabilir bireyler olduklarını ifade etmiştir.

Yapılan bu yetersizlik tanımları IDEA'da (2004) tanımlanmış diğer tanımlarla tutarlıdır. Öğrencilerin sahip olduğu yetersizliklere dikkat çekerler ve yetersizliklerin

eğitimlerini olumsuz etkileyen öğrencilerin hizmet almaları için vurgu yaparlar (Friend, 2011). Friend'e (2011) göre, her yaştan, ırktan, inançtan, toplumdan, birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin; her bir vatandaş için geçerli olan mevcut benzer yaşam kalitesinden zevk almasını ve bütünleşmiş bir topluma katılmak için bir veya daha fazla ana yaşam faaliyetlerine sürekli gereksinim duyan ve destek gerektiren bireylerdir.

Birden fazla yetersizliğin tanımı farklı şekillerde yapılmasına karşın birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin genel özelliklerinin ortak olabileceği düşüncesi yaygındır. Ayrıca birden fazla yetersizliğe sahip bireylerde, tipik yaşam ortamlarında bağımsız yaşamı sürdürebilmek için gerekli becerilerde önemli yetersizlikler söz konusudur. Bu çocuklar, öğrenme yeteneği, kişisel-sosyal yetiler ve duyuşal-fiziksel gelişimde belirgin şekilde yetersizliklerinden etkilenmişlerdir (Heward, 2003). İleri derecede ve birden fazla yetersizliğe sahip kişilerin, yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürmeleri güç olabilmektedir. İleri Düzeyde Engellili Kişiler Birliği, (2000) (The Association for the Severely Handicapped, (TASH)). TASH'e (2000) göre, bu durum sıklıkla, aile üyeleri, arkadaşlar, öğretmenler ve diğer profesyonel kişiler gibi, yetersizliğe sahip olmayan insanlardan bağımsız hareket, iletişim, öz bakım, bağımsız yaşam becerileri ve öğrenme, istihdam gibi alanlarda sürekli destek görmeyi gerektirir (Westling ve Fox, 2000 aktaran Sarı, 2008).

1.3. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Bireylerin Yaygınlık Durumu

Tüm engel türlerinin yaygınlık durumları incelendiğinde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin tanılama süreçlerinde kullanılan farklı işlemler, yaklaşımlar ve yorumlar olması ayrıca tanılamada kullanılan araçların evrensel ve yeterli olmaması nedeniyle ve yetersiz tanılamaya dayalı yapılan yerleştirmeler, hem homojen grupların oluşmasını engellemekte hem de, tek bir yetersizliğe sahip olan bazı çocukların birden fazla yetersizliğe sahip olarak görünmesine yol açmaktadır. Bu bakımdan "yetersizliğe sahip çocukların tanılanması psikolojik ve eğitsel ölçümleri kullanan bir problem çözme süreci olarak algılanmalı, görme, işitme, zihinsel gibi durumların işlevsel bir analizini içermelidir" (Akçamete. 1992). Bu yüzden hem birden fazla yetersizliğin ne kadar yaygın olduğu tespit edilebilecek hem de yetersizliğe sahip çocuklar doğru kurum ve kuruluşlara yerleştirebileceklerdir.

Ayrıca, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler bazen süregelen hastalığı bazen de fiziksel yetersizliği olan öğrenciler sınıflandırılması altında belirtilebilmektedir (Sazak Pınar, 2010). Bebeklik dönemi tarama çalışmaları, genetik danışmanlık, aşı programları gibi konulardaki gelişmeler pek çok yetersizlik türünün ortaya çıkmasını engellese de (Uysal, 2009), tıbbi gelişmeler sonucunda ağır düzeyde sağlık sorunları olan bebeklerin veya kazalar sonucunda ağır düzeyde yaralanmaları olan kişilerin yaşatılabilmesi astım ve alerji gibi hastalıkların çoğalması, artan sayıda bebeğin doğmadan önce uyuşturucu yada alkole maruz kalması gibi nedenler, fiziksel ve birden fazla yetersizlikler ile süregelen hastalıkların görülme sıklığını artırmaktadır (Heller, 2006 aktaran Sazak Pınar, 2010). Alanyazını (Friend, (2011) ve Medrick, (2007)) incelendiğinde birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin yaygınlık durumu, diğer yetersizlik grupları arasında daha küçük bir yer aldığı görülmektedir.

Tekin- İftar'a (2000) göre birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin oranının tahminlere göre %1 ile %1.9 arasındadır. "Türkiye Özürlüler Araştırması"(2002) sonuçlarına göre yetersizliğe sahip bireylerin bir kısmında iki veya daha fazla engelin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bireydeki yetersizlik türünün sayısı çoğaldıkça, toplam engelli sayısı içindeki oranının giderek küçüldüğü ifade edilmektedir. Engelli nüfusun %11,75'i iki çeşit yetersizliğe, %2,52'si üç çeşit yetersizliğe, %0,61'i dört çeşit yetersizliğe, %0,21'i ise beş çeşit yetersizliğe sahiptir (Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002). Ayrıca birden fazla yetersizliğe sahip çocukların sayısının tam olarak bilinmemesine rağmen, her 1000 çocuktan 3 veya daha azının bu yetersizlik grubuna dâhil olduğunun tahmin edildiğini belirtmektedir (Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı, 2002 aktaran Bahçeci, 2009). ABD'de, 1980'den sonra birden fazla yetersizliğe sahip 3-21 yaş arasındaki öğrencilerin okullaşma oranı giderek artmıştır. Söz konusu olgu, birden fazla yetersizliğin yaygınlığına ilişkin önemli bir ölçüt olarak değerlendirilebilir. (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı 2008; aktaran Bahçeci, 2009). ABD'de, 1980'den sonra birden fazla yetersizliğe sahip 3-21 yaş arasındaki öğrencilerin okullaşma oranı giderek artmıştır. Söz konusu olgu, birden fazla yetersizliğin yaygınlığına ilişkin önemli bir ölçüt olarak değerlendirilebilir (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı 2008; aktaran Bahçeci, 2009).

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci nüfusu genel okul çağındaki nüfusun yaklaşık 0,1-1 oranında ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin toplam nüfusunun yaklaşık yüzde 2 oranında oluşan düşük oran kategorisini temsil eder (Friend, 2011). Ancak Sarı (2010) ise, bu çocukların oranının gelişmiş ülkelerde %1 veya daha az olduğunu belirtmektedir.

İngiltere Eğitim, Çocuk ve Aile Bakanlığı'nın (2009) (Department for Children Schools and Families) verilerine göre genel yetersizlik gruplarını kapsayan ve eğitim görmekte olan çocukların sayısı 467.050'dir. Ancak yetersizlik grupları arasında bulunan birden fazla yetersizliğe sahip bireyler, ileri derecede ve/ya birden fazla öğrenme yetersizliği olarak yer verilmiştir. Bu nedenle, bu gruptaki çocukların yalnızca bu çalışmada odaklanılan çocuklardan oluştuğunu söylemek güçtür. Bu grubun diğer yetersizlik grupları arasındaki yüzdesi %0.2' dir.

1.4. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Olma Nedenleri

Birden fazla yetersizliğe sahip olmada çeşitli nedenler bilinmektedir. Bu bilinen nedenler meydana geldiği zamana göre öncelikle üç kategoriye ayrılabilir. Bunlar yetersizliğin meydana geldiği zamanlara göre, doğum öncesi dönemde, doğum anında ve doğum sonrasında gerçekleşebilir (Batshaw, Pellegrino ve Roizen, 2007, aktaran Friend, 2011). Aşağıda Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Olma Nedenleri açıklanmıştır.

1.4.1. Doğum Öncesi (Prenatal) Nedenler

Doğum öncesi nedenler olarak birden fazla yetersizliğe sahip olmada genetik anormallikler, virüse bağlı enfeksiyonlar (örneğin, rubella alman kızamıkçığı), uyuşturucu madde ve içecekler özellikle hamileliğin erken dönemlerinde alınan uyuşturucu maddeler ve alkollü içecekler, beslenme düzensizlikleri, anneye yönelik fiziksel travmalar (şiddet ve kazalardan dolayı fiziksel yaralanmalar) olarak açıklanabilmektedir (Hagerman, R.J. ve Lampe, 1999; Sarı, 2010) . Ayrıca kromozom anormallikleri, beyin oluşumundaki gelişimsel bozukluklar da birden fazla yetersizliğe sahip olmada doğum öncesi nedenlerin başında gelmektedir. Buna ek olarak, erken doğum da bu yetersizliklerin nedenleri arasında sayılabilmektedir (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002).

1.4.1.1. Kromozom Anormallikleri

Beş yüz yeni doğan da ikisi kromozom anormalliği ile doğar (Ayyıldız, 2007). Ebeveynin genlerindeki anormallikler, çocuğun metabolizmasında bozukluğa neden olabilir. Metabolizma enerji, büyüme gibi vücut işlevleri için önemlidir. Baskın gen her zaman özelliğin oluşmasını sağlar. Çekinik gen ise her zaman saklıdır ve bir başka çekinik genin ortaya çıkarak özelliği oluşturmasına yol açar. Eğer her iki ebeveyn de bir bozukluğun çekinik genini taşıyorlarsa çocuğun %25 oranında o bozukluktan etkilenme olasılığı vardır (Meyen ve Skrtic. 1995; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal. 2002). Dolayısıyla kromozom anormallikleri bireylerin birden fazla yetersizliğe sahip olmasında etkili olabilmektedir.

1.4.1.2. Beyin Oluşumundaki Gelişimsel Bozukluklar

Birden fazla yetersizliğe neden olan doğuştan hasarlar, beyin gelişimindeki ve spinal kord gelişimindeki aksaklıklar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Aksamalar ortaya çıktığında, yapısal anormallikler sonucu beynin tam oluşmaması, eksikliklerin olması veya çok küçük olması ile sonuçlanmaktadır (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal. 2002). Dolayısıyla Birden fazla yetersizliğe sahip olmada beyin oluşumundaki gelişimsel bozukluklar da etki etmektedir.

1.4.1.3. Erken Doğum

Otuz yedi hafta altı günden önce dünyaya gelen bebekler prematüre yani erken doğan olarak kabul edilirler. Son otuz yılda erken doğan bebekler giderek artan oranlarda yaşatılabilmektedir. Özellikle son on yılda bu oran %50'ye kadar yükselmiştir. Prematüre bebeklerin hayatta kalma oranlarındaki bu artışın nedeni yoğun bakım ünitelerinin teknolojik donanımı, deneyimli yoğun bakım ekibinin yetişmesi ve birçok destek tedavileridir. Erken doğan bebeklerin farklı biyolojik yapı ve fizyolojik özellikleri vardır (Chen, 2006; Öz-Göçer, 2006; Sacks ve Silberman, 2005). Bunlar, gebelik haftası ile doğum ağırlığı gelişimsel durumun göstergeleridir. Çok erken ve düşük kilolu doğma yüksek gelişimsel gerilik riski taşıma anlamına gelir. Bin beş yüz gr'dan küçük bebekler solunum problemleri, beyin kanaması, apne, enfeksiyon, beslenme problemleri ve görme bozuklukları riski taşırlar (Doğangün, 2008). Genellikle doğumdan sonra iki – üç ay süre ile hastanede bakım görürler.

Yedi yüz elli gr'dan küçük çok düşük kilolu bebekler ise gelişmemiş akciğer, intraventiküler kanama, beslenme problemleri, enfeksiyonlar, hidrosefali, ROP (erken doğan retinopatisi) ve işitme kaybı riski taşırlar. Bunun yanında bazı prematüre bebekler, uzun süreli izlendiğinde daha farklı sorunlar dikkati çekmektedir. Bu durumlar; konuşma gecikmesi, görsel ve/veya sözel anlamada algılama sorunları, okuma güçlüğü, aritmetikte başarısızlık ve davranış bozukluğu olarak sıralanabilmektedir (Chen, 2006; Öz-Göçer, 2006; Sacks ve Silberman, 2005 aktaran Yazıcı, 2009).

1.4.2. Doğum Anı Nedenler

Sarı'ya (2010) göre, birden fazla yetersizliğe sahip olmada doğum anında oluşan nedenler, bebeğin beynine oksijen gitmemesi (çocuğun boynuna kordonun dolaşması ve çocuğun oksijen almasını engellemesi, göbek kordonunun kopması, doğumun gecikmesi), doğum anında bebeğin beyninin zedelenmesi, geç ve zor doğum, kan uyuşmazlığı, menenjit bebeğin doğumda anormal geliş pozisyonları (örneğin makat gelişi), bebeğin hastane koşullarında yapılmayan doğumlarda sık karşılaşılan doğum travmaları, bebekte sarılık, çoğul gebelik, erken gebelik, düşük doğum ağırlığı, doğumda bebeğin düşürülmesinden kaynaklanan beynin zedelenmesi gibi risk faktörleri birden fazla yetersizliğe sahip olmada doğum anı nedenler olarak açıklanmaktadır. Ayrıca Doğanğün'e (2008) göre doğumdan sonra normal solunum sağlanamaması, doğuma bağlı belirtiler ve ağır sarılık (kernikterus) birden fazla yetersizliğe sahip olma nedenleri arasındadır.

1.4.3. Doğum Sonrası (Postnatal) Nedenler

Sarı (2010) birden fazla yetersizliğe sahip olma doğum sonrası nedenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır. Bunlar; enfeksiyonlar örneğin, menenjit, beyin iltihabı, travmatik beyin zedelenmesi örneğin, düşmeler, kazalar, çocuğa yönelik şiddet, boğulmalar, kurşun zehirlenmesi, yanlış ilaç kullanımı, çevreden gelen maddeler ile zehirlenme olarak açıklamaktadır. Doğanğün'e (2008), göre bebeğin veya çocuğun metabolik, hepatik (karaciğer), dolaşımsal, renal (böbrek), hematolojik (kan hastalığı) ve otoimmün (savunma) sistemleriyle ilgili birçok tıbbi durumlar nörolojik hasar meydana getirebilir. İleri derecedeki beslenme yetersizlikleri, boğulma ve status epileptikusta (daha önce hiç epilepsi nöbeti geçirmemiş olan bir kişide gelişen

beyin zarları iltihabı, beyin tümörü ya da zehirlenme) olduğu gibi anoksi durumları ve ağır kafa travmaları, konjenital hipotiroidi de (akciğer kanseri) da birden fazla yetersizliğe sahip olmada neden olan etmenlerdir.

Birden fazla yetersizlik durumunun asıl nedeninin bu çocukların erken yaşlardan itibaren yeterli eğitim almamış olmalarından kaynaklanmasıdır (Akçamete, 1992). Ayrıca Friend (2011) yetersizliğe neden olan şiddet ve karmaşıklık beyine yapılan gerçek zararın miktarı olan genetik anormalliğe bağlı olarak ve çocuğun yetiştiği kültürel ve fiziksel ortamlara göre değiştiğini belirtmektedir. Genel olarak, daha ileri düzeyde genetik anormallikler ya da beyindeki sinir hücrelerinde daha yaygın hasarlar bireyi, daha ağır düzeyde etkilediğini ancak, çocuğun öğrenmesi için beklentileri içeren destekleyici bir ortamın, çocuğun genel gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini vurgular. Normal olarak gelişemeyen ve normal gelişimi bir kaza sonucu veya virüs ya da bakteriyel enfeksiyon nedeniyle yetersizliğe sahip olan çocuklar genelde tesadüfen öğrenmede (gözlem yoluyla) zorluk çektiğini ve böylece onların dünyasını anlamak için daha doğrudan müdahale gerektiğini bazı ailelerin birden fazla yetersizliğe sahip çocuklarının bilgi edinmelerine yardımcı olmak gerekli uyarıları ve yapılandırılmış kılavuzları sağlayabildiğini, ancak geri kalan ailelerin bu tip bir yardımı sunmadığını açıklamıştır. Sonuç olarak, aynı tanı konan iki çocuğun beceri düzeylerinde ve davranışlarında oldukça farklı sonuçlar görülebilmektedir.

1.5. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Birden fazla yetersizliğe sahip bireyler engellerinin farklılığından, yoğunluğundan ve birbirlerine bağlantılarından dolayı normal gelişim gösteren akranlarından önemli derecede farklılık göstermektedirler. Bu bölümde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sık yaşadığı sağlık sorunları ve gelişim alanları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

1.5.1. Sağlık Sorunları

Birden fazla yetersizliğe bireylerde kronik hastalıklar üç ay ya da daha fazla sürmesi beklenen uzun dönemli hastalıklardır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin çoğunluğunda güncel aktiviteyi etkileyen ya da her gün tedavi gerektiren

kronik sağlık sorunları bulunmaktadır. Kronik hastalık; "normalden sapma veya bozukluk gösteren, kalıcı yetersizlik bırakabilen, geriye dönüşü olmayan, patolojik değişiklikler sonucu oluşan, hastanın rehabilitasyonu için özel eğitim gerektiren, uzun süre boyunca bakım, gözetim ve denetim gerektireceği beklenen durum" olarak tanımlanmaktadır (Aksu, 2008). Kronik çocukluk hastalıkları çeşitlidir. Bunlar; doğuştan anomaliler, doğuştan kalp hastalıkları, epilepsi, kronik böbrek yetmezliği, kanserler, hemofili, diyabet, kistik fibroz (solunum ve sindirim güçlüğüne neden olan genetik hastalık), astım olarak sıralanabilmektedir (Aksu, 2008). Birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin sık yaşadığı sağlık sorunları ile ilgili karşılaşılan durumlar çok farklıdır. Bu çocukların bazılarında aşağıda açıklanan hastalıklar daha sık karşılaşılabilmektedir. Öğretmenler bu öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları durumlarda ve koşullarda bu sorunlarla başa çıkabilmelerinin önemli olduğu fark etmektedirler (Balzer-Martin ve Kranowitz, 2001). Ayrıca sağlık durumuyla ilgili problemlerde öğrenme sürecinde ilaçla tedavinin önemi çok büyüktür. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler ilaç almak zorunda kalabilirler fakat bu ilaçlar çocukların performanslarını önemli derecede etkileyebilmektedir (Özçakır, 2010). Dolayısıyla, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin katılacakları etkinlikler planlanırken onların ilaçla tedavi durumu göz önüne alınmalıdır. Kullanılan bazı ilaçlar bu çocuklarda yorgunluğa, konsantrasyon güçlüğüne sebep olabilmektedir (Sarı, 2003).

1.5.1.1. Astım Hastalığı

Astım, akciğerde hava kanallarının etrafındaki kasların spazmına ve astarların şişmesine sebep olan iltihabın hava kanallarının iki tarafının daralmasına sebebiyet veren bir hastalıktır. Astım, bireyin nefes alırken bazı maddelerin reaksiyonu ya da bireye enjekte edilen maddelerin olumsuz etkilerinden meydana gelebilmektedir. Ayrıca sigara kullanımı da astım hastalığına sebep olabilmektedir. Astımlı birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere dikkat edilmediği durumlarda hayatı tehlikeye sokan sağlık sorunu olabilmektedir (Mednick, 2007). Astım birçok hücre ve hücre yapılarının rol aldığı inflamasyonla karakterize kronik bir hastalık olduğu için birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin vücut dirençlerinin çok düşük olması nedeniyle bu öğrencilerde en sık görülen kronik hastalıklardan biridir ve birden fazla

yetersizliğe sahip öğrencinin hayatını olumsuz etkileyebilmektedir. Kronik inflamasyon, havayolu aşırı duyarlılığında artışa yol açarak hırıltı, solunum zorluğu, göğüs sıkışıklığı, gece ve sabah erken saatlerde artan öksürük gibi klinik bulguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu astım nöbetleri, yaygın ama değişik derecelerde olan, tedavi ile veya kendiliğinden düzelen havayolu tıkanıklığı ile birlikte (Aksu, 2008).

Kronik astım sonuçları ile birden fazla yetersizliğe sahip bireyi, aileyi, toplumu, ciddi ölçüde etkiler. Astımın akılcı kontrolü, birden fazla yetersizliğe sahip çocuğun okul devamsızlığının azalmasını, çocukların aileler üzerindeki maddi ve manevi yükün hafifletilmesini sağlayacaktır. İyi tedavi edilen astımlı birden fazla yetersizliğe sahip birey, havayolu aşırı duyarlılığı devam etse bile, normale çok yakın bir yaşam sürdürebilir ve erişkin olarak normal solunum fonksiyonları olabilmektedir (Dağlı, 2003 aktaran Aksu, 2008). Dolayısıyla, tedavi edilen birden fazla yetersizliğe sahip çocuk eğitim hayatına da devam edebilmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 1).

1.5.1.2. Kortikal Görme Güçlüğü (Beyinle ilgili Görsel Güçlük)

Kortikal Görme güçlüğü birden fazla yetersizliğe sahip bireylerde göz çevresindeki beyinle, sinirlerle ya da bölgedeki beyin zarının zarar görmesiyle meydana gelmektedir. Kortikal Görme Güçlüğü sahip olan çocukların görme becerileri yeterli değildir ve dolayısıyla yardıma ihtiyaçları vardır (Mednick, 2007). Bununla birlikte kortikal görme bozukluğu daima kalıcı değildir ve geçici de olabilmektedir. Klinik olarak, normal pupiller fonksiyon ve normal oküler bulgularla birlikte, görmenin yokluğu ile ortaya çıkar. Kafa travması, metabolik bozukluklar ya da menenjit hastalığı sonucunda da gelişebilir (Evereklioğlu, Hepşen, 2003). Kortikal görme bozukluğuna sahip olan birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler bu yetersizliklerinden dolayı uygun tedavi ve eğitim ortamları sağlanmadığı müddetçe derslere katılımı güçleşebilmektedir (Hobson, Lee ve Brown, 1999) (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 2).

1.5.1.3. Kortikal İşitme Güçlüğü (Beyinle İlgili İşitme Güçlüğü)

Beyinle ilgili işitme güçlüğü sinirlerle ya da işitmeyle ilgili beyin zarının hasar görmesiyle ortaya çıkan bir rahatsızlıktır (Kline, Silver ve Russell, 2001). Bu rahatsızlığa sahip olan birden fazla yetersizliğe sahip çocukların duyma yoluyla edindikleri bilgiler anlaşılır değildir ve bu çocuklar işittikleri konularla ilgili yardıma ihtiyaç duyabilmektedirler (Mednick, 2007). Bu rahatsızlık destek grubu tarafında kolayca desteklenmemektedir. Dolayısıyla, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencide bu rahatsızlık öğrencinin dersleri işiterek takibinde öğrenciye güçlük çıkarabilmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 3).

1.5.1.4. Beyin Felci (Cerebral Palcy)

İlk olarak 1843'te ortopedi operatörü William John Little tarafından kullanılan Cerebral Palcy deyimini tek bir hastalığı değil; beyin ve merkezi sinir sisteminin zedelenmelerinden kaynaklanan motor fonksiyonlarındaki bozukluklarla özellik kazanan çok sayıda nöromasküler yetersizlikleri bir arada tanımlar (Güneysu, 1986). Halk arasında "beyin özürlü" ya da "spastik çocuklar (CP)" olarak bilinen CP doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrası bebeğin beyinde meydana gelen hasar sonucu oluşan, çocukta hareket bozukluklarının yanı sıra zihinsel gerilik, havale, görme, işitme, konuşma, algılama ve davranış bozukluklarına neden olabilen bir durumdur ve ilerleyici değildir. Ancak çocuk sinir sistemindeki bir hasar ile gelişmek zorunda olduğu için belirtiler yaşantısıyla beraber değişiklik gösterir (Dormans, Sussman, Berker, Yalçın 2003). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006), Serebral Palsili birey, doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanır. Bu bir hastalık değildir genellikle doğumda sonra ya da hamilelik esnasında yapılan iğnelere kaynaklı ortaya çıkar. Bu durum çocukların hareket yetilerini etkiler ve vücutlarına hükmedemezler. Başlarını destekleyemezler. Genellikle bu çocuklar kısa ve uzun görüş bozukluklarına sahiptirler (Mednick, 2007).

Beyin felci, özellikle de spastisite, birden fazla yetersizlikte en sık görülen fiziksel bozukluktur. Beyin felçlilerin % elli-altmış kadarı zihinsel yetersizliğe

sahiptir. Motor ve fiziksel bozuklukları çevreyle iletişimlerini güçleştirdiğinden, zihinsel yetersizlik derecelerini belirlemek çoğu zaman zordur (Thuppal ve Sobsey, 2004; Westling ve Fox, 2000 aktaran, Yazıcı, 2009). Ayrıca birden fazla yetersizliğe sahip çocukların büyük bir çoğunluğu, beyin felci nedeniyle yürüyememektedir. Beyin felci geçirmemiş olsalar dahi, yetersizlikleri yüzünden bu çocuklar kendi başlarına hareket etmekte çok büyük güçlükler yaşarlar (Campbell, Reilly ve Henley, 2008) (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 4).

1.5.1.5. Epilepsi

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO, 1995) tanımına göre, epilepsi, "Serebral nöronların aşırı deşarjına bağlı tekrarlayıcı nöbetlerle karakterize, çeşitli etyolojilere bağlı olarak gelişen kronik bir beyin hastalığıdır". Yazıcı (2009) epilepsiyi, tekrarlayan nöbetlere yol açan bir beyin bozukluğu olarak tanımlar ve nöbetlerinin farklı şekillerde olabildiğini, ancak en yaygın şekli tonik-klonik nöbetler olduğunu açıklamıştır. Epidemiyolojik çalışmalar, epilepsi insidansının (Bir hasta grubunda, belli bir dönemde genellikle on iki ay içinde belli bir hastalığın yeni vakalar gösterme oranı) birden fazla yetersizliğe sahip bireylerde yaşamın ilk on yılı ile yetmiş beş yaş üzeri kişilerde en sık görüldüğünü göstermektedir. Çocuklardaki yüksek insidansın gelişimsel faktörler ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nöbetler pediatrik nörolojide en sık karşılaşılan problemi oluşturmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde doğum şartlarında yetersizlik sonucu olan kafa travması, çocuklukta geçirilen serebral enfeksiyonların sıklığı gibi nedenlere bağlı olarak bu oranın daha yüksek olduğu düşünülmektedir (Aksu, 2008).

Epilepsi bir hastalık değil, beyindeki anormal bir faaliyetin belirtisidir (Thuppal ve Sobsey, 2004; Westling ve Fox, 2000). Mednick' e (2007) göre bu hastalığın nedeni çalışan beyin hücrelerinin fazla ısınmasıdır. Bu, hem doğuştan hem de genetik olarak meydana gelebilir ve hastalık esnasında bilinç ortadan kalkmaktadır. Hastalığa yakalanmayı tetikleyen sebeplerin başlıcaları: stres, ışığa duyarlılık, uyku eksikliği, yüksek sıcaklık, zayıf beslenme veya vaktinde yapılmayan beslenmedir. Dolayısıyla, epilepsi birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimini olumsuz etkileyebilmektedir (Kline, Silver ve Russell, 2001) (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 5).

1.5.1.6. Kan Hastalığı

Mednick' e (2007) göre, kan pıhtılaşmasının eksikliğinden meydana gelir ve kalıtsal bir hastalıktır. Bu hastalıkta yüzeysel yaralar ve iç kanamalar görülebilmektedir. Eklem yerinde meydana gelen bu tip yaralanma uzun süreli eklem sorununa sebep olabilmektedir. Bu tip hastalık yorgunluk ve bitkinliğe neden olmaktadır. Dolayısıyla, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencide bu hastalığın sonuçları olarak dersi yorgunluktan dolayı dinleyememe, motivasyon düşüklüğü gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 6).

1.5.1.7. Kardiyovasküler Bozukluklar

Birden fazla yetersizliğe sahip bazı çocuklarda doğuştan kalp hastalığı görülebilmektedir (Ayyıldız, 2007). Bu durumun nedeni tam olarak bilinmezken, çoğu zaman kromozomal anormallikler, gebeliğin ilk üç ayında maruz kalınan virüsler, genetik faktörler, kronik alkolizm ve aşırı radyasyon gibi yetersizliğe neden olan etkenle ortaktır. Özellikle Down Sendromlu çocuklar çeşitli doğumla ilgili kalp hastalıklarına sahip olabilirler. Bu hastalıklar nefes darlığı, bitkinlik, büyüme ve gelişme geriliği, göğüs ağrısı, tırnak ve dudaklarda morluk, bayılma, göğüs şekli bozukluğu, yüksek kalp atım hızı gibi sorunlara neden olmaktadır (Block, Klavina ve Flint, 2007). Bu nedenle kalp hastalığı olan birden fazla yetersizliğe sahip çocuğun en önemli sorunu, günlük yaşamlarında daha fazla yorulmalarıdır (Westling ve Fox, 2000). Kardiyovasküler bozukluklara sahip olan birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin derslerinde öğrenciyi yetersizliğinden dolayı durumuna uygun etkinlikler yaptırılmalıdır (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 7).

1.5.1.8. Gelişim Bozuklukları

Birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar genellikle normal gelişim göstermezler ve yaşlarına göre küçüklerdir (Balzer-Martin ve Kranowitz, 2001). Bunun çeşitli nedenleri vardır. Bunlardan biri; çocuğun yeterli beslenememesidir. Yeme zorlukları veya gelişimsel yetersizliklere bağlı hastalıklar yüzünden gereken miktarda besin alamayabilirler. Besin emiliminin eksikliği veya ishal gibi hastalıklar da gelişim problemine neden olabilmektedir. Bazı gelişim bozuklukları Down Sendromu veya Cornelia de Lange Sendromu (Cornelia de Lange sendromu (CDLS)

mikrosefali, sinofrizi, uzun filtrum gibi belirgin fenotipik özelliklerle birlikte mental ve gelişimsel gerilik, intrauterin büyüme geriliği, prematürite gibi özellikleri kapsayan bir sendrom olarak tanımlanmaktadır (Akil, Yüksel, Gözmen ve Tarhan, 2004)) gibi sendromlar, kızamıkçık ve frengi gibi durumlardır. Bu hastalığa sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı gelişim seviyelerine göre eğitim alması gerekebilmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 8).

1.5.1.9. Spina Bifida (Bel Çatlağı Felci)

Spina bifida omuriliğin herhangi bir bölgesinin bozuk gelişiminden kaynaklanmaktadır. Çocukta nöro-motor disfonksiyon yaratan hastalıklar arasında serebral palsiden sonra ikinci sırada gelmektedir. Bu nedenle spina bifida rehabilitasyon açısından da zorlu bir grup oluşturur. Spina bifida hamileliğin ilk yirmi sekiz gününde, anne henüz hamileliğinin farkında değilken meydana gelmektedir. Genetik nedenler, valproik asit kullanmayı, maternal alkolizm gibi çeşitli teratojen faktörler ve annede folik asit eksikliği gibi beslenme bozuklukları nedenleri arasında sayılmaktadır. Spina Bifida bebekler motor, duyuşsal, bilişsel ve metabolik birçok bozukluk ve bu karmaşık tablonun yarattığı yetersizlik ile karşı karşıyadırlar (Dormans, Sussman, Berker ve Yalçın, 1999).

Zeka yetersizliği ve daha başka yetersizliğe sahip bireylerde görülebildiği gibi, zihinsel gelişimi etkilemeden de ortaya çıkabilir. Spina Bifidanın en ciddi ve yaygın şekli miyelomeningoseldir. Omurilik zarının fıtığı durumudur ve genellikle hidrosefali ve alt gövdenin felci ile birlikte görülür. Bu durumda bacakları kullanamamayla birlikte, idrar ve ileri düzeyde sak kontrolü ve alt gövdede his kaybı ve omurgaların bir kısmının oluşmaması ya da ayrışmaması olan skolyoz görülebilir (Blum, Resnick, Nelson ve Germaine, 1991; Westling ve Fox, 2000, aktaran Yazıcı, 2009).

Hamilelik döneminde, doğacak bebeğin omurgasının kemikli kısmının yeterince kapanmaması sinirlerin zedelenmesine yol açar ve ayaklarda inme ve küçük tuvalet kontrol yetmezliği ortaya çıkabilmektedir. Spina bifida birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yukarıda bahsedilen birçok gelişim alanında güçlük

yaşattığı için, öğrencinin engel tür ve derecesine göre etkinlikler yaptırılmalı ve gelişim seviyeleri göz önünde tutulmalıdır (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 9).

1.5.1.10. Hidrosefali

Beyin-omurilik sıvısının normal olarak vücutta emilmemesi, bunun yerine beyin boşluklarına dolması, böylece beynin ve başın anormal büyümesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Beyin hücreleri ve sinirler baskılanır ve bazı durumlarda, genellikle hafif derecede olmak üzere zihinsel yetersizliğe neden olabilir (Sandeep, Lokuketagoda ve Steven, 2005). Beyin boşluğuna cerrahi müdahaleyle yerleştirilen tüplerle, sıvının karın boşluğuna veya kalbe doğru boşaltılması sağlanabilir. Hidrosefali motor, dil ve algısal geriliklere veya hastalık nöbetlerine yol açabilmektedir. Genellikle hastalık ortaya çıkar çıkmaz yaşamın ilk yılında tedavi edilebilmektedir. Tedavinin gecikmesi, durumun ciddileşmesine, ciddi zihinsel yetersizliğe dolayısıyla erken müdahale yapılmadığında zihinsel yetersizlik kaynaklı ek bir engele yol açabilmektedir (Westling ve Fox, 2000). Bu hastalığa sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin motor, dil ve algısal yetersizlikleri olduğundan dolayı akademik etkinliklerde destek hizmetlerine ihtiyaç duyabilmektedirler (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 10).

1.5.1.11. Mikrocefali

Mikrocefali, baş çevresinin ya da ve cinse göre oluşturulan standartlarda üç persentil veya -iki standart deviyasyonun (SD) altında olmasıdır (Vurucu, Kesik, Kul, Demirkaya, Ünay, Akın ve Gökçay, 2003). Dolayısıyla, beynin gelişmesindeki eksikliğin sebebiyet verdiği bir hastalıktır ve normal bir kafadan daha küçük bir kafa gelişimi meydana gelmektedir. Ancak mikrocefalide baş ve beyin gelişimi yetersiz olmasına rağmen, yüz gelişimi normaldir. Beyindeki nöronal gelişim genellikle yirmi dördüncü haftada tamamlanmasına rağmen, dendritik bağlantılar ve myelinizasyon doğumdan sonra tamamlanmaktadır. Bu rahatsızlık doğuştan ya da kalıtsal olabilir ayrıca kızamık olan çocuklarda daha yaygın görülmektedir. Bu sorun hareket ve görüş becerilerini olumsuz etkilemektedir (Woods, 2004). Bu hastalığa sahip olan birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler hastalığından dolayı sosyal becerilerde güçlük yaşayabilmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 11).

1.5.1.12. Kısmi Felç

Kısmi felç doğuştan gelen hastalıktır. Yorgunluğa sebebiyet verebilmektedir ve bütün beyni yada beynin bir kısmını etkileyebilir (Wyman, 1986). Bu rahatsızlık oldukça karmaşık bir sağlık sorunudur ve bu duruma beynin etkilenen bölgesindeki kısım sebebiyet vermektedir. Bu alanda bilgiyi doğru tedavide uygulamak için bilmek önemlidir. Bu tür çocukların zihinsel ve/ya da harekette fonksiyon bozukluğa sahiptirler (Mednick, 2007). Bu rahatsızlığa sahip olan çocuklar motor becerilerde güçlük çekebilmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 12).

1.5.1.13. Menenjit

Menenjit virüs veya bakterilerin vücuda olumsuz etkisi sonucu meydana gelen hastalıktır ve beyin zarındaki iltihaplanma sonucunda olmaktadır (Mednick, 2007). Ayrıca, Menenjit, çeşitli mikroorganizmaların neden olduğu, beyin zarlarını ve beyin dokusunu zedeleyen, Beyin Omurilik Sıvısında (BOS) hücrel ve biyokimyasal değişiklikler ve klinikte nörolojik bulgularla karakterize akut veya kronik gidişli inflamatuvar bir hastalıktır. Beyin parankimi ve medulla spinalisin enfeksiyonu sonucu oluşan hastalıklar ise ensefalomiyelit (sinir sistemi hastalığı) olarak tanımlanır (Tunkel, Scheld, 2003). Menenjitin belirtileri ateş, baş ağrısı, bulantı-kusma, ense sertliği ve hareketle ensede ağrı gibi bulguların neden olduğu menenjitte görülen şok, tüm vücutta yaygın morluklar ve kanamalarla giden yaygın damar içi pıhtılaşması tablosu ile ölümcül tablolara neden olabilir (Oktar, 2006). Daha hafif formlarda ise üst solunum yolu enfeksiyonu veya bağırsak sistemi ile ilgili şikayetler mevcuttur ve bu hastalara üst solunum yolu enfeksiyonu veya kulak iltihabı nedeniyle antibiyotik kullanım hikayesi mevcuttur (Çocuk Sağlığı ve Has. Anabilim Dalı, Çocuk Enfeksiyon Hastalıkları Bilim Dalı, 2007). Menenjit hastalığına sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde öğrenme güçlüğü, işitme kaybı ve gelişimsel gerilik görülebileceğinden öğrencilerin akademik çalışmaları olumsuz etkilenebilmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 13).

1.5.1.14. Doku Sertleşmesi

Doku sertleşmesi merkezi sinir sisteminin hasar verdiği beyinsel bir rahatsızlıktır. Bu tip sağlık durumlarında sinir lifleri mesaj iletme işlevini görmezler.

Bu da denge bozukluğuna neden olabilmektedir (Sanderson, Harrison ve Price, 1995). Bu hastalığa sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde motor becerilerde güçlük yaşanabilmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 14).

1.5.1.15. Yarık Damak

Yarık damak ve dudak, üst çene kemiği ve ağız tavanını oluşturan yumuşak doku ve kemik dokuları oluşturan embriyonun uzantıların yetersiz birleşmesinden ileri gelmektedir. Dudak yarıklanmalarına neden olan gelişimsel anomaliler gebeliğin dördüncü ve yedinci haftalarında (Coleman ve Skyes, 2002), damak yarıklanmalarına neden olan gelişimsel anomaliler ise gebeliğin yedinci ve on ikinci haftalarında (Anastassov ve Joos, 2001, Rajesh, Rajesh, Narayanan, Baig, Prabhu ve Venkatesan, 2000) etkilerini göstermektedir (Hoştuner, 2002). Yarık dudak ve damak insanlardaki en sık konjenital kraniofasyal anomalidir ve yaklaşık olarak yedi yüz canlı doğumda bir görülmektedir (Kane, 2005). Yarık damaklı olgularla diğer anomalilerin birlikteliği sıktır. İzole damak yarıklı olgularda aile hikayesi mevcut olup, akrabalık derecesi arttıkça görülme riski azalır (Wyszynski, Zeiger, Tilli, Bailey-Wilson ve Beaty, 1998). Yarık damak yumuşak damakta, sert damakta veya her ikisinde birlikte görülebilmektedir. Ayrıca yarık damaklı yetişkinlerde yeterli emme olamayacağından beslenme problemleri de oluşabilmektedir.

Mednick' e (2007) göre, yarık damak ve dudak dilde veya damakta meydana gelir. Hamileliğin ilk başlarında yüzün ve kafanın ayrı olan yerleri gelişir ve birleşirler. Bu olay gerçekleşemediği zaman yarık damak veya yarık dil oluşur (Öztürk, Öztürk, Duran ve Okur, 2008). Konuşma sorunu olan çocuklar bu yetersizliğe sahiptir fakat erken fark edildiğinde bu sorunun üstesinden gelinebilir. Daha sonraları ameliyatla da düzeltilebilir. Yarık damaklı birden fazla yetersizliğe sahip olan bireylerde konuşma bozuklukları, hipernazalite (telaffuz bozuklukları), duyma kayıpları, entellektüel gelişimin gecikmesi ve kültürel ve öğrenim geriliği görülebilir (Kane, 2005) (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 15).

1.5.1.16. Şeker Hastalığı

Pankreastan salgılanan insülin hormonunun yetersizliği veya yokluğu sonucu kandaki şeker miktarının yükselmesi ile ortaya çıkan ömür boyu devam eden bir

hastalıktır (Yıldız, 2006). Şeker hastalığı birey karbonhidrat yediğinde vücudun kullanması gereken insülin yeteri üretilmediğinde meydana gelir. Tedavisi vücudun kullanması gereken doğru orandaki insülin enjekte edilerek yapılabilir. Dengesiz şekilde insülin verilirse konsantrasyon eksikliği ve travma meydana gelebilir (Güçlü, Sağlam, İnce, Savcı ve Arıkan, 2008). Şeker hastalığına sahip olan bireylerde ani kilo kayıpları; duyu kayıpları ve bacaklarda karıncalanma, iyileşmeyen yaralar, aşırı acıkma, susama ve aşırı idrara çıkma görülmektedir. Şeker hastalığına sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin beslenme programları düzenlenirken doktorla eşgüdümlü gidilmelidir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 16).

1.5.1.17. Kas Distrofisi

Kas distrofisi, kasların istem dışı hareketlerinin anormal hareketlerin ortaya çıkmasına sebep olan nörolojik bozukluklarından oluşan bir hastalıktır. Bu hastalık bireyler yürümeye başladıkları zaman ortaya çıkmaktadır. Yüz el ve solunum sistemi rahatsızlığına sebep olmaktadır ve beyindeki hareket hücrelerini etkilemektedir. Kas distrofisi kas zayıflığına kemik içindeki çıkıntıya neden olabilmektedir (Mednick, 2007). Ayrıca bu hastalık vücut kaslarında ilerleyici zayıflığa neden olan ve kasları kullanamaz hale getiren süregelen bir durumdur. Hastalığın ilerlemesi ile birden fazla yetersizliğe sahip çocuğun akademik başarısında düşüşler görülmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 17).

1.5.1.18. Kusurlu Kemik Oluşumu ve ya Çabuk Kırılabilen Kemik

Kusurlu kemik oluşumu ya da çabuk kırılabilen kemik, kemiğin protein yapısında ki bozukluktan dolayı oluşan bir hastalıktır ve aynı zamanda kalıtsaldır. Kalsiyum eksikliğinden de meydana gelebilmektedir. Kendi kendine kemiğin yapısının kırılmasına yön verebilmektedir. Bu hastalık yaş ilerledikçe meydana gelmektedir. Bu hastalığa sahip çocuklar genelde cüce diye adlandırılırlar (Mednick, 2007). Birden fazla yetersizliğe sahip bireylerde de görülebilen çabuk kırılabilen kemik hastalığı, öğrencide mevcut olan savunma yaşantılarını daha korunmalı hale getirmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 18).

1.5.1.19. Kandaki (Rh) Faktörünün Yetersizliği

Bazı birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin kanın da kandaki Rh faktörü diye adlandırılan maddeler bulunmaktadır. Kanda bulunduğu pozitif pıhtılaştırıcı madde diye adlandırılabilir (Genç ve Aslan, 1997). Kanda bulunmaması durumunda negatif pıhtılaştırıcı diye adlandırılabilir. Hastalık, anne ve çocuğun pıhtılaştırıcı maddeleri aynı olmadığı zaman meydana gelmektedir. Bu durum meydana geldiği zaman anneni kanı bozulmuş olarak değerlendirilir ve beden antikor üretmek hareketinde bulunur. Günümüzde anneler ilk hamileliklerinde bu rahatsızlığa sahip olup olmadıklarını öğrenebilmek için çeşitli testler yaptırmaktadırlar (Mednick, 2007). Bu hastalığa sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde doğuştan sensori nöral işitme kaybı görülebilmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 19).

1.5.1.20. Down Sendromu

Down sendromu (trisomi 21) insanlarda en sık görülen kromozom anomalisi türü olup her ırktan, yaştan ve ekonomik seviyeden insanı etkilemektedir. Başlıca ortaya çıkma nedeni kromozom anomalisidir. Tahminen her altı yüz ile sekiz yüz çocuktan biri, fazladan bir kromozomun bulunmasından kaynaklanan bir doğum anomalisi olan down sendromu ile doğmaktadır (Yiğiter ve Kavak, 2006). Down Sendromu ara sıra görülmesine karşın ailede hamileliğin tekrar olması durumunda risk vardır. Genellikle bu sendroma neden olan faktörün çocuğa sahip olacak olan annenin yaşlılığından meydana geldiği düşünülür. Fakat istatistiksel olarak bu sendromu olan çocuklar genç anneler tarafından da doğrulmaktadır. Zeka geriliği yapması ve erken yaşta ölüme neden olması nedeniyle önde gelen toplumsal sorunlardan olan Down Sendromu olgularının tümü olmasa da önemli bir kısmı, gebelik döneminde çeşitli tanı yöntemleriyle tanınabilmekte ve ailelere gebeliği devam ettirme ya da sonlandırma seçenekleri sunulabilmektedir (Marsk, Grunewald, Saltvedt, Valentin ve Almstrom, 2006). Down sendromu olan bireylerin basit, cüce görünüm, armut görünümlülük gibi fiziksel sorunları vardır. Ayrıca miyop, dengeleme problemleri, konuşma güçlükleri ve orta derece duyma problemleri ve öğrenme güçlüklerine de sahiptirler (Mednick, 2007). Dolayısıyla, birden fazla yetersizliğe sahip down sendromlu öğrencilerin eğitimlerinde down sendromundan

dolayı temel görme, işitme ve iletişim güçlükleri yaşayabilmektedirler (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 20).

1.5.1.21. Lawrence-Moon Biedl

Lawrence-Moon Biedl dört kromozomun bozukluğundan dolayı meydana gelir. Fazladan el ve ayak parmakları vardır. Bu sağlık sorunun olan çocuklar aynı zamanda öğrenme güçlükleri de görülmektedir (Girdea, Totolici, Totolici, Dimofte ve Amarie, 2004). Genellikle yaşlarına göre fiziksel olarak olgundurlar, kiloludurlar ve bilgi sürecinde gecikme yaşarlar ve ciddi derecede görme bozukluklarına sahiptirler (Mednick, 2007). Bu hastalığa sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ellerinde olması gerekenden fazla parmak olduğu için yazma, tutma becerisi gerektiren etkinliklerde güçlük yaşayabilmektedirler (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 21).

1.5.1.22. Laber Amourosis

Laber Amourosis gen eksikliğinden dolayı meydana gelmektedir. Bu hastalık doğuştan körlüğe ve görüş bozukluğuna sebep olabilmektedir (Mednick, 2007). Bu hastalığa sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde görme ile ilgili becerilerde güçlük yaşanmaktadır (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 22).

1.5.1.23. Marfan Sendromu

Marfan Sendromu otozomal dominant geçişli kalıtım paterni gösteren kromozom 15'de fibrillin genlerinin yapısal bozukluğu ile karakterize bağ dokusu hastalığıdır (Tsipouras, Fotiadis, 1992). Dolayısıyla on beşinci kromozomun lifindeki mutasyon sonucunda meydana gelmektedir. Vücuttaki protein eksikliği eklemlerde yorgunluğa ve kalp rahatsızlığına sebep olabilmektedir. Bu hastalığa sahip olanlarda görüş bozukluğu rahatsızlığı bulunur. Ayrıca, bu bireyler, genellikle sivri burunlu, uzun parmaklı uzun ve zayıflardır (Mednick, 2007). Bu hastalığa sahip birden fazla yetersizliğe sahip bireyler fazla yoruldukları zaman etkinliklerde geri kalabilmektedirler (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 23).

1.5.1.24. Usher Sendromu

Usher Sendromu genetik sağlık sorunlarında görme bozukluğu ve işitme kaybının şekillendirdiği bir rahatsızlıktır. İşitme kabı doğuştan, tamamen veya kısmi olabilmektedir (Karadağ, zdil, Kuğu, Taşkırın-mez ve Doğan, 2008). Birden fazla yetersizliğe sahip Usher Sendromu olan öğrencilerde işitme ile ilgili becerilerin ve konuların öğretilmesinde güçlük yaşanabilmektedir (Mednick, 2007) (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 24).

1.5.1.25. ocuk Felci (Polio)

Polio, sindirim yoluyla kana karışan virüslerin omurilikteki hareket hücrelerini yok etmesi sonucunda bacakların hareket etme işlevini yitirmesidir ve ocuk felcinden etkilenen birden fazla yetersizliğe sahip çocuklarda inmenin etkisinin sadece bacaklarda olması nedeniyle, bu bireylerin eğitimini sınırlayan etmenlerden nde geleni mimari yetersizliklerdir. Mimari yetersizlikler ortadan kaldırıldığında, bu çocuklar diğer akranlarıyla birlikte onlar gibi öğrenebilmektedirler (Açıkgoz, 2009). Ayrıca, virüs çocuğun vücuduna ağız yoluyla girer, bazen ciddi bir hastalığa neden olmaz bazen de felce (kolunu veya bacağını oynatamaz) neden olabilmektedir. Nefes alıp vermeye yardımcı olan kasları felç ederek hastalığa yakalananların ölümüne neden olabilir (Kozanoğlu ve Serbest, 2000) (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 25).

1.5.1.26. Charge Hastalığı

Charge hastalığı nadir görülen bir hastalıktır ve birkaç hastalığın baş harflerinin bir araya gelmesinden ismini almaktadır. Colombia-görsel bozukluk, Heart defect (kalp rahatsızlığı), Astesia (burun tıkanıklığı), Retarde Growth (gecikmiş gelişim), penis küçüklüğü ve Ear anomalies (kulak anormalliliği). Hastalık, bu hastalıkların baş harflerinden oluşmaktadır ve hastalığı taşıyan bireylerde görsel bozukluk, penis küçüklüğü, kulak anormalliliği, kalp rahatsızlığı, burun tıkanıklığı, küçük göz, fazla parmak görülmektedir. Charge hastalığının oluşumuna sebep olan faktörler bilinmemektedir (Mednick, 2007) (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 26).

1.5.1.27. Mukopolisakkarid Hastalıkları

Mukopolisakkarid hastalıkları kalıtsal olarak insanın hayatını büyük tehlikeye atan metabolitik rahatsızlıklardır. İnsanın bünyesinde bir ya da daha fazla dozda olması gereken bu kimyasalın ve enzimlerin olmaması durumunda metabolizmada rahatsızlıklar meydana gelebilmektedir. Beden kendi kendini yavaş yavaş yok eder. Bu hurler, hunter, sanfilippo, ve batten gibi sendromları içeren bir grup sendromda beyin difizyonu ve görme bozuklukları ile ilgilidir (Kutlu, 2006) (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 27).

1.5.1.28. Nieman Pick Hastalığı

Nieman Pick Hastalığı değişen derecelerde hepatosplenomegali ve ilerleyici psikomotor yetersizlikle karakterize, otozomal ressesif geçişli bir lipid depo hastalığıdır (Ünay, Vurucu, Akın, Kürekçi, Gül, ve Gökçay, 2003). Ayrıca, doğuştan sfingomiyelinaz enzimi eksikliğine bağlı olarak gelişen karaciğer dalak kemik iliğiyle lenf düğümlenmelerinde sfingomiyelin birikimi ile belirgin kalıtsal metabolitik hastalıktır. Bu görsel, algısal, distoni gibi hızlı kötüye giden bir hastalıktır (Albayrak, Yıldırım, Dursun, Erdem, Altaş, Uyanık ve Keleş, 2007) (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 28).

1.5.1.29. İdrar Yolu Enfeksiyonları

İdrar yolu enfeksiyonları birden fazla yetersizliğe sahip çocuklarda, çocukluk çağında üst solunum yolu enfeksiyonlarından sonra en sık görülen ikinci enfeksiyon grubudur (Aksu, 2008). İdrar yolu enfeksiyonları çocuklarda otitis mediadan (orta kulak iltihabı) sonra ikinci en sık bakteriyel enfeksiyondur ve çocukluk çağında idrar yolu enfeksiyonu yaygındır. Belirtileri sık idrara çıkma, çabuk idrara çıkma, dizüri (idrara etmede güçlük), idrar kaçırma, suprapubik ağrı (tam boşalmama hissi) ve kötü kokulu idrar yapmadır (Fluit, Jones, Schmitz, Acar, Gupta ve Verhoef, 2000). Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerden idrar yolu enfeksiyonu olan öğrencilerin tedavileri erken müdahale ve tedavi ile yürütülürse öğrenciler etkinliklere katılmakta güçlük yaşamayabilirler (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2, Resim 29).

1.5.1.30. Kronik Böbrek Yetmezliği

Kronik böbrek hastalıkları, böbrekte önemli hasarlara yol açarak böbrekler görevlerini yapamaz hale gelirler. Böbreklerin en önemli görevleri vücuttan atık maddelerin atılmasıdır. Kronik böbrek yetmezliğinde böbrekler görevlerini yerine getirmeyince kanda üre ve kreatin gibi maddeler yükselir. Kronik böbrek yetmezliği birden fazla yetersizliğe sahip hastalarda çok yavaş ilerlerken, bazılarında hastalarda çok hızlı ilerler ve böbrekler kanı temizleme görevini yerine getirmez. Buna bağlı olarak kanda üre ve kreatinin çok yükselir. Kandaki elektrolitlerin dengesi bozulur. Özellikle kanda potasyum çok yükselir. Bu aşamada birden fazla yetersizliğe sahip bireylere diyaliz veya böbrek nakli gerekir (Yıldız, 2006). Dolayısıyla, bu durum birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin akademik, sosyal, bilişsel, duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek 2. Resim 30).

1.5.1.31. Diğer Sağlık Problemleri

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler, bağırsak kontrolü, doğuştan kol-bacakların şekil bozukluğu veya eksikliği, çocuklukta gelişen romatoid artrit (iltihaplı romatizma) ve enfeksiyonlara karşı hassasiyet gibi fiziksel sorunlarla ve depresyon, anksiyete gibi duygusal sorunlarla karşılaşabilirler ve bu durumlar, birden fazla yetersizliğe sahip kişilerin yaşam kalitelerini oldukça düşürebilir (Westling ve Fox, 2000; Sarı, 2010).

1.5.2. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Gelişim Alanları

Araştırmanın bu bölümünde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin gelişimleriyle ilgili bilgiler sunulmaktadır.

1.5.2.1. Motor Beceriler

Birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin motor gelişim alanları özel gereksinime ihtiyaç duymayan akranlarından çok farklıdır. Örneğin, birçok birden fazla yetersizliğe sahip çocuk bedeninin parçalarından habersizdir ve aynı zamanda o parçaların vücudunun tüm parçası olduğunun da farkında değillerdir (Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006). Ayrıca bu bireyler başlarının en yukarıda olduğunun bilincinde ve parmaklarının en uzakta olduğunun ve kollarının en ucunun el olarak

adlandırıldığıının da bilincinde değillerdir. Bu bireyler kendilerinde biçimsiz bir bakış açısına da sahip olabilmektedirler. Vücut hareketlerine müdahalede bulunamamaları kafa karışıklığına sebebiyet verebilir ve direk olarak saptama ve öğrenme sürecini daha zor ve karmaşık hale getirebilir (Mednick, 2007).

Görme ve işitme kayıplarına, birden fazla yetersizliğe sahip çocuklarda, ileri derecede yetersizliği olan çocuklara göre daha sık rastlanmaktadır. Görme duyusunda kayıp bireyden bireye farklılık gösterir ve görme bozukluğu bireylerin yalnızca çok az bir kısmı tamamen görmeyen ya da sadece ışık algısı olan bireylerden oluşmaktadır. Bu grubun dışında kalan görme yetersizliğine sahip bireylerin pek çoğunun, günlük hayatı kolaylaştıracak kadar fonksiyonel görme duyusu olduğunun bilinmektedir (Salend, 2011). İşitme yetersizliğine sahip, sesin kulak tarafından alınarak beyne iletilmesinde meydana gelen problemler nedeniyle oluşur ve kayıplar hafif şiddetliden çok şiddetliye kadar değişebilmektedir (Ayyıldız, 2007). Yalnızca işitme güçlüğüne sahip bireyler, işitme cihazı yardımıyla duyabilirken, çok şiddetli işitme kaybı olan bireylerin herhangi bir sesi duyması olanaksızdır. Diğer taraftan da tam anlamıyla sağır ve kör olan çocuk sayısı yüzde olarak düşüktür (Fredericks ve Baldwin, 1987 aktaran Orelove ve Sobsey, 1996 aktaran Bahçeci, 2010).

Mednick (2007) ve Best, Heller, Bigge'e (2010) göre, birden fazla yetersizliğe sahip çocukların yemek yeme becerileri çocuğun sağlık durumuna ve motor fonksiyonlarına bağlıdır. Bu yetersizliğe sahip çocukların bazıları gastronomi tüpü aracılığıyla beslenir. Özel gereksinime ihtiyaç duymayan bireylerin yemek yemekten zevk aldığı açıkça bilinen bir gerçektir ve bu gerçek bu aynı zamanda birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar içinde geçerlidir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için hazırlanan bir beslenme programında göz önüne alınması gereken maddeler sıraladığımızda; fiziksel yönetim, çevre, zamanlama ve alışkanlık, beslenme, güvenlik ve birden fazla yetersizliğe sahip çocuklara yetişkinlerin yemek yeme konusunda yardımcı olması, yemek seçimi, çatal-kaşık-bıçak kullanma becerisi, takım çalışması ve işbirliği ve eğitimidir. Yazılan maddeler takımının desteğiyle değerlendirmeye alınmalı, diyetisyen ve bakıcı eğer gerekli olursa veri girişi sağlamalıdır. Diyetisyenin obezite veya kilo kaybı gibi konularla alakalı tavsiyeleri birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde gerekli olabilmektedir.

Birden fazla yetersizliğe sahip çocukların çevresinde yemek yediği kişiler mutlu, rahat birbiriyle iyi ilişki kurabilen ve konuşma yapabilen kişiler olmalıdır ve bu kişiler çocuklara davranışlarıyla iyi örnekler sergilemelidir. Yine bu öğrencilerin yemek yeme vakitleri sosyal ilişkileri için çok iyi bir fırsattır ve yemek yeme becerileri bu ortamda geliştirilebilmektedir. Yemek yerken oturma ve dik durma açıları aynı zamanda çatalı, kaşığı, bıçağı tutma açıları doğru mu değil mi görebilmemiz açısından bu öğrencilerin yemek yeme saatlerini daha nitelikli geçirilebilir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yemek yerken kullandığı araç gereçler yemek yemede zaman alsa bile bu kullanım onların bağımsızlığını desteklemek için çok önemlidir (Friend, 2011).

1.5.2.2. İletişim Becerileri

Friend'e (2011) göre konuşarak iletişim kurmak, özellikle zihinsel ve fiziksel yetersizliklerinden dolayı birden fazla yetersizliğe sahip olan öğrenciler için zor olabilir. Bu öğrenciler ihtiyaçlarını anlatmak için konuşmaya başvuramayabilirler ya da onların konuşmalarını anlamak çevrelerindeki bireylere zor olabilir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler özellikle aile üyeleri ve arkadaşları tarafından anlaşılabilen birkaç anlaşılabilir sözcük kullanabilirken çoğu öğrenci yüz ifadeleri, vücut hareketleri, el işaretleri, resimler ve objeler gibi sözsüz diğer şekilleri kullanmaktadır (Beukelman ve Mirenda, 2005; Downing, 2005). Örneğin, konuşma güçlüğü yaşayan bir birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci, bitkilerin büyümesi gözlemlemek için arkadaşlarıyla beraber dışarıdaydı. Büyük sulama kutusunu alma istediğini ifade etmek için, kutu sözcüğünü kutunun olduğu yeri işaret ederek söylemeye çalıştı, birkaç anlaşılmayan kelimeler söyledi. suyu işaret etti büyük olduğunu göstermek için jest hareketlerini kullandı. Mesajı anlaşılana kadar, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci giderek iletişimini artırdı. Dolayısıyla, konuşma mevcut veya etkili olmadığı zaman, iletişimin birden fazla şeklini kullanmak yaygın ve olumlu bir yaklaşımdır. Ayrıca, birden fazla yetersizliğe sahip çocukların gereksinimlerini, göz hareketleriyle, dokunmayla, yüz ifadeleriyle, mimiklerle veya bilgisayar gibi alternatif yollarla karşısındakine ifade ettiğini Yazıcı (2009) belirtilmiştir. Ancak hiç konuşamayan bazı birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için farklı dil ve iletişim yöntemleri geliştirmek gerekebilir. Bu tekniklerden bazıları,

kısıtlı iletişim becerisi olan çocukların sözlü anlatım becerilerini geliştirebilecek çevresel olayların kullanılmasını içermektedir.

Birden fazla yetersizliğe sahip çocuklara işaret ve el hareketleri kullanmayı, resim ve sembollerle iletişim kurmayı öğretmek, kullanılabilir yöntemler arasındadır. Bu şekilde bu çocukların etkinliğe katılmayı isteyip istemediğini kendisi belirtebilir. Potansiyeli düzeyinde bağımsız olabilmesi bu şekilde sağlanır (Chan, Klein ve Haney, 2007; Putten, Vlaskamp, Reynders ve Nakken, 2005; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002; Westling ve Fox, 2000).

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere iletişim becerileri öğretmek için onların istekli durumu (motivasyonları) çok önemlidir ve böylece iletişim becerileri bu çocukların ilgi duydukları etkinlikler içerisinde verilebilir (Sarı, 2010). Mednick'e (2007) göre birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler ayrıca zayıf konuşma ve zayıf dil kullanımına sahiptir, iletişim kurmada güçlük çekerler ve kendilerini sözsüz iletişimde ifade etme boyutunda sınırlıdır veya iletişimde ancak birkaç kelime ve sembol kullanabilirler. Birden fazla yetersizliğe sahip bireyler isteklerini belli etmede de güçlük çekerler ve bazıları bunlara ek olarak kendini yaralama gibi problem davranışlar sergilerler. Dolayısıyla, birçok birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar iletişimde dili hiç kullanmazlar. Bazıları tutarlı bir şekilde konuşamaz, diğerleri ise sadece temel ihtiyaçlarını basit kelimelerde ifade edebilirlerken bazı kekemeler açık ve net konuşamazlar.

Birden fazla yetersizliğe sahip çocukların sahip oldukları fonksiyon bozukluğundan dolayı mantıklı olarak konuşma yetersizlikleri vardır. Birden fazla yetersizliğe sahip bazı çocuklar kendilerinin özelliklerine uygun yollarla konuşurlar ama sözel olarak konuşamadıkları için hemen değerlendirilmemelidir. Onların grup arkadaşlarıyla ve akranlarıyla sosyal ortamlarda uygun bir şekilde konuşmalarını inceleme fırsatı her zaman hızlı bir şekilde mümkün olamamaktadır. Bu yüzden onların sosyal yeteneklerini geliştirme fırsatı sınırlıdır ve onlar ihtiyaçlarına, cevaplarına karşılık verebilecek olan diğer bireylere bağımlı olabilmektedirler.

Konuşma becerilerinin önemli olduğu birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde eğer konuşmada güçlük yaşıyorlarsa psikomatik tepkiler meydana

getirirler ve birden fazla yetersizliğe sahip birey kendini tam olarak ifade edemediği için ülser veya depresyon gibi strese bağlı hastalıklara maruz kalabilmektedirler. Bunlara ek olarak, bu bireylerde iletişim kurmada meydana gelen güçlük nedeniyle davranışsal problemlerde ortaya çıkabilmektedir (Inclusion Europe 2003). Birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin bazılarının eğitiminde alternatif iletişim becerilerinin öğretilmesine gereksinim duyulmaktadır. Alternatif iletişim biçimlerini jestlere dayalı iletişim, işaret diliyle iletişim ve görsel araçlarla iletişimdir. On sekiz aydan büyük olup da şu özellikleri yerine getiremeyen çocuklar için alternatif iletişim becerileri önerilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2009).

- 1) Arzu ettiği nesnelere istemek için sözcük veya sözcük benzeri sesler kullanmamak,
- 2) Basit soruları sormamak, yanıtlanamamak, başkalarının dediklerinin çoğunu anlayamamak,
- 3) En az üç ay süreyle yoğun ses ve sözcük taklidi eğitimi alınmasına rağmen ilerleme gösterememektir.

Yıkıcı özellikler gösteren bireyler için alternatif iletişim yöntemlerinin kullanılması çok uygundur. Çünkü birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin yıkıcı özellikleri sınırlı iletişim becerilerine sahip olmalarından dolayı meydana gelmektedir. Bu nedenle iletişim becerilerinin alternatif yollardan öğretilmesi de, birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin eğitiminde öğretimsel araçlar arasında bulunmalıdır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004 aktaran Bahçeci, 2009).

1.5.2.3. Sosyal ve Duygusal Özellikler

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler genellikle kendi yaşlarındaki yetersizliğe sahip olmayan diğer öğrencilerin gerisinde kalmış sosyal ve duygusal becerileri göstermektedirler. İletişim becerileri ve dil gelişimindeki yetersizliklerde bu güçlükleri pekiştirir. Örneğin, gelişimlerinin ilk yıllarında çocuklar genellikle dili başkalarının aktivitelerine ilgilerini göstermek için ya da güncel bir konu hakkında fikirlerini ifade etmek için kullanır ancak çocuklar, velileriyle, aile üyeleriyle ve arkadaşlarıyla etkileşimleri ve gözlemleriyle dilin amacını anlamaya başladıkça bu

becerileri doğal olarak geliştirme eğilimi göstermektedirler. Fakat, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kendi kendilerine bu becerileri kazanmaları olası değildir. Bunun yerine onların dili ne zaman ve nasıl kullanacakları gibi doğrudan talimatlara ya da etrafındakilere cevap vermek veya etkinliği başlatmak için alternatif iletişim formlarına ihtiyaçları vardır. Buna ek olarak etkinliğin sonunda ne öğrendiklerinin genellikle gelişmekte olan akranları ile aynı düzeyde olması beklenmemektedir (Friend, 2011).

Öğrenciler iletişim ve sosyal becerilerdeki güçlüklerine rağmen sosyal ilişkileri ve iletişimleri gerçekleştirmeye çalışırlar. Pozitif Davranış Desteği çoklu uzmanlarına göre bu alanda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere arkadaşlık kurma becerilerinin geliştirilerek yardımcı olunabileceği açıklanmaktadır. Arkadaşlık bu öğrenciler için özellikle çok önemlidir ve birden fazla yetersizliğe sahip olan veya olmayan çocuklar arasında gerçekleşen arkadaşlık olağandışı değildir (Fryxell Kennedy, 1995; Werner, Vismara, Koegel, St Koegel, 2006). Bazı uzmanlar gerçekten arkadaş olmak için birden fazla yetersizliğe sahip olan öğrencilerin yeteneklerini sorgulamasına rağmen, diğer bir önemli araştırma, bunun olasılık olduğunu gösterir ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin arkadaşlık kurmasını kolaylaştırmak için bilgi sağlamaktadır. (Carter ve Hughes, 2005; Downing, Spencer ve Cavallaro, 2004, Downing ve Peckham- Hafdin, 2007).

Birden fazla yetersizliğe sahip çocukların sosyal davranışları, sadece yine özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin bulunduğu ortamlarda kısıtlanır. Aksine, özel gereksinime ihtiyaç duymayan öğrencilerle etkileşim fırsatı sunulduğunda, sosyal becerilerin gelişimi artabilmektedir (Westling ve Fox, 2000). Dolayısıyla, birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar, diğer çocuklarla iletişim içinde olmalı ve arkadaşlık kurmalıdır (Forest ve Lusthaus, 1989; Strully ve Strully, 1989 aktaran Orelove ve Sobsey ve Silberman, 2004). Bunun yanında birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar ile gelişimi normal gelişen akranları arasındaki duygusal ilişki de, birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin gelişiminde çok etkili bir rol oynayabilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003 aktaran Sarı, 2008). Ayrıca, Sheehy ve Nind (2005) birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin duygusal özellikleriyle yeteri kadar ilgilenilmediğini belirtirken, bu bireylerin zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarının yeni yeni anlaşıldığını eklemektedir ve bu duruma birden fazla

yetersizliğe sahip bireyler için eksik yapılandırılmış hizmetler, ilgisizliğin ortaya çıkardığı dışlanma ve iletişim yetersizlikleri olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin birçoğu moralleri bozulduğunda umutsuzluğa kapılırlar, etkinliklere katılımları gerçekleşmez ve etkinliğe katılmaktan hoşlanmazlar. Bu çocuklar bazı özel bilgilere karşı hoşlanmama ve aşırı defansif olabilirler. Fakat yetişkin olanlar bunların üstesinden gelebilmektedir (Mednick, 2007).

1.5.2.4. Davranışsal Özellikler

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler yetersizliğe sahip olmayan öğrencilerle ortak davranış özelliklerini paylaşırlar. Bazı birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler girişken ve hareketliken diğerleri utangaç ve çekingen olabilir. Bu öğrenciler de daha az yaygın davranış özellikleri gösterebilir. Fiziksel ve duygusal yetersizliğe sahip öğrenciler alışılmadık ve uygunsuz gibi görünen davranışlarla meşgul olabilirler. Fakat yetersizliklerinin bilinmesi öğrencilerin sergilediği davranışların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin, işitme ve görme bozukluğuna sahip on altı yaşındaki bir öğrenci ve çok sınırlı iletişim yeteneğine sahiptir ayrıca çevresinde gelişen olaylardan oldukça uzaktır bu yüzden daireler etrafında tur atma ya da elinin tersiyle anlına dokunma bu gibi kalıplaşmış davranışlarla kendini eğlendirir.

Öğrencinin yetersizliğinin karmaşıklığını ve onun duyusal algılarını elde etmek için çektiği güçlüğü anlamadan, bir kimse onu yanlış değerlendirebilir dolayısıyla öğrencinin davranışlarının ilginç olduğunu düşünebilmektedir. Ancak normal gelişim gösteren yaşlılarının uyarıcı davranışlarıyla karşılaştırıldığında davranışın nedeni daha da belirgin hale gelmektedir (Putten, Vlaskamp, Reynders, Nakken, 2005). Görme yetersizliğine sahip öğrenci, kendi yaşındaki arkadaşları tarafından gerçekleştirilen, kabul edilmiş kendini uyarıcı davranışlarının formları gözlemleyemez ve bu yüzden kendi formunu yaratmaktadır (Friend, 2011). Ayrıca Dawning ve diğerleri (2006, aktaran Sarı, 2008) birden fazla yetersizliğe sahip çocukların diğer insanlara ve eşyalara karşı yıkıcı davranış sergileyebileceğini, kendilerine veya başkalarına zarar verecek davranışlarda bulunabileceklerini belirtmektedir.

Birden fazla yetersizliğe sahip çocuklarda ileri geri doğru sallanma, vücudunu anlamsız bir şekilde hareket ettirme, başını sallama, vücudun herhangi bir yerine vurma, saç çekme, gözünü ovuşturma, kendini ısırma gibi davranışlar görülebilir (Tekin-İftar 2000). Birden fazla yetersizliğe sahip çocukların kendilerini ifade etmekte ve başkalarını anlamakta zorluk çektikleri zamanlarda yıkıcı davranışlarda bulunmalarından dolayı iyi anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle bu çocukların, yetersizliğe sahip olmayan bireyler gibi yaşamaları, eğitim görmeleri ve hayatlarını sürdürebilmeleri için alternatif araçların ne olduğu iyi belirlenmelidir. En temelde, çocuğun bu davranışlardan ne elde etmek istediği anlaşılmalı ardından da bu davranışları azaltmak için uygulanması gereken faaliyetler belirlenmelidir (Papatheodorou, 2005 aktaran Sarı, 2008).

1.5.2.5. Bilişsel Özellikler

Birden fazla yetersizliğe sahip olan öğrenciler zeka testleri gibi tipik standart-değerlendirme testleri kullanılarak test edildiğinde, sözel becerileri üzerinde vurgu yapan yabancı ve metin ortamı olmaması nedeniyle genellikle ağır ya da çok ağır aralığında bilişsel gerilik dahilinde değerlendirilmektedir. 85-115 aralığında puan, ortalama olduğu ve tüm öğrencilerin üçte ikisini nitelendirdiği düşünülürken, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için zeka puanları 40-25 ağır derecede zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler ve zihinsel yetersizliği çok ağır düzeyde olanlar için 25-0 sınırlarına düşme eğilimindedir (Grossman, 1983). Bu tür testler genellikle, özel eğitim hizmetleri alma uygunluğuna kanıt sağlamak için yapılırken bu değerlendirmeler özellikle öğrencinin kim olduğu, öğretmek için en önemli becerilerinin ne olduğu ya da nasıl en iyi eğitimin sağlanacağını belirlenmesinde yardımcı değildir (Dennis, Frederick, 1999). Ek olarak değerlendirme bilgisi gerekmektedir. Örneğin, bazı öğrenciler ölüm ya da ölüm gibi karmaşık bir kavram ile ilgili bir soruya yanıt vermeyebilir fakat bu alanda özel bir ilgi nedeniyle canlı olanların resimlerinden ölü bitkinin bir resmini tanımlayabilir. Dolayısıyla, ek bir çaba bu öğrencilerin konuları öğrenmesine yardımcı olabilecektir (Friend, 2011).

Birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar, zihinsel işlemlerde gerilik göstermenin yanı sıra başka ek yetersizliklere de sahiptirler. Yaşamla ilgili etkinliklerin büyük çoğunluğunda özel desteğe ihtiyaç duyarlar. Potansiyellerini en

iyi derecede kullanabilmek ve en yüksek işlevde bulunabilmek için orta ya da hafif yetersizliği olan çocuklara göre çok daha fazla hizmete ihtiyaç duyabilmektedirler (Smith, 2007 aktaran Sarı, 2008).

Birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin öğrenme özelliklerindeki sorunlar dikkati yöneltme, bellek, gözleyerek öğrenme, beceri sentezi ve genelleme alanlarındadır. Birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar, çevresel özelliklere dikkatlerini yöneltecekleri zaman önemli sorunlar yaşarlar ve ileri derecede bellek sorunları yaşadıkları için sürekli yenileme ve anımsatma çalışmalarına ihtiyaç duyarlar (Kirk, Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006). Normal gelişim gösteren çocukların gözleyerek öğrendiği birçok davranışı birden fazla yetersizliğe sahip bireyler gözlem yaparak öğrenemezler ve daha farklı öğretim yöntemlerine gereksinim duyarlar. Bu sorunun ana nedenleri de dikkati yöneltme ve bellek sorunlarıdır. Tipik gelişim seyreden çocuklar farklı alanlarda öğrendikleri bilgileri sentezleyerek ve genelleyerek daha üst bir düzeye taşıyabilirler, bu yüzden bazı beceri ve davranışların birden fazla yetersizliğe sahip çocuklara tek tek öğretiminin yanında sentezlenerek kullanımının da öğretilmesi gerekmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2009).

Birden fazla yetersizliğe sahip çocuklarda ayrıca kavrama yeteneklerinde yetersizlik vardır. Bu çocuklar sık sık yetersizliklerini telafi etmesi amacıyla tek tip öğrenmeye zorlanırlar ve geleceklerini tahmin etmede ve geçmiş hareketlerinin sonuçlarını düşünmede yetenekli değillerdir. Onların zihinsel sorunları olduğu için öğrenmeleri gereken bilgileri yardımsız bir şekilde kavrayamazlar ve bu bireylerin konsantrasyon süreleri kısadır ve yine dikkat seviyeleri değişken ve kontrolsüzdür.

Yazıcı'ya (2009) göre birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin bilişsel özellikleri arasında öğrenme konusunda birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar; yavaş öğrenirler, öğrenilen birden fazla beceriyi aynı zamanda gösteremezler ve öğrenilen becerileri yeni durumlara genelleyemezler. Becerileri öğrenmeleri için uzun zaman gerekir. Daha karmaşık becerileri edinmek için daha büyük zorluklar yaşarlar ve diğer çocuklara göre daha az şey öğrenirler. Bu nedenle pek çok davranış ve becerinin öğretiminde sistematik öğretim yöntemi kullanılır (Tuncer, 2003). Birçok beceriyi öğrenmeleri mümkün olmakla birlikte, bu becerilerin miktarı ve tipi

diğer çocukların öğrendikleriyle kıyaslanamaz (Meyen ve Skrtic, 1995; Tekin-İftar, 2005; Westling ve Fox, 2000). Birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar akademik becerilerde çok fazla değişkenlik göstermektedir. Bazı çocuklar para hesaplamak, alışverişte aradığı şeyi bulma veya yol işaretlerini okuma gibi işlevsel akademik beceriler geliştirirler. Bazı çocukların eğitim programlarının odağı ise onlara göz teması kurmayı öğretmek veya gözü ile bir nesneyi incelemeyi öğretmektir (Cavkaytar ve Diken, 2005; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002).

Birden fazla yetersizliğe sahip çocukların gözleme ve tesadüfi öğrenmeye dayalı konularda gözleme dayalı öğrenme, bir modeli izleme veya taklit etmeyle öğrenmedir. Tesadüfi öğrenme ise, doğrudan söylenmeyen veya öğretilmeyi öğrenmedir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler bu öğrenme yöntemlerinden diğer çocuklara oranla daha az yararlanır ve diğer çocuklar gibi kendiliğinden öğrenemezler. Bunun nedenleri, olaylara katılımda zorluk çekmeleri veya çevrenin ve programın onlara uygun olmayışdır (Westling ve Fox, 2000. Tekin-İftar, 2005).

Yazıcı'ya (2009) göre birden fazla yetersizliğe sahip çocukların öğrenmelerinde oluşan güçlüğün nedenlerinden biri, çevrede nereye ya da hangi uyarana dikkat etmesi gerektiğini belirleyememesidir. Başka bir anlatımla, doğru hareket için gerekli bilgiyi, hangi nesne ya da durumun verdiğini öğrenmedeki zorluktur. Bu sistemi öğrenmek, kavramaya yönelik yetersizliğe sahip birden fazla yetersizliğe sahip çocukta çok daha uzun zaman almaktadır.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin hafıza konusuna değindiğimizde daha önce öğrenilmiş yetenekleri ve bilgileri hatırlamak birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar için bir güçlüktür. Buradaki büyük sorun, kişinin öğrenme şartlarından yeterli derecede yararlanamaması, öğrendiklerini tekrar edebilecek ve uygulayabilecek olanaklara yeterince sahip olamaması, öğrendiklerini uzun süreli bellekten çağırmaya yönelik yöntemleri uygun kullanamaması durumları olarak görülür. Bu öğrenme özelliklerinin bir sonucu olarak, öğrenildikten sonra yeterli sıklıkta tekrarlanmayan ve hatırlanmayan becerilerin her seferinde yeniden öğretilmesi gerekir (Westling ve Fox, 2000).

Zihinsel yetersizliği olmayan birçok insan, okuma, yazma, aritmetik gibi farklı becerileri öğrenebilir ve günlük hayatta kullanabileceği şekilde organize

edebilir (Leaning ve Watson, 2006). Ancak kavrama konusunda güçlük çeken birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler, öğrenilenleri birleştirme ve organize etme konusunda kısıtlıdırlar. Bilgiler arasında ilişki kurmakta zorlanırlar. Bu yüzden ayrı ayrı becerileri öğretilen bu çocuklardan bilgileri kaynaştırarak kullanması beklenemez. Bunun yerine daha özel bilgilendirme ve birbiriyle ilişkili olacak bilgiler, anlamlı olabilmesi için bağlantılı olarak öğretilmeye çalışılmalıdır (Westling ve Fox, 2000).

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yaşadığı güçlüklerden birisi de öğrenilen becerilerin ve bilgilerin genellenmesi. başka bir deyişle bir durum için edindiği bilgiyi başka bir duruma uyarlayabilmesi anlamına gelen genelleme ve öğretim sona erdikten sonra da öğretilen beceriyi sergileyebilmesi anlamına gelen kalıcılık alanlarında güçlük çekmeleridir ve bu bireyler yaşadıkları bu genelleme ve kalıcılık becerilerinin önemi dolayısıyla, bunların sağlanması için özel öğretim teknikleri ile ele alınması gerekebilmektedir (Tekin-İftar, 2005).

Birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin diğer bir özelliği de kendinin farkında olma düzeylerinin sınırlı olmasıdır. Sınırlı kendinin farkında olma becerisi, kısa süreli dikkatten, insanlara, sese, harekete, dokunmaya ve çevrelerindeki diğer uyarılara tepkisiz kalmaya kadar değişkenlik gösterir. Birden fazla yetersizliğe sahip çocukların bir kısmı günlerinin büyük bir kısmını uyuyarak, ağlayarak veya tekrarlayan davranışlar göstererek geçirebilirler. Sınırlı düzeyde kendinin farkında olma becerisine sahip bazı çocuklarda da çevrelerinde olup bitenlere ilgi duydukları sınırlı zamanlar vardır (Turnbull, Turnbull, Shank ve Leal, 2002 aktaran Yazıcı, 2009). Kendilerini düzenleme becerisi için, kişinin kendi davranışlarını uzaktan izler gibi doğru yanlış olarak değerlendirmesi, doğru davranışları kendisinin pekiştirmesi gerekir. Birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar öğrendiklerini farklı durumlarda uygulayamadıklarından, kendilerini düzenlemede veya belirli bir durumda uygun eylemi gerçekleştirmede güçlükler çekmesidir. Bu durumu öğrenebilmeleri güçtür. Bunun nedeninin çocukların zihinsel yeterliliğinin olmaması yanında gerekli düzenlemelerin çoğu zaman başkaları tarafından yapılmasıdır. Çocuğun kendi davranışlarını düzenlemeyi öğrenmesi, buna ilişkin fırsatların verilmesi ile mümkün olabilmektedir (Westling ve Fox, 2000).

1.5.2.6. Akademik Gelişim Özellikler

Friend'e göre (2011), birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin önemli bilişsel sınırlamalar nedeniyle, yeni beceriler öğrenmek için zamana ve bu becerileri uygulamak için birçok fırsata ihtiyaçları vardır. Örneğin birden fazla yetersizliğe sahip bir öğrenci bilgisini göstermek istemesi kadar ilgilerini ve tercihlerini göstermek için resimlerden işaret etmeyi öğreniyor. İhtiyaçlarını anlatmak için bu resimleri gün içerisinde daha fazla kullanma fırsatı onun bu beceriyi daha hızlı öğrenmesini sağlayacaktır. Bu örnekte, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci, iletişim kurmayı öğrenmekten daha çok iletişim kurmak için resimleri kullandığı bir strateji öğreniyor. Öğretim stratejilerinin bir avantajı öğrencinin çeşitli faktörleri iletişim kurmak için kullanabilir olmasıdır (ilgi, tercihleri, bilgi, sevinç, hayal kırıklığı, anlaşma, anlaşmazlık gibi).

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci gün boyunca sürekli iletişime ihtiyaç duyduğu için, uygulama için sayısız fırsat ortaya çıkmaktadır. Bir başka daha büyük bir öğretim stratejisi örneği öğrenciler çok adımlı bir görevi tamamlarken adım adım resimsel yönde talimatları öğrencilere öğretilmektedir. Öğretilen talimatları izlemek büyük bir beceridir. Eğer öğrenciler böyle biçimi kullanmayı öğrenirlerse, daha sonra bağımsızca kendi başlarına tamamlayabildikleri görev sayısı artar ve öğrenciler gün boyunca çok adımlı görevleri yaşama olasılığı olduğu için, birçok öğretim fırsatları ortaya çıkar. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler daha yavaş bir hızda öğrenmelerine rağmen, onlar da öğrenebilirler ve yapabilirler. Uzmanların görevi okul zamanı boyunca genel-geçer şartlar altında öğretilabilir ve anlamlı becerileri seçmektir (Friend, 2011).

Bilişsel gerilik nedeniyle birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler soyut kavramları anlamakta güçlük çekmektedirler. Bu sorunu gidermek için bilginin somut bir şekilde sunulması gerekmektedir. Örneğin kesirlerle alakalı bir ders sırasında, sınıfında birden fazla yetersizliğe sahip öğrencisi olan bir sınıf öğretmeni, öğrenciye özel kesirli parçalar yerine onun daha büyük kavramları anlamsına yardımcı olmak için pizza dilimlerini kullanmaktadır. Başka bir örnek olarak, "zamanın geçişi" gibi oldukça soyut bir kavramı anlamak için öğrencileri ağaçların

tohumdan nasıl kocaman bir ağaç olduğunu anlatan ya da bebeklerin nasıl çocuk olduğunu anlatan temsili resimlere ihtiyaçları olabilmektedir.

Sonuç olarak birçok birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci bu bilgileri genellemede güçlük yaşamaktadır ya da becerileri farklı ortamlarda, görevlerde, materyallerde ve insanlarda öğrenmektedir (Rosenberg, Westling, McLeskey, 2011). Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci kesirler dersinde az ya da çok hakkında öğreniyor olmasına rağmen hangi birkaç pizza parçasının daha büyük olduğunu tanımlamayı öğrenebilir, bir deney parçası olarak içerisinde daha fazla sıvı olan kabı arkadaşına vermesi istendiğinde bu bilgiyi genelleme yapamayabilir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin derslerde kullanabileceği yaklaşımlar arasında;

- 1) Anlamlı aktiviteleri küçük parçalara ayırarak özel becerileri doğrudan ve sistematik bir yolla öğretmek.
- 2) Öğrencileri motive etmek, bir başka anlatımla kelimeleri kullanmalarına yardım etmek, kanıtlamalarına yardım etmek hatta öğrencinin ellini tutarak onun eliyle elektrik düğmesini kullanımını öğretmek gibi fiziksel rehberlikte bulunmak.
- 3) Doğru cevabı hemen ödüllendirmek,
- 4) Konuyu doğal bağlam içerisinde öğretmek,
- 5) Öğrencilerin herhangi uygun durumda öğrendiklerini kullanmaları için mümkün olduğu kadar ortamları, görevleri ve insanları öğretmektir.

Ayrıca birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde için akademik bilgilerin az önemi olduğunun düşünülmesine rağmen, bu öğrencilerin bu alanlarda önemli becerileri öğrenebilmekte ve yapabilmektedir. Ancak, öğrendiklerinin derinliği yetersizliği olmayan akranlarınınkinden farklı olması olasıdır. Örneğin, Fen Bilgisi dersinde, diğer öğrenciler elektrik direncini, gücünü ve voltajı anlamaya çalışırken, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci bazı cihazların çalışması için gerekli olan elektrik çıkışlarını öğrenebilir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere verilen bilimsel talimatların tasarımı için önemli olan, uygun ve anlamlı öğrenmenin önemini tanımlarken onların öğrenme yeteneği hakkında oluşan önyargıları bir kenara bırakmaktır.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasında güçlük yaşadıkları sık sık düşünmektedir ve bu nedenle, eğer varsa, sınırlı okuma yazma destekleri sağlanmaktadır (Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell ve Algozzine, 2006). Ancak, bu öğrenciler okuma yazma ve mümkün olduğu kadar okuma-yazma ile ilgili becerileri öğrenebilmektedir. Örneğin, Browder, Mims, Spooner, Ahlgrim-Delzell ve Lee (2008) birden fazla yetersizliğe sahip üç öğrenciye, hikâyeler ile ilgili nesnelere dokunarak, hikayeler paylaşılırken basit sorulara yanıt vermeyi öğretmiştir. Bu talimatın içindeki odak noktası, anlamlı erişim sağlamanın en iyi nasıl olduğudur. Browder, Mims, Spooner, Ahlgrim-Delzell ve Lee (2008) bazı öğrenciler kendi adlarındaki harfler gibi; tanıdık ve sık kullanılan (örneğin, kız, erkek, öğle yemeği); en sevilen kelimelerdeki (örneğin, top, süt) gibi bazı harfleri tanımayı öğrenebilir. Öğrenci, kelimeleri tanımaya yardımcı olabilecek resimleri kullanabilir ve resimdeki bilgilerini kullanarak düşüncelerini sıralayabilir ve yazabilir. Hafif derecede zihinsel yetersizliğine ve görme yetersizliğine sahip öğrenciler için, okuduklarının ne olduğunu anlamalarına yardımcı olmak için nesnelere veya nesnelere parçaları özel olarak tasarlanmış kitap sayfalarına eklenebilir. Basitleştirilmiş bir metin de görme yetersizliğine sahip bireylerin kullandığı alfabe hem de baskıya eklenebilir (Downing, 2005b; Lewis ve Donald, 2006).

Birden fazla yetersizliğe sahip bireylere okuma yazma öğretirken değinilmesi gereken en önemli noktalardan birisi de motivasyondur. Motivasyon, öğrencilere okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynar (Koegel, Openden, Fredeen, Koegel, 2006). Örneğin, birinci sınıfta öğrenim gören birden fazla yetersizliğe sahip bir öğrencinin akvaryuma karşı çok büyük bir hayranlığı vardır. Her fırsatta, balık bakmak için akvaryuma gitmektedir ancak öğrenci sözlü olarak iletişim kuramamakta ve alfabenin harflerini bilmemektedir, bu yüzden resim ve kelime kartları onun ilgisini çekmek için oluşturulmuştur. Öğrenci, resim banyosu deposuna gittiğinde, kartlar üzerindeki kelimeleri okuması (balık, turuncu, siyah, beyaz, çizgili) ve her bir kelimenin tanımladığı resimde balığı bulması istenmiştir. Bu etkinlik, onun ilgisini çeken kelimeler kapsamında bireyselleştirilmiş eğitim programına eklenerek öğrenme hedefi kapsamına getirilmiştir.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin matematik dersini öğrenmesinde uzmanlar, bu öğrencilere matematiksel becerileri çeşitli yollarla gösterirler. Bazı birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler saymayı ve numaraları eşleştirmeyi, malzemeleri dağıtmak masayı toplamak gibi aktivitelerden bire bir haberleşmeyi öğrenmektedirler. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler de dahil tüm öğrenciler günlük hayatlarında gördükleri uygulamalarla matematiği daha çabuk öğrenirler. Örneğin öğrenciler hesap makinesi kullanabilmek için ya da sayılarla alakalı bir görevi yapmak için numaraları ve günün belirli zamanlarını tanımlamak için ve günlük programa bakıp saat zamanlarıyla eşleştirerek öğrenebilirler örneğin, 8.00 okulun açılışı, 10.00 teneffüs, 12.00 öğle yemeği, 3.00 eve dönüş gibi. Başka bir örnek de alışveriş yapmak için para ile ilgili olarak az ya da çok kavramlarını öğrenmeyi içermektedir.

Matematik becerilerinin öğrenimi öğrencinin yaşam kalitesi üzerinde önemli etkisi olan günlük aktiviteler üzerinde doğrudan bir uygulamaya sahiptir. Bu yüzden anlamlı bir müfredatın ayrılmaz bir bileşeni olmalıdır (Browder, Ahlgrim-Delzell, Pugalle, ve Jimenez, 2006; Downing, 2008; Westling ve Fox, 2009). Tavsiye edilen uygulama belirli bir sınıf düzeyi için matematik içerik standartları kullanmak ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için anlamlı olan bu standartlar dahilinde temel becerileri belirlemektir (Collins, Kleinert ve Land, 2006). Örneğin, bir cebir sınıf öğrencilerinin denklem içinde tek haneli rakam ve harfleri ve rakamların miktarlarını öğrenmek için tercih edilen öğelerin resimleri kullanılmaktadır (Friend, 2011).

1.5.2.7. Zararlı Davranışlar

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler de başkaları için rahatsız edici davranışlara, eşyalara zarar verme ya da kendilerine veya başkaları için zararlı olma gibi davranışlara sahip olabilmektedirler (Westling ve Fox, 2009). Bu davranışlar, ağlayarak/çığlık atarak ya da başkalara veya kendilerine vurma gibi değişkenlik gösterebilir. Örneğin, konuşma güçlüğü çeken ve aynı zamanda başkalarının beklentilerini anlamakta güçlük çeken, ağır zihinsel yetersizliğe sahip sekiz yaşındaki bir birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci uzun süre oturup dinlemeyi gerektiren ve yapışkan ya da aşırı yapışkanlı malzemeler kullanımını içeren (örneğin, boya ve

yapıştırıcı) ayrıca doğasında tekrarlanabilir (örneğin, tekrar tekrar adını yazma) görevlerini yerine getirmeyi sevmeyebilirler. Bu görevleri yapması istendiğinde, öğrenci sayfaları yırtar, kalemleri fırlatır ve bazen de elleriyle kafasına vurabilir. Böyle davranışlar, bariz bir şekilde onaylanamaz ve öğretmenleri, aileleri ve ekip arkadaşları için zararlı olabilir, fakat onlar bu zararlı davranışları anlayabilirler ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci, alternatif davranışlar öğrenebilir ve sevmediği bu aktivitelerle iletişim kurmak için bu davranışlarla meşgul olabilir.

Zararlı davranışların arkasındaki sebep anlaşıldığı zaman, eğitimciler aynı zamanda uygun davranışları öğreterek bu zararlı davranışları azaltmak için taktikler uygulayabilirler. Öğrenciler kendilerini ifade etmede yeterli olmadıkları zaman ve başkalarının verdiği mesajları anlamada güçlük çektikleri zaman, onların ihtiyaçlarına ilgi çekmek için son çare olarak bu zararlı davranışlara başvurabilirler. Bu yüzden, bu davranışların arkasındaki asıl amacı anlamak ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayan alternatif anlamları öğrenciye sağlamak bu ihtiyaçları işaret etmek için birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci, öğretmeni ve ailesi için önemlidir.

1.6. İlköğretimde Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Eğitimi

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimi için birkaç farklı düşünce ortaya çıkmıştır. Bu düşünceler öğrencinin yaşı, öğrencinin yaşadığı coğrafi bölge ve aile üyelerinin tercihleri gibi çeşitli konularda güvenilirdir. IDEA (2004) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla olabildiği en yüksek düzeyde seviyede beraber eğitilmesi gerektiğini açıkça vurgulamaktadır. Dolayısıyla, birden fazla yetersizliğe sahip olan bireylerin, diğer yetersizliğe sahip bireyler gibi kaynaştırma uygulamalarına nitelikli bir biçimde katılabilmeleri gerekebilmektedir.

Birden fazla yetersizliğe sahip bireyler en az kısıtlandırılmış eğitim ortamlarında eğitim görürler. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006) göre en az sınırlandırılmış eğitim ortamı; özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı olarak

tanımlar. Birçok okul, kendilerinde eğitim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerine en uygun eğitimi verebilmek için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı sağlayabilmek için çok büyük çaba sarf ederler. Bazı okullarda çoğu birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci eğitimlerinin büyük bir kısmını yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla beraber devam ettirirken, diğer okullarda bu eğitim için birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere zaman ayıramayabiliyorlar ve bu eğitim için gerekli değişimi sağlayamayabiliyorlar.

En az sınırlandırılmış eğitim ortamı terimi, yetersizliği tanımlanan öğrencilere sunulması gereken en uygun eğitim ortamı olarak tanımlanır ayrıca, en az sınırlandırıcı eğitim ortamı yetersizliğe sahip olmayan öğrencilerin başarılı olduğu uygun destek ve hizmetlerin benzerlerinin de birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere sağlanmasıdır (Friend, 2008). Kaynaştırma eğitimlerinin uygulandıkları ortamlar söz konusu olduğunda, gelişmiş ülkelerde örneğin, ABD’de ve İngiltere’de birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ağır düzeyde olmaları dahil büyük çoğunluğu genel eğitim içinde akranlarıyla beraber en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almaktadırlar (The Code of Practice, 2005). Ülkemizde ise çoğunluğu hafif ve orta derecede engele sahip çocuklar genel eğitim içinde akranlarıyla beraber en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim alabilmektedirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006: madde, 4) Bu çocuklar genel eğitim içinde eğitim almalarına rağmen, durumları eğitsel olarak yeterli düzeyde ortaya konulmadığı ve öğretmenlerin bu tür öğrenciler hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamalarından dolayı sınıflarında istenmedik öğrenciler olarak görülebilmektedir (Ataman, 2003). Ülkemizde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim aldığı Destek Eğitim Odası, Özel Sınıf, Gündüzlü Özel Eğitim Okulu, Yatılı Özel Eğitimi olarak aşağıda sunulmaktadır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim aldığı kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflar ile ilgili bilgiler diğer bölümde sunulacaktır.

1.6.1. Destek Eğitim Odası

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu; ancak öğrencinin desteğe gereksinim duyduğu derslerde destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeninden destek aldığı durumdur. Ancak her ne kadar destek eğitim odası desteğinde öğrenci sınıf dışına çıkartmıyorsa da, öğrenciye verilecek olan

destek, sınıftaki derse paralellik gösterecek ya da öğrencinin dersle ilgili eksiğini kapatacak nitelikte olmalıdır. Ayrıca, destek eğitim odasında bireysel yardım sağlanabileceği gibi, küçük grup oluşturularak da destek sağlanabileceği belirtilmiştir Grup oluşturularak destek eğitim odası desteği sağlanacağı zaman, destek odasının öğrenci sayısının en fazla beş olması önerilmektedir (Batu, 2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) destek eğitim odasının açılabilmesi, okul ve kurumlarda, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası olarak belirtilir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitim hizmetleri okulun veya kurumun belirtilen ders saatleri içinde yapılabilir ve destek eğitim odasının okul veya kurum içindeki yeri, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yetersizlik türü ve derecesi dikkate alınarak belirlenir. Dolayısıyla destek eğitim odasında birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak birebir eğitim yapılır. (Sarı, 2010).

Destek Eğitim Odası, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin akranlarıyla sadece yemekte, beden eğitimi dersinde veya resim dersinde kaynaştırıldığı yarı zamanlı özel eğitim sınıfları değildir. Ayrıca, genel eğitim sınıflarında öğrencilerin tam zamanlı kaldığı ve derslerde değişikliklerin yapıldığı bir danışma programı da değildir. Dahası, kaynak oda, öğrencilerin etüt salonları, tanılama merkezleri veya kriz odaları da değildir (Idol, 2006)

1.6.2. Özel Sınıf

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) özel sınıf, okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflar olarak belirtilir. Dolayısıyla, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin kaydı özel sınıftadır ve öğrencinin tüm gereksinimlerinin özel sınıfta karşılandığı durum söz konusudur. Bu durumda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin gereksinim duyulduğunda okul saatleri dışında destek ve/veya ek hizmetlerden yararlanması mümkün olabilecektir.

I.6.3. Gündüzlü Özel Eğitim Okulu

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olduğu, öğrencinin aynı yetersizliğe sahip öğrencilerle birlikte eğitim aldığı durumdur. Bu durumda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin eğitim gereksinimleri özel eğitim okulunda karşılanmaktadır. Gerek duyulduğunda bu öğrencilere de destek ve/veya ek hizmet sağlanabilmektedir (Sarı, 2009.).

I.6.4. Yatılı Özel Eğitim Okulu

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin kaydının özel eğitim okulunda olduğu durumdur. Öğrenci aynı yetersizliğe sahip öğrencilerle birlikte eğitim almakta ve geceleri de okulun yatahanesinde kalmaktadır (Sarı, 2009.).

I.7. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Eğitim Dönemleri

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılabileceği eğitim dönemleri aşağıda sunulmuştur.

I.7.1. Erken Çocukluk Eğitimi Dönemi

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere erken müdahalenin önemi yeterince vurgulanamamaktadır. Bu çocuklar, engellerinin karmaşıklığından dolayı birçok çocuğun çaba sarf etmeden kazandığı temel beceriler olmadan okulöncesi kurumlarına kaydolmaktadırlar. Onların iletişim becerileri de ileri derecede gecikmiştir. Bazı çocuklar yürümeyi öğrenebilirler ve diğerleri de oturmada, apalamada ve ayakta durmada çeşitli güçlükler sergileyebilirler (McDannell, Hardman, ve McDonnell, 2003). Yetersizliğe sahip olmayan çoğu çocuk, temel harf becerileri ve anlatılan hikayeyi sessizce dinleme, bu hikayeyi anlama ve hikaye ile ilgili sorulara cevap verme becerilerine sahip olarak okul öncesi kurumuna kaydolmaktadır.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler, genellikle çok az harf becerisi gösterir ve yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla okul öncesi kuruma kaydolurken, bu öğrenciler yetersizliklerinin yoğunluklarında dolayı daha dezavantajlı durumdadırlar (Kliwer ve Biklen, 2001).

Birden fazla yetersizliğe sahip okul öncesi eğitimine devam eden çocuk kendi yaşlarındaki diğer çocuklarla etkileşime geçmede sınırlı olanaklara sahiptirler. Bu göz önünde tutulursa; onlar en düşük seviyede sosyal beceri gösterir. Birden fazla yetersizliğe sahip okulöncesi çocuklarının çoğu, yetersizliği olmayan akranlarına çok zor ulaşabilmektedirler (Etscheidt, 2006). Buna rağmen, birden fazla yetersizliğe sahip okul öncesi öğrencileri kendilerine uygun ve ücretsiz genel eğitime kaydolabilirken, yetersizliğe sahip olmayan öğrenciler böyle bir yasal garantiye sahip değildir. Bu nedene okulöncesi eğitim yaşındaki genel öğrencilerin büyük çoğunluğu ya evde oturuyor ya da özel bir okul öncesi eğitim kurumuna kaydolmaktadırlar. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla eğitilmesi için bulunan yollar planlama ve yaratıcılık gerektirerek çözülebilmektedir (Downing ve Demchak, 2008; Purcell, Horne ve Polmer, 2007). Örneğin; okul öncesi dönemi boyunca birden fazla yetersizliğe sahip çocuk uzmanlaştırılmış düzenlemelerde yer almasına rağmen, bazı toplumlarda, ihtiyaç duyulan destek örneğin Head Start Programları ve özel okul öncesi okulları gibi daha tipik düzenlemelerde çocuğa sağlanır.

1.7.2. İlköğretim Dönemi

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin çoğu, yaşam becerileri odaklı bireysel eğitim programı alır. IDEA'ya (2004) göre tutarlı olarak birden fazla yetersizliği olan öğrenciler, daha hafif yetersizliğe sahip diğer öğrenciler gibi çekirdek programla eğitim almamalıdır. Birden fazla yeterliği olan öğrencilerin yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla genel eğitim sınıflarında yer almasının faydaları açıkça belirtilmiştir (Fisher ve Meyer, 2002; Foreman, Arthur – Kelly, Pascoe, ve King, 2004; Hunt ve Goetz, 1997). Uygulamalarda yetersizliğe sahip diğer öğrenciler için gerçekleştirilen gayretli çalışmalar birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler içinde çok faydalı olduğu belirtilir. Öğrenme için evrensel düzenleme (UDL), işbirlikçi öğrenme, aktif ve sorumluluk üstlenme öğrenme ve eğitimsel farklılaştırma genel eğitim ortamlarında geleneksel olarak dışlanan öğrenciler için kapılar açmaya yardımcı olmaktadır (Eichinger ve Downing, 2008; Kartz, Miranda, ve Auerbach, 2002; McGuire, Scott ve Shaw, 2006). Birçok belirlenmiş okulda, bu öğrenciler genel eğitim ortamlarında günlerinin çok az bir

bölümünü geçirmektedirler. Dolayısıyla, öğrencilerin yer aldığı programda, uzmanlar birden çok yetersizliğe sahip öğrencilerin yetenek uyum seviyesine göre değil, kendi kronik akranlarıyla aynı seviyede olmalarının belirlenmesinde aynı fikirdelerdir. Uygun yaş yerleşimiyle beraber, belirgin yerleşimler öğrencilerin çekirdek programda olabildiğince yer alması ve ulaşabilmesini sağlamaktadırlar.

1.7.3. Ortaöğretim Dönemi

Ortaöğretim eğitim kurumuna, ilköğretim eğitim kurumundan direk geçen öğrenciler farklı eğitim ortamlarına girerler. Dahası, ilköğretim okullarındaki genel eğitim sınıflarında eğitim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler, ortaöğretim eğitimleri için kendilerine uygun özel sınıflarda veya ayrı okullarda eğitime katılırlar. Bu yaklaşımın mantığında, böyle öğrencilerin zamanlarını işlevsel becerileri öğrenmede harcamaları programın öğretmen ve ailenin karşılaştıkları güçlüklerle alakalı olduğu belirtilir. Bununla birlikte, birden fazla yetersizliğe sahip okul öncesi çağındaki öğrencilerin ve ilköğretim çağı yaşındaki birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim alması yetersizliğe sahip olmayan akranlarının eğitim alması kadar önemlidir. Örneğin, öğrenciler, kıyafet ve saç stillerinde yaşlarına uygun aktivitelerde ve sosyal, kültürel beklentiler hakkında ki bilgileri akranlarından öğrenebilirler. Dahası, bu program bütün öğrencilere, öğretmenlerin ihtiyaç duyulan materyali kullandıkları derslerde nitelikli düşünceleri anlama ve kullandıkları kelimelerdeki terimleri öğrenirken anlamlı öğrenme fırsatları sağlamayı önermektedir (Friend, 2011).

1.7.4. Geçiş ve Yetişkinlik

Liseden mezun olduğunda, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler, yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla benzer düşünürler (Friend, 2011). Korkuların ve düşük beklentilerin bütünleşmesi, bu öğrencilerin yetişkinlik hedeflerini sınırlar. Bununla beraber aileler ve eğitimciler bu öğrenciler için toplumdaki genel etkinliklere aktif katılma, destekli ev sahipliği gibi fikirleri düşünmeye başlamaktadırlar (Carroll, Blumberg ve Petroff, 2008).

Birden fazla yetersizliğe sahip bazı öğrenciler marketlerde çalışabilmek için okulu bırakabilmektedirler (Parsons, Reid ve Green, 2001; Wehman ve Sherron

Targett, 1999). Bu bireyler, meyve ve sebze poşetlemesinde, raflara eşya yerleştirme, ofis yardımcılığı, evrak iletme, materyalleri fotokopi çekirme, kullanılmayan dokümanların toplanması veya otellerdeki restoranların mutfağında, bulaşık makinesini doldurma veya boşaltma gibi işlerde çalışabilmektedirler. Ayrıca; yetersizliğe sahip olmayan bireylerden kendilerine destek verilirse onlarla aynı evi de paylaşabilirler.

Diğer birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler çalışmazlar, bunun yerine onlar ayrı yerleşim ortamında yaşarlar, yetişkinlere özel günlük etkinlik merkezlerine katılırlar veya tekrarlı yapılan işleri tamamlayabildikleri, çok azda olsa işleri düzenleyebilecekleri korumalı işyerlerinde çalışırlar. Öğrenciler, okuldayken aldıkları geçiş yardım desteğine bağlı olarak ya yapabildikleri becerileri tam yaparlar ya da sınırlandırılmış biçimde yapabilmektedirler.

1.8. İlköğretimde Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Kaynaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

1.8.1. Kaynaştırma Uygulamaları ile İlgili Tanımlar

1990'lerde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeye başlamaları kaynaştırma olarak bilinmektedir (Wood, Gavin, 2009). Ülkemizde ve diğer ülkelerde birçok araştırmacı kaynaştırma uygulamaları ile ilgili birbirleriyle benzerlik gösteren tanımlamalar yapmasına karşılık ortak bir tanım bulunmamaktadır. Günümüzdeki yaygın uygulama birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin, öğretmen yada özel eğitimci desteğiyle genel eğitim sınıfında konumlanmasıdır (Salend 2011). Kaynaştırma terimi birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin genel eğitimdeki konumlarını tanımlamak için kullanılmaktadır. Kaynaştırma; bireyin engel tür ve derecesine uygun maksimum düzenlemeyle yetersizliğe sahip olan öğrencilerle, yetersizliğe sahip olmayan öğrencilerin birlikte eğitilmesidir (Lewis ve Donald, 2006; Wood, 2002). Batu'ya (2000) göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetleri sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi" olarak tanımlanmıştır. Idol (2006)

kaynaştırma uygulamalarını, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin genel okul programına katılan ve yaşına uygun sınıflarda tüm gün eğitim alabilmesinin sağlanması olarak açıklamaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) kaynaştırma yoluyla eğitim: özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel: okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır. Kaynaştırma Kargın'a göre (2004), özel gereksinimli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı yaştaki akranlarıyla yalnızca aynı sınıf ortamında, birlikte eğitilmeleri demek değildir. Tam tersine, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesidir. Yetersizliğe sahip öğrencilerin, yetersizliğe sahip olmayan yaşlılarıyla birlikte eğitilmesi gerekli olduğunda özel eğitim yardımı ve hizmetinin sağlanmasıdır (Bos ve diğer, 2003). Kırcaali-İftar'a (1992) göre, kaynaştırma "Gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir". Sarı'ya (2003) göre yetersizliğe sahip öğrencilerin, engel derecesine göre ortaya çıkan ihtiyaçları, okullarında veya sınıflarında karşılamak üzere, ailesinin de görüşleri alınmak suretiyle, normal okullarda akranları ile birlikte eğitilmesi kaynaştırma uygulamalarının tanımıdır.

Sarı (2010) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ailedeki diğer kardeşleri ve akranlarıyla aynı okula gitmesi, aynı yaştaki akranlarıyla aynı sınıfta bulunması, öğrenciye ve/veya öğretmene gereksinim duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasını kaynaştırma olarak ifade etmektedir. Osborne ve Dimattia'e (1994) göre, kaynaştırma eğitsel bir kavramdır ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin uygun öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesi uygulamasıdır. Lindsay (2007) kaynaştırmayı, birden fazla yetersizliğe sahip olan öğrencilerin eğitim olanaklarını arttırmak için geliştirilen önemli bir eğitim planı olarak tanımlamıştır. Kaynaştırma, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla sınıf ortamının üyeleri olma hakkı verilmesine dayalı bir düzenlemedir ve sınıftaki bütün öğrencilerin değerli olduklarını kendilerine hissettirme temelli bir fikirdir. Okullar, kaynaştırma

uygulamalarının en anlamlı şekilde yürütülebilmesi için çaba harcamalıdır (Friend, 2008). Lewis ve Doorlag (2011) kaynaştırma uygulamalarını, yetersizliğe sahip çocukların normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlanması olarak tanımlar. Kaynaştırma uygulamalarının olduğu okullarda, bütün öğrenciler genel eğitim programlarında eğitilirler. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde örneğin hem öğrenme güçlüğü hem de davranış problemlerine sahip öğrenciler genel eğitim programlarında tam zamanlı olarak kaynaştırılabilirler (Idol, 2006). Sarı ve Sardohan'a (2010) göre, kaynaştırma birden fazla yetersizliğe sahip çocukların mümkün olduğu kadar çok, yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla birlikte aynı ortamlarda eğitilmesi veya aynı aktivitelere mümkün olduğu kadar çok birlikte katılma fırsatlarına sahip olmasıdır.

1.8.2. Kaynaştırma Modelleri

Sarı'ya (2003) göre dört tür kaynaştırma modeli tanımlanmaktadır.

- 1) Bölgesel Kaynaştırma,
- 2) Sosyal Kaynaştırma,
- 3) Çapraz Kaynaştırma,
- 4) Fonksiyonel Kaynaştırma olarak sıralanabilir.

1.8.2.1. Bölgesel Kaynaştırma

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin özel ünitelere normal okullar içerisinde yerleştirilerek ve özel okul ve normal okullar, aynı alanı paylaşarak kaynaştırma eğitiminin sağlanmasıdır.

1.8.2.2. Sosyal Kaynaştırma

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin özel sınıf ve ünitelere devam ederek normal okulun genel eğitim sınıflarına devam eden çocuklarla birlikte, yemekhanede veya sosyal alanlarda birlikte yemek yemeleri, oyun oynamaları ve hatta sınıf veya okul dışındaki etkinliklere birlikte katılmaları sağlanır.

1.8.2.3. Çapraz Kaynaştırma

Bir yetersizliğe sahip öğrenci grubunun sınıf olarak yetersizliğe sahip olmayan ve aynı sınıf düzeyinde öğrenim gören ve genel eğitime devam eden okul öğrencileriyle zaman zaman birbirlerini ziyaret ederek gittikleri okulun sınıfında (birleşik ve uygun olan tek bir sınıfta) en az iki öğretmenli olarak ders etkinliklerinin yapılmasıdır (Sarı, 2009).

1.8.2.4.Fonksiyonel Kaynaştırma

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin bölgesel ve sosyal kaynaştırma içeriğini de yerine getirebilmesi bağlantısı içerisinde diğer çocuklarla birlikte eğitim programlarına birlikte katıldıkları veya birlikte oldukları durumlardır.

Fonksiyonel kaynaştırma ikiye ayrılmaktadır. Bunlar;

1.8.2.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu; öğrencinin tüm gün boyunca normal sınıfta, sınıf öğretmeninden eğitim aldığı durumdur (Batu ve Kırcaali-iftar, 2005). McLeskey, Rosenberg, Westling (2010) ise kaynaştırma uygulamalarını tüm gün özel eğitim yardım hizmeti sağlanarak engelli öğrencilerin genel eğitim sınıfında bulunmaları olarak açıklamıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) tam zamanlı kaynaştırma özel gereksinimli öğrencinin, genel eğitim okullarının genel eğitim sınıflarında tam zamanlı olarak eğitim alması olarak açıklanmıştır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci normal gelişim gösteren akranlarıyla en fazla bu ortamda bir arada olma olanağı bulur. Özel gereksinimli öğrenciye zamanının ancak %21'inde destek özel eğitim hizmeti sağlanır. Çocuğun, sınıf içi ve dışı etkinliklerinin tümü özel eğitim kapsamı içinde ele alınır (Ataman, 2003). Bu durumda sınıf öğretmeni öğrencinin sınıf içindeki tüm gereksinimlerini karşılamakla sorumludur. Ancak bireysel gereksinimlerine bağlı olarak, öğrenci destek ve/veya ek hizmetlerden yararlanabilmektedir.

1.8.2.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu; öğrencinin başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfında eğitim aldığı

durumdur. Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır açıklaması yer almaktadır. Ayrıca, Batu ve Kırcaali-iftar (2010) yarı zamanlı kaynaştırmayı özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu, öğrencinin başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfından eğitim aldığı durum olarak açıklamaktadır. Bu uygulamada; özel gereksinimli öğrencinin akademik yararlar sağlamanın yanı sıra sosyal becerilerinin gelişmesi ve yeni sosyal beceriler kazanması da hedeflenmektedir. Öğrenciler, etkinliklerinde, projelerde kendi başlarına tam performans gösteremediklerinde, zaman zaman yarı zamanlı kaynaştırma da başarılı olurlar. Bu terim, desteğe ihtiyaç duyulan aktivitelerin bazı bölümleriyle ilgilidir (Friend, 2011).

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin, akranlarıyla birlikte eğitim alabilmesi alanyazında çok genişlemiştir (Fisher ve Meyer, 2002; Fisher ve Ryndak, 2001; Hunt ve Goetz, 1997). Bununla birlikte, kaynaştırma uygulamaları bu öğrenciler için çok faydalı olmakla birlikte ayrıca akranları ve öğretmenleri içinde çok faydalıdır (Downin, 2004; Fisher, Sax ve Grove, 2000). Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin akademik becerilerini, sosyal becerilerini, motor becerilerini (örneğin, yürüme), iletişim becerilerini ve olumlu davranış becerilerini geliştirmeyi kapsamaması kaynaştırmanın faydalarındandır (Fisher ve Meyer, 2002; Hunt, Sata, Maier ve Doering, 2003). Salend'e göre (2011), birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerle, yetersizliğe sahip olmayan akranlarının beraber vakit geçirmeleri, onların mutluluk seviyelerini artırmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarının kapsamlı olması yetersizliği olmayan öğrenciler içinde sayısız faydalar sağlar. Peck, Staula, Gallucci ve Schwartz (2004) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sınıf arkadaşı olduğu üç yüz seksen dokuz öğrencinin ailesinden gelen cevapları analiz etmişti. Ailelere göre, çocukları bireysel farklılıkları anlamakta ve daha çok kabul edici tutum içermektedir. Cole, Waldron ve Majd (2004), kaynaştırma sınıfında öğrenim gören yetersizliğe sahip olmayan öğrenciler, kaynaştırma sınıfında öğrenim görmeyen akranlarına göre okuma ve matematik konularında çok belirgin ilerleme gösterdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, Carter ve Kenedy (2006) birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin tam

sınıfı kapsayan akran eğitimi programlarında risk altındaki öğrenciler desteklendiği zaman onların akademik becerilerinde artma gözlenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının olduğu okullarda, bütün öğrenciler genel eğitim programlarında eğitilirler. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde örneğin hem öğrenme güçlüğü hem de davranış problemlerine sahip öğrenciler genel eğitim programlarında tam zamanlı olarak kaynaştırılabilirler (Kellett, 2000).

Kaynaştırma programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için özel eğitim ve genel eğitimin bir arada işletilmesi gerekmektedir (Kırca-ali-İftar, 2005). Özel eğitim ve genel eğitim arasındaki eğitim karşılaştırıldığında, özel eğitim, genel eğitimden kullandığı yöntemler, materyaller, program uyarlanması ve özelleşmiş ve bireyselleşmiş teknikleri bakımından farklılık gösterir. Ancak temel ilkeler açısından bakıldığında özel eğitim öğretmeninin de genel eğitimde görev alan öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve stratejilerini de kullandıkları gözlenmektedir. Farklılık, özel eğitim öğretmeninin programları, amaç ve hedefler yönünden öğrenciye göre düzenlemesine olanak sağlayan Bireysel Eğitim Planlarını (BEP) ve Bireysel Öğretim Programlarını (BÖP) uygulamada kullandığı stratejilerdir (Eripek, 2009).

1.9. Etkili Kaynaştırma Uygulamaları Stratejileri

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kendilerine en uygun eğitimi alması için uzmanlar, öğrencilerin en yüksek seviyede olumlu etkili alabilmesi için uygulamalar düzenlemelidir. Bunlar,

1.9.1. Ekip Desteği

Ekipteki uzmanlar birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi almaları konusunda kritik rol oynarlar. Ekip desteğinin özel eğitimde birçok açıdan önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bateman ve Herr, 2006) Bireyselleştirilmiş eğitim öğrencilerin çekirdek programa nitelikli geçişlerinde ve bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarında öğrenciye zaman zaman önemli ek destekler sağlar. Bu öğrenciler, temel konularda yetişkin desteğine oldukça ihtiyaç duyabilir, ama çoklu uzmanlar yöntemsiz ve denetimsiz olursa problemler ortaya çıkar (Etscheidt, 2006).

Ekipteki uzmanlar, çalışma ekiplerinde en iyi eğitilmiş bireylerdir ve öğrencilerin en çok karşılaştığı eğitimsel ve davranışsal ihtiyaçlarına yardımcı olmayı isterler. Bu bireysel farklılıklar, genel ve özel eğitimciler tarafından çeşitli sınıflarda ve seviyelerde eğitim verilen birden fazla yeterliğe sahip öğrencileri desteklerken, öğrencilerin eğitimlerine ve izlenmelerine ihtiyaç duyar. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler uzmanları, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için sürdürülen kaynaştırma programlara çoklu uzmanların var olan özgüvenlerine dair soru sormaya başlamışlardır (Giangreco, 2003, Giangreco ve Broer, 2005). Uygun olmayan eğitimlerde ekipteki uzmanlar programı etkili uygulayamazlar ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin, akranları seviyesine ilerlemesini engelleyebilir ayrıca diğer öğrencilerle etkileşiminde müdahalede bulunabilirler. Aslında araştırmacılar ekipteki uzmanların özgüvenlerine akranlarına daha nasıl doğal desteğin sağlanabileceğini artarak araştırabilirler (Carter, Sisco, Melekoğlu ve Kurbacoslar, 2007).

Genel ve özel eğitimciler, çalışmalarında çoklu eğitimcilerin idaresine ve iş birliğine ihtiyaç duyabilmektedirler. Öğrencilere okul idarecileri tarafından sağlanacak yüksek kaliteli desteğin ne zaman, nerede ve nasıl belirleneceğine okul idarecileri karar vermelidir. Destek takımı, genel eğitim sınıflarındaki birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için aşağıdaki maddeleri uygulayabilirler.

- 1) Öğretmenlerin talimatları temel alınarak, sınıftaki bütün öğrencilerle etkileşim kurma,
- 2) Öğrencilere küçük gruplar halinde öğretme.
- 3) Tüm öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırma.
- 4) Belirgin ihtiyaçlara sahip öğrencilerin etrafında duraksamadan kaçınma.
- 5) Genel ve özel eğitimcilerle öğrencinin performansı ile ilgili bilgileri paylaşma,
- 6) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının amaçlarını toplayın, bunu yaparken rehber istemektir.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yoğun ihtiyaçlarının olmasından dolayı bu bireylerin gereksinim duyduğu ihtiyaçları bireyin çevresindeki aile üyelerinin ve diğer kişilerin bilmesi mümkün olamamaktadır (Salend, 2011). Ekibin merkezi olan aile üyeleri kritik eğitim amaçlarını tanımlamaya yardımcı olacak anlamlı, mantıklı

bilgileri sağlarlar. Özel öğretmenlerin kişileştirme talimatları alanında ve bireyleştirme alanında daha fazla ve derinlemesine bilgiler sağlayabilecek servisle ilgili profesyonel uzmanları vardır. Son olarak da müfredatın ana bilgilerini genel eğitim uzmanları getirir. Bu bireyler günün nasıl organize edileceği bilgilerini sağlarlar ki, bu durum etkileşimlere bakmak için doğal fırsatları tanımaya yardımcı olabilmektedir (Wehmeyer, Sands, Knowlton ve Kozleski, 2002).

1.9.2. Anlamlı ve Bireyselleştirilmiş Program

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler arasında çok büyük farklar olduğu için, daha önceden hazırlanan programa uymaları beklenemez (Lancioni, O'reilly, Van Dijk ve Klaase, 1998). Bunun yerine, ekip üyeleri farklı öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarının neler olacağını en iyi şekilde belirlemek için öğrencilerin eğitimlerini düzenleme sorumluluğuna sahiplerdir. Anlamlı program, her bir öğrencinin ilgilerine, bireysel amaçlarına ve bu amaçlara ulaşmadaki güçlükleriyle ilgili bir programdır (Bateman ve Herr, 2006). Bu program ayrıca, yaşa uygun olmalı ve çok küçük çocukların etkinliklerini etkilememelidir. Yaşa uygun etkinliklerin kullanılması, yaşa uygun aktiviteler kullanmak ve performans beklentileri öğrencilerin ihtiyaçların ve beceri düzeylerine hitap edilecek şekilde değiştirilecektir (Friend, 2011).

Birden fazla yetersizliğe sahip olduğu belirtilen öğrenciler çoğu zaman öz bakım becerileri örneğin, el yıkama, diş fırçalama gibi sosyal becerileri, giyinme becerileri ve ev bakımı gibi becerileri de içeren günlük yaşam becerileri programlarıyla ilişkilendirilir (Lancioni, O'Reilly, ve Oliva, 2002). Bu beceriler çok önemli olmasına rağmen, derslerden ayrı olarak değil, tüm gün boyunca doğal olarak uygulanabilmesi söylenmektedir. Örneğin, giyinme becerilerinde küçük çocukların ayakkabı çıkarma becerisinde kumda oynarken gerçekleşmesi hedef alınmalıdır. Daha büyük öğrenciler için ise bu beceriler beden eğitimi dersinde kıyafet değiştirme olarak vurgulanmaktadır (Best, Heller ve Bigge, 2010).

Bütün programda, günlük yaşam becerilerine odaklamak öğrencileri zengin öğrenme fırsatlarına karşı mahrum bırakır ve bu birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için uygun değildir (Salend, 2011). Ayrıca, yönetmelikte yer almasına rağmen çekirdek programa ulaşma reddedilebilmektedir. Bununla beraber, birden

fazla yetersizliğe sahip öğrenciler, gerçekleştirilen yerleştirmelerden, uyumdan ve akademik etkinliklerden daha çok yararlanabilmektedir (Wehmeyer, Sands, Knowlton ve Kozleski, 2002).

1.9.3. Anlamlı Çekirdek Program Hazırlanması

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler, yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla aynı programı uygulamaya ihtiyaç duyabilmektedirler (Browder ve Spooner, 2006; Downing, 2008; Fisher ve Frey, 2001; Smith, 2006). Öğrencinin bireysel amaçlarının belirlenmesine bağlı olarak, destek takım arkadaşları beraber çalışarak program etkinlerini analiz edebilirler ve öğrenciler için nitelikli materyal yapım yollarını belirleyebilirler. Bazen, ileri düzeyde bir hazırlık mümkün olmayabilir ve öğretmenlerin yerleştirmeyi geliştirirken daha üretici ve daha esnek olması gerekebilmektedir (Castle, Buckler, 2009). Beceri düzeylerinin üzerindeki müfredata maruz kalınmadığında, bu öğrenciler eğitimlerinde daha fazla cezalandırılmış oluyorlar. Fakat müfredat öğrenciyi bireysel olarak öğrenmeye motive edecek derecede anlamlı ve uygun olmalıdır (Gallagher, Anastasiow, Coleman, 2006).

1.9.4. Aktif Aile Katılımı

Eğitim programı yapmada gerekli olan en önemli kişiler arasında aile üyeleri ve yakın akrabalarıdır. Öğrencileri ve aileleri yakın olarak tanıyanlar ekibe rehberlik etmesi gereken kişilerdir ve birden fazla yetersizliğe sahip çocuklarda etkili gelişim bilgilerine sahip olabilmektedirler (McLeskey, Rosenberg ve Westling, 2010). Tek kültürel düşünceler, inançlar, dini tercihler hakkındaki bilgiler en iyi aileden elde edilebilir. Bunun yanı sıra aile üyeleri çocuklarının konuşma stillerini, çocuklarının diğer bireyleri anlamada yardımcı olabilecek unsurları da belirler. Ayrıca, aile üyeleri çocukları için neyin işe yarayacağını, çocuklarının ihtiyaçlarına en uygun hangi programın karşılayacağını bilirler (Bateman, Herr, 2006).

1.9.5. Olumlu Davranış Desteği

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin konuşmada büyük güçlükler yaşadıkları alanyazınında yer almaktadır (Friend, 2011). Konuşma güçlüğü birçok yetersizlikleri ve olumsuzlukları ortaya çıkarabilir. Yetersizliğe sahip olamayan

insanların bile diğer kişilere kendilerini, isteklerini, arzularını, hissettiklerini konuşarak ifade edemediği düşünüldüğünde birden fazla yetersizliğe sahip bireylerin, diğer bireylere cevap vermesini isteyemeyebiliriz. Diğer öğrencilerden önemli derecede farklı olmayan birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için olumlu davranışlar desteklenmektedir (Estcheidt, 2006). Fakat bu öğrencilerin ihtiyaçları çok karmaşık ve yoğun olduğu için çok dikkat edilmesi gerekmektedir. Bir fonksiyonel davranış analizi tamamlamalı ve davranış karışıklığı planı yapıp uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Plan içerisinde öğrencilerin ihtiyaçları karşılayacak olan hedefler uygun bir şekilde yer almalıdır (Cooper, Heron ve Heward, 2007).

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere sınıf içerisinde kendi başına hareket edebileceği fırsatlar verilmeli ve kendi yetersizliklerini resimlerle ifade edebilmeli o zaman davranışları daha uygun bir hal alması sağlanmalıdır. Çevresini değiştirecek olan planı davranış odağı, sosyalleşirken ve diğer uyarılan davranışlar öğrenilirken, desteklemelidir. Friend'in (2008) kazandırılmak istenen davranışı bir görev gibi düşünmüştür ve bu işi daha da kolaylaştırmak için öğrenciye görevi parçalar halinde ya da resimler halinde vermiştir. Aynı şekilde pozitif ve kazandırılmak istenen davranışı öğretirken öğrenci ihtiyaçlarına makul bir şekilde ulaşabilmelidir.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin bir kısmı konuşmayla yetinebilir ve bu yüzden müdahaleler öğrenme sırasında, öğrenmeye uygun zamanda olmalıdır. Konuşma yeteneğine sahip olmayan öğrenciler için ise alternatif konuşma şekilleri: jestler, resimler, objeler kullanılabilir. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda özel eğitim uzmanları ve özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili hizmetler birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere destek sağlamaktadır. Bazı aileler birden fazla yetersizliğe sahip çocukları olduğunda buna bir hediye olarak bakarlarken diğer aileler buna negatif bir açıyla bakabiliyorlar yani olumsuz hislere kapılabilmektedirler. Her şeye rağmen birçok aile çocuğuna karşı kayıtsız şartsız bir sevgisi beslemektedir. Aynı zamanda birden fazla yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerinde çocuklarına karşı aynı şekilde bir sevgi besleyebilmektedirler (Dore, Dion, Wagner ve Brunet, 2002).

1.9.6. Sınıf Öğretmenleri

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki başarısı, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda öğrenim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere karşı tutumlarına, kullanılan araç-gereçlerin uygunluğuna ve ulaşılabilirliğine bağlıdır. Yapılan birçok çalışma, öğretmenlerin birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere karşı tutumlarının, görev yaptıkları okulun kaynaştırma uygulamalarına daha fazla erişilebilirlik konusunda ayırıcı faktör olduğunu ileri sürmektedir (Schumm, Vaughn (1995). Eğer, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenler, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencileri eğitimin bir parçası olarak kabul etmezlerse özellikle özel eğitim sınıf öğretmenine birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitime dahil etme sorumluluğu verilecek ve okuldaki özel eğitim sınıfını ayrı tutarak organize edilecektir. Kullanılan farklı tip kaynakların öğretmenler tarafından öğrenmedeki mikro ekonomik boyutu anlaşılmalıdır (Brown ve Saks, 1980; Gerber ve Semmel, 1985). Bu tanımlar içinde geçen kaynaklar terimi sadece öğretme metotlarını ve materyalleri değil ayrıca kullanılan yöntem için en nitelikli zamanı ve öğretmenin eğitim ve deneyim hayatı boyunca elde ettiği bilgi ve becerileri kapsar. Tüm bu kaynaklar, sınıftaki farklılıklarla başa çıkmada kullanılabilir.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflardaki eğitimlerinde genel eğitim programının uygulanması yanıtıcı olabilmektedir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere nasıl eğitim verebiliriz sorusuna öğretmenler tarafından karşı çıkılmaktadır (Thompson, Guess, 1989). Çünkü bu bireylere daha fazla eğitim zamanı ve eğitimlerinde kullanılan daha farklı yöntem-tekniğin kullanılması ve alanında uzman kişilerin bilgileri sağlanabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, daha fazla zamana, materyale ve bilgiye ihtiyaç duyacaklarını hissedeceklerdir. Bu durum genellikle iki yolla başarılabilir; Birincisi, kaynakları yükseltmek (öğretmenlere daha fazla zaman temin etmek) veya kullanılan kaynakları yeniden düzenlemek (Uygun zamanın kullanımı). İkincisi, kullanılabilir zamanın artırılması (örneğin, eğitimsel desteklerin kullanılması süresince) veya öğretmenin uzman bilgisinin artırılmasıdır (örneğin, danışma grupları). Bu iki yol kaynaştırma eğitimi için önemli kaynakların artırılmasını içermektedir. Ancak öğretmenler sınıflarında birden fazla yetersizliğe

sahip öğrencilerin eğitiminde kullandıkları kaynakların-materyallerin yeniden düzenlenmesine ek bir ihtiyaç duyabilmektedirler.

Öğretmenler birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim hayatlarını daha bağımsız olarak sürdürebilmek için cesaretlendirilebilirler, bilgisayarla çalışabilirler ve birbirlerine yardımcı olabilirler, dolayısıyla birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerine daha fazla zaman kalabilir, bu öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarının ne kadar faydalı olduğunu fark edebilirler (Evans, 2007). Öğretmenler, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin hoşlarına giden kaynakların tipi ve miktarı arasındaki farklılıkları ve kaynakların düzeylerini arttırmayı deneyeceklerdir.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda kaynakların kullanılabilmesine ve öğretmenlerin bu öğrenciler arasında farklı kaynakların kullanılması başarılı kaynaştırma uygulamaları olarak düşünülür. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler arasındaki belirgin sosyal ilişkilerin yükseltilmesi amacıyla öğretmenin sahip olduğu duyarlılık ve becerileri kapsayan öğretmen ve sınıfın seviyesi diğer bir önemli konudur (Görtz, 2003). Özellikle birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler ve ailelerinin, yetersizliğe sahip olmayan akranlarının anlamlı etkileşimleri en önemli konulardan biridir. Öğretmen doğru davranışlar sergilemelidir ayrıca bu iletişimi, etkileşimi ve arkadaşlığı nasıl geliştirebileceğini iyi anlayabilmelidir. Dolayısıyla, öğretmen tutumları, davranışları kullanılan ders saati, öğretmenlerin bilgi ve yetenekleri, öğretim sürecinde kullanılan yöntem- teknik ve materyaller kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerine ön hazırlık anlamında çok önemlidir (Meijer, 2001)

Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler konusunda Smith ve arkadaşları (1995), yaptıkları çalışmada şu noktaları vurgulamaktadırlar:

1) Değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarında ekip içinde yer almalı,

2) Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciyi genel eğitim sınıfın da olsa, özel eğitim sınıfında da olsa birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin yararlanabileceği şekilde öneriler geliştirmek ve uygulanmasını sağlamalı,

3) Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ailelerine danışmanlık yapmak ve onlarla etkileşim içinde olmalı.

4) Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için öğretimi hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planına göre uygulamalı.

5) Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler de dahil olmak üzere sınıftaki tüm çocuklar için eşit eğitsel fırsatlar yaratmalıdır.

Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin yukarıda belirtilen özelliklere sahip olması, sınıf içinde uygulanacak kaynaştırma programı uygulamalarının da başarısına büyük katkı sağlayacaktır (Batu, 2000)

1.9.7. Yetersizliğe Sahip Olmayan Öğrenciler

Yetersizliğe sahip olmayan öğrenciler etkili kaynaştırma uygulamalarının en önemli unsurlarından birisidir. Kaynaştırma uygulamalarının hedeflerinden biride birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim kurma ve onlar tarafından sosyal kabul görmedir. Dolayısıyla, sınıf öğretmeni, sınıfındaki yetersizliğe sahip olmayan öğrencilerini, sınıflarına birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler katılabileceğine hazırlamalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Yetersizliğe sahip olmayan öğrenciler kaynaştırmanın başarılı olmasında önemli bir araçtır. Çünkü öğrenciler, okulda öğrendiklerinin tümünü yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşiminden öğrenmezler. Çocukların öğrendiklerinin önemli bir bölümü öğrenci- öğrenci etkileşimi yoluyla gerçekleşmektedir (Stainback ve Stainback, 1996)

Salend'e (2011) göre eğitimciler, eğitim ortamı içinde ve dışında olumlu tutum oluşturabilmek için çalışmakla sorumludurlar. Son 20 yıldır yapılan araştırmalar, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kaynaştırılmasında, yetersizliğe sahip olmayan öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemediğini belirtmektedirler. Ancak sosyo-ekonomik faktörler,

kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki akademik başarıyı daha fazla etkilemektedir (Bennet, 2009).

1.9.8. Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Öğrenciler

Bu öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına hazırlanması ise, kaynaştırmanın başarılı bir şekilde yürütülmesinde diğer bir önemli unsurdur. Normal eğitim ve özel eğitim ortamları; öğretimin düzeni, ders programları, öğretim yöntemleri, davranışsal beklentiler, fiziksel ortam ve öğrenci sosyalleşmesi bakımından birbirlerinden farklılıklar sergilemektedirler (Kargın ve Kaner, 2004). Dolayısıyla, eğer özel eğitim ortamından normal eğitim ortamına geçişin başarılı olması isteniyorsa kaynaştırılan öğrenci, normal sınıfın davranışsal ve akademik gereklerine hazırlanmalıdır. (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Hazırlık sırasında bir dizi etkinlikten yararlanılabilir Bunlar genel eğitim sınıfında gerekli becerilerin kazandırılması (örneğin, sınıf içi kuralların öğretilmesi) ya da uygulamalı davranış analizine dayalı sosyal beceri öğretimi, öz bakım becerileri öğretimi ve benzeri çalışmalar sayılabilmektedir (Sarı, 2010).

Salend (1984) yaptığı çalışmada (aktaran Batu, 2000) birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci ile ilgili olarak, kaynaştırma uygulamasının başarısının sadece yapılacak hazırlık etkinliklerine değil, daha sonra yapılacak çalışmalara da bağlı olduğunu savunmaktadır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci kaynaştırma ortamına yerleştirildiğinde, gösterdiği gelişim düzenli olarak gözlenmeli ve değerlendirilmelidir. Salend (2011), bu değerlendirme için kaynaştırma ekibinin belli ölçütler belirlemesi gerektiğini belirtmektedir ve ilk izleme çalışmasının kaynaştırma öğrencisi normal sınıfa yerleştirildikten üç-dört hafta sonra yapılmasını önermektedir.

1.9.9. Okul Yönetimi

Okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine ve önemine inanması, kaynaştırma uygulaması içinde yer alan her bir unsurun işini kolaylaştıracaktır. Ayrıca, hem kaynaştırma sınıf öğretmenleri hem genel eğitim sınıf öğrencileri hem de diğer personel birden fazla yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumunun olumlu olması olasılığı artacaktır Ayrıca, okul idaresinin özel eğitim personeliyle olan işbirlikçi tutumu, diğer öğretmenlere ve okul personeline model olacak ve

olumlu yönde etkileyecektir (Batu, 2000). Okul ortamı ve kültürü birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kabulünde direk etkilidir. Okul yönetimi, anlamlı, geliştirilebilen kaynaştırma okul kültürünü ve öğretimsel programları dahası okul ve toplum arasındaki ilişki inşasını geliştirmek için çaba göstermektedir. Okul yönetiminin kaynaştırma ortamlarını desteklemek için gönüllü olmaları, onların eğitimleriyle ve deneyimleriyle bağlantılıdır (Kellett, 2001). Ayrıca özel eğitim alanındaki yöneticiler, destek eğitim hizmetleri ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırma ortamlarındaki olumlu deneyimleri bu öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına katılması ve kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi için çok önemlidir (Bennet, 2009).

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerinde sınıf seviyesine uygun materyal- kaynak seçimi çok önemlidir. Okul seviyesindeki organizasyonel yapıya ve dahası sınıfındaki birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde öğretmenin kullanabileceği kaynakların özelliklerini ve sayısını belirlemeye dikkat edilmelidir. Destek hizmetleri, diğer hizmetlerin mesela, okul yönetimi veya gezici özel eğitim öğretmeni gibi hizmetlerinde okulun kaynaştırma uygulamalarına bakış açısını geliştirebilir. Bazı ülkelerde, okullar arası işbirliğinin anlamı; ek kaynakları birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere bakım ve destek sağlamaktır. İşbirlikçi okullar kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim almasının farkına varmalıdır. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullara destek sağlanmalıdır. Özel eğitim hizmetleri geliştirilmelidir ve diğer okullarla işbirliği sağlanması için organizasyonları gerçekleştirilmelidir (Meijer, 2001).

Başarılı bir kaynaştırma uygulamaları için, okul yönetimi birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı hizmeti ve desteği sağlamalıdır.

Başarılı kaynaştırma uygulamaları için okulun düzenlediği planın içeriğinde bulunması gerekenler aşağıda sıralanmıştır; düzenlenen planın içeriğinde,

1) Programa uygunluk sağlanmalıdır,

- 2) Destek hizmetleri ve diğer gerekli şartların hazırlığı ör. İşaret dili tercümanı, ulaşılabilir formatlar temin edilmelidir.
- 3) Program hazırlanırken birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin seviyesine uygunluk esas alınmalı ancak sınıftaki diğer öğrenciler rahatsız edilmemelidir.
- 4) Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerden ihtiyaç duyanlar için yardımcı teknoloji belirlenmeli, geliştirilmeli ve sağlanmalıdır. Bunu gerçekleştirirken eve ve okula uygunluk esas alınmalıdır.
- 5) Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin akranlarına bireysel olarak kaynaştırma uygulamalarına hazırlık yapılmalıdır.
- 6) Yardımcı personelin görev ve sorumlulukları dikkatlice planlanmalıdır.
- 7) Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin aileleriyle etkileşime geçerek sınıf dışı ve sınıf içi sosyal etkinlikler planlanmalıdır.
- 8) Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere kendilerine sunulan destek hizmetleri öğretilmeli ve öğrenciye bağımsız yaşama becerileri kazandırılmaya çalışılmalıdır (National Council on Disability Inclusionary Education for Students with Disabilities, 1994).

1.9.10. Fiziksel Ortam

Fiziksel ortamın eğitim-öğretim için çekici hale getirilmesi gereklidir ve öğrencinin davranışları üzerinde doğrudan etkilidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür maddesi yer almaktadır. Örneğin, fiziksel ve çevresel koşullara bağlı kahnarak kapalı, küçük ve yönetmelikte belirtin sınıf mevcudunu aşan bir sınıfta resim-iş eğitimi, beslenme dersi, beden eğitimi becerileri ve müzik dersi için gereken becerilerin öğretilmesi çok güç olabilmektedir. Dolayısıyla, uygulanabildiği ölçüde fiziksel ortamlarda nitelikli uyarlamalar gerçekleştirilebilir (Boxall, 2010).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin de (2006), okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, yine aynı yönetmelikte kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; birden fazla yetersizliğe sahip iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda yirmi beş, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda otuz beş öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Sarı ve Sardohan' a (2010) göre sınıfta fazla sayıda öğrenci ve yönetmelikte belirtilen mevcuttan daha fazla birden fazla yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum sergilemez ve kaynaştırma öğrencilerini kabul etmede güçlük yaşarken, yönetmelikte yer alan öğrenci mevcuduna göre tasarlanılan sınıflarda görev yapan kaynaştırma sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu bakış açısı ve kaynaştırma öğrencilerine karşı daha kabul edici bir tutum sergilemişlerdir.

1.9.11. Destek Eğitim Personeli

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin genel eğitim sınıflarına kayıtlarının artırılması, öğretmenlerin bu öğrencilerin kendine özgü ihtiyaçlarına sağlandığı dikkate ve özene bağlıdır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının etkili bir şekilde desteklemek için yardımcı öğretmenlerin desteklenmesi birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve kariyer gelişimi planlarının yükseltilmesinde belirgin sonuçlar meydana getirir (Broadbent ve Burgess, 2003). Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlik esas kabul edilmekte ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) ise, destek eğitim hizmetini veren personel danışman özel eğitim öğretmeni ve gezici özel eğitim öğretmeni olarak belirtilmektedir.

1.9.12. Akran Eğitimi

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal kaynaştırılmasında yetersizliğe sahip olmayan akranlarının kaynaştırma uygulamalarına hazırlığı esastır. Öğrenciler birbirlerini kabul edebilir ancak akran kazırlığında kesin şartlara ihtiyaç duyulmaktadır. Akran kabulü için en etkili stratejiyi şöyle açıklar; sonuçta, akranlar ve hazırlık konularında birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere akran desteği

sağlamak için okula aynı gün ve aynı saatte başlamaları ve yetersizliğe sahip olmayan akranlarından farklı bir iletişim dili kullanmamalıdır. Ayrıca, hazırlık ve devam eden destekler sürecinde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin topluma model olabilecek bireylerle kaynaşması içinde gerekli önlemler alınmalıdır (National Council on Disability Inclusionary Education for Students with Disabilities, (NCDIESD) 1994).

1.9.13. Yardımcı Teknoloji

Teknolojideki ilerlemeler ve uygulamalar, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin okul ve yaşamlarındaki başarıyı geçmişte olduğundan daha başarılı kılmaktadır. Ancak bu başarı, yardımcı teknolojinin genel eğitim sınıflarındaki kullanılabilirliğine bağlıdır ve bazı bölgelerde ki özel eğitim okullarında ve kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda görev yapan öğretmenler yardımcı teknoloji kullanmakta gönülsüzdürler (Sarı ve Sardohan, 2010). Yardımcı teknolojinin bağlı olduğu konulardan biri, yardımcı teknoloji birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin engel tür ve derecesine göre belirlenmeli veya geliştirilmeli ve temin edilmelidir. Kullanılacak materyal sınıfın ihtiyaçları düşünülerek planlanmalıdır. Yardımcı teknoloji, öğrencilerin yapması pek mümkün olmayan becerileri geliştirmeyi ve göstermeyi sağlar. Dolayısıyla öğrencinin ilerlemesi yetersizliğin türüne ve derecesine göre kullanılan teknolojiye bağlı kalınmasına bağlıdır (NCDIESD, 1994).

Eğitim uzmanları, teknolojiyle çok iyi dizayn edilmiş eğitim ortamlarının başarılı kaynaştırma uygulamalarının garantisi olmadığı konusunda uyarılmaktadır. Bazen düşük teknoloji ve düşük tecrübe de öğrencinin ihtiyacını karşılayabilmektedir. Örneğin, büyük puntolu kitaplar, taşınabilir koltuklar, davranış yönetim programları veya öğrencinin engel tür ve derecesine göre özellikleri değiştirilmiş sıralar gibi temel uyarlamalar birçok birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin gereksinimlerini karşılar (Sarı ve Sardohan, 2010).

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde birçok yardımla görev tamamlanması ve çaba sağlanması teknoloji tarafından gerçekleştirilmektedir. Teknoloji birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere okul, iş ve toplum hayatına katılmasını

yardımcı teknolojiyle sağlamaktadır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenme ve iletişimde karşı karşıya kaldıkları ve üstesinden gelmeye çalıştıkları ek güçlüklerle donanım ve teknolojinin yardım etmesi yardımcı teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Farrall, Schirmer, Lyon, ve Armstrong, 2010).

1.9.14. Öğretimin Uyarlanması

Friend ve Bursuck'a (2002) göre sınıfındaki tüm öğrencilerin engel tür ve derecelerine bakmaksızın gelişimlerini hedefleyen bir öğretmen, öğrencilerinin yetersizliklerine ve dolayısıyla gereksinimlerine göre sınıfın fiziksel ortamını, derslerde kullanılan araç-gereçleri değerlendiren ve uyarlamalar yapabilen bir öğretmendir. Yapılan uyarlamaların temel amacı öğrencilerin engel tür ve derecelerine göre sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere en üst düzeyde katılımı sağlamaktır.

1.9.15. Sınıfın Düzenlenmesi

Sınıfın fiziki ortamında yapılan düzenlemeler ve fiziki çevrenin özellikleri öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu fiziki özellikler arasında sınıfın ısısı, ışık miktarı, rengi, gürültü düzeyi, büyüklüğü, ulaşılabilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarıdır (Choate, 2000).

1.9.15.1. Sınıfın Isısı

Sınıfın ısısı yalnızca birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin değil, aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencilerinin de öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Isının gerekenden fazla ya da az olması öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Sucuoğlu ve Kargin, 2010). Sınıfın aşırı sıcak veya soğuk olması, öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. Sınıf sıcaklığının normal oda sıcaklığında olması gerekir. Aşırı sıcak ve soğuk sınıf ortamları, öğrencileri olumsuz yönde etkiler. İdeal sınıf sıcaklığının 19 C ile 21.5 C arasında olduğu kabul edilmektedir (Ünal, ve Ada, 2000). Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde engelin bir tanesinin süregelen hastalık olması durumunda sınıfta sıcaklık ayarına ve sınıfın havadar olmasına daha bir özen gösterilmesini gerektirebilmektedir. Dersler sırasında uzun süre kapalı kalan sınıflarda kirlenen havanın değişmesi için düzenli aralıklarla havalandırma yapılmalıdır. Oksijen azlığı

birden fazla yetersizliğe sahip öğrencileri dikkatsiz, uykulu yapar. Böyle durumlarda öğretmen öğrenciyi suçlamak yerine pencereyi açtırmalıdır (Hull, 1990). Etkinlikler esnasında bozulan dersliğin havalandırması teneffüslerde yapılmalı, ders içinde derslik havalandırmasından, özellikle karşılıklı pencerelerin açılarak yapılan derslik havalandırmasından kaçınılmalıdır. Çünkü karşılıklı açılan pencereden oluşacak cereyan öğrencileri rahatsız eder (Hull, 1990). Best, Heller ve Bigge'ye (2010) göre sınıfta kalp, astım ve enfeksiyonel hastalıklara sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için sınıf ısı ve havadarlığı bu öğrencilerin gereksinimlerine göre ayarlanmalıdır.

1.9.15.2. Sınıfın Işığı

Sınıftaki ışık miktarı özellikle birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde doğrudan etkilidir. Örneğin, hem öğrenme güçlüğüne sahip hem de duygusal yetersizliğe sahip öğrenciler için ışık miktarının gerekenden az yada çok olması öğrenmelerini olumsuz olarak etkileyebilecek değişkenler arasındadır (Friend ve Bursuck, 2002). Sınıfın ışığı da birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için özellikle sınıfta görme ve bedensel yetersizliğe sahip öğrencilerin rahatça yapılmasını sağlayacak bir aydınlık olmalıdır. Bunun az veya çok olması öğretmen ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin işini güçleştirir, gözü yorar, dikkatsizlik, sinirlilik, edim düşüklüğüne yol açar. Sınıfta ışık doğrudan değil dolaylı gelmeli, doğal aydınlatma yolları kullanılmalıdır. Işık ve pencere düzeninin güneşe ve mevsimlere göre değiştirilebilmesi, güneş ısı değişmelerine uyarlanma olanağı verir. Pencerelerin alanı, güneş ısından yeterince yararlanmaya uygun olmalıdır (Barker, 1982).

1.9.15.3. Sınıfın Rengi

Sınıfın rengi birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için çok ayrı bir önem taşımaktadır. Ancak ortaya çıkan bulgulara göre bu öğrenciler için herhangi bir düzenleme yapılmadığı belirtilmiştir. Renk, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin psikolojisi üzerinde etkili bir unsurdur. Başka bir anlatımla, her rengin kendine özgü bir kişiliği ve etkisi vardır. Örneğin, mavi; umudun, huzurun, kırmızı; başkaldırımın, heyecanın rengi olarak tanımlanır. Kuşkusuz renklere yüklenen bu anlamlar, görelî ve tartışmalıdır. Ancak sınıfta iyi bir renk uyumunun sağlanması,

göz estetiği ve zihinsel etkinlik açısından uyarıcı etkiler yaratabilir. Bu nedenle öğretmen, mekânların ve araçların özelliklerine göre uygun renkler seçmeye çaba göstermeli ve bu konuda mutlaka öğrencilerin görüşlerini almalıdır. (Medd, 1983) Renk yalnızca duvarlar için değil, eşyalar içinde önemlidir. Renklerin hepsinin karışımı ile yapılan aydınlatma, yalnızca beyazla olandan daha olumlu davranışa yol açabilmektedir (Hataway, 1987). Sınıf için liseye kadar renklerden sarı, pembe, şeftali rengi, lise ve sonrasında ise mavi ve mavi-yeşil tonları önerilmektedir (Barker, 1982).

1.9.15.4. Sınıftaki Gürültü

Sınıftaki gürültü düzeyi de sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyebilecek bir özelliğe sahiptir. Sınıfın akustiği ve gürültüsü ise birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin derse motivasyonu için gerekli olabilmektedir. Gürültü, rahatsız edici, işitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir değişkendir. Gürültülü bir sınıfta, işitme güçlüğüne sahip bir öğrenci, anlaşılamayan konuları öğretmene söylemekten de çekiniyorsa, eksik, yanlış anlayabilir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda böyle bir düzenlemenin yapılmamış olması birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasını da olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin hem işitme yetersizliğine hem de dikkat dağınıklığına sahip bir öğrenciler gürültülü ortamlarda konuşmaları ayıt edemezler ve dikkatlerini belirli bir konuya yoğunlaştırmada güçlük çekebilmektedirler.

1.9.15.5. Sınıfın Büyüklüğü

Sınıfın büyüklüğünün de birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ve sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde çok önemli etkileri vardır. Örneğin, hem işitme engelli hem de tekerlekli sandalye kullanan bir birden fazla yetersizliğe sahip bir öğrencinin küçük bir sınıfta eğitim alması hem gürültü açısından hem de öğrencinin hareket alanı açısından öğrenciyi güç durumlara düşürebilmektedir (Sarı ve Sardohan, 2010).

1.9.15.6. Sınıf İklimi

Sınıf ikliminin düzenlenmesinde, olumlu sınıf iklimi sadece birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin değil aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencilerinde birbirlerine yönelik genel kabul havasını oluşturur. Friend ve Bursuck'a (2002) göre, olumlu sınıf ikliminin oluşturulmasında öğretmen, sınıfındaki tüm öğrencilere önemli olduğu duygusu yansıtılmalı, onlara zaman zaman okul dışı konulara ilişkin sohbetler etmeli ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duymalıdır. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmeni, sergilediği olumlu davranışlar sınıf içinde zamanla diğer öğrencilerinde benzer davranışlar göstermesi için model oluşturacaktır. Örneğin hem duygusal bozukluğa sahip hem de ortopedik yetersizliğe sahip bir öğrencinin, cevabını iyi bildiği bir soruyu cevaplamaktan kaçınıyorsa kaynaştırma sınıf öğretmeni, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciyi desteklemelidir.

1.9.15.7. Sınıfın Görünümü

Sınıfın görünümünde ise, sınıf ölçülerinin uyumu, duvarların boyalı, badanalı, eşya ve duvar renklerinin uyumlu, pencerelerin geniş, mobilyaların çekici olması, halı, perde çiçek, masa örtüleri, albenili bir sınıf ortamı yaratmalıdır. Öğrenci dersin bir an önce bitmesini beklememeli, derslerde huzursuzluk çıkarmamalı, sınıfta rahat bir ev ortamı bulabilmeli, sınıfa okula isteyerek gelmelidir. Sınıfın görünümünde güzellik ve uyum, öğrencinin moral ve enerjisini artırır (Barker, 1982; Grubaugh, ve Houston, (1990). Ancak birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda, bu özellikler dikkate alınmamaktadır. Dolayısıyla bu öğrenciler, yetersizliklerinden ve sınıf ortamından dolayı sürekli hareket halinde, dersin akışını bozan, problemlili öğrenciler olarak görülmektedir.

1.9.15.8. Zaman

Zamanı etkili kullanma konusunda kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin zamanı etkili bir biçimde kullanması sınıftaki tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde bir planlama yapmayı gerektirmektedir. Örneğin hem öğrenme yetersizliğine hem de hafif derece işitme yetersizliğine sahip bir öğrencinin derste anlatılan konuları anlayabilmesi için, kaynaştırma sınıf öğretmenin, hem sınıftaki diğer

öğrencilerin motivasyonunu düşürmeyecek yavaşlıkta hem de birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin de konuyu anlayabilmesi için çok hızlı anlatmamaya dikkat ederek zamanı etkili kullanmaya dikkat etmesi gerekebilmektedir. Gerçekleştirilen bütün etkinlikler için önemli olan, ekip oluşturma, planlama, yaratıcılık ve eğitim konularının zamanında yapılması sonucu değiştirebilir. Başarılı kaynaştırma uygulamalarına sahip okullar kendi takımlarınca inşa edilebilirler. Başarılı programlar ayrıca öğretmenlere beraber plan yapabilme zamanı ve fırsatı sağlar (NCDIESD, 1994).

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kabullenme, bakım ve güvenlik konularını kapsayan öğrenme ortamları ve dikkatli organizasyonlar düzenlenmelidir (Lang ve Berberich, 1995). Bütün öğrencileri öğrenme sürecine dahil eden etkili sınıf yönetimi, okul öğrenme ortamları ve kendilerine özgü öğrenme stratejileri birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için ayrıca önemlidir (Broadbent ve Burgess, 2003)

1.9.16. Öğrenci Gruplarının Oluşturulması

Genel sınıf ortamlarında bulunan öğrenciler farklı öğrenme özelliklerine sahip olduğu gibi sınıfta birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin öğrenme özellikleri ve bireysel farklılıklar daha belirgin hale gelmektedir. Kaynaştırma sınıf öğretmeni öğrenmede ortaya çıkan bireysel farklılıkları ve öğrenme özelliklerini azaltmak amacıyla öğrenci grupları oluşturabilir.

Hangi grup türünün daha etkili olacağına, öğrencinin gereksinimleri ile gerçekleştirilmeye çalışılan amaca göre karar verilebilir (Wood, 1998). Örneğin öğrenme yetersizliğine ve duygusal güçlüğü sahip bir öğrencinin matematik dersinde bir konuyu öğrenememesi sonucunda, kaynaştırma sınıf öğretmeni, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci ile birlikte konuyu anlayan üç öğrenci daha belirleyip küçük bir grup oluşturabilir ve öğrencilere konu ile ilgili alıştırmalar verip bu alıştırmaları birbirlerine açıklayarak anlatmaları istenebilir ve öğrencilerin yapmış olduğu bu çalışmanın sonunda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci konuyu daha iyi öğrenmesi sağlanabilir.

1.9.17. Öğretim Materyallerinin Seçimi

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan öğretim materyalleri, öğrenmeyi destekleme ve öğretimi kolaylaştırma özelliği ile eğitimin vazgeçilmez unsurudur. Sınıf içinde kullanılan öğretim materyallerinin, araç-gereçlerin birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler tarafından ulaşılabilir olması öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve sınıf etkinliklerine katılımı artırıcı önemli bir etkidir. Wood'a (1998) göre ulaşılabilirlik birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin diğer öğrencilere sağlanan olanaklardan yararlanabilmeleri için fiziksel çevreye ait her türlü engelin ortadan kaldırılmasıdır. Örneğin, hem hiperaktif hem de görme yetersizliğine sahip bir öğrenci için öğretmen masasına yakın oturmak her zaman çok önemli olabilmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006: madde 87), birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin özel eğitim araçları ile ilgili maddesinde

1) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öğrenim gördüğü resmî okul ve kurumlarda eğitim ve öğretim hizmetlerinin etkililiğini arttırmak amacıyla gerekli her türlü araç-gereç Bakanlıkça karşılanır.

2) Bu okul ve kurumlarda kullanılacak eğitim araç-gereç ve materyallerinin hazırlanması, geliştirilmesi ya da temin edilmesi sürecinde, araç-gereçlerin niteliği ve uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla üniversitelerin ilgili bölümleri ile iş birliği yapılır. Hükmü yer almaktadır. Ayrıca, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim-öğretimlerini desteklemek amacıyla kullanılan öğretim materyallerini ders kitapları, öğretmen yapımı araçlar, modeller ve teknolojik araçlar şeklinde gruplanabilir (Kargın, 2006). Örneğin hem hafif derecede görme yetersizliğine ve öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencinin derslerde daha verimli öğrenebilmesi amacıyla bu öğrenci için kullanılan öğretim materyallerinin daha büyük puntolu ve konuları basitten zora doğru ele alması gerekmektedir.

1.9.18. Öğretim Yöntemlerinin Uyarlanması

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri kazanmaları amacıyla kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemlerinde uyarlamalar yapmaları gerekmektedir. Derslerde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması birden fazla

yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilmektedir. Bütün öğrenciler aynı programdan çalışmaya başladıkları için eğitimciler belirlenen programda bütün öğrencilerin uzun dönemli amaçlarını ve kısa dönemli amaçlarında başarılı olmaları için nasıl yardımcı olabileceklerine karar vermelidirler. Aynı eğitim sistemi için öncelikli karar verme sürecinde yetersizliğe sahip olan ve olmayan öğrencilerin nasıl farklılıkları olduğunu belirlemektir. Dolayısıyla, yapılan çalışmalar (Cartwright ve Wind-Cowie, 2005; Kellett, 2000) bütün öğrenciler için en iyi uygulamaların benzerliklerden çok farklılıkları olduğunu göstermektedir. Bütün öğrenciler kaynaştırma uygulamalarına sebep olan eğitimsel metotların değişmesinden faydalanabilmektedir (CDIESD, 1994).

1.9.19. Sınıfta Davranış Kontrolü

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda problem davranışlar yaşanması kaçınılmazdır. Sucuoglu ve Kargın (2010) problem davranışları, yeni beceriler öğrenmeyi, var olan becerileri kullanmayı engelleyen, sosyal etkileşimi olumsuz etkileyen ve öğrencinin kendisine ve çevresine zarar verebilen davranışlar olarak açıklamaktadır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda problem davranışların sergilenmesine birçok etmen yol açabilir. Bunlar; sınıf ortamının düzenlenişi, öğrencilerin oturma düzeni, sınıfın kalabalık olması, öğretim hızı, kullanılan ders araçlarının özellikleri, ders programı, dersin içeriği, öğretmenin, idarecilerin davranışları ve beklentileri. Kaynaştırma sınıf öğretmeni, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin problem davranışlarını azaltmayı, dolayısıyla öğrencinin başarısını ve sosyal kabulünü arttırmayı amaçlamalıdır (Kargın, 2006). Bu amaca ulaşabilmek için öğretmenin sistemli davranış kontrolü yapması ve problem davranışları bir plan çerçevesinde azaltması ya da ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu plan dört aşamadan oluşur.

- 1) Problem davranışın tanımlanması,
- 2) Değiştirilmek istenen davranışın gözlemlenmesi ve gözlem sonuçlarının kayıt edilmesi,
- 3) Problem davranışların kontrol edilmesi,
 - 3.1. Problem davranışların önlenmesi,
 - 3.2. Bazı problem davranışların hoş görülmesi,

3.2. Alınan önlemlere karşın azalmayan, ortadan kaldırılmayan davranışlar için uygun yöntem seçilmesi,

4) Seçilen yöntemin uygulanması ve sonucun değerlendirilmesidir.

1.9.20. Sosyal Kabulun Arttırılması

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler özel gereksinimli öğrenciler arasında en fazla yara alabilen en fazla incinebilen gruptadır. Bazen birden fazla yetersizlik motor ve/ veya duyuşsal yetersizlikle ilişkili olma durumunda kendi kendini idare etme davranışlarında dahası, algılama, etkileşim, iletişim ve olaylar arası bağlantı kurmada kısıtlılık söz konusudur. Bu kısıtlılıklar toplumdan soyutlanma tehlikesine ve karmaşık ihtiyaçlara neden olabilmektedir (Inclusion Europe, 2003)

Sosyal kabul, çocuğun grupta akranları ile çalışması ve gerektiği durumlarda akranlarından yardım alabilmesi ile ilişkilidir. Akademik ortamlarda akranları tarafından kabul edilmeyen çocuklar genellikle okulu sevmemekte ve kabul gören akranları kadar başarılı deneyimler yaşamamaktadırlar (Snell ve Janney, 2000). Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı Sucuoğlu ve Kargın' a (2010) göre birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sınıf ortamının aktif üyeleri olmalarını, yetersizliğe sahip olmayan akranları ile etkileşime girerek sosyal becerilerinin ve sosyal kabullerinin artmasını sağlamaktır.

Genel eğitim sınıflarında eğitim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal kabullerini genellikle etkileyen faktörler birden fazla yetersizliğe sahip çocuğa ilişkin faktörler ve öğretmen ve akran tutumları olarak aşağıda belirtilmiştir. Genel eğitim sınıflarında eğitim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere karşı sosyal izolasyon korkusu, kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum sergilenmesine neden olabilmektedir. Ayrıca, yetersizliğe sahip öğrencilerle akranları arasındaki bariyerleri hareket ettirmek yeterli olamayabilmektedir. Dikkatli planlamada genellikle tam zamanlı kaynaştırma sağlanır. Çeşitli stratejilerin kullanılması okulda sosyal kaynaştırmayı ve kabulü ve bu durum iş temelli grupları ve öğrenci karşılama komitelerini kapsar. Bazı okullarda okula yeni kaydolun birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere, yetersizliğe sahip olmayan akranları çevreye

uyum sağlama sürecinde yardımcı olurlar. Diğer okullarda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler, yetersizliğe sahip olmayan akranları tarafından planlama süreçlerine dahil olmaları için davet edilirler. Okuldaki sosyal destek etkinlikleri birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin okuldaki yaşamları için çok önemlidir. Öğrencilerin kaynaşmasını her zaman daha geniş topluluklara aktarmazlar ve ailenin aktif katılımına ihtiyaç duyarlar (NCDIESD, 1994).

1.9.21. Kaynaştırmayı Etkileyen Diğer Faktörler

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenme özellikleri üzerinde etkili diğer değişkenlerde bulunmaktadır. Sucuoğlu ve Kargın'a (2010) göre öğrencilerin öğrenme biçimleri, dikkat sürelerinin belirlenmesi ve ev ödevlerinin uyarlanması öğrenmeyi etkileyen diğer değişkenler arasındadır.

1) Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri: Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenme biçimi bu öğrencinin daha iyi nasıl öğrenebileceği hakkındaki en önemli belirleyicidir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin öğrenmede hangi duyusunu daha baskın kullandığı, o öğrencinin öğrenme stilini belirler.

2) Öğrencilerin Dikkat Süreleri: Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenme süreleri akranlarından çok daha kısadır (Sarı, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin ders planlaması yaparken öğrencinin dikkat süresinin kısıtlılığını da göz önünde bulundurmalıdır.

3) Ev Ödevlerinin Uyarlanması: Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere verilen ev ödevleri, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri evde pekiştirebilmeleri amacıyla verilen çalışmalardır. Ev ödevi vermenin çeşitli amaçları vardır. Bunlar, Kargın'a (2006) göre,

3.1) okulda kazanılan bilginin evde uygulanmasına olanak verilmesi,

3.2) ev ödevlerinin birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için bireyselleştirilmiş olması,

3.3) okulda tamamlanmayan çalışmaların evde tamamlanmasına olanak verilmesi,

3.4) ev ödevlerinin birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin bağımsız çalışmalarını desteklemesi,

3.5) ev ödevlerinin okul ile aile arasında iletişim kurmasına yardım etmesi olarak açıklanmaktadır.

1.10. Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere sağlanacak hizmetlerin uygunluğunu belirlemek, bu öğrencilerin değerlendirilmesi için özel bir sebep değildir. Genellikle doğumda meydana gelen teşhisle beraber, bebeklik döneminde geçirilen travmadan sonra ve öğrenciye sağlanacak olan özel eğitim hizmeti için ihtiyaç bellidir (La Pora, Olsen ve Pionta, 2002). Bu öğrencilere gerekli olan ihtiyaç duydukları hizmetleri belirlemek için testlerin kullanılmasından çok bu öğrenciler için gelişen eğitim programlarının kalitesine odaklanmaların değerlendirilmesi önemlidir. Ayrıca, öğrenci gelişimini ve müdahale programının etkinliğini belirlemede sürekli değerlendirme esastır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin gelişimi yavaş olabilir, bu nedenle, elde edilen kazanımları belgelemek için değerlendirme prosedürlerinde ince ayarlamalar yapmak çok önemlidir. Ayrıca, etkisiz veya daha az etkili olan stratejilerin altı çizilirken, öğrenci performansına ilişkin bilgiler, etkili görünen stratejileri tanımlamada yardımcı olur. Bu tür bilgi sayesinde, müdahaleyi değiştirme ve diğer bir yaklaşımı denemeye dair planlar yapılabilir. Değerlendirme verilerinin öğrencinin başarısızlığından ziyade, değiştirilmesi gereken eğitime dikkat çekmesi gerekir. Değerlendirme öğretmenlere öğrencinin yetenekleri hakkında tam bilgi ve anlamlı bireyselleştirilmiş programlar geliştirilmesini sağlar. Dahası, değerlendirme öğrencinin gelecek yıllardaki öğretmenlerin kullanması için öğrencinin seviyeden seviyeye aktarımına dair net bilgiler sağlar.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için standartlaştırılmış değerlendirme formları mevcut olmasına karşın, tipik olarak bunlar planlama için anlamlı bilgiler sunmamakta ve bir öğrencinin güçlü yönlerini tanımlamada çoğu kez başarısız olmaktadır (Erickson ve Koppenhaver, 2003; Fewell, 2000; Taylor, 2003). Standartlaştırılmış değerlendirme formları çoğunlukla, hangi temel becerilerin, daha gelişmiş becerilerden önce geldiğini belirten gelişimsel bir modele

dayanmaktadır. Bunlar çoğu kez içerik dışıdır ve komuta dayalı bir tepki gerektirmektedirler ve birden fazla yetersizliği bulunan bir öğrenci buna cevap veremez ya da bu öğrencinin bunu cevaplama olasılığı yoktur (örneğin, alfabe harflerini ayırt etme) (Best, Heller ve Bigge, 2010). Bu tür bir değerlendirme modeli kullanmak, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin okur-yazarlık hakkında ne bildiğini ve gerekli materyal ve eğitici destekler göz önünde bulundurulduğunda bu öğrencilerin neler yapabildiğini ortaya koymada başarısız kalmaktadır (Downing, 2005).

I.10.1. Tıbbi Değerlendirme

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden faydalanması, kaynaştırma eğitimine gereksinim duyan bireylerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi ile mümkün olmaktadır (Salend, 2011). Pek çok çocuk için okula başlamadan önce temel değerlendirme, çocuğun doğumunda yürütülen tıbbi değerlendirme ile sınırlı kalmaktadır. Bu tip değerlendirmede (Hastanede yapılan doğumlarda) çocuğun boyu, kilosu ölçülmektedir. PKU testi için kan alınır ve ayrıca çeşitli duyuşal gözlemlerde yapılmaktadır (Ysseldyke, 2000 aktaran Ulutaşdemir, 2007).

I.10.2. Eğitsel Değerlendirme

Değerlendirme, eğitimcilere öğrencinin nasıl öğrendiğini ve onları neyin motive ettiğini anlamasında yardımcı olmalıdır. Bu bilgiyi bilmek, her bir öğrenci için en uygun öğretim stratejisinin seçilmesinde öğretmenlere yardım edebilmektedir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler resmi değerlendirme durumlarında çok iyi bir performans gösteremezler (Sarı, 2008). Genellikle onlardan ne beklendiğini ya da istenildiği gibi cevap vermenin neden önemli olduğunu anlamazlar. Sonuç olarak, resmi ve standart uygulanan değerlendirmelerin yerine genellikle alternatif değerlendirmeler tavsiye edilir (Friend, 2011).

I.10.3. Eğitsel Değerlendirme Türleri

Friend'e (2011) göre eğitsel olarak uygulanan değerlendirmeler belli yaşlarda ya da gelişme evresinde birçok öğrencinin sergilediği özel becerileri betimleyen standartlandırılmış değerlendirmelerdir. Öğrenciler genellikle yapay bir çevrede

değerlendirilir ve neden istenildiği gibi yapmaları gerektiğini anlamayabilirler. Bu tip testler birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için oldukça zordur. Birden fazla yetersizliğe sahip on bir yaşındaki bir öğrenci, ilgi duyduğu nesnelere elinde tutmak, yemek yemek için hazır olduğunda talimatları takip etmek, görüşü dışında olan dergilere bakmak gibi birkaç önemli beceriyi geliştirmiştir. Fakat resmi değerlendirme testinde, ona sunulan eşyaları tutmaz, nesnelere kutuya koymak gibi basit talimatları yapmaz ve saklanmış oyuncakları aramaz. Bağlam eksikliği ya da yetersizliğe sahip öğrencinin yeteneğiyle anlam etkileşimi yeterince onun bilgisini kanıtlamaktadır. Sonuç olarak öğrenci, yirmi beş puanla biten bir zeka puanı gibi düşük bir puan alır ve bir yıl veya daha genç bir gelişme yaşına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu puan birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin neler başarabileceği kapasitesini yansıtmaz.

Hizmet için uygunluğunu tespit etmek birden fazla yetersizliğe sahip çocukların değerlendirilmesi için ilk sebep değildir. Tipik olarak teşhis doğumda, bebeklikte ya da geçirilen bazı belirli travmalardan sonra oluşmaktadır ve bu gerekli olan özel eğitim servisi ihtiyaçları açıktır (Bozkurt, 2010). Karara varmanın uygunluğunu test etmektense bu çocuklar için geliştirilen kaliteli eğitim programını değerlendirmeliyiz (Sarı, 2008).

1.10.3.1. Alternatif Değerlendirme Formları

Standartlaştırılmış çoğu değerlendirme prosedürünün anlamlı bilgiler elde etmede ve eğitici uygulamalara rehberlik etmedeki yetersizliği, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin değerlendirilmemesi gerektiği anlamına gelmez. Bundan ziyade, ihtiyaç duyulan bilgiyi sağlamak amacıyla alternatif bir değerlendirme metodunun kullanılması gerekmektedir. Her bir öğrencinin güçlü yönlerinin tam anlamıyla ortaya çıkarılmasında çeşitli alternatif değerlendirme prosedürleri kullanılabilir. Öğrencinin gün boyunca okuma-yazma etkinlikleriyle doğal olarak uğraşması sırasında uygulandığı takdirde, bu tür değerlendirme prosedürleri en doğru ve faydalı bilgiyi sunacaktır. Bu yüzden, bu değerlendirme formunun ayrıca otantik değerlendirme olarak düşünülmesi gerekir (Siegel-Causey ve Allinder, 1998; Snell, 2002).

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencileri değerlendirmede faydalı olan alternatif değerlendirme prosedürler arasında öğrenciyi iyi tanıyan kişilerle gerçekleştirilmiş görüşmeler, doğal ortamda öğrenciye dönük yapılan gözlemler ve geçmiş kayıtların yeniden incelenmesini yer almaktadır. Öğrencilerin çalışma örnekleri toplanıp bireyselleştirilmiş bir portfolyo içerisinde muhafaza edilebilir, ki bu da birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için alternatif bir değerlendirme olarak, *Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (2001)* (No Child Left Behind) yasasının yetkilerine uygun olarak etkili bir şekilde kullanılmıştır (Kleinert ve Kearns, 2001; Siegel-Causey ve Allinder, 1998; Thompson, Quenemoen, Thurlow, ve Ysseldyke, 2001). Dolayısıyla, alternatif değerlendirme birden fazla yetersizliğe sahip öğrencileri becerilerini ve yeteneklerini daha doğru gösterebilmesini sağlar. Alternatif değerlendirme; öğrencinin doğal çevresinde oluşan ve öğrencin performansını içeren bir değerlendirme yöntemidir (Kleinert ve Kearns, 2001; Shell, 2002).

1.10.3.2. Birey Merkezli Yaklaşım

Güvenilir bir değerlendirmede öğrencinin aile üyeleri, arkadaşları, öğretmenleri ve öğrencinin yeteneklerini, güçlüklerini, amaçlarını bilen diğer bireyler değerlendirmeye karar verme hakkında en önemli kişilerdendir. Genel olarak; öğrenciye en yakın kişiler – genellikle aile üyeleri – öğrencinin kişisel, kültürel ve dinsel inançlarını değerlendirmede göz önünde tutularak onlar neye inanıyorsa öğretilmesini isterler. Birey merkezli yaklaşım öğrencinin değerlendirmesine ve formal değerlendirme gibi ön belirlenmiş becerileri içermeyen öğrencinin karakteristik ve ilgisine yönelik eğitim planına odaklanır. (O'Brien, O'Brien ve Mount, 1997; Wehmeyer, 2002). Bu bilgilerde uzmanlar ve aile üyeleri öğrencinin gözlemlenmesinde rehber olarak yer alabilirler. Bu gözlemsel kayıt öğrenciye uygun olan geleneksel kayıtlardan daha anlamlıdır.

1.10.3.3. İşlevsel Değerlendirme

Diğer bir güvenilir değerlendirme formuda işlevsel değerlendirmedir. İşlevsel değerlendirme; kayıtlı gözlem notlarından, videodan veya dijital kayıtlardan bilgileri organize etmeyi sağlar (Downing, 2008, Siegel ve Allinder, 2005). İşlevsel değerlendirme, çevrenin tipik ihtiyaçlarını ve yapılması beklenen davranışta

ipucunun var olduğu doğal hareketleri analiz eder. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin performansı not edilir (neleri yapabiliyor, neleri yapamıyor) ve öğrenciden beklenen ve öğrencinin analiz edilen performansı arasındaki fark belirlenir.

Değerlendirmenin bir bölümünde ise uzmanlar birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin özel yeteneklerini onlara nasıl öğreteceklerine dair hazırladıkları planda – öğrencinin çalışmalarını tamamlamaya nasıl yardımcı olacaklarını not ederler.

Değerlendirmede birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin öğrenmeye ihtiyaç duyduğu becerinin keşfi ve öğrencinin aktif olarak yardım gereksinim duyduğu zamanlara uyum sağlaması ve anlamlı ve sıklıkla oluşan aktivitelerde başarılı olması değerlendirilenin çıktısıdır. Yirmi puanı veya gelişimsel seviyenin yerine doğrudan müdahale düşüncesinin yol göstermesi bu değerlendirilenin sonuçlarındandır.

I.10.3.4. Portfolya

Gözlemsel bilgiye ek olarak güvenilir değerlendirme öğrencinin şekil ve renk eşleştirmesini içeren geometri çalışmalarına uyum gibi öğrencinin çalışma örneklerini de içerir. Kullanılan uyumların ve öğrencinin beraberindeki örneklerle nasıl desteklendiği açıklanır. Öğrencinin farklı aktivitelerde ve durumlarda öğrenmesinin video kesitleri veya dijital video kayıtları yazılı öğrenme stili olarak toplanır.

Öğrencinin ek ilerlemesini göstermek için açıkça kaydedilen öğrenci portfolyosundaki devam eden öğrenci performansı buna örnektir. (Kleinert ve Kearns, 2001; Siegel – Causey ve Allinder, 1998). Öğrenci portfolyoları birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için standartlaştırılmış eğitim değerlendirmelerinde etkili bir seçenektir. Öğrenci ürünleri, öğrencinin ilerlemesine ve sorumluluk duygusunu göstermek için üst seviyedeki içerik standartlarıyla sıraya dizilir. (Kearns, Burdge, Clayton, Denham, ve Kleinert, 2006)

Öğrenci gelişimini belgelemek amacıyla bireysel portfolyolar kullanmak, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için şiddetle önerilmektedir (Kleinert, Haigh, Kearns, ve Kennedy, 2000; Kleinert ve Kearns, 2001; Siegel-Causey ve Allinder, 1998). Portfolyolar, zaman içerisinde farklı noktalarda öğrencinin elde ettiği başarıları temsil eden çalışma örnekleri içerirler. Örneğin, okuma-yazma çalışması

alanında. örnekler arasında. öğrencinin imza örnekleri, öğrencinin gördüğü ders programı örneği ve fotoğraflarla oluşturulmuş bir örnek hikaye yer alabilir. Bu tip örneklerde, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci tarafından nasıl oluşturuldukları ve kullanıldıklarına dair yazılı açıklamalar bulunur. Bu tür gerçek değerlendirme bilgileri, öğrencinin yeterlilikleri konusunda anlaşılır ve doğru bir açıklama sunar. Zamanla, benzer becerilere dair örnekler, bir öğrencinin kaydetmekte olduğu gelişimi açık bir şekilde gösterebilirler (Downing, 2005).

Birden fazla yetersizliği bulunan öğrencilerin, portfolyoya hangi örneklerin dahil edileceğine karar verme sürecine katılması gerekir. Öğrencilere farklı çalışma örneği seçenekleri sunulabilir ve hangi örneği tercih edeceklerini belirtmeleri istenebilir. Portfolyoları için, yaptıkları çalışmaların örneklerini seçmeleri konusunda öğrencileri cesaretlendirmek, hayatları boyunca faydalı olabilecek önemli otonomi becerileri geliştirmede onlara yardımcı olacaktır. Videoteyp veya dijital video kayıtları, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin portfolyosu için çok değerli olabilir (Bennett ve Davis, 2001; Siegel-Causey ve Allinder, 1998; Snell, 2002). Video veya dijital kayıtlar, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin akademik beceri öğretiminde kullanılan materyali ile başa çıkmadaki asıl yeterliliğini, öğrencilerin bu tecrübeleri diğerleri ile nasıl paylaştıklarını, öğrencinin okuma-yazma etkinlikleri ile aktif olarak uğraşma zamanının süresini ve gerekli olan desteği yakalayabilirler. Bir video kaydı, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin bir kitap hakkında sorulan sorulara nasıl cevap verdiğini veya öğrencinin resimleri sıralayarak nasıl yazma etkinliği gerçekleştirdiğini gösterebilir. Bu bilgi, gelecekteki ekip elemanlarının yanı sıra mevcut takım elemanlarını da bilgilendirmek amacıyla, eğitim-öğretim yılı boyunca belirlenmiş aralıklarla alınabilir. Kayıt tarihleri ile birlikte, izleyicinin ne izlediğine dair yazılı bir açıklamanın, bu tür kayıtlarda bulunması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencinin videoteyp veya dijital kayıtları/çekimleri, benzer becerileri evde gözlemleyebilen veya gözlemleyemeyen aile bireyleri için çok değerli bilgiler sağlamaktadır. Çocuk tarafından sergilenen becerileri gözlemlemek, gelecekteki hedefleri daha iyi ifade etmelerinde aile bireylerine yardım edebilir (Bennett ve Davis, 2001).

Portfolyolar, öğrencinin çalışmalarından derlenen örneklerle, onun zaman içinde gösterdiği performans değişikliğini sergilemek için kullanılır. Bu teknik

A.B.D.'de sürmekte olan ulusal eğitim reformunun bir parçası olarak gerek genel, gerekse özel eğitimde çok yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Bu uygulamada, öğrenciden, bir ders yılı boyunca şiir, okuduğu bir kitap ya da bir spor olayına kişisel tepkileri gibi çok farklı olabilecek yazılı ürünleri dosyasına eklemesi istenir. Dosyaya eklenen bu malzemeler, matematik ya da fen gibi müfredat içerik alanlarında öğrencinin bir sonuç beklediği bir nesir parçası gibi değişik düşünme becerileri sergileyen ürünler olmalıdır. Dosyalar görüntü ve ses kayıtları, fotoğraflar, sanat çalışmaları ve benzeri yazılı olmayan malzemeleri de içerebilir. Dosyaları değerlendirenler, okul yılının başlarında ve daha sonraki zamanlarda yapılan çalışmaları karşılaştırmalı olarak inceleyip değişime bakabilir veya dosya içeriğini, değişik performans düzeylerine ilişkin ölçütleri elinde bulunduran bir değerlendirmeciler panelinin incelenmesine sunabilirler (Gencer, 1997)

1.10.3.5. Görüşmeler

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin akademik becerilerini en iyi bilen kişilerden bilgi edinmek, mevcut becerileri belirlemede ve geleceğe yönelik amaçları planlamada dikkate değer veriler sağlamaktadır. Aile üyeleri ile yapılan görüşmeler, öğrencilerin en çok bildikleri çevrede – evlerinde – sergiledikleri okuma-yazma becerileriyle ilgili bilgiler sunmaktadır. Ebeveynlerden ve aileden katkı/destek talep etmek, tavsiye edilen bir uygulama olarak vurgulanmıştır (Browder, Fallin, Davis, ve Karvonen, 2003; Giangreco, Cloninger, ve Iverson, 1998; Kliewer ve Biklen, 2001). Aile bireyleri, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin kendini nasıl ifade ettiğini ve diğer kişilerin söylediklerini anlamada öğrenciye nelerin yardım ettiğini anlatabilirler. Öğrencinin kullandığı destekleyici ve alternatif iletişim sistemlerini ve de öğrenci için mesajların ne şekilde gösterildiğini/simgelendiğini tarif edebilirler. Çocuğun okuma-yazma materyalleriyle nasıl etkileşim kurduğunu ve çocuklarının en çok neleri motive edici bulduklarını söyleyebilirler. Ayrıca ailenin akademik becerilere karşı bakış açısına ve çocukları için ailelerin taşıdığı ümitlere dair bilgiler sunabilirler. Son olarak, aile bireyleri hangi müdahalelerin denendiğini ve bu tür geçmiş müdahalelerin ne derece etkili olduğunu tarif edebilirler.

Aile bireylerinin katılım düzeyi pek çok kültürel, dini, etnik, dilsel ve kişisel inanç faktörüne bağlıdır. Farklı kültürden gelen aileler, tipik olarak seçtikleri katılım

düzeyinde farklılık göstermektedirler (Kalyanpur, Harry, ve Skrtic, 2000). Her bir ailenin bilgi sağlamadaki rahatlık düzeyine dikkat edilmeli ve de ailenin katılım düzeyi belirlenmelidir. Ayrıca, ailelerin çocukları için neyi değerli gördüklerine ve bu ailelerin geleceğe dair taşıdıkları ümitlere ilişkin hükümlerden her daim kaçınılması gerekmektedir. Kendilerine belirli değerler ve beklentiler empoze etmeksizin, neyin mümkün olabileceği konusunda aileleri haberdar kılmak daha iyidir. Türkçe'yi akıcı bir şekilde konuşup anlayamayan aile üyeleriyle gerçekleştirilen her etkileşimde, bilgi alış-verişini maksimize edecek nitelikli bir tercümanın hazır bulundurulması gerekmektedir (Ohtake, Chadsey, 2001). Chen, Chan ve Brekken (2000), bir tercüman vasıtasıyla ailelerle etkileşim kurma konusunda, kullanılan terimlerin anlaşıldığından, soru ve ifadelerin tercümana değil de aileye yönlendirildiğinden ve konuşmacıya yetişmesine olanak verecek şekilde duraksamalar sağlanarak tercümana yeterli zaman verildiğinden emin olmak gibi faydalı tavsiyelerde bulunmaktadır. Bilginin doğru bir şekilde paylaşıldığından emin olmak için sık sık denetim yapmak mecburidir.

Deneyimli öğretmenler, öğretim elemanları, konuşma-dili patologları ve öğrenciyi tanıyan diğer kişilerle yapılan görüşmeler, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin eğitimsel ortamlarda ne gözlemledikleri hususunda bilgiler sağlayabilir. Bu bireyler, öğrencinin okuldayken akademik materyalleri ile nasıl etkileşim kurduğunu ve akademik becerilerine yönelik hangi yaklaşımların en etkili sonucu verdiğini tarif edebilirler. Diğer öğrencilerle girilen etkileşimleri ve de öğrencinin en bağımsız hale gelmek için kullandığı destek türlerini (örneğin, kaşe, nesnelere tutmada kullanılan özel maşalar, titreşimli kalem) açıklayabilirler. Bunun yanı sıra, ne tür akademik etkinliklerinin ve materyallerinin tercih edildiği ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin dikkatini koruduğu konusunda bilgiler sunmaktadırlar. Bu bireyler ayrıca öğrenciyi okuma-yazma öğrenimi ile meşgul olmaya iten önceki girişimler/ gayretler konusunda da bilgi sahibi olabilirler (Downing, 2005).

1.10.3.6. Gözlemler

Gözlem teknikleri, davranış kapılarını ortaya çıkarmak amacıyla öğrenciyi belli bir süre normal öğrenme ortamında incelemek için kullanılır. Bunlar aracılığıyla derslik içindeki davranışlar, yaşutlar ve öğretmenleriyle etkileşimler ve gözlenebilir

diğer faktörler incelenebilir. Gözlem tekniği, herhangi bir öğrenci üzerinde ve herhangi bir amaçla kullanılabilir: ancak en yaygın kullanımı sosyal becerilerin ölçülmesidir.

Testi yürütecek kişiye (ölçmeci) ilişkin talepler de, gözlemlerin ne kadar sistematik biçimde yürütüldüğüne bağlı olarak değişir. Gözlem bulguları, çoğunlukla öğrencinin derslik içindeki davranışlarının sayısı ve niteliğidir: bunlar da genellikle bir grafik halinde sunulur. Bir gözlemin kalitesi, sorun oluşturan davranışın ne kadar doğru biçimde tanımlandığı, verilerin nasıl toplandığı gibi bir takım unsurlara bağlıdır. Elde edilen bilgiler ise, gözlenen beceride verilecek eğitim için hedef sapmakta kullanılır.

Yapısal ve yapısal olmayan etkinliklerden elde edilen bilgiler, değişen koşullar altında bir öğrencinin gerçek performansına dair gerçek değerlendirme sağlamaktadır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin gerçek performansına dair güvenilir ölçümler elde etmek için gerçekteşirilen gözlemsel verilerin önemi, özellikle de en karmaşık yetersizliklere sahip öğrenciler için, oldukça güzel bir şekilde belgelenmiştir (Blackstone ve Berg, 2003). Gözlemler etkinlik meydana geldiği sırada gerçek zamanlı yapılabilirken daha önceden kayda alınmış (video veya dijital) dersler yoluyla da yapılabilir ve bu birçok takım elemanı tarafından uygun oldukları bir zamanda izlenebilir. Kaydedilmış gözlemlerin avantajı, takım elemanlarının öğrenciyi aynı ders içerisinde bireysel ya da bir grup içerisinde gözlemlmelerine olanak tanınmasıdır. İster daha önceden kayda alınmış isterse de etkinlik sırasında toplanmış olsun, gözlemsel veriler çok bilgilendirici/aydınlatıcı olabilmektedirler.

Öğrencinin dil, okuma ve yazmadaki becerilerine yönelik en doğru değerlendirmeyi elde etmek için, gözlemlerin farklı okuma-yazma etkinlikleri ve ortamları doğrultusunda gerçekteşmesi gerekmektedir. Gözlemler, öğrencilere (bir şeyler) okunurken, öğrencilerle birlikte (bir şeyler) okurken ve de öğrenciler ders materyalleriyle kendileri bağımsız olarak uğraşırken gerçekteştirilmelidir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin akademik etkinlikler ile nasıl meşgul olduğu ve ne tür akademik materyalleri kullandıkları belgelenebilmektedir.

Gözlemler ayrıca, öğrencinin kendi aktif katılımını kolaylaştırabilecek yeterli bir akran tarafından desteklenmesi sırasında da gerçekteşebilir. Bu tür bir

değerlendirme (Snell, 2002) *dinamik değerlendirme* olarak adlandırılmaktadır. Bu değerlendirme yoluyla bilgi, istendik davranışı gerçekleştirmede etkili olan şeylerden toplanabilir ki bu da doğrudan müdahale programına bağlanabilir. Örneğin, küçük bir öğrenci okuma materyali ile kendi başına etkileşim kuramayabilir, ancak başı yukarda kolları da orta hizada olacak şekilde desteklenip öğretmenin kucağına oturtulduğunda, kitaptaki resimlere bakacak ve öğretmeninden devam etmesini istediğini göstermek için sayfaya hafifçe vuracaktır. Dinamik-değerlendirme süreci içerisinde, bu destek türü, belirli bir davranışı teşvik etmedeki etkisiyle dikkat çekmektedir (Downing, 2005).

1.10.3.8. Geçmiş Kayıtların İncelenmesi

Dikkatlice belgelenmiş olan geçmişe ait kayıtların ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı gelişim raporlarının, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciye akademik beceriler öğretildiği sürece, öğrencinin bu akademik etkinliklerindeki gelişimine dair bazı bulgular sunması gerekir. Akademik beceri eğitimine dair herhangi bir referansın/kaynağın bulunmaması, bu boşluğa yönelme konusunda eğitici takımı uyarması gerekmektedir. Geçmiş kayıtları incelemek, gelecekteki akademik becerileri öğrenimine ilişkin bir takım yönlendirmeler sağlamalıdır. Akademik becerileri üzerine yoğunlaşan geçmiş BEP amaç ve hedeflerinde kaydedilen ilerlemeler, kullanılacak olan etkili müdahale stratejilerinin yanı sıra belirli bir öğrenciye yönelik sonraki aşamaların belirlenmesi konusunda da takıma yön gösterebilir (Downing, 2005).

1.10.3.9. Programa Dayalı Değerlendirme

Programa dayalı ölçümleme, bir öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını yürürlükteki müfredatla ilişkili olarak ortaya koymanın bir yoludur (Tucker 1985). Burada, öğrencinin becerileri, müfredatta öngörülenlere kıyaslanır. Bunun için, öğretilen malzemenin düzeyleri ve bunların öğrenilme hızlarının saptanması gerekir (Hargis, 1987). Müfredatı oluşturulan beceriler tanımlanır, her biri için biçimsel olmayan testler öğrenciye uygulanır ve gereken eğitimin verilebilmesi için hedefler ortaya koyulur (Hargis, 1987) . Yöntem, öğretim süreciyle eş zamanlı olarak uygulanır ve öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda müfredatın değerlendirilmesi ve değiştirilmesi için dayanak oluşturur.

1.10.3.10. İş Örneği Analizi

İş örneği analizi, öğrencinin çalışmalarında ortaya koyduğu doğru ya da hatalı tepkilerin incelenmesi için kullanılır. İş örnekleri herhangi bir konuda ve herhangi bir öğrenci için alınabilir. Bu stratejiyi kullanabilmek için yapılabilecek tipik hata örneklerinin bilinmesi gerekir. Sonuçlar, sık yapılan hataların ve gösterilen başarının sayısı, tipi ve kalıpları olarak ortaya konur. Müfredatla doğrudan ilişkili olduğu için, elde edilen verilerin kullanışlı olma potansiyeli yüksektir. Bir öğretmen buradan elde edeceği bilgilerden, hedef saptamak ve öğretim yaklaşımlarında değişiklik yapmak için yararlanabilir (Gencer, 1997)

1.10.3.11. Görev Analizi

Görev Analizi, bir görevin belli başlı bileşenlerini tanımlayıp, gerekli becerileri öğretim açısından uygun bir sıraya sokmak amacıyla yapılır. Bu yöntem herhangi bir öğrenci için ve herhangi bir görevle ilgili olarak kullanılabilir. Görevin karmaşıklığı arttıkça görev analizi de zorlaşır. Görev analizini geliştiren öğretmen müfredat esasları, görevler ve beceri hiyerarşileri hakkında mükemmel bilgi sahibi olmalıdır. Sonuçlar, görev bileşenlerinin ve gereken becerilerin öğretilen terimlerle ifade edilmiş bir listesi olarak elde edilir. Öğretmen, öğrencinin görevin hangi bölümlerinde ulaştığını, hangilerinde daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğunu anlar. Yöntemin uygulanmasında uzlaşılacak kalite düzeyi öğretmenin uzmanlık düzeyine bağlıdır. Eğitsel bakımdan önemi açık ve doğrudan anlaşılır nitelikli bu yöntemden elde edilecek sonuçlar, eğitim hedeflerinin belirlenmesinde kullanılır.

1.10.3.12. Envanter

Envanter, öğrencinin belirli bir programın ya da bir dersin malzemesi ile nasıl bir performans gösterdiğini inceler. Geniş bir derslik içi beceriler yelpazesi için geliştirilebilen envanterler, çoğu zaman beceri hiyerarşilerine dayandırılır. Standardize edilmiş olmaları nedeniyle envanterlerin yalnızca belirli bir sınıfta ya da belirli bir müfredatla eğitilen öğrenciler için uygulanması mümkündür. Bunlar, öğretmen – yapısı olabilecekleri gibi ticari kanallardan temin edilmeleri de mümkündür. Elde edilecek sonuçlar eğitim gerektiren becerileri tanımlamak için kullanılır. Ancak, envanterlerde boş bırakılan maddelerin taşıdığı anlam ve önemin

tam yorumlanması zordur. Yorumlamada öznellik ve test tasarımında yetersizlik sık karşılaşılan sorunlardandır (Gencer, 1997).

I.11. Aile Üyelerinin Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Çocuklarına Bakışı

Birçok aile çocuklarının yeteneklerini araştırır ve çocuklarının sahip olduğu yeteneklere dikkat çekebilmektedirler. Yetersizliğe sahip olmayan çocuklarının aileleri gibi birden fazla yetersizliğe sahip çocuklarda başarılarını vurgulayan sonuç kartlarını, gazete kupürlerini, resimlerini paylaşan gururlu ailelere sahiptirler (Downing, Peckham-Hardin, (2007). Birden fazla yetersizliğe sahip çocuğu olan aileler çocuklarının sahip olduğu yetenekleri çok çabuk teşhis edebilmektedirler. Ancak birden fazla yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin her zaman olumlu davranış görmeleri zor olabilmektedir. Bazı aileler çocuklarının ne yapmadığını görebilir. Dar bir bakış açısı olan çocuk ailesinin sağladığı fırsatları sınırlayabilmektedir. Örneğin: Eğer bir aile çocuğunun karar vermediğini düşünürse o zaman aile onları karar veren çocuklar arasına dâhil etmeyebilirler.

I.11.1. Aileleri Etkileyen Diğer Faktörler

Kültürel farklılıkları düşünmek, yetiştirildiğimiz yöntem yeni değerler aile inançları, kültür ve toplum, özel gereksinime ihtiyaç duyan karşı anlayışımızı etkilemektedir. Kaynaştırma kültürü tarihsel olarak özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine alıştırmayı incelemiştir. Fakat ailelerin birçoğu yetersiz, eksik yaklaşma tarzından dolayı amaçlarına ulaşamamışlardır. Ve bu birden fazla yetersizliğe sahip çocukları ve onların eğitimlerini etkilemektedir (Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006). Özellikle farklı kültürlerde yaşayan aileler yetersizlikleri farklı olarak tanımlayabiliyorlar. Örneğin: bazı aileler birden fazla yetersizliğe sahip olarak çocuğu Allah'tan gelen bir hediye olarak görürken kimisi de geçmişte yapmış olduğu hataların bir cezası olarak görüyor ve utanç ve suçluluk duyguları hissediyor. Aynı şekilde kaynaştırma kültürü de birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim programı onların kendi kendine yetebilmesi ve bağımsızlıklarını geliştirmeye yöneliktir. Örneğin: ev bakımı, kendi bakımı, akademik başarı, toplum iletişimi, bağımsız yaşama yetenekleri tipik hedeflerdir (Friend, 2011).

Dolayısıyla, özel eğitim gerektiren bireyler içinde en karmaşık ve en zor olarak adlandırılabilir gruplardan birisi birden fazla yetersizliğe sahip bireylerdir. Çünkü bu bireylerin ihtiyaçlarını belirlemek kadar belirlenen ihtiyaçların karşılanması da diğer yetersizlik gruplarına göre farklılıklar göstermektedir (Akkök, 2003). Ülkemizde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerinde önemli olan öğrencinin günümüz anlayışıyla elinden geldiğince akranları ile birlikte eğitim görmeleridir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması hem çocuğun hem de diğer bireylerin tüm gelişim alanlarına fonksiyonel bir biçimde fayda getirecektir (Sarı, 2005). Bu çalışmada amaç, birden çok yetersizliğe sahip öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesidir.

BÖLÜM II: YÖNTEM

Bu bölümde bu araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

II.1. Araştırma Modeli

Araştırma, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada öğretmenlerin birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili görüşlerinin daha derinliğine incelenmesi için nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Çünkü nitel araştırmalarda temel amaç, araştırmaya katılan çalışma grubunun araştırma problemi ile ilgili daha derin ve zenginliğine duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasıdır. Başka bir anlatımla, araştırmada Nitel Araştırma Yönteminin benimsenmesindeki amaç, nitel yaklaşımla veri toplanması seçilen çalışma grubundan daha derinliğine ve daha detaylı bilgiler alınabilmesidir (Flick, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca, bu çalışmada bu yöntemin kullanılmasının diğer temel nedenleri olarak bu yöntemin araştırmaya katılanların bir konuda iç dünyalarındaki duyguların derinliğine ve zenginliğine dışarı çıkarılmasını sağlamaktır.

II.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesi için izlenen basamaklar aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Hazırlanırken İzlenen Basamaklar.

Aşama 1:	Yarı yapılandırılmış görüşme formu 9 soru ile yapılandırılmıştır.
Aşama 2:	Her ana sorunun içeriğini yansıtan hatırlatıcılar (promptlar) alan yazını taramasından elde edilen bilgiler ışığında geliştirilmiştir.
Aşama 3:	Görüşme formu nitel araştırmalar konusunda deneyimli üç uzmana incelettirilmiş ve uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda madde ifadeleri yeniden değiştirilmiş ve tekrar uzmanlara incelenmesi üzerine

	gönderilmiştir.
Aşama 4:	Tekrar uzmanlardan gelen öneriler üzerine biçimlendirilen maddeler ipuçlarıyla birlikte son haline getirilmiştir.
Aşama 5:	Pilot çalışma için üç öğretmene Görüşme Formundaki sorular sorulmuş ve anlaşılamayan ifadeler tekrar orada sorularak bazı düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı görüşme ilkelerine uyup-uymadığını test etmiştir.
Aşama 6:	Pilot çalışmadan sonra anlaşılmayan maddelerin anlaşılabilir hale getirilmesi için tekrar nitel araştırmalar konusunda deneyimli üç uzmana görüşme soruları incelettirilmiştir.
Aşama 7:	Son haline getirilen <i>Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu</i> araştırmada kullanıldığı duruma getirilmiştir.

Görüşmeler yapılırken katılımcılara, 1) Görev yaptıkları okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için sınıf içi ortam düzenlemelerinin yapıp-yapılmadığı, 2) Görev yaptığınız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için sınıf dışı ortam düzenlemeleri yapıp-yapılmadığı 3) Görev yaptığınız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimleri için akademik etkinliklerde genel programda uyarlamalar yapıp-yapılmadığı 4) Görev yaptığınız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimleri için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanıp-hazırlanmadığı sorulmuştur. Ayrıca, 5) Görev yaptığınız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde gerekli düzeyde destek hizmetleri sağlanıp-sağlanmadığı, 6) Görev yaptığınız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde ailenin katılımını yeterli düzeyde sağlanıp-sağlanmadığı, 7) Görev yaptığınız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde öğrencilerin gereksinimlerini belirleyecek düzeyde öğrenciler 'tanılama ve değerlendirme' sürecinden geçirilip-geçirilmediği sorulmuştur. Ayrıca 8) Görev yaptığınız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci okulda veya okul dışında yardımcı personele ihtiyaç duyduğunda yardımcı personel sağlanıp-sağlanmadığı 9)

Görev yaptığımız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim aldığı diğer kurumlarla eşgüdümlü gidebilmek için yeterli iletişimin sağlanıp-sağlanmadığı ile ilgili sorular sorulmuştur (Detaylı bilgi için bakınız Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).

II.1.1. Verilerin Toplanması Süreci

Bogdan ve Biklen'e (2003) göre verilerin doğrudan kaynağı doğal ortamlar olduğu için, araştırmacı zamanının büyük kısmını okulda veri toplamak amacıyla geçirmesidir. Nitel araştırmalarda, toplanan veriler nicel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi sayılar şeklinde değil, daha çok sözcükler şeklindedir. Ayrıca, her bir ana soruya ait hatırlatıcılarla sürekli sorulara bireyin duygularının derinliğine inilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler teyp kasetlerine kaydedilmiş ve bunun içinde Cohen ve Manion'un (2007) da önerdiği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerden izin alınmıştır. Kasetlerden de transcriptleri yapılan veriler özel bir forma yerleştirilerek her bir satır kodlanmıştır. Kodlanan sayfalar tek tek okunarak ana kavramlar özel olarak hazırlanan çözümleme sayfalarının kenarlarına yazılmış ve daha sonra frekans ve yüzdelerinin hesaplanabilmesi için sayılmış ve frekans ve yüzdeleri de hesaplanmıştır (Detaylı bilgi için bakınız 'Verilerin Analizi' bölümüne).

II.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Meram, Selçuklu, Karatay İlçelerindeki İlköğretim Okullarının kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda birden fazla yetersizliğe sahip olduğu eğitsel, psikolojik ve tıbbi değerlendirme raporlarıyla belirlenerek tanılanmış engelli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri ise mesleki deneyimi iki yıl ve üzerinde olan ayrıca birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışan toplam 42 öğretmen bu araştırmaya katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler Küme Örneklemi Yöntemiyle

seçilmiştir. Başka bir anlatımla, araştırmaya katılan öğretmenlerin iki yıl ve daha fazla öğretmenlik mesleğinde deneyim sahibi olma nedeni ise, öğretmenlerin alan bilgisi ve mesleki deneyimlerinin ancak iki yılda oluşmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz araştırmaya katılmanın zorunlu değil, gönüllük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul, Cinsiyet ve Deneyimlerine göre Dağılımları

Çalıştıkları Merkez İlçeler	Cinsiyet		Deneyim
	Bayan	Bay	
Meram İlçesi	15	4	2-27
Selçuklu İlçesi	9	6	2-39
Karatay İlçesi	4	4	2-25
Toplam	28	14	

II.3.1. Görüşmelerin Yapılması

Bu araştırmaya katılan katılımcıların görüşülmesinde aşağıdaki sıra izelenmiştir.

1) Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle yapılan görüşmeler. Flick'in de (2006) önerdiği gibi öğretmenlerin istekleri doğrultusunda kendilerini rahat ifade edebilecekleri yerlerde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşme yapmayı istediği yerler rehber öğretmenin odası, öğretmenler odası, bahçe olmuştur. Görüşmeler esnasında öğretmenler üçüncü bir kişi tarafından rahatsız edilmemiştir.

2) Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından ve bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde araştırmacı, görüşme yapacağı öğretmene araştırmanın, okullarında yürütülmekte olan birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları hakkında kendilerinin görüşlerini çok açık bir

dille. çekinmeden aktarmalarının araştırmanın niteliği ve araştırmacı için çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

3) Kendisiyle görüşülecek öğretmenlerden, Cohen ve Manion'un (2007) da önerdiği gibi izin alınmıştır. Görüşülen öğretmenlere verilerin kayıt edilmesi sırasında bir eksiklik olmaması ve görüşmenin akışının bozulmaması için ses kayıt cihazı ile kayıt edileceği bu kayıtların ve dökümlerinin araştırmacı dışında hiç kimse tarafından dinlenmemesinin ya da okunmasının mümkün olmayacağı bir kez daha ifade edilmiştir.

4) Görüşmeye başlanmadan önce, her bir öğretmene araştırma sonuçlanıncaya kadar belirlenen numarayla ve bahsi geçerse öğrencisinin belirlenen kod isimle anılacağı kendi isminin kesinlikle kullanılmayacağı belirtilmiştir.

5) Görüşmeler sırasında öğretmenlere 9 soru sorulmuştur. Öğretmenler önceki sorularda verdikleri cevaplarla birlikte bir başka sorunun cevabını vermiş olsalar bile cevaplanmış olan soru öğretmene tekrar sorulmuştur. Her bir görüşme 36 ile 62 dakika arasında sürmüştür.

6) Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler Cohen ve Manion'un (2007) önerdiği gibi ses kayıt cihazlarına kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazların da transcriptleri yapılan veriler özel bir forma yerleşilerek her bir satır kodlanmıştır. Kodlanan sayfalar tek tek okunarak ana kavramlar özel olarak hazırlanan çözümleme sayfalarının kenarlarına yazılmış ve daha sonra frekans ve yüzdelerinin hesaplanabilmesi için sayılmış ve yüzdeleri de hesaplanmıştır.

7) Soruların cevaplandırılması esnasında, sorulan soruyla birlikte bir başka sorunun cevabı da tamamen alınmış olursa bile o sorunun tekrar sorulmasına karar verilmiştir.

8) Yapılan görüşmeler sırasında, öğretmenlerin ve ismi geçerse öğrencilerinin isimlerinin kesinlikle kullanılmamasının kararı alınmıştır. Bu yüzden de öğretmenler ve öğrenciler için araştırmacı tarafından belirlenen kodlamalar kullanılmıştır (Örneğin, Öğretmen 1).

II.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler tamamlandıktan sonra, araştırmacılar tarafından ses kayıtlarında herhangi bir değişiklik yapılmadan görüşme formlarında yer alan verilerin dökümü yapılmıştır. Görüşmeye katılan her öğretmen için yazılı hale getirilen görüşmeler tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirme sonucunda, her bir sorunun yan tarafında soruların cevaplarını kapsayan kategorilerin yer aldığı “Görüşme Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Görüşme kodlama anahtarında yer alan kategorilerin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla her bir görüşme için boş birer görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Seçilen görüşme formları araştırmacılarından biri ve bir uzman tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme, görüşülen öğretmenin görüşlerine uygun bulunan kategorinin görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın yaptığı bu işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla, görüşme kodlama anahtarları her bir sorunun cevabı tek tek ele alınarak karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda, görüşme kodlama anahtarında soruların cevabını oluşturan kategorilerde değişiklik yapılması gerekli görüldüğünde değişiklikler yapılmış ve görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenebilmesi amacıyla, görüşme kodlama anahtarı 42 öğretmen için çoğaltılmıştır. Bir araştırmacı ve bir uzman, birbirlerinden bağımsız olarak, araştırmaya katılan 42 öğretmenin görüşme formlarını okuyarak, görüşme kodlama anahtarı nda her soruya ilişkin uygun kategoriyi işaretlemişlerdir. Görüşme kodlama anahtarları doldurulduktan sonra, görüşme kodlama anahtarlarının tutarlılığının sağlanması amacıyla araştırmacı ve uzmanın doldurduğu görüşme kodlama anahtarları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda, araştırmacı ve uzman ilgili sorunun aynı kategorisini işaretlemişse veya soruyla ilgili kategorilerde herhangi bir işaretleme yapmamışlarsa bu durum, uzmanlar arası görüşbirliği, araştırmacı ve uzman birbirinden farklı kategoriyi işaretlemişlerse; araştırmacının yaptığı analiz referans alınarak sadece bir görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirlik hesaplaması “Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100” formülü kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın değerlendiriciler arası güvenilirlik ortalamasının %83 olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III: BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmadan ortaya çıkan bulgular frekans ve yüzdeleriyle birlikte alt ana başlıklarla ve kesitlerle birlikte sunulmaktadır.

III.1. Sınıf İçi Ortam Düzenlemeleri

Aşağıda sınıf içi ortam düzenlemeleri ile ilgili öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır.

III.1.1. Sınıfın Büyüklüğü ve Sınıf Mevcudunda Uyarılama

Görüşülen öğretmenlerin üçte biri (14: %33) sınıfın büyüklüğünün fiziksel açıdan uygun olduğunu ve sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısının da bu büyüklüğe uygun olarak normal olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu durumun kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için her hangi bir düzenleme olmadığını, okulda öğrenim gören toplam öğrenci sayısının ve kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrenci sayısının az olmasından kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmaktadır.

'Sınıfımız çok geniş, sıralar olması gerekenden fazla, oturma sıkıntımız yok' (Öğretmen 1).

'Sınıf mevcudu yirmi dört olduğu için her hangi bir sıkıntı yok, okuldaki öğrenci sayısı az zaten' (Öğretmen 7).

Görüşülen öğretmenlerin bazıları (21: %50) sınıfın fiziksel yapısının normal büyüklükte olduğunu ancak sınıf mevcudunun çok fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumun nedenleri arasında ise okulda öğrenim gören öğrenci sayısının çok fazla olduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya katılan bu öğretmenler ayrıca sınıfı daha fonksiyonel hale getirmek için çaba harcadıklarını da belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmaktadır.

'Sınıftaki kırk iki tane öğrenci var. Bu durum sınıf kapasitesinin çok üstünde' (Öğretmen 11).

'Sınıfta otuz yedi tane öğrenci var ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciye ayıracak ekstra bir yerimiz yok. Sınıfta nereden yer açabiliriz diye düzenlemeler yapıyoruz. Sınıf mevcudunun azaltılması lazım' (Öğretmen 19).

Görüşülen öğretmenlerin geri kalanı (7: %17) birden fazla yetersizliğe sahip olan öğrencilerin eğitildiği sınıflarda, sınıf büyüklüğünün okuldaki tüm sınıflarla eş büyüklüğe sahip olduğunu ancak sınıf mevcudunun ve sınıfta kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin sayısının çok fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu dile getiren öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

'Biz dört zümreyiz, sınıf mevcudu kırk beş. Diğer üç şubede kaynaştırma öğrencisi olmadığı halde bende üç tane ve ikisi çok engelli, ama ben bunu idareye kabul ettiremedim' (Öğretmen 9).

'Sınıf mevcudu yirmi dokuz kişi, ve iki tane kaynaştırma öğrencim var, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencide aynı zamanda görme güçlüğü var ve çok zorluk yaşıyor, çocuk sınıfta hareketlerinde sıkıntı yaşıyor doğal olarak çünkü sınıf çok küçük' (Öğretmen 8)

III.1.2. Sınıfın Genel Özellikleri

Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını (41: %98) sınıfın genel özellikleriyle ilgili örneğin, sınıfın ısısı, havadarlığı, rengi, sıra düzenlemeleri, ışığı, akustiği ve gürültüsü temizliği, görünümü ile ilgili öğrencilerin güçlülere sahip olduğunu ve dahası yaşanan bu güçlülere her hangi bir çözüm bulunmadığını söylemişlerdir. Bu öğretmenler ayrıca bu düzenlemelerin sınıftaki birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin engel tür ve derecelerine göre ayarlanmadığını da ifade etmişlerdir. Onlara göre okulda standart bir düzen olduğunu ve bu düzenin birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmediğini ve bu

düzenlemelerin sınıftaki öğrencilerin geneline göre ayarlandığını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

'Olumlu ne var ki, her şey olmaması gereken standartlarda' (Öğretmen 1)

'Olmaması gerekeni bilmiyorum ama sınıfın özellikleriyle ilgili herhangi bir çözüm de yok' (Öğretmen 42).

Görüşülen öğretmenlerin biri (1: %2) sınıfta birden fazla yetersizliğe sahip astımlı bir öğrencisi olduğunu ancak sınıf temizliğine hiç dikkat edilmediğini, bunun sebebinin ise okulun çok kalabalık olduğunu ve temizlikten sorumlu yardımcı personelin sayısının az olması ve bu personellerin işlerinin çok yoğun olmasından dolayı sınıfın temizliğini yapamadığını belirtmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere sunulmaktadır.

'Çocuk astımlı, sınıf temiz değil, şikayet etsem ben kötü oluyorum, hizmetli hangi işi yapsın, koca okulda tek kişi'' (Öğretmen 18).

III.1.3. Öğrencinin Sınıf İçinde Bulunduğu Y. r

Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını (34: %81) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerini yetersizliklerinden dolayı en ön sıraya, arkadaşlarından yardım alabileceği, sevdiği ve öğrenciye anlayış gösteren arkadaşlarının yanında oturduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak dersi en verimli biçimde dinleyebileceği, kendilerine rahatlıkla sorular sorabileceği, sıradan kolaylıkla girip çıkabileceği ve yazı tahtasına da en yakın sırada oturttuklarını vurgulamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Evet, sınıf içi ortam düzenlemelerini birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin arkadaşlarından yardım alabileceği, dersi en güzel dinleyebileceği yerde oturuyor, arkadaşları sıra içi düzenlemesine ve çanta düzenlemesine yardımcı oluyorlar' (Öğretmen 14).

'Öğrencimi en ön sıraya oturturdum, sıralarımız tek kişilik zaten o anlamda yetersizliğe sahip öğrenci oturması gereken en uygun yerde tahtayı görebileceği en uygun yere oturturdum.' (Öğretmen 3).

Görüşülen öğretmenlerin geri kalanı ise (8: %19) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencileri sınıf içi konumlama yapmadıklarını, öğrencilerin istedikleri sırada oturmak için özgür bıraktıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler bunlara ek olarak; derse devam etmeyen öğrencilerin ve süregelen hastalığa sahip oldukları için ilaçların yan etkisi nedeniyle dersi dinlemekte ve derse motive olmada güçlük yaşayan birçok öğrencinin de genellikle arka sıralarda oturmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Kullandığı ilaçların yan etkisi nedeniyle, sürekli uyuyor derste, uyuduğu için derse hiç katılmıyor o yüzden en arka sırada kendine sıra yaptı, orada oturuyor. Öne veya başka bir yere almak istediğimde istemiyor kesinlikle. Buradan kalkmak istemiyorum diyor, inatlaşıyor' (Öğretmen 16).

'Kendi tercihi arka sırada oturmak zaten, ayrıca derslerle ilgisi olmadı, ilgilenmediği için, çok fazla da devamsızlık yaptığı için de arka sırada oturmayı yeğliyor' (Öğretmen 13).

III.2. Sınıf Dışı Ortam Düzenlemeleri

Aşağıda sınıf dışı ortam düzenlemeleri ile ilgili bulgular öğretmen görüşlerinden kesitlerle birlikte sunulmaktadır.

III.2.1. Çevresel Düzenlemeler

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu (26: %62) görev yaptıkları okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için her hangi bir çevresel düzenlemeler ve sosyal mekanlarda düzenlemeler yapılmadığını, okul idarecilerinin böyle bir düzenlemeye gereksinim duymadığını belirtmektedir. Onlar, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ve ailelerinin bu konudaki isteklerini ise çeşitli bahanelerle

geçıştirdikleri ve yapmaya gerek görmediklerini ayrıca okula kayıtlı olduğu halde çevresel düzenlemelerin örneğin rampa ve asansörün bulunmaması nedeniyle okula gelemeyen yetersizliğinin biri bedensel yetersizlik olan birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler bulunduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Okulda en azından rampa olsaydı belki okula gelemeyen birden fazla yetersizliğe sahip çocuklarda gelirdi, ama idarecilerin umrunda değil, gelmemesi daha iyi çocuğun kim uğraşacak onun rampasıyla asansörüyle...benim öğrenci de kantin, tuvalet işlerini ablasıyla hallediyor' (Öğretmen 31).

'Okulun imkanları, okula verilen imkanlar, okul zaten kendi geliriyle zor kavruluyor, birde biz ekstradan bir şey istediğimiz zaman zorlanıyoruz, istemeye gerek yok'(Öğretmen 6).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarıya yakını (16: %38) görev yaptıkları okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için öncelikli olarak gereksinim duyulan çevresel düzenlemelerin yapıldığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Evet, rampa yapıldı, ama okula bedensel engelli öğrencimiz gelmeseydi, yapılacağını zannemiyorduk' (Öğretmen 34)

'Dikkatimi yapılan demir rampalar çekti sadece, en azından yapılıyor, ama başka bir şey yok, kaldırım, oyun parkı, giriş- çıkış...(Öğretmen 31).

III.2. 2. Sınıf Dışı ve Okul İçi Düzenlemeler

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu (29: %69) görev yaptıkları okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin gereksinimleri için bina içerisinde düzenlemeler yapılmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri arasında ise böyle bir düzenleme çalışmasına ihtiyaç duyulmadığı, okulda sürekli aile fertlerinden biriyle

geldiği için bu gereksinimlerin aile üyeleri tarafından karşılandığını, okul idaresinin maddi sıkıntılardan dolayı bu öğrenciler için her hangi bir çaba göstermedikleri olarak açıklamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Bizim eski binada tuvaletimiz yok, yeni binada da iki yıldır var ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci tuvalet ihtiyacı için sürekli yani binaya gidiyor, bu çocuk CP 'li, tutamıyor tuvaletini, karda kışta düşe kalka gidiyor, yanına arkadaşta veremiyorum çok sık gidiyor tuvalete' (Öğretmen 18).

'2. katta sınıfımız, 1. kata alma imkânımız olmadığı için, 1 katta 4.sınıflarda aynı durumda olan bir öğrenci daha var, o sınıf ona ayrıldı. Diğer şubeler 1.sınıflar 1.katta mecbur verildi biz de mecburen 2. kattayız, asansörde yok, annesi tekerlekli sandalyeli olan bu çocuğu kendisi taşıyor sınıfa' (Öğretmen 29).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin geri kalanı ise (13: %31) görev yaptıkları okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin gereksinimleri ile ilgili gerekli düzenlemelerin yapıldığını ve bu düzenlemelere ailenin de maddi katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Özel okul burası her şey bütün öğrencilerin en iyi şekilde eğitim alması için planlanıyor, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için her şey düzenlenmiş durumda' (Öğretmen 14).

'Okulumuzda tekerlekli sandalyeli öğrencilerimiz için aşağıda öğretmenler tuvaletinde bir kulozet var kendisine ait, aile yaptırdı' (Öğretmen 38).

'Bu çocuğumuza ayrı bir tuvalet yapıldı, çocuğumuz için, bu tür çocuklar için, anahtarı sadece bu tür çocuklarımızda bulunuyor' (Öğretmen 41).

III.3. Genel Programda Uyarlamalar

Aşağıda genel programda uyarlamalar ile ilgili bulgular sunulmaktadır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (30: %71) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasında akademik etkinliklerde genel programda uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu uyarlamaları, konuyu öğrencinin seviyesine indirme, öğrenciye daha basit sorular sorma, anlaşılamayan konuyu tekrar tekrar anlatabilme diğer öğrenciler sessiz okuma yaparken veya beden eğitimi, resim-iş ve müzik derslerindeyken öğrenciyle birebir ilgilenme ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerine sürekli pekiştireç verme olarak açıklamışlardır. Ancak birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için derslerde herhangi bir farklı yöntem-teknik kullanmadıklarını vurgulamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmektedir.

'Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciyi bireysel alıp çalışıyorum. Bu da ne zaman oluyor? İşte çocuklar resim dersindeyken. Sonra işte serbest okuma dersindeyken. Ama ben birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciden başarı bekleyemem mümkün değil. Mesela, tahtada çizdiğimiz şeyleri defterine geçirmeye çalışıyor, onları gördüğüm zaman yıldız atarım, çok güzel olmuş derim. Yıldızları gördüğü zaman biraz cesaretleniyor' (Öğretmen 19).

'Yanıma çağırıp özel anlattığım oluyor. Yani bazen ona özel sorularda soruyorum. Mesela herkesin sorusu olduğunda o geri kalmasın diye, onun yapabileceği bir soru soruyorum. O zaman çok mutlu oluyor, yani biliyor. Bilebileceği bir soruyu soruyorum. Arkadaşları alkışlıyorlar bu da onun çok hoşuna gidiyor. Birden bire alkışladıkları için aynen devam ediyor, konuyu anlayamadıysa tekrar tekrar anlatıyorum...' (Öğretmen 27).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı da (10: %23) sınıflarındaki birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için akademik etkinliklerde genel programda uyarlama yapılması gerektiğini bildikleri halde yapmadıklarını, bunun nedenleri olarak da öğrencinin hiçbir konuyu öğrenememesi, sınıfların çok kalabalık olması, normal zekaya sahip öğrencilerin bile kendi aralarında gruplara ayrılması, genel müfredatı yetiştirmek zorunda olmaları ve sınıftaki diğer öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gibi genel sınavlardan çok yüksek puan alma beklentisi

olarak açıklamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Yapılması gerektiğini biliyoruz ama yapmıyoruz. Müfredatı yetiştirmek zorundayız. SBS sınavları var vs. testten sınavları var. Ben şahsen onlara ayıracağım vakti, diğer işte 30 öğrenciye ayırıp, daha verim almayı etkili buluyorum' (Öğretmen 13).

'Yani başta, yaptığımda hiçbir verim alamadığım için, onun seviyesine inmiyorum. Hiçbir verim alamadım. Ona farklı ödevlendirme yaptığım halde, 4. sınıf düzeyinde bile bir şey verdiğim halde, onu bile geri çeviriyor. Onun evine verdiğim ödevlendirmelerde de dediğim gibi başta hani, ilgi gösterdim ama sonrasında hiçbir yanıt alamadığım için, öyle de olunca, hani ödevlendirme yapmıyorum artık' (Öğretmen 12).

Görüşmeye katılan iki öğretmenimiz ise (2: %5) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencileri için akademik etkinliklerde genel programda uyarlamalar yapmadıklarını öğrencinin buna gereksinimi olmadığını çünkü öğrencinin hatalı değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Gerek olmuyor. sınıfın orta seviyesinde hatta biraz üstünde şuanda. İşte ben onu anlamadım, tamam birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin bedensel yetersizliği de var ama ayrıca zihinsel engelliyse, ee sınıfta sınavlardan bir alanlar ne? O zaman sınıftakilerin yarısından fazlası özürlü' (Öğretmen 27).

'Zeka yönünden zorlanmadığı için ona ayrıcalıklı bir şey yapmıyorum, sınıf içerisinde ondan çok daha kötü durumda olan öğrenciler var, yani anlamasında sıkıntı yok mesela, o yüzden ona ayrıcalıklı bir şey yapmıyorum şuanda, davranışsal olarak güçlük yaşıyor ama' (Öğretmen 1).

III. 4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlama

Aşağıda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerinde öğretmenlerin bu öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamaları ile ilgili öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan bulgular halinde sunulmaktadır.

III. 4. 1. BEP Hazırlama

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (31: %74)sınıflarında eğitim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için, dönem başında Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırladıklarını, planı hazırlarken Rehberlik Araştırma Merkezi'nden gelen rapora, internetten edindikleri bilgilere ve derslerde öğrencinin durumuna göre hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'BEP hazırlarken çocuğun seviyesini biliyorum ben zaten. RAM'dan gelen raporla birleştiriyoruz. Çocuk üç yıllık öğrencim' (Öğretmen 10).

'İnternete verilen örnek BEP ve RAM'dan gelen rapora göre hazırlıyoruz. birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için kafamıza göre bir plan hazırlamış değiliz' (Öğretmen 40).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin geri kalanı (11: %26) sınıflarındaki birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için BEP hazırlamadıklarını dile getirmişlerdir. Gerekçe olarak da zihinsel yetersizliğe sahip olmayan öğrenciler için BEP'e gerek olduğunu bilmediklerini, var olan BEP'i uygulayamadıkları için hazırlamaya da gerek duymadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'İlk sene yaptım, BEP'i kullanmadım, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci sınıf seviyesinde olduğu için. Bir daha rehber öğretmenle görüştük. BEP hazırlamadık, çünkü ihtiyacı yoktu çocuğun'(Öğretmen 18).

'Hazırlamadım, dediğim gibi, BEP bazı çocuklara yapılıır, bazı çocuklara da BEP gerçekten yararlı oluyor, ama sınıftaki birden fazla yetersizliğe sahip

öğrenci için yararlı olduğunu düşünmüyorum, çocuk tamamen kapalı, uygulayamayacağım planı yapmama gerek yok... (Öğretmen 16).

III.4.2. BEP Hazırlama Sürecine Ekip Katılımı

Görüşmeye katılıp BEP hazırlayan otuz bir öğretmenin yarısından fazlası (17: %55) BEP'i bir ekip çalışması olarak hazırladıklarını ve ekipte okul yöneticisi, rehber öğretmen, aile ve sınıf ve branş öğretmenlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Rehber öğretmenimiz, okul müdürü, aile ve ben senenin başında çok toplantılar, görüşmeler yaptık ve BEP'i birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için hazırladık' (Öğretmen 39).

'Rehber öğretmen ve aile ile işbirliği yapıyorum ama, kendim çıkarıyorum planı. Çünkü birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciyi en iyi ben tanıyorum. Akademik başarı düzeyini, hem davranış düzeyini, nereleri yapabilir, nereleri yapamaz nerededir, en iyi ben biliyorum' (Öğretmen 14).

Görüşmeye katılıp BEP hazırlayan otuz bir öğretmenin geri kalanı ise (14: %45) birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için BEP hazırlarken ekip çalışması yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Gerekçe olarak ise, okulda rehber öğretmenin görevlendirilmemesi, aile ile iletişime geçilememesi, BEP'in bir ekip tarafından hazırlanması gerektiğinin bilinmemesi olarak açıklamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Yok BEP' i kendim hazırladım, rehber öğretmenimiz yok okulda' (Öğretmen 4).

'BEP'i tek başıma kendim hazırlıyorum. Ben BEP hazırlarken hiç kimse planı hazırlamanın bir ekip işi olduğunu söylemedi, bilmiyordum' (Öğretmen 9).

III.4.3. Hazırlanan BEP' i Uygulayabilme

Görüşmeye katılıp BEP hazırlayan otuz bir öğretmenin büyük bir kısmı (28: %90) hazırladıkları BEP' i uygulayabilme konusunda güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Gerekçeler olarak da sınıf mevcudunun çok fazla olduğunu, BEP'i formalite bir çalışma olarak gördüklerini, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi sayısının olması gerekenden çok fazla olduğunu, hazırladıkları BEP'i uygulama kriterlerini bilemediklerini ve kendilerine yol gösteren eğitimli kişiler olmadığını, genel müfredat programının ağır olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Uygulayamıyorum açıkçası, ne kadar BEP yapmış gibi gözüksek te onu yapamayız. Sınıf 42 kişi, bir dakika bile biz soru çözerken bile sınıfta aşırı şekilde uğultu oluyor, bir kavga dövüş kargaşa oluyor ki birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci zaten özel bir şey anlatmamız zor, çocuk duymuyor zaten, konuları da anlayabileceğini de zannetmiyorum, zekada da problem var, raporda gördüğümüz gibi' (Öğretmen 11).

'Uygulayamıyorum, kendi adıma konuşayım. Ne kadar tamamen uygulayıp-uygulayamadığımı bile bilmiyorum. Öğrencileri kaynaştırmak adına internette BEP olarak verilen etkinlikleri okuyup, yazıcıdan çıkartıp dosyada bulundururum. bana okulda yön gösterip, işte şu testi yap, ya da şöyle davran tarzında eğitimli kişiler tarafından yönlendirme söz konusu değil' (Öğretmen 36).

Görüşmeye katılıp BEP hazırlayan otuz bir öğretmenin geri kalanı (3: %10) hazırladıkları BEP'i uygulayabildiklerini söylemişlerdir. Bu öğrencilerle gerek teneffüslerde gerek beden eğitimi, resim-iş ve müzik derslerinde bireysel bir çaba harcayarak ilgilendiklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu açıklayan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Uyguluyorum. BEP doğrultusunda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin bazen beden eğitimi dersini bazen resim-iş dersini alarak eksiklerini gidermeye çalışıyorum' (Öğretmen 14).

'Çocuk hem bedensel hem süreğen hastalığa sahip zaten benim yaptırdığım ise, beden eğitimi dersinde BEP' te yer alan çalışmaları yaptırmak ve yaptırıyorum'(Öğretmen, 28).

III.4.4. Hazırlanan BEP'in Değerlendirilmesi

Görüşmeye katılıp BEP hazırlayan otuz bir öğretmenin yarıdan fazlası (17: %55) hazırlanan BEP'in değerlendirilmesini sadece kendilerinin yaptıklarını, çünkü öğrenciyi çok iyi tanıdıklarını okulda kendilerine yardım edebilecek bir yetkili olmadığını ve zaten BEP'i de kendilerinin hazırladığını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'BEP'in değerlendirmesini kendim yapıyorum, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencide o davranışı gözlemlediysem artık koyuyorum'(Öğretmen 20).

'BEP okullarda işlenir, bizim okulda ben sadece sınıfımda işletebiliyorum, okul genelinde işlemiyor, kendim hazırlıyorum, kendim değerlendiriyorum, kimse de bir şey söylemiyor'(Öğretmen 9).

Görüşmeye katılıp BEP hazırlayan otuz bir öğretmenin bir kısmı (4: %13) hazırlanan BEP'i sadece okulda görev yapan rehber öğretmenin ve BEP ekibinin değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Tabiki de BEP'ler okuldaki ekip tarafından değerlendiriliyor, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencideki gelişmeleri tekrar RAM'a bildireceğiz, RAM'dan tekrar rapor isteyeceğiz' (Öğretmen 38).

'Tabi birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin BEP'i rehber öğretmen tarafından değerlendiriliyor' (Öğretmen 30).

Görüşmeye katılıp BEP hazırlayan otuz bir öğretmenin geri kalanı (10: %32) ise hazırlanan BEP'i rehber öğretmenle beraber değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Değerlendirmeyi biz kendimizde yapıyoruz, zaman zaman rehber öğretmenlerden destek alıyoruz' (Öğretmen 10).

'Değerlendirmeyi rehber öğretmenle birlikte yapıyoruz' (Öğretmen 15).

III.4.5. BEP Üzerinde Gerekli Değişikliklerin Yapılması

Görüşmeye katılıp BEP hazırlayan otuz bir öğretmenin yarıdan fazlası (21: %68) BEP 'te gerekli değişikliklerin eksiklik hissedildiği anda, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin öğrenme hızına bağlı olarak yapıldığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Gerekli değişiklikleri anında yaparız, bir ileriki tarihe atmıyoruz, anında o anda fark ettiğimizde yapıyoruz' (Öğretmen 4).

'Okulda rehber öğretmenimizin performansına bağlı, gerek görürse hemen yapar, bizim rehber öğretmenimiz ilgileniyor o konuda bir sıkıntımız yok' (Öğretmen 29).

Görüşmeye katılıp BEP hazırlayan otuz bir öğretmenin geri kalanı (10: %32) BEP' te resmi olarak değişiklik yapmadıklarını fakat gerek görülürse uygulamada değişiklik yaptıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Değişiklikleri BEP üzerinde yapmıyorum ama uygulamada tabi ki yapıyorum' (Öğretmen 14).

'BEP üzerinde hemen değişiklik yapmıyorum, yapamıyorum ancak uygulamada hemen yapabiliyorum' (Öğretmen 15).

III.5. Destek Hizmetleri

Aşağıda Destek Hizmetleri ile ilgili öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan bulgular halinde sunulmaktadır.

III.5.1. Yasal Düzenlemelere Uygunluk

Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu (25: %60) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırılmasında yasal düzenlemelere uyulmadığını ve görev yaptıkları okulda yasal düzenlemelerle ilgili kendilerine herhangi bir bilgilendirme çalışmaları yapılmadığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Yasal düzenlemeler yok ki, sadece BEP programını uygulayacağız biz, yani ben bu kadarını biliyorum' (Öğretmen 8).

'Öğretmenlerin yönlendirileceği, rehberlik hizmetleri veren arkadaşımız olsa her şey farklı olabilir. Bilemiyorum ama yasalar hakkında yeterli bir bilirkişinin olması gerektiğini düşünüyorum' (Öğretmen 6).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin geri kalanı (17: %40) ise görev yaptıkları okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için yasal düzenlemelere imkanlar dâhilinde uygunluk gösterildiğini belirtmektedir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Yasal konularda biz okul olarak, okulun yapabileceği her şeyi yapıyoruz, destek eğitim odası, rampalar, BEPler...' (Öğretmen 28).

'Yasal yönden desteklerin sağlandığını düşünüyorum çünkü tek başıma hareket etmiyorum, çocuk için tuvalet var, rampa var, sınıf mevcudu birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciye göre düzenlendi' (Öğretmen 20).

III.5.2. Akademik Bakımdan

Görüşmeye katılan öğretmenlerimizin büyük çoğunluğu (35: %83) görev yaptıkları okulda eğitim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere akademik bakımdan herhangi bir destek hizmeti, gezici öğretmen, özel eğitim danışmanlığı verilmediğini dile getirmişlerdir. Bunun gerekçeleri olarak da destek eğitim odalarının öğrencileri akranlarından ve arkadaşlarından soyutlayabileceği, okulda destek eğitim odası açabilmek için yeterli alanın olmaması, yetersizliğe sahip öğrencilere ders verebilecek yeterli öğretmenin olmaması ve okulda görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odası ile ilgili bilgilendirilmemesi olarak açıklamışlardır.

'Destek eğitim odası talehim oldu, başka okullarda varmış, ama bizim okul fazla sıcak bakmadı, çocukların soyutlanarak kaynaştırılmasına sıcak bakılmıyormuş...' (Öğretmen 9).

'Akademik bakımdan böyle bir destek hizmeti talebimiz olmadı, bu da bizim bilgisizliğimizden, biz birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için ne yapabiliriz, onun bilgisi yok bizde' (Öğretmen 22).

Görüşülen öğretmenlerin geri kalanı (7: %17) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerinde akademik bakımdan destek verildiğini dile getirmişlerdir. Okullarında mevcut destek eğitim odasının bulunduğunu ve okulda boş dersi olan sınıf öğretmenlerinin okul müdürünün görevlendirmesiyle belirlenen destek eğitim odasına giderek öğrenciyi çalıştırdıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Evet destek veriliyor, 4. 5. sınıfın öğretmenlerini müdür bey görevlendirdi. Hepsine birer BEP'li öğrenci verildi. Onların belirli saatleri var, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciyle de bireysel ilgileniyor. BEP i çalışıldığı zaman ilerleme oluyor diyor derse giren öğretmen' (Öğretmen 11).

'İşte gördüğümüz ya, 4. 5. sınıf öğretmenlerimizin boş saatleri var. Hani branş öğretmenlerinin girdiği saatler. O saatlerde birden fazla yetersizliğe sahip çocuğu sınıftan alıyor arkadaşımız, onunla destek eğitim odasında çalışıyor' (Öğretmen 31).

III.5.3. Psikolojik Danışma Hizmetleri

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (42: %100) görev yaptıkları okulda çalışan öğretmenlere ve yardımcı personele ve eğitim gören öğrencilere, engellilerin gelişimleri konusunda herhangi bir şekilde bilgilendirme çalışmalarının yapılmadığını belirtmişlerdir. Engellilerin gelişimleri konusunda, sınıfında birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci olan öğretmenler, sınıfta bulunan öğrencilere dersteyken birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler hakkında bilgi verdiklerini, ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerinde kulaktan kulağa bu bilgileri öğrendiklerini, zaten okulda öğrenim gören kaynaştırma uygulamaları öğrencilerinin hemen kendilerini belli ettiklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Biz çocuklara biz kendimiz ortam oluşturduğumuz konuşuyoruz ama özel bir bilgilendirme yok, yardımcı personel bilseler de bilmeseler de bir yararı olmaz' (Öğretmen 4).

'Benim yapmış olduğum sınıfıma yönelik veli toplantılarında velileri bilgilendirmek, yönlendirmek. Onun dışında arkadaşlarımla konuşarak, dersine giren öğretmenleri yönlendirme boyutunda oldu. Yani okulda özel bir toplantı yapıp, engellilerin gelişimleri konusunda bilgilendirme çalışması yapılmadı' (Öğretmen 6).

'Bizde kesinlikle öğretmenler yapıyor. Öğrencilerde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere alıyor, onları kabul ediyorlar' (Öğretmen 16).

III.5.4. Araç- Gereç ve Temini

Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını (41: %98) sınıflarında eğitim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için sadece kendi seviyelerine uygun fotokopi ile çoğaltılan çalışma kâğıtları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu materyallerin çoğaltırken ise okul idaresinin olanaklarını kullandıklarını vurgulamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için özel araç gereç kullanmıyoruz, sınıftaki diğer öğrenciler için ne kullanıyorsak o, tabi artı olarak bol bol çocuğun seviyesine uygun çalışma yaprağı' (Öğretmen. 4).

'Tabi ki kesinlikle, sürekli ek materyaller veriyoruz zaten, çocuk 5. Sınıf seviyesinde zaten, her zaman okuttuğumuz sınıfın 1-2 sınıf altında takip ettiği için sürekli ek çalışma kağıdı vermek zorundayız, bunları da okul idaresinin 24 saat açık olan fotokopi makinesinin hizmetimizde olmasına borçluyuz ama başka bir materyal kullanmıyoruz' (Öğretmen 20).

Görüşmeye katılan sadece bir (1: %2) öğretmenimiz sınıfında öğrenim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin eğitimi için fotokopi çalışma kâğıtlarından başka, sınıftaki öğrencilerin üç boyutlu materyalleri sürekli proje olarak ürettiklerini ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencisi için de kullandığını belirtmiştir. Ayrıca okul idaresinin de yetersizliğe sahip öğrencinin engel tür ve derecesine göre de materyal temin ettiğini belirtmiştir.

'Malum burası özel okul, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciyle beraber materyal yapıyoruz, okul idaresinden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciye göre temin edilen çok fazla araç-gerecimiz var, çocuklarla birlikte yaptığımız materyallerde var. Okulda sürekli obje öğretiyoruz, tasarımlar yapıyoruz, projeler çalışıyoruz, hep üç boyutlu genelde bunlar. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciye hitap eden şeyler, onlarla ders yapıyoruz' (Öğretmen 14).

III.5.5. Tıbbi Destek

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (19: %45) sınıflarında öğrenim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin düzenli ilaç kullandığını ancak öğrencilerin kullandığı ilaçlarını evlerinde aldıklarını ve okula getirmediklerini sadece aile üyelerinin ilgilendiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler işitme yetersizliğine sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin işitme cihazlarını kontrol edemediklerini çünkü öğrenciyle ilgili daha fazla sorumluluk almak istemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenler okulda öğrencinin sağlık durumu ile ilgili oluşabilecek her hangi bir kriz anında nasıl davranacaklarını bilemeyeceklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin ilacını annesini veriyor, herhangi bir kriz anında annesini çağırırım, annesi hemen hazır, telefonu var bende, ama ben anne gelene kadar nasıl müdahale ederim bilmiyorum' (Öğretmen 8).

'Tabi ki ilacını evde alıyor, biz görmüyoruz, ama kriz anında ne olur bilemiyorum, bilmek istemiyorum' (Öğretmen 9).

'Birde çocuğun cihazını mı kontrol edeceğim? O kadar sorumluluk öğretmenlere çok fazla, zaten yeterince ilgileniyoruz' (Öğretmen 5).

Görüşmeye katılan sadece bir öğretmen (1: %2), öğrencinin ilacını evde aldığını ama herhangi bir kriz anında öğrenciye nasıl müdahale edeceğini de bildiğini belirtmiştir.

'Evde alıyor, tabi annesiyle devamlı görüşüyoruz. İlaç yüzünden yan etkileri var. Öğrencinin bütün rahatsızlıkları hakkında bilgim var, okulda hiçbir rahatsızlık yaşamadı, yaşadığında da gerekli müdahaleyi yapabilirim' (Öğretmen 14).

III.5.6. Sosyal Yardım

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (42: %100) sınıflarında öğrenim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere ve ailelerine ve görev yaptıkları okula ayrıca her hangi bir sosyal ve maddi bir destek verilmediğini bu öğrencilerinde normal öğrencilerle aynı statüde yer aldığını belirtmişlerdir.

'Evet okuldan devamlı onlara her türlü yardım gider, ama okuldaki tüm fakir çocuklara gider, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciye özgü bir durum değil bu' (Öğretmen 13).

'Yani birden fazla yetersizliğe sahip çocuğun ailesi de kendisi de yardım bakımından okuldaki diğer öğrencilerden farklı değil ve okula herhangi bir sosyal destek gelmiyor' (Öğretmen 23).

III.5. 7. Diğer Meslektaşların Gerekli Destek Eğitimi Yapması

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu (31: %74) sınıflarında öğrenim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere diğer meslektaşları tarafından gerekli destek eğitiminin verildiğini, öğrencileri özel gün ve gecelerde düzenlenen etkinliklere öğrencinin isteği derecesinde dahil ettiklerini, klüp çalışmalarında öğrenciyi bilgilendirdiklerini ve bu etkinliklerin öğrencinin gelişimini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci eğitici kol faaliyetlerinde çok istekli. Hiçbir ayırım gözetmeksizin katıyoruz onu da. Şimdiye kadar, hiçbir sosyal faaliyette geri durmadı, Öğrencinin herhalde bu kadar hızlı gelişmesinde nedenlerden biri de bu' (Öğretmen 24).

'Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciye de görev veriyoruz şu anda benim bütün sınıfımın melodika grubu var, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci bu grubun içinde, onu bütün etkinliklere katıyorum, hiç ayırmıyorum, diğer öğretmenlerde yardımcı oluyor' (Öğretmen 8)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin geri kalanı (11: %26)sınıflarında öğrenim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin okulda özel gün ve gecelerde düzenlenen etkinliklere öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı katılmak istemediklerini ve eğitici kol faaliyetlerine kendi sınıflarındaki klüplerde katıldığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Benim konum neyse, eğitsel kulüpte ben birden fazla yetersizliğe sahip çocukları kulübüme aldım, göndermedim başka sınıfa' (Öğretmen 9)

'Çok istekli olmadığı için çok zorlamıyoruz, zorlandığı zaman başka davranışlarda bulunuyor. Okuldan soğuyor gelmek istemiyor. O yüzden bizde kendi isteğine bırakıyoruz, ne istiyorsa onu yapıyor' (Öğretmen 20).

Görüşmeye katılan öğretmenlerimizin bir kısmı (11: %26) sınıflarında öğrenim gören birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin İstiklal Marşı ve Andımız etkinliklere katılmadığını, bunun nedenleri olarak da öğrencinin yetersizliğinden dolayı sırada uzun süre bekleyememeleri olarak açıklamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşünden kesitlere yer verilmektedir.

'İşte, İstiklal Marşı'na ve Andımıza çıkamıyor, sürekli tuvalete gitme ihtiyacı duyuyor, ayakta da yarıdmsız uzun süre duramıyor o yüzden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciyi sınıftan çıkaramıyorum' (Öğretmen 18).

'Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci bedensel engelli olduğu için kendisine bırakıyoruz, o da çıkmak istemiyor' (Öğretmen 17).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin geri kalanı ise (31: %74) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerinin İstiklal Marşı'na ve Andımız etkinliklerine düzeni bozsalar bile katıldıklarını ve yardıma gereksinim duyan öğrencilere kendilerinin ve

sınıf arkadaşlarının yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Düzeni bozduğu için hep benim yanımda duruyor. En arka sıraya alıyorum, yanında ben duruyorum, öğrencilerin içinde durduğu zaman hep onları rahatsız ediyor ama olsun bu etkinliklere katılmak zorunda' (Öğretmen 15).

'Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencide sürekli bir korku var, sürekli ağlıyor, bu tarz etkinliklerde ya hep benim yanımda ya da en çok güvendiği arkadaşının yanında, tamam düzeni bozabiliyor ama yine de katılacak' (Öğretmen 31).

III.5.8. Okul Yöneticileri

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu (36: %86) görev yaptıkları okul yöneticilerinin, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında yasal olarak belirtilen görev ve sorumlulukları örneğin, aile-öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi karşılıklı memnuniyet ilişkileri çerçevesinde sağladıklarını ve ortam düzenlemeleri konularındaki sorumlulukları örneğin, (rampa, tuvaletler, sınıf mevcudu) dâhilinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Mutlaka, en basitinden mesela, merdivenlere en yakın sınıfı bana geçen yıl verdiler. Bu yıl üst kata çıkmamız gerekiyordu. Üst kata çıkarılmadık, gene orda bırakıldık. Yani dış kapıya en yakın burası şuanda. Dış merdivenlere rampa yapıldı, wc birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için özel yapıldı' (Öğretmen 10).

'Aileyle iletişim durumunda her zaman yardımcı oluyorlar. Yada ailesi isterse onlarla konuşup görüşmede, her alanda yani ailenin herhangi bir isteği geri çevrilmiyor' (Öğretmen 38).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin geri kalanı (6: %14) okul yöneticilerinin aile-öğretmen-öğrenci iletişimini yeterli seviyede sağlayamadığını ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında yasal olan görev ve sorumlulukları maddi imkânsızlıklar nedeniyle yerine getiremediğini dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticileriyle iletişime geçmedikleri dile getirilmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Bizim okulların durumu belli, yani maddi olarak çok sıkıntı çekiyor okullar. Yani öyle ciddi anlamda da, yapmak istiyorlar ama yapamıyorlar. Sonuçta bunlar ekonomiye dayanıyor. Okulların bütçesi de her şeyi kaldıracak durumda değil' (Öğretmen 39).

'Hayır, okul yöneticilerinden gerekli desteği görmedim, Bakın, sınıfım 45 kişi. 1. Sınıftayken aldım. Bir geldim, sınıfa 3 tane kaynaştırma öğrencisi. İdarenin bana yapabileceği en büyük destek bu çocukların dağıtılması olurdu. Ama bunu yapmadı, idare bunu yapmadı. İki sınıf ter temiz, beplik öğrenci yokken, bende 3 tane olması mantıklı mı? Siz onu bırakın, bir müfettiş yada testi geçirdiğimde müdür bey gerekli açıklamayı bile yapmaz. Ben diğer şubelerle aynı statülerde çıkıyorum' (Öğretmen 9).

III.6 Aile Katılımı

Aşağıda aile katılımı ile ilgili öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

III.6.1. Yapılan Veli Toplantılarına Katılma

Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu (32: %76) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ailelerinin okulda yapılan veli toplantılarına düzenli ve istekli olarak katıldığını, hatta veli toplantısı olmasa bile çocuklarının gelişimleri hakkında bilgi almak için okula geldiklerini ve öğretmenlerle telefonlarla da görüştiklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Veli toplantısını bırakın, birden fazla yetersizliğe sahip çocuk bana geldiğinde, aile okula adres olarak çok uzak olmasına rağmen evleri, 1. sınıfta 2. sınıfta 3. sınıfta anne günü birlik gelip, benden çocuğunun gelişimi hakkında, neler yapabileceği hakkında, nasıl yardımcı olabileceği hakkında bilgi alıyordu. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin bu kadar başarılı olmasında bu kesin tek başıma benim başarıım değil, ailenin %50 katkısı var' (Öğretmen 22).

'Tabi tabi, düzenli geliyorlar, geldikleri halde bile telefonla da çok sık görüşüyoruz. Veli ilgilendi' (Öğretmen 20).

Görüşülen öğretmenlerin geri kalanı, (10: %24) okulda yapılan veli toplantılarına, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci velilerinin katılmadığını belirtmişlerdir. Gerekçe olarak ise, ailenin ilgilendiği başka çocuklarının olması, çok yoğun çalışmaları, ailenin öğrencinin eğitimi konularında bilgi sahibi olmaması olarak açıklamışlardır. Ayrıca, görüşülen öğretmenler tarafından birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin velilerinin, öğretmenlere çok güvendiğini vurgulamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmektedir.

'Katılmıyor, katılamıyorlar, çünkü birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin kardeşi var evde, tüm enerjilerini artık yeni doğan bebeğe harcıyorlar' (Öğretmen 1).

'Son iki yıldır hiçbir toplantıya katılmıyorlar, beni çok iyi tanıdılar ve bana çok güveniyorlar' (Öğretmen 35).

III.6.2. Programın Evde İzlenmesine Yönelik Sorumluluk ve Görevleri Yapma

Görüşülen öğretmenlerin büyük bir kısmı (33: %79) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ailelerinin programın evde izlenmesine yönelik görev ve sorumlulukları yerine getirdiğini belirtmiştir. Ayrıca dikkat çeken diğer bir nokta bu görev ve sorumluluklarında ailede okur-yazarlık seviyesine bağlı olduğunu çünkü

öğrencilerin sınıfları ilerledikçe ailelerin çocuklarının eğitimine çok fazla yardım edemediğini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Tabi ki tüm sorumlulukları yerine getiriyorlar, ama ben Din Kültürü dersine giriyorum, anne biliyor zaten, yardımcı oluyor ama Matematik de hakikaten çok geri' (Öğretmen 3).

'Aile bir şeylere çaba gösteriyor mesela, en yakın örnek Matematik Dersinde geometrik şekilleri gösteren kartonları kesme yapıştırma görevi verdim, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci bunları ailesiyle beraber yapmıştı (Öğretmen 13).

Görüşülen öğretmenlerin geri kalanı (9: %21) öğrenci velilerinin programın evde uygulanmasına yönelik görev ve sorumlulukları yerine getirmediğini, veli toplantılarına katılan velilerin bile ne yapılması gerektiğini bildiği halde uygulamada güçlükler yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

'Ben diyorum, şöyle yardımcı olun, böyle yardımcı olun, tamam hocam diyorlar ama onlarda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin eğitiminde yetersiz kalıyorlar, ne yapılması gerektiğini çok iyi biliyorlar ama uygulayamıyorlar' (Öğretmen 33).

'Aile veli toplantılarına katılıyor, söylediklerimi iyi dinliyorlar hatta anne not alıyor ancak bunlar sadece pratikte var, söylediklerimin çeyreği bile yapılmıyor' (Öğretmen 31).

III.6.3. Aile Eğitim Programlarına Katılma

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını (38: %90) okullarında herhangi bir Aile Eğitim Programı düzenlenmediğini dolayısıyla ailelerin katılamadığını belirtmişlerdir. Bunun gerekçeleri olarak ise, okullarında aile eğitim programı verilmesinin gerekliliğini bilmediklerini, bu konu ile ilgili yetkili bir

öğretmen bulunmadığını söylemişlerdir. Ayrıca, bu öğretmenler, özel sınıflara aile eğitim programlarının düzenlendiğini ancak kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin velilerine aile eğitim programı düzenlenmediğini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlerinden yer verilmiştir.

'Böyle bir program hazırlanmadı, bunu benim mi belirlemem gerekiyor ya da rehber öğretmenimizin mi belirlemesi gerekiyor. Böyle bir program olsaydı, Ben velilerimi yönlendirirdim. Böyle bir şey bana gelmedi, açıklanmadı da' (Öğretmen 9).

'Aile Eğitim Programları yok, o semineri verecek kişi bulamıyoruz, özel altta ki öğrencilerin velilerine düzenleniyor kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine verilmesi gerekiyor mu, bilmiyorum' (Öğretmen 6).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin geri kalanı, (4: % 10) okullarında aile eğitim programlarının belli bir düzeni olmasa da rehber öğretmen tarafından rehber öğretmenlerin kendi seçtiği konularla ilgili olarak düzenlendiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler ayrıca, aile eğitim programlarını gerektiğinde kendilerinin gönüllü olarak ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlediğini de vurgulamışlardır. Ayrıca, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin velilerinin düzenlenen bu uygulamalara katıldıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

' Okulumuzda dönem başından beri birkaç kez düzenlendi tam bir düzen yok ve aile hepsine katıldı' (Öğretmen 3).

'Ben kendim, aile seminerleri düzenliyorum, ben bunu gönüllü yapıyorum, velilerimin neye ihtiyaç duyduğunu önce tespit ediyorum, sonra düzenliyorum, velilerimiz tamamına yakınına katılıyor' (Öğretmen 24).

III.7. Tanılama ve Değerlendirme

Aşağıda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin tanılama ve değerlendirme süreci ile ilgili öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

III.7.1. Yasal Süreçlere Göre Tanılama

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (30: %71) öğrencilerin okula başladığında tanılanmış ve değerlendirilmiş olduğunu, yani öğrencilerin mevcut raporlar doğrultusunda eğitime başladığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Aile daha bebekken götürmüş doktora ve tedaviye başlamışlar. RAM' a da gitmiş raporu var, ben her hangi bir şey yapmadım' (Öğretmen 36).

'Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci raporluydu geldiğinde, çocuğun özrü iki tane ve çok ağır olduğu için, yarasını filan bilmiyorum' (Öğretmen 20).

Görüşülen öğretmenlerin geri kalanı (12: %29) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerini kendilerinin ilk tespiti yaptığını ve aile ile iş birliğine girerek rehber öğretmen bulunan okullarda rehber öğretmen vasıtasıyla, yoksa kendileri ve aileyle işbirliği içerisinde RAM'a ve Tıp Fakültesi'ne gönderdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Şimdi ben birinci sınıfta, sonuna doğru, okuma yazma şeyin, birinci sınıfın sonuna doğru söyledim. İkinci sınıfın başında anne Tıp Fakültesi'ne götürdü. Baya bir gitti geldi, gitti geldi. Çocukta tabii bazı başka hastalıklarda tespit edildi. Sonra ben birde RAM'a götür dedim. Geçen sene ikinci sınıftaydı. Biliyorsun RAM' da da randevuyu çok geç bir tarihe vermişler. Eee gitti çocuk, oraya gitti. Sonra rapor gelinceye kadar, bu sene geldi rapor. Yani o şekilde oldu rapor' (Öğretmen 8).

'Birden fazla yetersizliğe sahip çocuk geldiğinde, bir kaç sorunu olduğu aile tarafından bana belirtildi, fiziksel olarak da belliydi. Bu birkaç gün içerisinde

belli oldu zaten. okuması sürecinde belli oldu. Çünkü hiç bir şey öğrenemiyordu. Rahatsızlık duyuyordu. Sınıfta uyum sağlayamıyordu. Sıkılıyordu. Yani aile tarafından biliniyordu, benim tarafımdan tespit edildi. Arkası ondan sonra süreç devam etti yani. Rehber öğretmene ardından RAM'a gitti' (Öğretmen 20).

III.7.2. Yasal Süreçlere Göre Değerlendirme

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı (8: %19) RAM'dan gelen raporları incelediğinde öğrencilerin doğru değerlendirilmediğini ve hangi kriterlere bakıp bu sonuçlarını yazdıklarını bilemediklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Tamam çocuk hem bedensel engelli hem süregelen hastalığa sahip, ama zekasından emin olun her hangi bir problem yok. eğer varsa sınıftaki diğer öğrencilerinde RAM' a gitmesi lazım, neye göre bu çocuğa böyle rapor verdiler anlamadım. (Öğretmen 2).

'Çocuğun 2. engelini yazmamışlar, ama şunu söyleyeyim, RAM' da ki görevli arkadaşlar, birkaç saat içerisinde veya bir gün içerisinde, o çocuğun tespitini benim kadar yapamazlar. Ya da ben ilk çocuk gelir gelmez, bir haftada o çocuğun tespiti yapamam. Bu süreç isteyen bir şey. İlk gelen raporda bazı eksikler olabilir aksamalar. Zamanla tespit edilir. Bu rehberlik hocasından, RAM'dan zamanla tespit edilir ve telafi edilmeye çalışılır. Öyle düşünüyorum yani' (Öğretmen 40).

Görüşülen öğretmenlerin geri kalanı (34: %81) öğrencilerin tanılamaya uygun olarak değerlendirildiğini, her hangi bir güçlük yaşamadıklarını ve değerlendirme sonucuna göre eğitim ve öğretime devam ettiklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

Yani öğrencide hem zihinsel hem bedensel hem süregelen özür var, biliyorsunuz görmesi ve işitmesi de net değil, yürüme ve koşma da yoktu,ilk başta raporu ben okuduğumda raporda yazanlardan daha fazla engele sahip diye düşünmüştüm ama şimdi öyle düşünmüyorum, raporda yazan neyse o engeller var çocukta' (Öğretmen 34).

'Ben zaten okul zaten RAM raporunu görmeden önce, bir problem olduğunu fark ettim. Sonra, aileyle görüştüğümüzde kaynaştırma öğrencisi olduğunu öğrendim. O bize sonradan nakil olarak geldi. Ben zaten ilk geldiğinde fark etmiştim. Sonra aileyle tanıştım. Onlarda işte, raporunu getirdiler. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci gelir gelmez kendini fark etti zaten, tahmin ettiğim özürler de çıktı' (Öğretmen 29).

III.8. Yardımcı Personel

Aşağıda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırılmasında yardımcı personel ile ilgili öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (42: %100) görev yaptıkları okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin okul içi ihtiyaçlarını karşılamada güçlükleri aşmalarında yardımcı olacak ve eğitim ortamlarında ve fiziksel mekânlara erişilebilirlik, sosyal etkinliğe katılımı yardım (etkinliklerde kıyafet değişimi), sosyal mekanları kullanabilme (yemekhaneye, kantine götürme), sınıf içi veya sınıf dışı sosyal alanlara erişme, öğrenci servisten inerken ve binerken yardımcı olma konularında görevlendirilmiş herhangi resmi bir yardımcı personelin bulunmadığını ancak okuldaki herkesin bu öğrencilerin ne zaman ihtiyacı olsa gönüllü olarak yardımcı olabileceklerini, okulda bu öğrencilerin ihtiyacından daha önemli konularda yardımcı personele ihtiyaç duyduklarını ancak bu durumda bile herhangi bir personelin görevlendirilmediğini dile getirmişlerdir. Öğrenciler servisten inerken ve binerken serviste görevli elemanın olduğunu onunda tüm öğrencilere yardımcı olmak zorunda olduğunu söylemişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Bu tür çocuklar için özel görevli personel yok ama çalışanlar ihtiyacım olduğunda hemen geliyorlar' (Öğretmen 35).

'Okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciye özel bir yardımcı personel yok, olsa çok iyi olur hem bizim için, hem aile için hem de en önemlisi öğrenci için' (Öğretmen 38).

III.9. Diğer Kurumlarla İletişim (Sağlık Kurumları, RAM, Dernek/Vakıf ve Buldukları Bölgedeki Yükseköğretim Kurumları)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (13: %31) fazla birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerinin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine gittiklerini ve kurumda öğrencinin dersine giren öğretmenlerle zaman zaman, gerek duyuldukça telefon dahil olmak üzere iletişim içinde olduklarını, okul ve kurum ders içeriklerinin paralel götürülmeye çalışıldığını, belirtmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Sürekli iletişim halindeyiz, mesela bugün gerek gördü hemen arar, yarın ihtiyaç duydu yine arar, çalışmalarda eş güdümlü gidiyor' (Öğretmen 8).

'Valla aradığım zaman geliyorlar, zorda kalınca mesela onlar bana geliyor. Karşılıklı görüşmelerimizde oluyor, neler istiyoruz, neler yapıyoruz diye, çalışmalarda böyle ilerliyor' (Öğretmen 9).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (18: %43) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerinin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gittiğini ancak oradaki öğretmenlerle iletişime geçemediklerini dile getirmişlerdir. Bunun gerekçeleri olarak ise, kurumlardan kendilerine böyle bir talep gelmediğini, kurumda nitelikli ve çocuğun seviyesine uygun çalışmalar yapılmadığını, bedensel yetersizliğe sahip öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle görüşmeye gerek duyulmadığını belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'Şey, yani orada ne yapıyorlar ben anlamadım yani. Kesinlikle orada amaca hizmet eden bir şey yok yani. Birden fazla yetersizliğe sahip çocuk geliyor. ince gibi yazılar yazılmış, cümleler yazılmış, çocuk a yı tanımıyor. cümleleri kim yazıyor bilemiyorum. Kimi kandırıyorlar. Şimdi yaptıklarına, defterine bakıyorum, kesinlikle bilinçli bir şey yapılmıyor orada, oranında bana hiçbir aydınlatıcı bir bilgi vereceğini sanmıyorum. Benden daha iyi yaptığına da inanmıyorum. Onun içinde hiç gerek duymadım. İhtiyaç duyarsa beni arasınlar diye düşünüyorum. Onlar benden bilgi alsınlar, çünkü orada çalışan insanlar bu işi bilmiyorlar' (Öğretmen 21).

'Gerek görmüyorum çünkü fiziksel rahatsızlığı birde ilaç kullanıyor sürekli. oda. Öğretmeniyle konuşacak bir durum yok. zihinsel olsa konuşurdum. fiziksel olduğu için gerek yok bence' (Öğretmen 34).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (11: %26) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gitmediğini, ancak evde özel öğretmenlerden ders aldığını belirtmiştir. Ders veren öğretmenlerle düzenli iletişim içinden olduklarını, çalışmalarını BEP 'le paralel götördüklerini, öğrenciye bu bireysel çalışmanın çok faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

' Öğretmenimizle sağ olsun, sürekli istişare içindeyiz, evde ne tür çalışmalar yapacağımız hakkında, bilgilendiriyoruz bir birbirimizi. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin evdeki çalışmalarının dönüşümlü değerlendirmelerini burada görüyoruz' (Öğretmen 40).

'Bireysel plana göre beraber karar veriyoruz, sürekli iletişim içindeyiz, her şey birden fazla yetersizliğe sahip çocuğumuz için' (Öğretmen 25).

Görüşülen öğretmenlerin tamamı (42: %100) kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması için

RAM ve TIP Fakültesi haricinde başka kurumlarla örneğin. Sağlık kurumları, Dernek/ vakıf ve buldukları bölgedeki Yükseköğretim Kurumları. iletişimleri olmadığını belirtmişlerdir. RAM ve gerek görülürse TIP Fakültesi'ne ise birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin rapor almak için mecburen gittiklerini vurgulamışlardır. Bu öğretmenler ayrıca. RAM ve TIP Fakültesinde yetersizliğe sahip öğrencilerin gereksinimleri ile ilgilenen çalışanlarla hiç iletişime geçmediklerini belirtmişlerdir. Bunun gerekçeleri olarak ise. iletişime geçmeyi karşılıklı olarak talep etmemeleri olarak açıklamışlardır. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

'RAM'a mecburen gidiyorlar. zihin engelli. TIP Fakültesine'de mecbur gidiyorlar. hiperaktif, ama başka bir yere gitmiyorlar. gerek yok' (Öğretmen 30).

'RAM'dan başka bir kuruma gitmiyor diye biliyorum. ama RAM'da çalışanlarla iletişime geçme ihtiyacı hissetmedim. onlarda benimle istemediler ki. kaç yıldır hiç görüşmedik' (Öğretmen 4).

BÖLÜM IV: TARTIŞMA

Bu bölümde alan yazını, araştırma bulguları ve araştırmacının deneyimleri ışığında tartışma sunulmuştur.

IV.1. Sınıf İçi Ortam Düzenlemeleri

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına devam ettikleri okullarda sınıf içi ortam düzenlemeleri ile ilgili herhangi bir uyarılma yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısı bu araştırmada sınıfların fiziksel açıdan normal büyüklükte olmasına rağmen sınıf mevcudunun çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006; madde 23) göre kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları, okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda on öğrenci, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise, yirmi öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları, özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda yirmi beş, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda otuz beş öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir ifadeleri yer almaktadır. Dolayısıyla, sınıf mevcudunun adı geçen yönetmelikte olması gerekenden standart sayıdan fazla olmasının, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencileri olduğu kadar, diğer öğrencileri ve öğretmeni de olumsuz yerde etkileyebilmektedir (Sarı, 2003). Ünal'ın (2010) yapmış olduğu çalışmadan ortaya çıkan sonuca göre de kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıf mevcudu olması gerekenden fazladır ve derse giren öğretmeni ve öğrencileri olumsuz etkileyebildiği sonucu bu araştırmayı destekler niteliktedir. Bu destekleme aslında ülkemizde kaynaştırmanın yönetmelikte ne kadar geliştiğini ve yaygınlaştığını ancak uygulamada bu gelişmenin beklendiği kadar gelişim göstermediğini ortaya çıkarmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kaçı ise, sınıflarının okullardaki diğer sınıflarla eş büyüklükte olduğunu ancak hem sınıf mevcudunun hem de sınıfta öğrenim gören kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrenci sayısının çok fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler, okul yöneticisi ile bu durumu konuşamadıklarını çünkü idareye bu durumu kabul ettiremediklerini de eklemiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006; madde 52), okul yöneticisinin

görevlerinden biri olan, okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır ifadesi bulunmasına rağmen bazı okul yöneticilerinin adı geçen maddeyi uygulamadıkları da bu araştırma ile ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, sınıf mevcudu olması gerekenden fazla olan sınıflarda, sınıfı daha fonksiyonel hale getirmenin öğrenim alanındaki boş alanların kullanılmasına fırsat sağlayacaktır. Görüşmeye katılan öğretmenler, sınıfta birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için serbest hareket sağlayan güvenilir uygun ortamlar oluşturduklarını söylemişlerdir. Korkmaz'ın (2003) yaptığı çalışma sonucuna göre birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sınıfta ve masalar arasında rahatça hareket edebilmesi gerektiği, başvuru kaynakları, kara tahta, ekipmanlar ve onların konulması için ayrılan yerler kolayca ulaşacağı yükseklikte olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmanın bulgularını da destekleyerek birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasını sağlamaya çalıştıkları ortaya çıkarmıştır.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim gördükleri ortamının fiziksel özelliklerinin yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasında önemli bir unsurlardan birisidir. Lewis ve Doorlag (1987) fiziksel ortamın düzenlenmesinin öğrenci davranışları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Aydın, (2000) etkili kaynaştırma uygulamaları için, eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici biçimde düzenlenmesi gerekmesi gerektiğini vurgulamıştır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim gördüğü sınıflarda, bu bireylerin engel tür ve derecelerine göre düzenlenmelidir ifadesine rağmen okullarda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için herhangi bir düzenleme olmadığı, sınıf içi düzenlemelerde sınıftaki normal öğrencilerin baz alındığı görüşmeye katılan öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerde engelin bir tanesinin süregelen hastalık olması durumunda sınıfta sıcaklık ayarına, temizliğine ve sınıfın havadar olmasına daha bir özen gösterilmesini gerektirebilmektedir. Araştırmacının deneyimine göre sınıfında kalp, astım ve enfeksiyonel hastalıklara sahip birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için sınıf ısı ve havadarlığı bu öğrencilerin gereksinimlerine göre

ayarlanmalıdır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıfın fiziksel özelliklerinde düzenleme yapılması düşüncesini savunmalarına rağmen görev yaptıkları okullarda bu durumlarla ilgili ortaya çıkan güçlüklerin iyileştirilmediğini ve araştırma yapılan öğretmenlerin idare ile bu konularda iletişime geçemediklerini söylemişlerdir. Alanyazından elde edilen sonuçlarla araştırmadan ortaya çıkan bulgular birbirlerini destekler nitelikte değildir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu ise, sınıfların temizliğinin okullarda yeterince yapılmadığıdır. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu durumun nedenleri arasında, temizlikle ilgili çalışanların sayısının çok az ve çalışan personelin iş yoğunluğunun fazla olduğudur. Halbuki İlköğretim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2003: madde 91) Diğer Yardımcı Personel olarak geçen yardımcı hizmetler sınıfı personeli, okul yönetimince yapılacak plânlama ve iş bölümüne göre her türlü yazı ve dosyayı dağıtmak ve toplamak, başvuru sahiplerini karşılamak ve yol göstermek, hizmet yerlerini temizlemek, aydınlatmak ve ısıtma yerlerinde çalışmak, nöbet tutmak, okula getirilen ve çıkarılan her türlü araç-gereç ve malzeme ile eşyayı taşıma ve yerleştirme işlerini yapmakla yükümlüdürler. Bu görevlerini yaparken okul yöneticilerine ve nöbetçi öğretmene karşı sorumludurlar maddesi bulunmasına karşılık, ve Memur ve Hizmetliler İle İlgili Norm Kadro Dağılımı 'na (2007) göre ise tüm okul/kurumlarda derslik sayısı; on'a kadar bir, sonra gelen her on derslik için bir kadro daha verilmek suretiyle okulların hizmetli kadroları belirlenir ifadesi bulunmasına rağmen uygulamada bu yönetmeliklerin göz ardı edildiği açıkça ortadadır.

Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sınıf içi konumunda görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu yetersizliğe sahip öğrencileri genelde en ön. kendilerine ve arkadaşlarına yakın, kolay iletişim kurabilecekleri ve yardımlaşabilecekleri sıralara oturttukları ortaya çıkmıştır gerekçe olarak ise birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaşmalarını, eğitimlerini, sosyal kabullerini daha çabuklaştıracağıdır. Karaçalı'ya (2006) göre, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sınıf içindeki oturma biçimi, sıra ve masaların yerleşim durumu, sınıf içindeki öğretmen-öğrenci etkileşimini etkileyen önemli bir faktörlerden biridir. Görüşmeye katılan öğretmenler, oturma düzenine göre birden

fazla yetersizliğe sahip öğrencilerle iletişim kurduklarını, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin görme güçlüğü, işitme güçlüğü gibi değişkenleri dikkate alarak sınıf düzenini kurmaya çalıştıklarını söylemiştir. Dolayısıyla bu bilgiler bulgularla birbirini destekler niteliktedir.

Görüşmeye katılan bazı öğretmenler ise, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için sınıf içi herhangi bir konumlama yapmadıklarını söylemiştir. Ancak, bütün öğretmenler birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin de diğer öğrenciler gibi sınıf etkinliklerine aktif şekilde katılmalarını sağlamada bazı özellikleri göz önüne alarak hareket etmelidir. Ayrıca böyle bir uygulama öğrencilere etkinliklere katılmada önemli derecede yardım edeceği gibi öğretmenlerin yetersizliğe sahip çocukların gelişimini izlemesi konusunda da yardım sağlayabilecektir. Ancak iyi bir öğretim yöntemi veya tekniğinin uygulanması bütün öğrenciler için son derece önemlidir. Burada temel ilke: çocukların, konuşmaları, jest ve mimiklerinin de yardımıyla konuşulanı net ve açık bir şekilde anlamalarını sağlamak olmalıdır (Sarı, 2003). Ancak bu çalışma araştırmanın bulgularını destekler nitelikte değildir.

IV.2. Sınıf Dışı Ortam Düzenlemeler

Bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçların birisi de sınıf dışı ortamlarda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için herhangi bir çevre düzenlemesinin yapılmadığıdır. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasında sınıf dışı ortam düzenlemeleri bu öğrencilerin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulmasıyla ayarlanması gerekmektedir. Okuldaki birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler içinde sayıları ne olursa olsun, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin özellikle bedensel yetersizliğe sahip öğrenciler için mekan tasarımında en çok dikkat edilmesi gereken kullanıcı grubunu oluşturmasına (Yılmaz, 2005) rağmen bu bilgi araştırmanın bulguları tarafından desteklenmemiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006; madde 23), Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile

eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır maddesi bulunmasına rağmen bu konuda herhangi bir dzenleme konusu değildir.

Ülkemizde, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler genellikle ilköğretim ve özel özel eğitim kurumlarında eğitim almaktadırlar. Fakat temel eğitim okulları, özel eğitim hizmetlerinin yetersiz olması ve gerekli fiziki dzenlemelerin yapılmamış olmasından dolayı örneğin, derslikler tekerlekli sandalyelerin hareketlerine uygun inşa edilmediği, derslik zemininde herhangi bir kat farkı oluşturulmadığı, derslik kapıları eşiksiz ve dışarıya açılır olmaması ve kapı kolları yerden belli yükseklikte, tek el ile kavranabilecek kavranabilecek ve kullanabilecek biçimde olmadığı (MEB, 2010) için yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasında uygun olmamaktadır. Okuldaki fiziki dzenlemeler, normal öğrenciler göz önünde bulunarak yapılmaktadır. Ancak, Yılmaz'a (2005) göre, yetersizliğe sahip öğrencilerin bireysel farklılıklarından doğan özel gereksinimleri vardır. Önemli olan yetersizliğe sahip olan ve olmayan bireylerin gereksinimlerini ortak bir paydada buluşturarak, ideal mekanları oluşturabilmektir. Tüm bireylere yönelik fiziksel ortam dzenlemelerinin yapılabilmesi için öncelikle mekanı kullanacak olan yetersizliğe sahip öğrencilerin fiziksel ölçülerinin bilinmesi gerekmektedir. Fakat birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin fiziksel ölçüleri aynı değildir. O nedenle ortalama ölçü veya standart insan ölçüsü esas alarak dzenleme yapılmaktadır. Bedensel yetersizliğe sahip öğrenciler ise standart insan ölçülerinden farklı ölçülere sahiptir. Kullandıkları yardımcı araçlar veya fiziksel orantısızlıklar nedeniyle vücut ölçüleri diğer insanlardan farklıdır. Bina girişlerinde rampalar bulunmalı, giriş kapıları normal açılır kanat olmalı, döner veya çarpma kapı olmamalıdır (MEB, 2010) bilgisine rağmen görüşme yapılan okulların çoğunda bu tarz dzenlemeler yapılmamaktadır.

Her birey yaşam içinde söz sahibidir ve yaşama dahil olma hakkı vardır. Anayasanın 17. maddesinde de belirtildiği gibi, herkes, yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir. Bu hakkı kullanırken fiziksel çevre, yetersizliğe sahip öğrenciye ve ailesine engel olmamalıdır. Dolayısıyla, Sarı'ya (2005) göre, fiziksel dzenlemelerin en öncelikli yapıldığı engel türlerinden biri olan bedensel yetersizliğe sahip bireyler için güvenlik araçları, rampalar, tuvaletler,

merdivenler, asansörler telefonlar, rahat giriş çıkış için kapılar ve ile acil örneğin, yangın çıkışları yapılmalıdır. Kütüphanelerde uygun (bedensel yetersizliğe, işitme yetersizliğine ve görme yetersizliğine sahip bireyler için) araçlar, sosyal yaşam için psikolojik danışmanlık, laboratuvar ve lavabolarda uygun sistemler de her okulda kurulmalıdır. Dolayısıyla birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için yapılması gereken ancak yapılmayan düzenlemeler nedeniyle, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler ve aileleri, öğrencinin okula gidip- gelmelerinde yoğun güçlükler yaşamakta oldukları engelli tuvaleti, asansör gibi düzenlemelerin yapılması gerektiği halde yapılamaması sonucunda yetersizliğe sahip öğrencilerin özellikle kalabalık okullarda çok büyük güçlükler yaşadığıdır ve okula kayıtlı olup gelmeyen öğrenciler genellikle bedensel yetersizliğe sahip öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır.

IV.3. Genel Programda Uyarlamalar

Aşağıda Genel Programlar uyarlamalar ile ilgili bulgular tartışılmaktadır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınıflarında kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için planlı ve programlı şekilde herhangi bir düzenleme yapmadıkları ancak karşılaştıkları soruna göre bazı değişiklikler yaptıklarını ama özel olarak ve belli çalışma düzeninde herhangi bir planlama yapmadıklarını ortaya çıkmıştır. Temir (2002) kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin başarılı olması için çeşitli uygulamalar (ek çalışma, ek ödev, caha çok zaman ayırma) yaptığını ifade ettiklerini belirlemiştir. Ayrıca, Batu, (1998) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun farklı bazı çalışmalar yaptıklarını ifade etmelerine rağmen, sadece bireysel eğitim yapmak, araç-gereçle ders vermek, ders dışı ilgilenmek gibi çalışmalarda bulunduğu belirlenmiştir. İlgili çalışmalarda öğretmenlerin birden fazla yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde özel bir çalışma yapma durumlarının elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

IV.4. BEP Hazırlama

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencileri için dönem başında BEP

hazırladıklarını belirterek, 573 sayılı kanun hükmünde kararnamede (4. Madde) yer alan, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirerek uygulanması esastır hükmünü uyguladıkları ortaya çıkmıştır. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, 2000 yönetmeliğinden farklı olarak Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından özel eğitime ihtiyacı olan her birey için "Eğitim Planı" hazırlanacağı belirtilmiştir. Bu durum "Eğitim planında, bireyin tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı ile öncelikli eğitim ihtiyaçlarına göre belirlenen yıllık amaçlar yer alır" şeklinde ifade edilmiştir (Kargın, 2007). Böylelikle yetersizliğe sahip birey için bir yıllık hedeflerin neler olacağı değerlendirme ekibi tarafından RAM'lerde belirlenirken, bireyin BEP'i eğitim aldığı okulda ya da kurumda oluşturulan BEP ekibi tarafından hazırlanması gerektiği de ilgili yönetmelikte açıkça ifade edilmektedir (Kargın, 2007). Daane, Beirne-Smith ve Latham (2001), özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve yöneticilerle yaptığı çalışmada, çalışma yapılan üç grup da BEP'in işbirliği içinde hazırlanması ve uygulanması konusunda ortak görüşlerini belirtmişlerdir. Yönetmelikte yer alan bu kararın uygulanması kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimi ve etkili kaynaştırılması için çok büyük bir gelişme olduğunu görüşülen öğretmenlerimiz belirtmiştir. Bu bilgiler çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı, araştırmaya katılan öğrencilerden zihinsel yetersizliğe sahip olmayanlara BEP hazırlandığını bilmediklerini ve uygulayamadıkları BEP'i hazırlamadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 'ne (2003: madde 32) göre kaynaştırma yoluyla eğitim-öğretimlerine devam eden öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır maddesi yer almaktadır. Ayrıca, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı olarak tanımlanmasına rağmen uygulamadıkları ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Ayrıca, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin gereksinimleri

doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programlarının düzenlenerek, toplumda bağımsız bireyler olarak yer almalarını sağlayacak ortamlarda özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaları gerekmektedir.

Özel eğitimin genel eğitimden en önemli farkı, normal gelişim gösteren çocukların kendiliğinden edindikleri becerileri birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin edinebilmeleri için, öğretimin çocukların gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmesi, planlı olarak uygulanması ve değerlendirilmesidir (Eripek, 2007; Ataman, 2003). Yiğen'e (2008) göre eğitim, planlı ve sistematik bir süreçtir. Kaynaştırma öğrencisinin, genel eğitim programlarından yeterli düzeyde faydalanamadığı göz önüne alındığında öğrencinin en üst düzeyde eğitim alabilmesi için, BEP hazırlanması gerekmektedir ifadesine ve BEP hazırlanmasına ihtiyacı olan birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler, akranlarına sağlanan eğitim olanaklarından engeli yada yetersizliği nedeniyle yeterli düzeyde yararlanamayan öğrencilerin, engeli yada yetersizliği, eğitimsel performansını olumsuz olarak etkileyen öğrencilerin, ihtiyaçlarının karşılanması için özel düzenlenmiş destek eğitime ihtiyacı olduğu düşünülen öğrenciler olmasına rağmen görüşmeye katılan öğretmenlerin Uygulanması zorunlu olan yönetmeliği, BEP'in tanımını ve BEP hazırlamaya hangi öğrencilerin ihtiyacı olduğunu bilmedikleri de ortaya çıkmıştır.

IV.5. BEP Hazırlama Sürecine Ekip Katılımı

Görüşmeye katılıp BEP hazırlayan öğretmenlerin yarısından fazlasının (31 de 17), BEP'i ekip çalışması olarak hazırladıkları ortaya çıkmıştır. Halbuki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006 madde 72) ve Özyürek'e göre (2010) bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi, okul/kurum müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında; a) Bir gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, b) Bir rehber öğretmen, c) Bir eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen, ç) Öğrencinin sınıf öğretmeni, d) Öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri, e) Öğrencinin velisi, f) Öğrenci, olmak üzere bu kişilerden oluşmasına rağmen görüşmeye katılan bir kısım öğretmenimizde BEP hazırlama sürecine öğrenciyi, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmeni, eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmeni dahil etmediklerini

belirtmişlerdir. Dolayısıyla, BEP hazırlayan öğretmenlerimizin ekip çalışmasını bildikler ancak tam anlamıyla yürütemedikleri ortaya çıkmıştır.

Görüşülen öğretmenlerin çok az bir kısmı, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için BEP hazırlarken, ekip çalışması yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak Kargın'a (2007) göre BEP hizmet alanlarla hizmet verenlerin üzerinde anlaşmaya varmış oldukları bir sözleşmedir. Hizmet verenler, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin eğitiminden sorumlu tüm bireyler (özel eğitim öğretmeni, genel eğitim/ sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, psikolog gibi), hizmet alanlar ise birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin ailesi ve bazı durumlarda da öğrencinin kendisidir. Buna göre BEP, tek bir kişi tarafından hazırlanan bir program olmaktan daha çok, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin eğitiminden sorumlu tüm bireylerin bu programın hazırlanmasına aktif bir biçimde katılımlarını ve belirlenen hedefleri tüm katılanların benimsemesini gerektiren bir programdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı yerleştirme yapılan okulda/kurumda bir ekip tarafından hazırlanmalı, aile ve gerekli durumlarda bireyin kendisi de bu ekibin bir üyesi olarak çalışmalara katılmalıdır. Ayrıca, Yigen 'e (2008) oluşturulan BEP ekibinin üyeleri arasında işbirliğinin sağlanması, kaynaştırma uygulamalarının başarısını arttıran bir diğer unsurdur. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin, bireysel farklılıklara saygı davranış, edinmeleri, öğretmenlik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, BEP'lerini hazırlama ve uygulamada, öğretimsel uyarlamalar yapmada yeterliliklerinin artması; diğer personelle iletişim ve işbirliğine girmesi alanlarında katkısı olduğunu belirtmiştir (Göksu ve Çevik, 2004, Akt.: Battal, 2007).

IV.6. Hazırlanan BEP'i Uygulayabilme

Araştırmada görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu hazırladıkları BEP'i uygulamadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006; madde 6) Özel Eğitimin temel ilkeleri incelendiğinde, Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır ifadesine yer almasına rağmen görüşülen öğretmenlerin bu maddeyi uygulamadıkları ortaya

çıkmiştir. Çuhadar'ın (2006) yaptığı araştırma, BEP hazırlanmayan okullarda, kaynaştırma eğitimi ve BEP ile ilgili çalışmaların gereği gibi yapılmadığı ve uygulamada güçlükler yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, Ünal'ın (2010) yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin BEP'in uygulanmasının zaman gerektirdiğinden, uygulanmasının mümkün olmadığı hususuna ağırlıkla katılmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

IV.7. Hazırlanan BEP'in Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu hazırlanan BEP'i sadece kendilerinin ve rehber öğretmenle beraber değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak Kargın' a (2007) göre, BEP'in değerlendirilmesi söz konusu olduğunda BEP ekibi tarafından en az yılda bir kez yapılan değerlendirmeden söz etmektedir. BEP'in değerlendirilmesi iki amaca hizmet ettiğini bunlardan birisinin, öğrencinin uygulanmakta olan BEP ile iyi bir gelişme gösterip göstermediği ve programda değişikliklerin gerekli olup olmadığının belirlenmesi olduğudur. Değişiklikler amaç belirlemede, stratejilerde, yöntemlerde, materyallerde, kaynaklarda, uygulayıcılarda ve izleme sistemlerinde gerçekleştirilmelidir. Değerlendirmenin ikinci amacı ise, ekibin, BEP'i geliştirme ve uygulama, zamanı kullanma, iletişim, kayıtları tutma, uygun yerleştime, hizmetlerin planlandığı şekilde zamanlanması ve sağlanmasında yeterli olup olmadığının belirlenmesi olduğunu açıklamıştır. İyi bir izleme ve değerlendirme süreci için gerçekçi bir zaman çizelgesi ile sağlanan hizmetlerin başlangıç ve bitiş tarihleri belirlenmesi gerektiğini ayrıca değerlendirme ölçütü, değerlendirmeyi kimin, nerede, hangi araçlarla, ne zaman ve hangi ölçütle yapacağı da belirlenmesini belirtmiştir. Değerlendirme sürecinde öğrencinin doğru programa yerleştirilip yerleştirilmediğinin de tekrar değerlendirilmesi önemli bir gereklilik olduğunu (Fiscuss ve Mandel, 1983) görüşmeye katılan öğretmenlerimiz kabul etmektedir ancak uygulamada güçlükler yaşadıklarını, hazırladıkları BEP'i olması gerektiği gibi değerlendiremediklerini ve kendilerine bu konularda destek eğitimleri verilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

IV. 8. Destek Hizmetlerinde Yasal Düzenlemelere Uygunluk

Araştırmadan sınıflarında kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili yasalara uyulmadığı ve okullarda herhangi bir bilgilendirme çalışmalarının yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Yigen'in (2008) yaptığı çalışmada ortaya çıkan, yasal alt-yapı oluşturulmasına rağmen okullardaki gerekli araç-gereç ve donanımın sağlanmaması, sınıf mevcudunun olması gerekenden fazla olması nedeniyle okullarda yasal düzenlemelere uyma açısından güçlükler yaşandığını göstermektedir sonucuyla da paralellik göstermektedir. Ayrıca, kaynaştırma uygulamasının sadece yasalarla desteklenmesi yeterli olmamaktadır (Öncül, 2003). Bu uygulamanın tam ve doğru bir şekilde yürütülebilmesi için bazı etmenlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretmenler ve okul personeli, veliler, kaynaştırma öğrencileri, normal sınıf öğrencileri, fiziksel düzenlemeler ve bireyselleştirilmiş eğitim programları, okul yönetimi ve üst düzey yöneticileri, bu etmenler arasında yer almaktadır (Yıkılmış, 2007). Bu araştırmanın bulguları da bu çalışmayı destekler niteliktedir.

IV.9. Akademik Bakımdan Destek Hizmetleri

Araştırmadan ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için destek eğitim odasının bulunmamasıdır. Ancak, Sucuoğlu ve Kargın (2010) kaynaştırmada alınabilecek özel eğitim desteği, alan yazında kaynak oda, danışman yardımcı genel eğitim sınıfı, özel eğitim öğretmeni yardımcı genel eğitim sınıfı ve gezici öğretmenlik olarak sıralanmakla birlikte, ülkemizde kaynaştırma destek eğitim hizmetleri oldukça sınırlı olup sistematik olarak da yürütülmediğini belirtmiştir ve görüşme yapılan öğretmenlerimizde bu duruma katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006 madde 23), özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmelerinin sağlanması, tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarına katılabilecekleri, destek eğitim hizmetinden yararlanabilecekleri ve destek eğitim hizmetinin sınıf içi yardım

şeklinde ya da destek eğitim odalarında olabileceği açıklamaları yer almıştır. Bununla birlikte okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılması, eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanması ve destek eğitim odalarının açılması üzerinde durulmuştur. Aynı yönetmeliğin 28. Maddesinde 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 ifadesinin yer almaktadır. (tkb.meb.gov.tr/yönetmelik).

Ayrıca, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin de (2003 madde 144), destek eğitim odası ile ilgili olarak Okul binasında; Aynı eğitim bölgesi içinde bulunan okullar, fizikî kapasitesi yeterli olan okulların imkânlarından yararlanır. Fizikî mekânları yeterli olan ve kaynaştırma eğitim-öğretim yapılan okullarda kaynak odasına yer verilir ifadesine rağmen okullarda yeterli fiziki kapasite bulunmasına rağmen destek eğitim odası açılmadığını görüşülen öğretmenlerimiz kabul etmektedir. Yönetmelikte bu düzenlemelerin yer alması kaynaştırma uygulamalarının başarısını, niteliğini artırıcı olumlu bir gelişmedir ancak uygulanmayan bu maddenin herhangi bir yaptırım gücü bulunmamaktadır. Araştırmacının deneyimine göre Kaynaştırma Uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması için hazırlanan BEP, destek eğitimi ile tamamlanabilir. Ayrıca, Kargın (2007) eğitsel değerlendirme ve BEP hazırlama süreci, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere sunulacak özel eğitim ve destek hizmetlerin bir sistem ve bütünlük içinde ele alınmasını gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, destek eğitim hizmetlerinden faydalanmayan kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin sadece normal akranları ile aynı okula gitmiş olmakta olabileceği fikri de ortaya çıkabilmektedir. Bu sonuçta araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

IV.10. Psikolojik Gelişimle İlgili Destek Hizmetleri

Araştırmadan ortaya çıkan diğer bir sonuç, görüşmeye katılan bütün öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, öğretmenlere, yardımcı personele, eğitim

gören öğrencilere engellilerin gelişimleri konusunda herhangi bir şekilde bilgilendirme çalışmalarının yapılmadığıdır. Kayaoğlu (1999), Şahbaz (1997), Yıkılmış ve Peker (1997;1998) yaptıkları öğretmen, okul yöneticisi, kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları, kaynaştırma konusunda bilgilendirme yoluyla değiştirilmeye yönelik çalışmaların sonuçlarına göre bilgilendirmenin kaynaştırmaya yönelik tutumlar üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir (Sucuoğlu, 2004). Yigen (2008), düzenli bilgilendirme çalışmalarının, kaynaştırma uygulamalarının başarısını artıran önemli etkinlikler arasında olduğunu belirtmiştir. Türkoğlu (2007) yaptığı çalışmada kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini olumlu etkilediği; bilgilendirme çalışmaları öncesinde kaynaştırma eğitimine sıcak bakmayan öğretmenlerin, bilgilendirme sonrasında kaynaştırma uygulamalarının oldukça yararlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Öncül (2003) deneyimli kişilerin toplantılara çağrılarak deneyimlerini paylaşmaları başarılı bir kaynaştırma uygulamaları için önemli etkinlikler arasında yer aldığını vurgulamıştır. Yapılan çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın bulgularıyla her hangi bir paralellik göstermemektedir.

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı ayrıca, görev yaptıkları okullarda rehber öğretmeninde bulunmadığını ve bu görevi üstlenecek bir yetkilinin de olmadığını söylemişlerdir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik'te (2003; madde 13) rehber öğretmenin norm kadrosu, ilk ve orta öğretim kurumlarından öğrenci sayısı yüz elli ve daha fazla olanların (ilköğretim kurumlarında okul öncesi ile 1-5 inci sınıf öğrenci sayıları hariç) her birine bir, rehber öğretmen kadrosu verilmektedir ifadesine rağmen ülkemizde bazı okullarda halen rehber öğretmen kadrosunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu gösterge ülkemizde Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili çalışmaların yasa ve yönetmeliklerde detaylı olarak yer aldığını ancak uygulama konusunda güçlükler yaşandığı görüşülen öğretmenler tarafından da savunulmuştur.

IV.11. Öğretim Etkinlikleri İçin Araç-Gereç ve Temini

Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasında öğrencinin seviyesine uygun sadece fotokopi

ile çoğaltılan çalışma kağıtları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak Güzel-Özmen (2003), Sarı (2005) ve Ünal (2010) yaptıkları çalışmalarda, kaynaştırma uygulamalarında materyal kullanırken, öğrencinin yetersizlikten etkilenme durumuna, öğrenme özelliklerine ve performansına göre materyal hazırlanması ve kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla alanyazını ve araştırmanın bulguları birbirlerini destekler nitelikte değildir.

IV.12. Okul Yöneticileri

Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını görev yaptıkları okulda okul yöneticilerinin, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin program uyarlamalarını örneğin BEP hazırlanması, aile-öğretmen-öğrenci iletişimini ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında yasal olarak kendilerine verilen görev ve sorumlulukları fırsatlar dahilinde yerine getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Batu (2000) ve Yiğen'in (2008) yaptığı çalışmanın fiziksel ortam düzenlenmesi, BEP geliştirilmesi ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasında aile işbirliğinin sağlanması etkililiği sonuçlarını destekler niteliktedir. Dolayısıyla bu sonuçlar, okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerine olumlu tutum sergilediklerini ve yetersizliğe sahip öğrencileri kabullendiklerinin göstergesi olarak algılanabilmektedir. Praisner (2003) ve Yıkılmış'nın (2006) yapmış olduğu çalışma bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak, görüşülen öğretmenlerin bir kısmı, görev yaptıkları okullardaki okul yöneticilerinin birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odası açılması, yetersizliğe sahip öğrencilerin engel tür ve derecelerine göre araç-gereç temin edilmesi, sınıf mevcudunun düzenlenmesi gibi konulardaki yasal görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğini de vurgulamışlardır. Bu bulgu Salend (2011) ve Sarı'nın (2005) yaptığı çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Araştırmacının deneyimine göre, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması için çok önemlidir. Dolayısıyla okul yönetimi görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği takdirde okuldaki tüm öğretmenler ve diğer personelde yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırılmasında herhangi bir güçlük yaşamaya bilmeyeceklerdir.

IV.13. Aile Katılımı

Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ailelerinin yapılan veli toplantılarına katıldıkları ortaya çıkmıştır. Yeğin (2008) yaptığı çalışmada anne-babaların, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında en etkili elemanlardan biri olarak kabul etmektedir. Çocuğun okul dışı performansı hakkında en ayrıntılı bilgiyi sağlayan anne-babalar, bireysel eğitim programlarının amaçlarının belirlenmesi sırasında yön gösterici rol taşımaktadır. Kargın'a (2007) göre, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere sağlanacak destek hizmetlerinin ve öğretimsel hedeflerin başarıya ulaşabilmesinde ailenin aktif katılımı çok büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmaların sonuçları, bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmadan ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip olan öğrencilerin ailelerinin yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimleri için evde uygulanması gereken programları uygulayabildikleri ortaya çıkmıştır. Temir'in (2002) yaptığı çalışmada ebeveynler, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimi için uygulanması gereken eğitim programlarının evde uygulanması boyutunda öğretici birey rolü oynamakta ve dolayısıyla, eğitimde ev-okul çalışmalarının eşgüdümlü ilerleyebilmesini sağlamaktadırlar. Yigen (2008) yaptığı çalışmada ailenin eğitime etkin katılımı sağlanarak; ailenin kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencisinin okulda öğrendiği becerilerin aile tarafından tekrar edilmesi, öğretmenle işbirliği içine girmesi, öğrenciyle ilgili gelişimlerden haberdar edilmesinin önem taşıdığını vurgulamaktadır. Çalışmalar, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmadan ortaya çıkan başka bir önemli sonuç ise, görüşülen öğretmenlerin görev yaptıkları okulda kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için aile eğitim programları düzenlenmediği ve ailelerinde dolayısıyla katılmadığıdır. Ancak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006; madde 36) aile eğitimi ile ilgili olarak aile eğitim programlarının; aile eğitiminde esas olacak genel ilke ve amaçlar doğrultusunda

bireyin yetersizliği, gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve ailenin ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması ve yürütülmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca, aile eğitim programları ailenin katılımıyla bir yıllığına planlanır ve aile ile bireyin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda her yıl yeniden geliştirilerek uygulanır ifadesi de yer almaktadır. Ancak yönetmelikte aile eğitimi programları ile ilgili maddeler yer almasına rağmen okullarda uygulanmamaktadır. Ülkemizde aile eğitimi ile ilgili olarak yönetmelikten de anlaşılacağı gibi alt yapı hazırlanmıştır ancak uygulama boyutunda güçlükler yaşanmaktadır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çok küçük bir kısmı görev yaptıkları okullarda kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ailelerine aile eğitim programının belli bir düzende olmasa da sadece rehber öğretmen tarafından rehber öğretmenin isteği doğrultusunda hazırlandığını, gerektiğinde görüşülen öğretmenlerin ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlediğinin üzerinde durmuşlardır. Ancak, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006: madde 32) Aile eğitimi hizmetlerinin planlanması ve koordinasyonun özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yapılması ve aile eğitim programlarının, RAM'lar, özel eğitim okul ve kurumları, kaynaştırma uygulamaları yapılan okullar tarafından hazırlanması ve yürütülmesi ile ilgili maddeler yer almasına rağmen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlarda bu konu üzerinde durulmadığı dikkat çekmektedir. Yigen (2008) anne-babaların görüş ve beklentilerinin göz önünde bulundurularak aile eğitim programlarının düzenlenmesinin önemi vurgulanmıştır. Çünkü aile eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için ailelerin gereksinimleri üzerinde de durulmalıdır. Batu'ya (2000) göre aile eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerinin aileleri için bilgilendirici konuşmalar ve seminerler düzenlemek, ailelerin beklentilerini gerçekçi düzeyde tutmalarını, gelişmeleri fark edebilmelerini, yardımcı olabileceklerini bilmelerini sağlayacaktır. Alan yazında olan bilgilerle araştırmanın bulguları kısmen paralellik göstermektedir.

IV.14. Tanılama ve Değerlendirme

Araştırma sonuçlarında görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin

tanılanarak sınıflarına geldiğini, gönderme öncesi süreci kullanmadıklarını sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin geri kalanı ise, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerle ilgili elde ettikleri informal bilgileri aile ve rehber öğretmenle görüşerek detaylı incelemelerinin sonucu sağlandığını belirtmişlerdir. Gürsel'e (2007) göre, tanılama sürecinde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin özel eğitime uygunluğuna bakılmaktadır. Bu amaçla nesnel, standart testler ve çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır ifadesini kullanmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç bu çalışmayı destekler niteliktedir.

IV.15. Yardımcı Personel

Görüşmelerden ortaya çıkan başka bir sonuç ise, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin okul-içi ihtiyaçlarının karşılanmasında yardımcı personel görevlendirilmemesidir. Ancak okullarda uygulanan kaynaştırmanın başarılı yürütülebilmesinde yardımcı personel büyük önem taşımaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenler birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesinde yardımcı personelin görevlendirilmesi gerektiğini savunurken, Kargın (2004) başarılı bir kaynaştırma uygulaması için okuldaki diğer öğretmenlerin, memurların ve diğer okul personelin etkileşim halinde olması gerektiğini belirtmektedir. Strickland ve Turnbull, (1990) aktaran Kargın (2007) birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygun olup olmadığına karar vermek için tanılanmış bir engeli ile birlikte, almış olduğu tanının eğitsel performansı üzerinde olumsuz etkiye yol açması ve bu olumsuz etkinin ortadan kaldırılabilmesi için özel olarak hazırlanmış programlara, araç gereçlere ve personele gereksinim duyulması gerektiğini vurgulamaktadır. Batu, Kırcalı İftar ve Uzuner (2004) yaptıkları çalışmada Türkiye'de kaynaştırma uygulamasının uygun şekilde yürütülebilmesi için var olan yasa ve yönetmeliklere karşın, kaynaştırmanın uygulanışıyla ilgili sorunların bulunduğunu belirtmektedirler. Bunlar; yeterli destek hizmet personelinin olmaması, sınıfların ve okulların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortam niteliği taşınamaması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kaynaştırmayla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması olarak sıralamışlardır. Bu bilgiler alan yazınıyla paralellik göstermemektedir.

IV.16. Diğer Kurumlarla İletişim (Sağlık Kurumları, RAM, Dernek/Vakıf ve Buldukları Bölgedeki Yükseköğretim Kurumları)

Görüşülen öğretmenlerden ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin özel özel eğitim rehabilitasyon merkezine gittikleri ve kurumda öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle düzenli olmasa da gerek duyuldukça iletişime geçtiklerini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler okul ve kurum ders içeriklerini paralel götürdükleri ortaya çıkmıştır. Carroll (2001) Fleury (2000) Riggs (2001) aktaran Vuran, Çolak ve Gürgür (2003) yaptıkları çalışmada birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilere eğitim veren özel özel eğitim kurumlarına yapılan görüşmeler ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerle gerek duyuldukça yapılan toplantılarda, yetersizliğe sahip öğrencilerin okul-kurum derslerinin eşgüdümlü ilerleyebilmesi ayrıca birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin bilgi ve becerisini artırdığını belirtilmektedir. Araştırmacının deneyimine göre, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda kendi engel tür ve derecelerine göre yürütülen programla öğrencinin devam ettiği diğer eğitim kurumundaki programın eşgüdümlü yürütülerek geliştirilmesi yetersizliğe sahip öğrencinin eğitiminde çok büyük önem taşıyabilmektedir. Eğitim kurumları arasındaki bu bilgi paylaşımı, iletişimin planlı bir şekli'de ele alınması hem okulda öğrencinin derslerine giren öğretmenler hem de diğer eğitim kurumlarında yetersizliğe sahip öğrencinin dersini yürüten öğretmenin, öğrencinin gelişimi ile ilgili isteklerini gerçekleştirmeye olanak sağlamaktadır.

Ancak görüşülen öğretmenlerin tamamında ortaya çıkan bir diğer bulgu ise kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin RAM ve gerek görülürse TIP Fakültesi haricinde başka bir kuruma gitmedikleridir. Görüşülen öğretmenler ayrıca, öğrencilerin düzenli gittikleri RAM ve gerek görüldükçe gittikleri TIP Fakültesi'nde öğrencinin gelişimiyle ilgilenen çalışanlarla iletişime geçmediklerini vurgulamışlardır. Ancak alanyazımında (Sarı, 2003, Salend, 2006, Lindsay, 2007) kurumlararası işbirliğinin yetersizliğe sahip öğrencinin gelişimi için çok önemli olduğu yer almaktadır. Öğretmenlerin ve uzmanların düzenli iletişimi yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılmasında kilit noktalardan biridir (Friend, 2011). Alanyazını ile araştırmacının bulguları paralellik göstermemektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ ve ÖNERİLER

V. 1. Sonuç

Bu araştırmada İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, görev yaptıkları okulda kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda sınıfın normal büyüklükte olduğu ancak sınıf mevcudunun çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin, sınıfı daha fonksiyonel hale getirmek için çaba harcadıkları görülmüştür. Öğretmenler, sınıfın genel özellikleriyle ilgili herhangi bir düzenleme yapılmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin sınıfın genel özelliklerinin düzenlenmesinde yetersizliğe sahip olmayan öğrencilerin dikkate alındığını da vurgulamışlardır. Araştırmadan ortaya çıkan bir diğer sonuç kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencileri en ön sıraya, öğrencinin en iyi eğitim alabileceği ve arkadaşlarından yardım alabileceği sıraya oturtulduğudur.

Öğretmenler, görev yaptıkları okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için herhangi bir çevresel düzenleme yapılamadığını söylemişlerdir. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ailelerinden okul idaresinden çevresel düzenlemeler ile ilgili herhangi bir istek olduğunda çeşitli bahanelerle geçiştirildikleri vurgulanmıştır. Öğretmenler, görev yaptıkları okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması için okulda bina içi düzenlemelerin yapılmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerle ders işlerken genel programda uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu uyarlamaları belli bir plan dahilinde yapmadıklarını da vurgulamışlardır.

Araştırmadan ortaya çıkan bir diğer sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler

için BEP hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak BEP hazırlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu hazırlanan BEP'i uygulamada ve değerlendirmede güçlük yaşamaktadırlar. Öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerle ilgili yasal düzenlemelere uyulmadığını ve kendilerine de herhangi bir bilgilendirme çalışması yapılmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için okulda destek eğitim odası bulunmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler görev yaptıkları okulda engellilerin gelişimleri konusunda kendilerine herhangi bir bilgilendirme çalışmalarının yapılmadığını belirtmişlerdir.

Kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde öğrencilerin engel tür ve derecelerine göre araç-gereç kullanılmadığı sonucunda araştırmada ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim gördükleri okula, ailelerine ve kendilerine herhangi bir sosyal yardım ve maddi destek verilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yetersizliklerin dolayı düzeni bozsalar bile İstiklal Marşı ve Andımız etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ailesiyle düzenli iletişim içinde olduğu da araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu öğretmenler birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ailelerinin öğrencilerin programının evde uygulanmasına yönelik görev ve sorumluluklarını yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler görev yaptıkları okulda kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin ailelerine aile eğitim programı düzenlenmediğini ve dolayısıyla aile eğitim programına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin tanınıp-değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenler, görev yaptıkları okulda kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin okul içi ihtiyaçlarının karşılanmasında okulda görevli yardımcı personel bulunmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin özel özel eğitim ve rehabilitasyon

merkezine gittiğini ancak öğrencinin kurumda dersine giren öğretmeniyle iletişime geçemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin RAM ve TIP Fakültesinden başka bir kurumlara örneğin, Sağlık kurumları, Dernek/ Vakıf ve buldukları bölgedeki Yükseköğretim Kurumlarına gitmediklerini ve dolayısıyla iletişimlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

V. 2. Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen bulgularla ilgili öneriler aşağıda verilmiştir.

- 1) Kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda sınıf mevcudu düzenlenirken Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğindeki öneriler (2006) temel alınmalıdır.
- 2) Kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı gereksinim duydukları sınıf içi/ sınıf dışı-bina içi/ çevresel düzenlemelerin örneğin, rampa ve asansörün yapılması gerekmektedir.
- 3) Kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerinde kullanılmak üzere hazırlanacak BEP'i hazırlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin dersini yürütecek öğretmenlere BEP'in uygulanmasıyla ilgili bilgilendirme toplantıları düzenlenmelidir.
- 4) Kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin gereksinimlerinde yasal düzenlemelere uyulması sağlanmalıdır.
- 5) Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda idarecilere, öğretmenlere, yardımcı personele ve öğrencilere engellilerin gelişimleri konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- 6) Kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin engel tür ve derecelerine göre araç-gereç temin edilmeli ve kullanılmalıdır.
- 7) Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin ailelerine yönelik Aile Eğitim Programları düzenlenmelidir.
- 8) Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda kaynaştırma uygulamalarına devam eden birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin okul içi gereksinimlerinin karşılanmasında yardımcı olabilecek resmi statüde bir çalışanın görevlendirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgoz, S.. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Bedensel Engelli ve Süreğen Hastalığı Olan Öğrencilerin Resimlerinin Sanatsal Gelişim Aşamaları Yönünden Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Ada, S. Ünal, S., (2000). *Sınıf Yönetimi*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları. İstanbul.
- Akçamete, G. (1992). *Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (1), 145-150.
- Akçamete, G. (2010). *Özel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akil, İ., Yüksel, H., ve Tarhan, S. (2004). *Cornelia de Lange Sendromuna Eşlik Eden Holoprosensefalili Olguda Hipernatremik Dehidratasyon ve Renalven Trombozu*, Erciyes Tıp Dergisi, 26(4), 201-205.
- Akkök, F. (2003). Farklı Özelliğe Sahip Olan Çocuk Aileleri ve Ailelerle Yapılan Çalışmalar, (Editör: Ayşegül Ataman), *Özel Gereksinimli Çocuklar Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Aksu, M.T., (2008). *Kronik Hastalığı Olan Çocukların Annelerinin Sosyodemografik Özellikleri Depresyon, Anksiyete, Problem Çözme Yeteneği ve Yaşam Kaliteleri Açısından Değerlendirilmesi*, Uzmanlık Tezi, İstanbul Sağlık Bakanlığı Haydarpaşa Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği.
- Anastassov GE, Joos U., (2001). Comprehensive Management of Cleft Lip and Palate Deformities. J Oral Maxillofac Surg. 59(9):1062-75; Discussion; 1075-7
- Ataman, A., (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H., Batu, S., Cavkaytar, A., Diken H. İ., Gürsel, O., Kargın, T., Maviş, İ., Özen, A., Özdemir, S., Özmen, R. G., Sak, U., Sarı, H. ve Diken, H. İ.

- (2010). *Özel Eğitime Gerekisini Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, (Editör: İbrahim Halil Diken), Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Ayyıldız, E. (2007). Çok Engelli Çocuklarda Erken Müdahale, *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*.3(10), 50-52.
- Bahçeci, B., (2009). *Çok Engelli Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında Yoğunlaştırılmış Karşılıklı Etkileşim Yönteminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Balzer-Martin, L.A. ve Kranowitz, C.S (2001). *Sensory Integration Dysfunction: Medical Issues in the Classroom*. Washington: Paul Brookes, Publishing Co.
- Barker, L. (1982) *Communication in the Classroom*, Prentice Hall Inc. :Englewood Cliff.
- Bateman, D. B. ve Herr, C. M. (2006). *Writing Measurable IEP Goals and Objectives*. (2th Ed.) U.S.A: IEP Resources.
- Batshaw, M.L., Pellegrino, L. ve Roizen, N. J. (Eds.). (2007). *Children With Disabilities* (6th ed.).Baltimore:Paul H. Brookes Publishing Co.
- Battal, İ. (2007) *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.
- Batu, E. S. (2000). *Kaynaştırma, Destek Hizmetleri ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri*, *Özel Eğitim Dergisi*. 2(4), 35-45.
- Batu, S. (1998). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S. (2000). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırılmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1242.

- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2.(4) 35-45.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Batu, S.(2002). *Özürülülerin Normal Sınıflara Kaynaştırılması ve Kaynaştırmaya Hazırlık*. Çoluk Çocuk Dergisi, 14, 30-31.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi: 5 (2) 33-50.
- Bennet, S. (2009). *What Works?: Research into Practice*. 1-3.
- Best, J.S., Wolff-Heller, K. ve Bigge, J.L. (2010). *Teaching Individuals with Physical or Multiple Disabilities* (6th Edition). U.S.A: Pearson
- Beukelman, D.R. ve Mirenda, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults* (3rd ed). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Blackstone, S. ve Hunt Berg, M. (2003). *Social Networks: A Communication Inventory for Individuals with Severe Communication Challenges and Their Communication Partners*. Monterey, CA: Augmentative Communication, Inc.
- Block, M., Klavina, A. ve Flint, W. (2007). Including Students with Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(3), 29-32.
- Bogdan, R. C ve Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. USA: Pearson Education Group, Inc.
- Boşnak, G. M., Sağlam, M., İnal-ince, D., Savcı, S. ve Arıkan, H., (2008). *Şeker Hastalığı ve Egzersiz*. İstanbul: Sağlık Bakanlığı Yayın.
- Boxall, K. (2010). *Involving People with Profound and Multiple Learning Difficulties in Research: Barriers and Possibilities*. Disability Studies Conference, Lancaster, University Of Lancaster,

- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel Yetersiz Tanısı Alan Çocukların Tanılama Süreçlerinin Betimlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Broadbent, C. ve Burgess, J. (2003). *Building Effective Inclusive Classroom Through Supporting the Professional Learning of Special Needs Teacher Assistants*. School of Education Australian Catholic University Signadou Campus Canberra ACT, Australia
- Broadbent, C. ve Burgess, J. (2003). Building Effective Inclusive Classrooms Through Supporting. *The Professional Learning of Special Needs Teacher Assistants*. 1-11.
- Broadbent, C., Jill, B. (2003). *Building Effective Inclusive Classrooms Through Supporting The Professional Learning Of Special Needs Teacher Assistants*, Avustralia: Australian Catholic Univesity Signadou Campus Canberra ACT.
- Browder D.M., Wakeman, S.Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., ve Allgozzine, B. (2006). Research on Reading Instruction for Individuals with Significant Cognitive Disabilities. *Exceptional Children*, 72, 392-408.
- Browder, D. M. Ahlgrim-Delzell, L., Pugalle, D. K. ve Jimenez, B.A. (2006). Enhancing Numeracy. in D. M. Browder ve F. Spooner (Eds.), *Teaching Language, Arts, Math and Science to Students with Significant Cognitive Disabilities* (pp.171-195). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Browder, D.M., Ahlgrim-Delzell, L., L. Courtade, G., Gibbs, S.L., ve Flowers, C. (2008). Evaluation of the Effectiveness of an Early Literacy Program for Students With Significant Developmental Disabilities. *Exceptional Children*, 75, 33-52.
- Browder, D.M., Mims, P.J., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., ve Lee, A. (2008). Teaching Elementary Students with Multiple Disabilities to Participate in Shared Stories. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33 (1-2), 3-12.

- Browder, D.M., Spooner, F., Algozzine, R., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C., ve Karvonen, M. (2003). What We Know and Need to Know About Alternative Assessment. *Exceptional Children*, 70, 45-61.
- Browder, D.M., ve Spooner, F. (2006). *Teaching Language Arts, Math And Science to Students with Significant Cognitive Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Brown, B. W. ve Saks, D. H. (1981). Microeconomics of Schooling. In D.C. Berliner (Ed.), *Review of Research in Education*, Vol.). Washington, D. C. : American Educational Research Association.
- Bulum, R.W., Resnick, Nelson, R. ve Germanie, A. (1991). Family and Peer Issues Among Adolescents with Spina Bifida and Cerebral Palsy, *Pediatrics*, 88 (2), 280-285.
- Campbell, D. J., Reilly, A. ve Henley, J. (2008). Comparison of Assessment Results of Children with Low Incidence Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 217-25.
- Carroll, S. Z., Blumberg, E. R., ve Petroff, J. G.(2008). The Promise of Liberal Learning: Creating A Challenge Postsecondary Curriculum for Youth with Intellectual Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 40(9), 1-12.
- Carter, E. W, Sisco, L. G., Brown, L., Brickham, D., ve Al-Khabbaz, Z. A.. (2008). Peer Interactions and Academic Engagement of Youth with Developmental Disabilities in Inclusive Middle and High School Classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 113, 479-494.
- Carter, E. W, Sisco, L. G., Melekoglu, M. A., ve Kurtkowski, C. (2007). Peer Supports as an Alternative to Individually Assigned Paraprofessionals in Inclusive High School Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 351-371.
- Carter, E. W. ve Hughes, C. (2005). Increasing Social Interactions Among Adoscents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers: Effective Interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 179-193.

- Carter, E. W. ve Kennedy, C. H. (2006). Promoting Access to the General Curriculum Using Peer Support Strategies. *Research and practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 284-292.
- Cartwright, C. ve Wind-Cowie, S. (2005). *Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: Continuum International Publishing Group
- Castle, P. ve Buckler, S. (2009). *How to be A Successful Teacher*. London: Sage Publications Ltd
- Cavallaro, C. C. ve Haney, M. (1999). *Preschool Inclusion*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Kök Yayıncılık
- Chen, D. (2006). Meeting the Intervention Needs of Infants. D. Chen (Eds.) *Essential Elements In Erly Intervention Visual Impairment And Multiple Disabilities*. New York: AFB Press. 55-106.
- Chen, D., Chan, S. ve Brekken, L. (2000). *Conversations for Three: Communicating Through Interpreters*. Baltimore: Paul Brookes.
- Chen, D., Downing, J. E. ve Peckham-Hardin, K. D. (2002). Working with Families of Diverse Cultural and Linguistic Backgrounds: Considerations for Culturally Responsive Behavior Support. in J. M. Lucyshyn, G. Duunlap ve R. W. Albin (Eds.). *Families and Positive Behavior Support in Family Contexts* (133-154). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Choate, J. S. (2000). *Successfull Including Teaching: Proven Ways to Detect and Correct Special Needs*. Boston, Allyn and Bacon.
- Cohen, L. ve Manion, L (1997) *Research Methods in Education* (4th Ed.). London: Routledge
- Cole, C. M. Waldron, N. ve Majd, M. (2004). Academic Progress of Students Across Inclusive and Traditional Settings. *Mental Retardation*, 42, 136-144.
- Coleman JR, Sykes J. (2002) *Cleft Lip Rhinoplasty in Facial Plastic and Reconstructive Surgery* 2nd Edition. Papel I, Nachlas N, Sykes J, Toriumi D, Park S, Larrabee W, Frodel J, (eds). New York: Thieme.

- Collins, B., Kleinert, H., ve Land, L. (2006). Addressing Math Standards and Functional Math. in D. Browder ve F. Spooner (Eds.). *Teaching Reading, Math and Science to Students with Significant Cognitive Disabilities*. Baltimore: Paul Brookes.
- Cooper, J. O., Heron, E. T. ve Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2nd Ed.). Ohio: Pearson
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi ile İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., ve Latham, D. (2001). Administrators' and Teachers' Perceptions of the Collaborative Efforts of Inclusion in the Elementary Grades. *Education*, 121, 331-337.
- Dennis, C. ve Frederick, M. S. (1999). Multiple Disabilities: Is Rural Inclusion Possible?: *EDRS*, 1-5.
- Diken, İ.H., Batu, S., Öz, A. Ş., Özokçu, O., Melekoğlu, M. A., Pınar, E.S., Karasu, N., Vural, S., Gürsel, O., Gürgür, H., Özdemir, S., Diken, O., Bilgi, A. D., Özmen, R. G., Aykut, Ç., Karakoç, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma*. (Editör: İbrahim Halil Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğangün, B. (2008). *Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar*. İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Etkinlikleri. 62.157-174.
- Dore, R., Dion, E, Wagner, S. ve Brunet, J.P. (2002). High School Inclusion of Adolescents with Mental Retardation: *A Multiple Case Study*. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 235-261
- Downing, J. E. ve Peckham-Hardin, K.D. (2007). Inclusive Education: What Makes it a Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? *Research Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 16-30.

- Downing, J. E. ve Demchak, M. A. (2008). First Steps: Determining Individual Abilities and How Best to Support Students. in J. E. Downing (Ed.), *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers* (3rd ed., pp.49-90). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Downing, J.E. (2004). Communication Skills, F.P. Orelve, D. Sobley ve R.K. Silberman (Eds.), *Educating Children with Multiple Disabilities: A Collaborative Approach*. Baltimore: Paul Brookes Publishing. 529-562
- Downing, J.E. (2005). *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Downing, J.E. (2005). *Teaching Literacy Skills to Students with Significant Disabilities*. Corwin Press.
- Downing, J.E. (2008). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers*. (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Downing, J.E., Spencer, S., ve Cavallaro, C. (2004). The Development of an Inclusive Elementary School: Perceptions from Stakeholders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 11-24.
- Düzkanar Uysal, A. (2009). *Çocuklara Yönelik Eğitim Materyallerinin Hazırlanması*. Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Kongresi, 27-30 Eylül, Toplumsal Duyarlılığın Artırılması, Ankara
- Eichinger, J. ve Downing, J. E. (2008). Instruction in the General Education Environment. In J. E. Downing (Ed.), *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers* (3rd ed, pp. 21-48). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Eripek, S. (2005). *Zeka Geriliği*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Etschedits, S. (2005). Paraprofessional Services for Students with Disabilities; A *Legal Analysis of Issues*. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 60-80

- Etscheidt, S. (2006). Least Restrictive and Natural Environments for Young Children with Disabilities: A Legal Analysis of Issues. *Topic in Early Childhood Special Education*, 26, 167-178.
- Evans, L. (2007). *Inclusion*. New York: Routledge.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2001). Access to the Core Curriculum: Critical Ingredients for Student Success. *Remedial and Special Education*, 22, 148-157.
- Fisher, D. ve Ryndak, D. L. (Eds.). (2001). *The Foundations of Inclusive Education: A Compendium of Articles on Effective Strategies to Achieve Inclusive Education*. Baltimore: TASH: Equity, Quality, and Social Justice for People with Disabilities.
- Fisher, M. ve Meyer, L. H. (2002). Developmental and Social Competence After Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165-174.
- Fisscuss, D.E. ve Mandell, J.C. (1983). *Developing Individualized Education Programs*. (Ed. Gönül Akçamete). Çev: Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research* (3th Edition). London: SAGE Publications.
- Fluit, A.C., Jones M.E, Schmitz, F.J, Acar, J., Gupta, R.ve Verhoef J. (2000). Antimicrobial Resistance Among Urinary Tract Infection (UNI) Isolates in Europe: Results from the SENTRY Antimicrobial Surveillance Program *Antonie Van Leeuwenhoek*, 77, 147-5
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., ve King, B.S. (2004). Evaluating the Educational Experiences of Students with Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 183-193.

- Friend, M ve Bursuck, W. D. (2002). *Including Students with Special Needs*. Boston, Ally Bacon.
- Friend, M. (2008). *Inclusive Practices and Co-Teaching: Creating Schools for All Learners. A Conversation with Professionals at the Virgin Islands Annual Summer Institute*. Boston: Pearson
- Friend, M. (2011). *Special Education: Contemporary Perspective for School Professionals* (3th Ed.). Boston: Pearson
- Fryxell, D. ve Kennedy, C. H. (1995). Placement Along the Continuum of Services and its Impact on Students' Social Relationships, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 259-269.
- Gargiulo, R.M. (2004). *Special Education in Contemporary Society An Introduction to Exceptionality* (2. baskı). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Genç, M. ve Aslan, T.(1997). *ABO ve Rh Kan Grupları ve HBsAg, Anti-HIV, VDRL Pozitifliği Üzerine Bir Araştırma*. Özal Tıp Merkezi Dergisi. 4, 139-142.
- Giangreco, M. F. (2003). Working with Paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50-53.
- Giangreco, M. F. ve Broer. S. M. (2005). Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing the Symptoms or Causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 20, 10-26.
- Giangreco, M. F. ve Doyle, M. B. (2002). Students with Disabilities and Paraprofessional Supports: Benefits, Balance and Band-Aids, *Focus on Exceptional Children*, 34(7), 1-12
- Girdea, M., Totolici, D., Totolici, I., Dimofte, I. ve Amariei, C. (2004). Phenotypic Aspects of DMA in Two Patients with Laurence-Moon-Biedl Syndrome, *OHDMBSC*, 3(4), 52-55.
- Görtz, R. (2003). *Inclusion of People With Severe and Profound Intellectual Disability*. London: Inclusion Europe Report.

- Grossman H.J. (1983). *Classification in Mental Retardation*. Washington D.C.: American Association on Mental Deficiency.
- Grossman, H. J. (Ed.). (1983). *Classification In Mental Retardation* (Rev. ed.). Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Grubaugh, S. ve Houston. R. (1990) Establishing a Classroom Environment That Promotes Interaction and Improved Student Behaviour. *The Clearing House*. 63, 375-378.
- Güneysu, S. (1986). *Cerebral Palsy'li Çocukların Eğitimi ve Bireysel Çalışma Amacı ile Hazırlanmış Programlar*. (Editör: Şule B.). Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Güven, D. (2009). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güzel-Özmen, R. (2003). *Kaynaştırma Ortamında Öğretimsel Düzenlemeler*. (Editör: Ayşegül Ataman), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Hargis, C. H. (1987). *Curriculum Based Assessment: A Primer*. Springfield, IL: Thomas.
- Hartman. M. A. (2009). Step by Step: Creating a Community-based Transition Program for Students with Intellectual Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 41(6), 6-11.
- Hataway, W. (1987). Light Color and Air Quality: Important Elements of the Learning Environments, *Education Canada* , 7. 35-44.
- Heward. W. L. (2003). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (7.baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Hobson, P; Lee, A.; Brown, R. (1999) Autism and Congenital Blindness; *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (1) 45-56.

- Hoşnüter, M., Aktunç, E., Kargı, E., Ünalacak, M., Babucu, O., Demircan, N. ve Işıkdemir, A. (2002). Yarı Damak Dudak Aile Rehberi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 9(1), 9-13.
- Hull, J. (1990). *Classroom Skills, A Teacher Guide*, London: David Fulton Publishing. Medd, D. (1983) *Okul Mobilyaları* (Çev.: G. Andaç ve S. Kaya), Ankara: Bayındırlık Bakanlığı Yapı İşleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Hunt, P. ve Goetz, L. (1997). Research on Inclusive Educational Programs, Practices and Outcomes for Students with Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, 3-29.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, j., ve Doering, K. (2003). Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 69, 315-332.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- İpek Akıl, İ., Yüksel, H., Gözmen, S. ve Tarhan, S. (2004). Cornelia De Lange Sendromuna Eşlik Eden Holoprosensefalili Olguda Hipernatremik Dehidratasyon ve Renal Ven Trombozu. *Erciyes Tıp Dergisi (Erciyes Medical Journal)*, 26 (4), 201-205.
- Jimenez, T.C., Graf, V. L. ve Rose, E. (2007). Gaining Access to General Education: The Promise of Universal Design for Learning. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 41-54
- Kane, A. A. (2005). Cleft Lip and Palate. in Oldham KT (eds). *Principles and Practice of Pediatric Surgery*. Philadelphia. Lippincott Williams ve Wilkins, 839-846.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.
- Karadağ, E., Özdil T., Kuğu, S., Taşkiran-Çömez, A. Ve Doğan, Ö.K. (2008). Usher Sendromlu İki Kız Kardeş, *Türk Oftalmoloji Gazetesi*, 38, 346-349.

- Kargın, T., S. Kaner. (Ed.). (2004). Kaynaştırma: Tanımı Gelişimi ve İlkeleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 5, (2): 1-1.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Katz, J., Miranda, ve Auerbach, S. (2002). Instructional Strategies and Educational Outcomes for Students with Developmental Disabilities in Inclusive "Multiple Intelligences" and Typical Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 227-238.
- Kearns, J., Burdge, M.D., Clayton, J., Denham A.P. ve Kleinert, H. L. (2006). How Students Demonstrate Academic Performance in Portfolio Assessment. In: D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), *Teaching Language Arts, Math and Science to Students with Significant Disabilities*. (Pp.227-293). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kellett, M. (2001). *Implementing Intensive Interaction: an Evaluation of the Efficacy of Intensive Interaction in Promoting Sociability and Communication in Young Children Who Have Severe Learning Difficulties and of Factors Affecting its Implementation in Community Schools*, Ph.D Thesis. Oxford Brookes University, England.
- Kellett, M. (2000). Sam's Story: Evaluating Intensive Interaction in Terms of its Effect on the Social and Communicative Ability of a Young Child with Severe Learning Difficulties, *Support for Learning*, 15 (4), 165-71.
- Kırcaali İftar, G. ve Batu, S. (2005). *Kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, S ve Tekin-İftar, E. (2009). İleri Derecede ve Çoklu Yetersizliği olan Çocukların Eğitimi, (Editör: Gönül Akçamete), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-iftar, G., Tekin-İftar, Elif, Kaner, S.ve Bülbin, Sucuoğlu. (2010). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* (Bülbin Sucuoğlu), Ankara: Kök Yayıncılık.

- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J. ve Coleman, M. R. (2006). *Educating Exceptional Children* (11th Ed.). U.S.A: Houghton Mifflin Company.
- Kleinert, H. L. ve Kearns, J.F. (2001). *Alternate Assessment: Measuring Outcomes and Supports for Students with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publication Co.
- Kliwer, C. ve Biklen, D. (2001). "School's Not Really a Place for Reading": A Research Synthesis of the Literate Lives of Students with Severe Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 1-12.
- Kline, FM, Silver, LB. ve Russell, SC. (2001). *The Educators Guide to Medical Issues in the Classroom*. Sydney: Paul H Brookes Publishing Co.
- Koegel, R.L., Openden, D., Freeden, R. ve Koegel, L.K. (2006). The Basics of Pivotal Response Treatment. In, R.L., Koegel ve L.K. Koegel (Eds.) *Pivotal Response Treatments of Autism: Communicative, Social and Developmental Disorders*, 22, 2005-216
- Koppenhaver, D. A. ve Erickson, K. A. (2003). Natural Emergent Literacy Supports for Preschoolers with Autism and Severe Communication Impairments. *Topics in Language Disorders*, 23(4), 283-292.
- Korkmaz, A. (2003) *Sınıf Organizasyonu*. (Editör: Leyla Küçükahmet), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kutlu, S. B. (2006). *Çeşitli Klinik Materyallerden İzole Edilen Staphylococcus Aureus Suşlarında Metisilin Direnci ve E -Test İle Vankomisin Mıç Değerlerinin Araştırılması*, Uzmanlık Tezi, Sağlık Bakanlığı Haseki Eğitim ve Araştırma Hastanesi Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji Kliniği, İstanbul.
- Lancioni, G. E; O'reilly, M, Van Djik, J ve Klaase, M. (1998). An Environmental Enrichment Programme to Promote Adaptive Responding in Two Children with Multiple Disabilities, *Cognitive Behaviour Therapy*, 1651-2316, 27(3), 130-134.

- Lancioni, G., O'Reilly, M. F. ve Oliva, D. (2002). Engagement in Cooperative and Individual Task: Assessing the Performance and Preferences of Persons with Multiple Disabilities. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(1): 50–53.
- Lang. G. ve Berberich, C. (1995). *All Children are Special. Creating and Inclusive Classroom*, Eleanor Curtain: Armadale. Australia.
- LaParo. K. M., Olson. K. ve Pianta, R. C. (2002). Special Education Eligibility: Developmental Precursors Over the First Three Years of Live. *Exceptional Children*, 69, 55-66.
- Leaning. B ve Waston, T. (2006). From the Inside Looking Out – an Intensive Interaction Group for People with Profound and Multiple Learning Disabilities, *British Journal of Learning Disabilities*. 34. 103-109.
- Lehman JA JR. (1992). Cleft Palate Surgery for the 1990s: An overview of Specific Problems and Treatment Rationale. *Probl Plast Reconstr Surg* 2:1.
- Lewis. B. R. ve Donald, H. D. (2006) *Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms* (3th Ed.). Boston: Pearson
- Lewis, R. B. ve Doorlag, H. D. (2003). *Teaching Special Students in: General Education Classrooms* (6th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Lewis. B. ve Doorlag, D.H. (2011). *Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms (with MyEducationLab)*. London: Merrill.
- Lewis. BR ve Doorlag, DH. (1987). *Teaching Special Students in the Mainstream*, London : Meml Publishing Compan
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusion/Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*. 77. 1-29.
- Mansell, J. (2010). Raising our Sights: Services for Adults with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. 302368, 1-43.

- Marsk, A., Grunewald, C., Saltvedt, S., Valentin, L. ve Almstrom, H. (2006). If Nuchal Translucency Screening is Combined with First-Trimester Serum Screening the Need for Fetal Karyotyping Decreases. *Acta Obstet Gynecol Scand*, 85, 534-8.
- McDonnell, J. J., Hardman, M. L. ve McDonell, A. P. (2003). *An Introduction to Persons with Moderate and Severe Disabilities: Education and Social Issues* (2nd Ed.) Boston, MA: Alien Backham.
- McGuire, J. M., Schott, S.S., ve Shaw, S. F. (2006). Universal Design and its Application in Educational Environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.
- McHugh, E. ve Lieberman, L. (2003). The Impact of Developmental Factors on Stereotypic Rocking of Children with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 97 (8), 453-474.
- McLeskey, J., Rosenberg, M. S. ve Westling, D. L. (2010). *Inclusion: Effective Practices for all Students*. New Jersey: Pearson
- McLinden, M. (2004). Haptic Exploratory Strategies and Children Who are Blind and Have Additional Disabilities. *Journal of Visual Impairment Blindness*, 98 (2), 99- 115.
- McLoughlin, J.A., Lewis, R. B., Ataman, A. (Ed.) (1997). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi*. Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2005/2006, 1-160R.
- Mednick, M. (2007). *Supporting Children with Multiple Disabilities*. New York: Continuum International Publishing Group
- Meijer, C. J. W. (ed). (2001). Inclusive Education and Effective Classroom Practices: *European Agency for Development in Special Needs Education*. 1-266.

- Meyen, L. E. ve Skrtic, T. M. (1995). *Special Education Student Disability An Introduction Traditional, Emerging and Alternative Perspectives* (4.baskı). Colorada: Love Publishing Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006). T.C. Resmi Gazete, 26184, 31.05.2006.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. (1999). T.C. Resmi Gazete, 13184, 1999.
- O'Brien, L. O'Brien, J. ve Mount, B. (1997). Person-centered Planning has Arrived... or Has it? *Mental Retardation*, 35, 480-488.
- Ohtake, Y. ve Chadsey, J.G. (2001). Continuing to Describe the Natural Support Process. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 87-95.
- Oktar, M.A. (2006). *Kliniğimizde Son Altı Yıldır İzlenen Menenjit Olgularının Değerlendirilmesi*, Uzmanlık Tezi, Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji Kliniği, İstanbul.
- Orelve, F. Sobsey, D. Silberman, R. (2004). *Educating Children with Multiple Disabilities* (4th Edition). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Osborne, A. G. ve DiMattia, P. (1994). The IDEA's Least Restrictive Environment Mandate: Legal Implications, *Exceptional Children*, 61, 6-14
- Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Öz-Göçer, C. (2006). *Çok küçük Doğum Ağırlıklı Riskli Pretermlerin Nörogelişimsel Sorunları ve Nörolojik Morbiditeye Etki Eden Faktörlerin*

- Araştırılması*. Yayınlanmamış, Uzmanlık Tezi, Sağlık Bakanlığı Bakırköy Kadın ve Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Öztürk, H., Öztürk, H., Duran, H. ve Okur, H. (2008). Damak Yarığı Olgularının Tedavisinde Glubran 2'nin Kullanımı. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 3, 29-31.
- Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat (2008). Ankara: Başbakanlık İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Özyürek, M. (2010). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri*, Ankara: Kök Yayıncılık
- Parson, M. B., Reid, D. H., Gree, C. W. ve Browning, L. B. (1999). Reducing Individualized Job Coach Assistance Provided to Persons with Multiple Severe Disabilities in Supported Work. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 292-297.
- Parsons, M. B., Reid, D. H. ve Green, C. (2001). Situation Assessment of Task Preferences Among Adults with Multiple and Severe Disabilities in Supported Work. *Journal of Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 50-55.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C. ve Schwartz, I. (2004). Parent Perception of the Impact of Inclusion on Their Nondisabled Child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29-135-143.
- Purcell, M. G., Horn, E. ve Palmer, S. (2007). A Qualitative Study of the Initiation and Continuation of Preschool Inclusion Programs. *Exceptional Children*, 74,85-100.
- Putten, A. V. D., C Vlaskamp, C., Reynders K. ve Nakken, H. (2005). Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: The Effects of Functional Movement Activities; *Clinical Rehabilitation*, 19, 613-1620.
- Rajesh P, Rajesh R, Narayanan V, Baig MF, Prabhu VR ve Venkatesan A.A. (2000). Clinical Profile to Assess the Potential Risk Factors for Cleft Lip and Palate. *J Indian Soc Pedod Prev Dent*, (4):147-50

- Rosenberg M. S., Westling ve D.L., McLeskey, J. (2011). *Special Education For Today's Teachers: An Introduction*. Boston: Pearson
- Sacks, S. Z. ve Silberman, R. K. (2005). *Educating Students who Have Visual Impairments with Other Disabilities* .(3. baskı). Baltimore: Paul Brookes Publishing
- Salend, S. J. (2011) *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices* (7th Ed.). New York: Pearson
- Sandeep S, Lokuketagoda J ve Steven D. (2005). Ham Periventricular Rigidity in Long-Term Shunt-Treated Hydrocephalus. *J Neurosurg (Pediatrics 2)* 102: 146-149,
- Sanderson, H., Harrison, J. ve Price. S. (1995). *Aromatherapy and Massage for People with Learning Difficulties*. Hands-on Publishing.
- Sarı, H., ve Sardohan E. (2010) An Evaluation of the Teachers' Perspectives About Using the Teaching Information Communication Technology in the Mainstream Setting to Educate the Students with Special Educational Need, 4th International Computer and Instructional Technologies Symposium, Konya / TURKEY September, 2010.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (2005). Selçuk Üniversitesinde Öğretim Gören Bedensel Engelli ve Görme Engelli Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Çağdaş Öneriler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 335-355
- Sarı, H. (2005). Ağır ve Çok Engelli Öğrencilerin Etkili Kaynaştırılması İçin Stratejiler, (Editör: A. Ataman) , *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sarı, H. (2008). Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler, (Editör: İbrahim Halil Diken), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Ankara: Pegem Akademi.

- Sarı, H. (2008). Özel Eğitime Mühtaç Çocukları Tanılama ve Değerlendirme, (Yüksek Lisans Ders Notları) Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Sarı, H. (2009). Ülkemizde Etkili Kaynaştırma ve Bütünleştirme, (Yüksek Lisans Ders Notları) Selçuk Üniversitesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Sarı, H. ve Sardohan, E. (2010). Türkiye’ de ki Kaynaştırma Sınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi, 2nd.Paris International Conferences On Education, Economy & Society. 21-24 Temmuz 2010. Paris.
- Schirmer, M. Lyon, K., Armstrong, J. ve Farrell, K.N. (2010). ‘Long-term Management of Contaminated Mega-sites: A Socio-ecological Systems Adaptive Management Approach’ Special Issue Groundwater Quality, *Journal of Contaminant Hydrology*. 4.
- Schumm, J. S. Vaughn, S. (1995). Getting Ready for inclusion: Is the Stage Set?. *Learning Disabilities Research and Practice*. 7. 169-179.
- Semmel, M. I. ve Gerber, M. M. (1997). The School Environments Project: Final Report. Santa Barbara: University of California, Special Education Research Laborator.
- Sheehy, K. ve Nind, M. (2005). Emotional Well-Being for All: Mental Health and People with Profound and Multiple Learning Disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 33: 34-38
- Siegel-Causey, E. ve Allinder, R. M. (1998). Using Alterantive Assessment for Students with Severe Disabilities: Alignment with Best Practices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33,168-178.
- Smith, A. (2006). Access, Participation, and Progress in the General Educational Curriculum in the Least Restrictive Environment for Students with Significant Cognitive Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 331-337.

- Smith, D.J. (1995) 'Youth Crime and Conduct Disorders: Trends, Patterns and Causal Explanations', in Rutter and Smith .
- Snell, M. E. (2002). Using Dynamic Assessment with Learners who Communicate Nonsymbolically. *Augmentative and Alternative Communication*, 18. 163-176.
- Snell, M. E. ve Janney, R. E. (2000). Teachers' Problem-Solving about Children with Moderate and Severe Disabilities in Elementary Classrooms. *Exceptional Children*. 66. 472-490.
- Stainback, W. ve Stainback, S. (1996). *Controversial Issues Confronting Special Education* (2nd ed.). Boston, Ally. and Bacon.
- Sucuoglu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Arastirmalar (1980-2005), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2): 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretim'de Kaynaştırma Uygulamaları*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahbaz, Ü. (2008). Kaynaştırma Hakkında Doğru Bildiğimiz Yanlışlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 18, 28-30.
- Tekin-İftar, E. (2005). Errorless Teaching Procedures Provided to Children with Developmental Disabilities in Turkey. The Association for the Severely Handicapped Yıllık Kongre, Milwaukee, Wisconsin, ABD.
- Tekin-İftar, E. (2000). İleri Derecede ve Çoklu Yetersizlikler, Editör: Süleyman Eripek), *Özel Eğitim*, Anadolu Üniversitesi Yayını, *Açık Öğretim Fakültesi Yayını*. 756. 81-96.
- Temir, D. (2002). *Çocuğu Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Ailelerin Sorunları ve Beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Thompson, B. ve Guess, D. (1989). Students Who Experience the Most Profound Disabilities: Teacher Perspectives. In Brown, F. ve Lehr, D.H. (Ed.) *Persons with Profound Disabilities: Issues and Practises*, Baltimore: Paul H. Brookes, 3-41.
- Thuppal, M. ve Sobsey, D. (2004). Children with Special Health Care Needs. F.P. Orelove, D. Sobsey ve R.K. Silberman (Eds). *Educating Children with Multiple Disabilities: A Collaborative Approach*, Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Tsipouras, M. G. ve Fotiadis, D. I. (2004). Automatic Arrhythmia Detection Based on Time and Time—Frequency Analysis of Heart Rate Variability. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 74, 95-108
- Tucker, J. (1985). Curriculum-Based Assessment. *An Introduction*. *Exceptional Children*, 52 (3),199-20.
- Tuncer T. (2003). Görme Yetersizliği Olan Çocuklar (Editör: Ayşegül Ataman) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. (Editör A. Ataman), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınları.
- Tunkel Ar, Scheld Wm. (2003) Meningitis. In: Betts RF, Chapman SW, Penn RL eds. Reese and Betts. *A Practical Approach to Infectious Diseases*. Fifth ed. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins,:173-204.
- Turnbull, R. Turnbul, A.. Shank. M.. Smith S. ve Leal. D. (2002). *Exceptional Lives Special Education in Today's School* (3.baskı) Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Türkoğlu, Y.K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- U.S. Department of Education, "National Center for Education Statistics". 2009. *Digest of Education Statistics, 2008* (NCES 2009-02)

- Uçan, D. (2010). *3 Neden, Nasıl, Niçin, Kaynaştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli Çocukların Eğitimi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5),121-130.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.
- Ünay, B., Vurucu, S., Akın, R., Kürekçi, E., Gül, D. ve Gökçay, E. (2003). Niemann-pick Tip C Hastalığı- Olgu Sunumu. *Gülhane Tıp Dergisi*. 45(3). 271-273.
- Vuran, S., Çolak, A. ve Gurgur, H. (2003). Davranış Kontrolü ve Beceri Öğretimi Konusunda Hizmetiçi Eğitime Katılanların Programa İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 4(1). 1-17.
- Wehman, P. ve Sherron Targett, P. (1999). *Vocational Curriculum for Individuals with Special Needs: Transition from School to Adulthood*. Austin, TX: Pro-ed.
- Wehmeyer, M. L., Lance, G.D., ve Bashinski, S. (2002). Promoting Access to the General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Multi-level Model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37,223-234.
- Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, H.E. ve Kozleski, E.B. (2002). *Teaching Students with Mental Retardation*. Baltimor: Paul. H. Brookes Publishing Co.

- Werner, G.A., Vismara, L. A., Koegel, R. L., ve Koegel, L. K. (2006). Play Dates, Social Interactions, and Friendships. In R. L. Koegel ve L. K. Koegel (Eds.), *Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, Social, and Academic Development* (200-213). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Westling, D. L. ve Fox, L. (2000). *Teaching Students with Severe Disabilities* (2.Baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Westling, D.L. ve Fox, L. (2009) *Teaching Students with Severe Disabilities* (4th edition.) Upper Saddle River, Nj: Merrill.
- Wood, J. W. (1998). *Adapting Instruction to Accommodate Students in Inclusive Settings*. Upper, Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Wood, S. ve Gavin, M.K. (2009). Exploring Issues and Opportunities in Gifted Students' Transitions to College and Career. In F.A. Dixon (Ed.), *Programs and Services for Gifted Secondary Students: A Guide to Recommended Practices* (55-69). Waco, TX: Prufrock.
- Wood., S.A. (2002). The Aqueous Geochemistry of the Platinum-group Elements With Applications to Ore Deposits. In L.J. Cabri, ed., *The Geology, Geochemistry, Mineralogy and Mineral Beneficiation of Platinum-Group Elements*. Can. Inst. Min. Metall. Pet. 54, 211-249
- Woods CG. (2004) Human Microcephaly. *Curr Opin Neurobiol*; 14: 112-117
- Wyman, R. (1986). *Multiply- Handicapped Children*. Souvenir Press.
- Wyszynski DF, Zeiger J, Tilli MT, Bailey-Wilson JE, Beaty TH. (1998) Survey of Genetic Counselors and Clinical Geneticists Regarding Recurrence Risks for Families with Nonsyndromic Cleft Lip with or without Cleft Palate. *Am J Med Genet*; 79(3):184-9
- Yalçın, S., Berker, N., Dormans., J. ve Sussman, M. (2003). *Serebral Palsi Tedavi ve Rehabilitasyon*, Pediatrik Ortopedi ve Rehabilitasyon Dizisi, İstanbul: Mas Matbaacılık
- Yazıcı, A. B. (2009). *Çok Engelli Çocukların Annelerinin Çocuklarının Gelişimlerine İlişkin Görüşlerinin Betimlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Yıkılmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E. (2006). *Diyabet ve Beslenme*, Ankara; Sinem Matbaacılık.

Yıldız, E. (2006). *Kronik Böbrek Yetmezliği*, Ankara: Sinem Matbaacılık

Yiğen, S. (2008). *Çocuğu İlköğretim Kademesinde kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yiğiter, A.B. ve Kavak, Z.N. (2006). Anne karnında Down Sendromu Tanısına Güncel Yaklaşımlar ve Bir Olgu Sunumu, *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 10(4), 178-182.

İnternette Alınan Kaynaklar

- Albayrak, F., Yıldırım, R., Dursun, H., Erdem, F., Altaş, S., Uyanık, A. ve Keleş, M. (2007). Niemann-Pick Tip B Hastalığı Olan Erişkin Bayan Hastada Karaciğer ve Akciğer Tutulumu. <http://www.eajm.org/text.php3?id=183> Erişim Tarihi: 10.03.2011
- ABD Eğitim Bakanlığı, "Building the legacy: IDEA 2004", Erişim Adresi: <http://idea.ed.gov/explore/home> Erişim Tarihi: 19.09.2010
- British Institute of Learning Disabilities, Factsheet, Erişim Adresi: www.bild.org.uk/docs/05faqs/ii.do Erişim Tarihi: 13.08.2010
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Danışmanlığı, İlköğretim-online 2(2), 28-34, Erişim Tarihi: <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- Çocuklar için Ulusal Bilgi Yayma Merkezi (National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY), Ocak 2004, "Severe/Multiple Disabilities", Disability Fact Sheet, No. 10, Erişim Adresi: <http://www.nichcy.org/Disabilities/Specific/Pages/severe-multiple.aspx> Erişim Tarihi: 17.01.2010
- Çocuklar için Ulusal Bilgi Yayma Merkezi (National Dissemination Center for Children with Disabilities, NICHCY, 2009. "Severe and/or multiple disabilities", Erişim Adresi: <http://www.nichcy.org/Disabilities/Specific/Pages/severe-multiple.aspx> Erişim Tarihi: 6.09.2010
- Dünya Sağlık Örgütü, 1997. "Let's Communicate". Section 7. Erişim Adresi: http://whqlibdoc.who.int/hq/1997/WHO_RHB_97.1_7.pdf Erişim Tarihi: 16.06.2010
- İngiltere Eğitim, Çocuk ve Aile Bakanlığı, "SFR14 2009 PN", Erişim Adresi: http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000852/SFR14_2009_PN.xls Erişim Tarihi: 07.09.2010
- MacDonagh, G. (1996). Preschool Problems Facing Young Visually Impaired Children and Their Families: abnormal Visual Development Begets

- Abnormal Child Development; The British Journal of Visual Impairment, Vol: 14, No: 1 January; <http://www.visugate.biz/blvi/bjviindex.html> Erişim Tarihi: 07.09.2010
- MacDonagh, G. (1996). Preschool Problems Facing Young Visually Impaired Children and Their Families: abnormal Visual Development Begets Abnormal Child Development; The British Journal of Visual Impairment, Vol: 14, No: 1 January; <http://www.visugate.biz/blvi/bjviindex.html> Erişim Tarihi: 07.09.2010
- Mansell, J. (2010) Raising our Sights: Services for Adults with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. London, Dept of Health - link to report and videos: http://www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_114346, Erişim Tarihi: 07.09.2010
- Nind, M. (2008) Conducting Qualitative Research with People with Learning, Communication and Other Disabilities: Methodological Challenges.. Southampton,, University of Southampton, National Centre for Research Methods, <http://eprints.ncrm.ac.uk/491/1/MethodsReviewPaperNCRM-012.pdf>, Erişim Tarihi: 07.09.2010
- Özel Eğitim Avukatları (IDEA Special Education Lawyers), “Individuals with Disabilities Education Act”, Erişim Adresi: <http://www.specialeducationlawyers.info/disabilities.htm#multiple> Erişim Tarihi: 15.09.2010
- Türkiye Özürlüler Araştırması İkincil Analiz (2002). <http://www.ozida.gov.tr/arastirma/troailerianaliz.htm> Erişim Tarihi: 07.09.2010
- Özçakır, A. (2011). Kronik Hastalıklar ve Yaşam Kalitesi. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği http://www.aile2010.org/galeri_dosyalari/sunumlar/salon_b/5_KASIM/11_30_12_30/alis_ozcakir.pdf Erişim Tarihi: 07.09.2010
- <https://ala.asn.au/conf/2003/broadbent.pdf> Erişim Tarihi: 10.03.2011

EKLER

Ek 1: Tez Görüşme Formu

Ek 2: Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Yaşadığı Sağlık Sorunları

Ek 3: Görüşme Kayıtlarından Bir Örnek

EK 1: Tez Görüşme Formu

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ YÜRÜTÜLDÜĞÜ SINIFLARDA
DERSE GİREN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ
GÖRÜŞME FORMU**

Sevgili Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, görev yaptığımız okuldaki birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimleriyle ilgili görüş ve düşüncelerinizi almaktır. Bu görüşme yaklaşık 30-70 dakika sürmektedir. Vereceğiniz yanıtlar araştırma dışında hiçbir zaman başka amaçla kullanılmayacaktır. Soruları içtenlikle cevaplandıracağınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş.Gör.Emel SARDOHAN

1-) Görev yaptığımız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için **sınıf içi ortam düzenlemeleri** yapılmakta mıdır?

- 1) Sınıfın büyüklüğü
- 2) Sınıfın ısısı
- 3) Sınıfın havadarlığı
- 4.) Sınıfın rengi
- 5) Sıra düzenlemeleri
- 6) Öğrencinin sınıf içi konumu
- 7) Sınıf mevcudunda uyarılma
- 8) Öğrencilerin yerleşim düzeni
- 9) Sınıfın ışığı
- 10) Sınıfın akustiği ve gürültüsü
- 11) Sınıfın temizliği
- 12) Sınıfın görünümü

Evet (Nasıl)

Hayır (Neden değil)

2-) Görev yaptığımız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için **sınıf dışı ortam düzenlemeleri** yapılmakta mıdır?

- 1) Okul içi ve sınıf dışı düzenlemeler
- 2) Çevresel düzenlemeler (okul parkı, kaldırımlar, giriş-çıkışlar, rampalar)

Evet (Nasıl)

Hayır (Neden değil)

3-) Görev yaptığınız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimleri için akademik etkinliklerde *genel programda uyarlamalar* yapılmakta mıdır?

Evet (Nasıl)

Hayır (Neden değil)

4-) Görev yaptığınız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimleri için *Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanmakta mıdır?*

- 1) BEP bir ekip tarafından mı hazırlanıyor?
- 2) Hazırladığınız BEP 'i tam olarak uygulayabiliyor musunuz?
- 3) Hazırladığınız BEP bir ekip tarafından değerlendiriliyor mu?
- 4) BEP üzerinde gerekli değişiklikler hemen yapıyor mu?

Evet (Nasıl)

Hayır (Neden değil)

5-) Görev yaptığınız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde gerekli düzeyde *destek hizmetleri* sağlanıyor mu?

- 1) *Yasal düzenlemelere* uygunluğu,
- 2) *Akademik bakımdan,*
- 3) *Destek eğitim odası*
- 4) *Psikolojik danışmanlık hizmetleri,*
 - 4.1) Engellilerin gelişimleri konusunda bilgilendirme
 - 4.1.1) Öğretmen
 - 4.1.2) Öğrenci

4.1.3) Yardımcı personel

5) Araç-gereç hususunda destek hizmetleri

5.1) Kullanılan araç gereçleri temin eden birim

5.1.1) Milli Eğitim Müdürlüğü

5.1.2) Gönüllü kuruluşlar

5.1.3) Gönüllü aileler

5.1.4) Okul aile derneği

5.2) Gerek görüldüğünde materyallere hemen ulaşabiliyor musunuz?

5.2.1) Öğretmenler ulaşabiliyor mu?

5.2.2) Öğrenciler ulaşabiliyor mu?

5.2.3) Yardımcı personel ulaşabiliyor mu?

6) Medikal-tıbbi destek

6.1) Düzenli ilaç kullanan öğrencilerin ilaç saati,

6.2) Rahatsızlanan öğrenciye anlık müdahale,

6.3) Öğrencinin kullandığı cihazların kontrolü

7) Sosyal yardım

7.1) Okula sosyal destek

7.2) aileye maddi destek

7.3) Çocuğun ihtiyaçları için maddi destek

8) Diğer meslektaşlarınız gerekli destek eğitimi yapıyorlar mı?

8.1) Öğrencinin yetersiz olduğu konularda gönüllü ders vermek.

8.2) eğitici kol faaliyetlerinde öğrenciyi bilgilendirmek.

8.3) önemli gün ve gecelerde öğrenciyi etkinliğe dahil etmek.

9) Okul yöneticileri gerekli desteği sağlıyor mu?

9.1) Öğretmen-aile-öğrenci iletişimi

9.2) Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında yasal olarak belirtilen görev ve sorumlulukları yerine getirebiliyor mu?

Evet (Nasıl)

Hayır (Neden değil)

6-) Görev yaptığımız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde **ailenin katılımını** yeterli düzeyde sağlayabiliyor musunuz?

1) Yapılan veli toplantılarına katılma

- 2) Programın evde izlenmesine yönelik sorumluluk ve görevleri yapma
- 3) Aile eğitimi programlarına katılma

Evet (Nasıl)

Hayır (Neden değil)

7-) Görev yaptığımız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitiminde öğrencilerin gereksinimlerini belirleyecek düzeyde öğrenciler '**tanılama ve değerlendirme**' sürecinden geçiriliyorlar mı?

- 1) Yasal süreçlere bağlı olarak tanılama sürecinden geçirilme

Evet (Nasıl)

Hayır (Neden değil)

- 2) Yasal süreçlere bağlı olarak değerlendirme sürecinden geçirilme

Evet (Nasıl)

Hayır (Neden değil)

8-) Görev yaptığımız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci okulda veya okul dışında **yardımcı personele** ihtiyaç duyduğunda yardımcı personel sağlanabiliyor mu?

- 1) Eğitim ortamlarında ve fiziksel mekânlara erişilebilirlik
- 2) Sosyal etkinliğe katılımda yardım (etkinliklerde kıyafet değişimi)
- 3) Sosyal mekanları kullanabilme (yemekhaneye, kantine götürme)
- 4) Sınıf içi veya sınıf dışı sosyal alanlara erişmeye yardımcı olunabiliyor mu?
- 5) Öğrenci servisten inerken ve binerken yardımcı oluyorlar mı?

Evet (Nasıl)

Hayır (Neden değil)

9-) Görev yaptığımız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim aldığı **diğer kurumlarla** eşgüdümlü gidebilmek için yeterli iletişimi sağlıyor musunuz?

- 1) Haftalık, aylık bilgilendirme toplantıları
- 2) Öğrencinin kurum ve okuldaki öğretmenlerinin iletişimi
- 3) Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin okul ile ders içeriklerini paralel götürmesi

Evet (Nasıl)

Hayır (Neden değil)

Ek 2: Birden Fazla Yetersizliğe Sahip Öğrencilerin Yaşadığı Sağlık Sorunları

Resim 1: Astımlı bir öğrenci



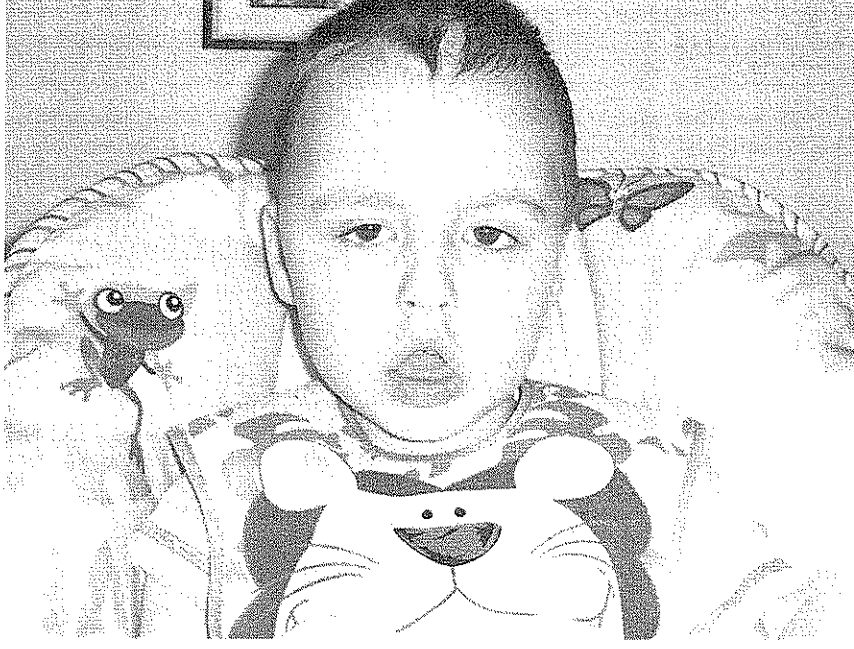
Resim 2 : Kortikal Görme Güçlüğüne sahip bir öğrenci



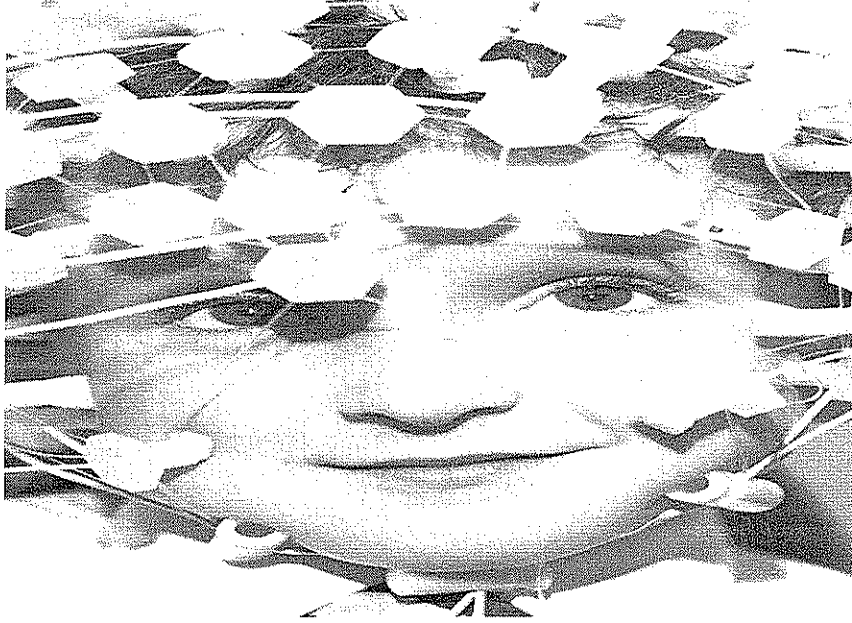
Resim 3: Kortikal İşitme Güçlüğü'ne sahip bir öğrenci



Resim 4: Beyin Felci'ne (Cerebral Palcy) sahip bir öğrenci.



Resim 5: Epilepsi sürecinde tanı alan bir öğrenci



Resim 6: Kan Hastalığına sahip bir öğrenci



Resim 7: Kardiyovasküler Bozukluk'a sahip bir öğrenci



Resim 8: Gelişim Bozuklukları'na sahip bir öğrenci (Sol taraftaki Öğrenci)



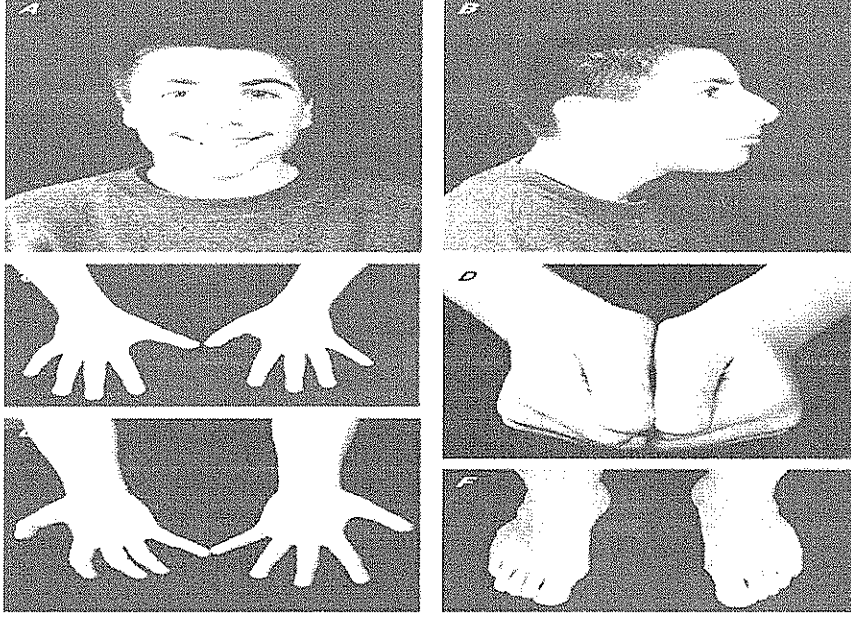
Resim 9: Spina Bifida'lı (Bel Çatlağı Felci) bir öğrenci.



Resim 10: Hidrosefali'e sahip bir öğrenci.



Resim 11: Mikrosefali'e sahip bir öğrenci.



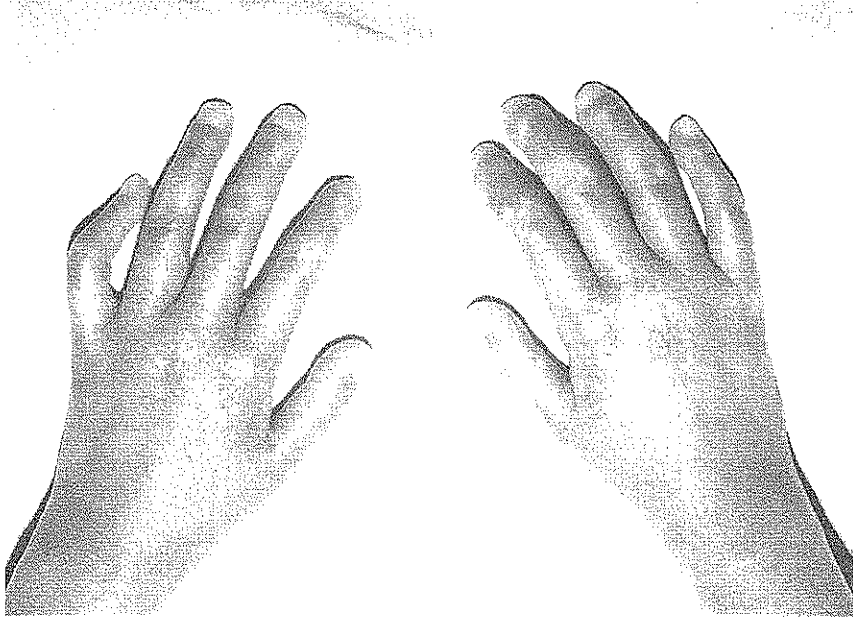
Resim 12: Kısmi Felç'e sahip bir öğrenci.



Resim 13: Menenjit'e sahip bir öğrenci.



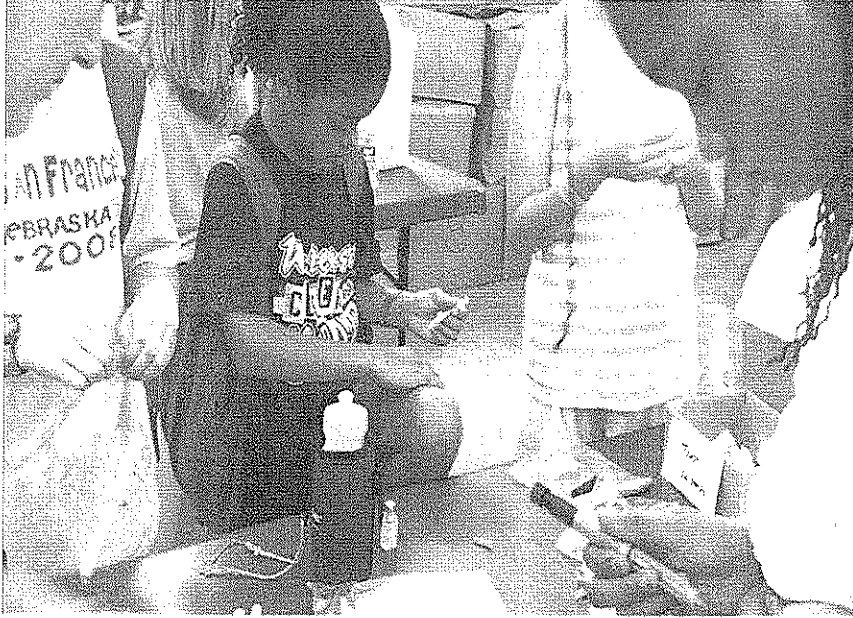
Resim 14: Doku Sertleşmesi'ne sahip öğrencinin iki eli.



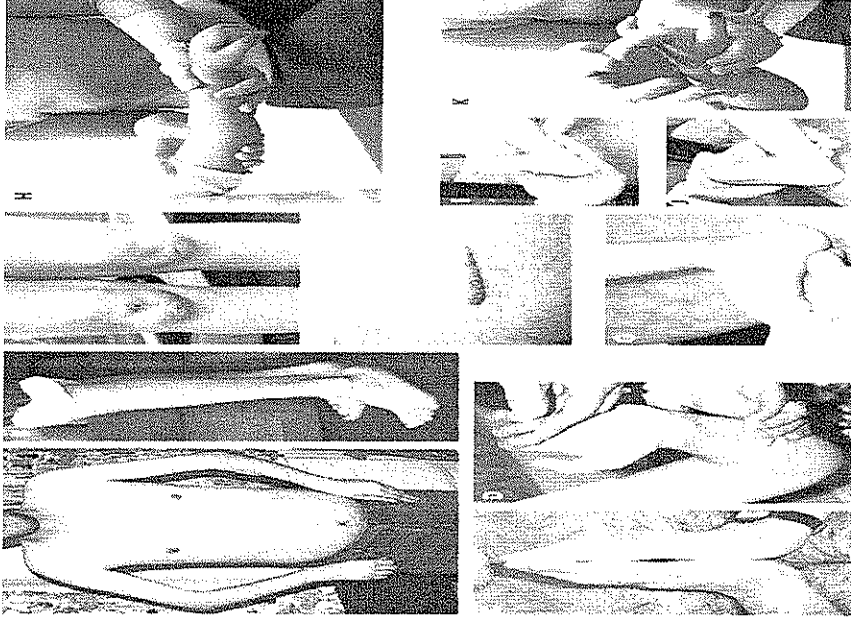
Resim 15: Yarık Damak'a sahip bir öğrenci.



Resim 16: Şeker Hastalığı'na sahip bir öğrenci.



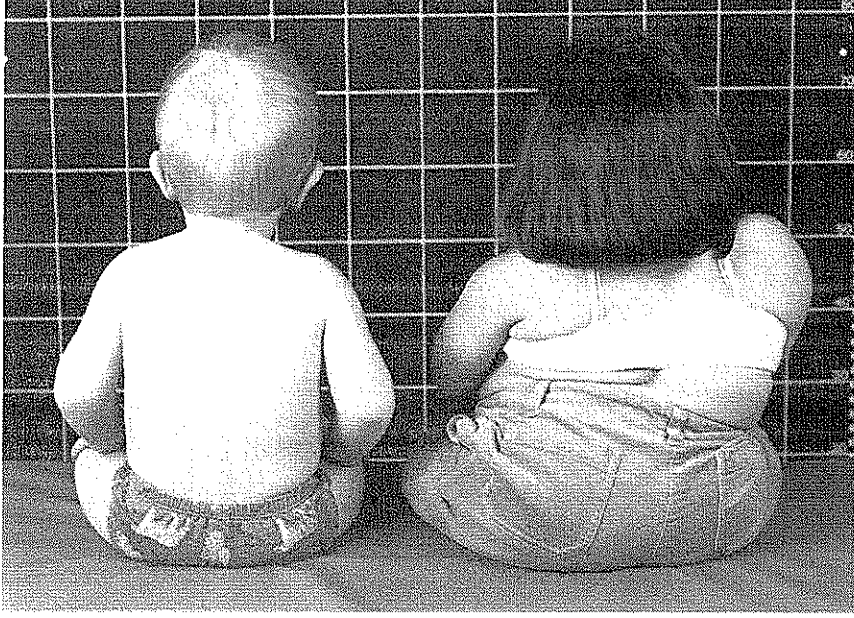
Resim 17: Kas Distrofisi'ne sahip bir öğrenci.



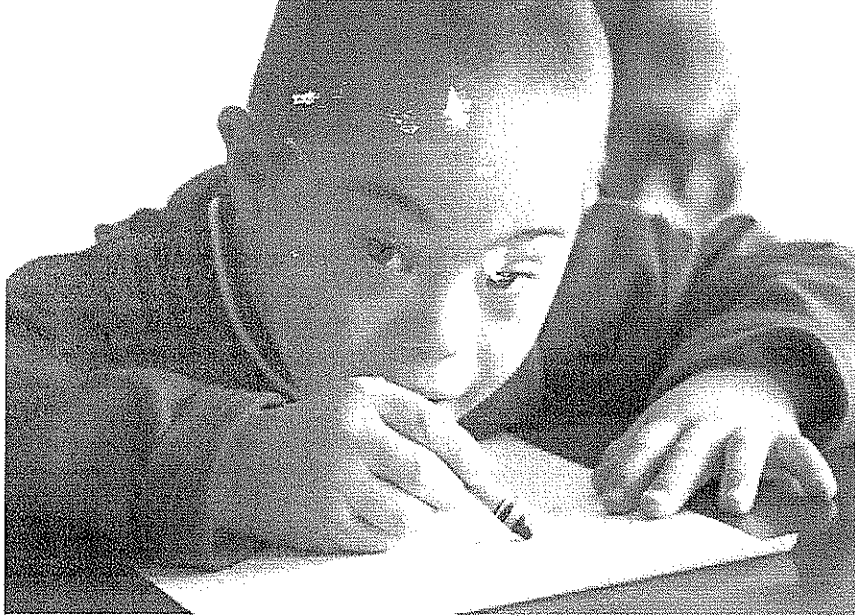
Resim 18: Kandaki (Rh) Faktörünün Yetersizliği'ne sahip bir öğrenci.



Resim 19: Kusurlu Kemik Oluşumu'na sahip bir öğrenci (sağ tarafta)



Resim 20: Down Sendromu'na sahip bir öğrenci.



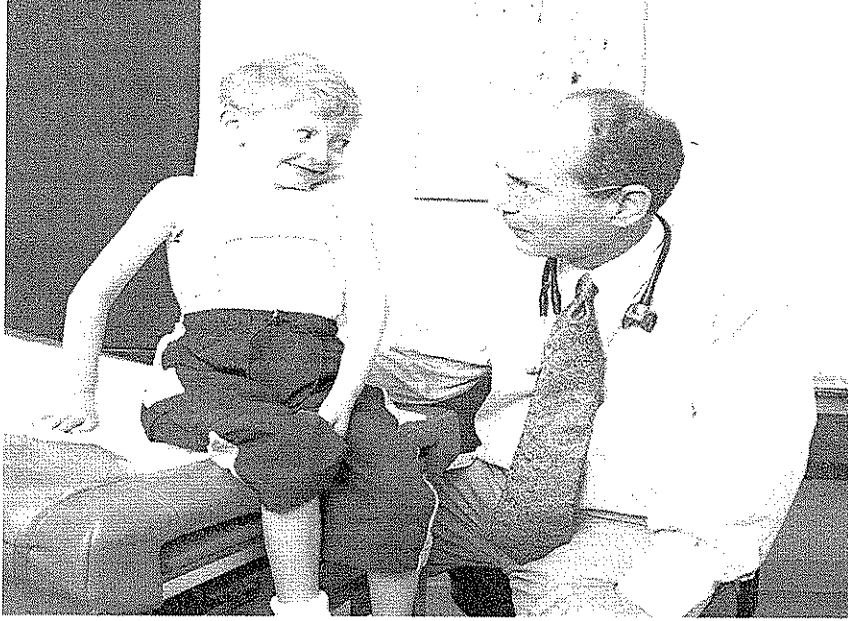
Resim 21: Lawrence-Moon Biedl'e sahip bir öğrenci.



Resim 22: Laber Amourosis'e sahip bir öğrenci.



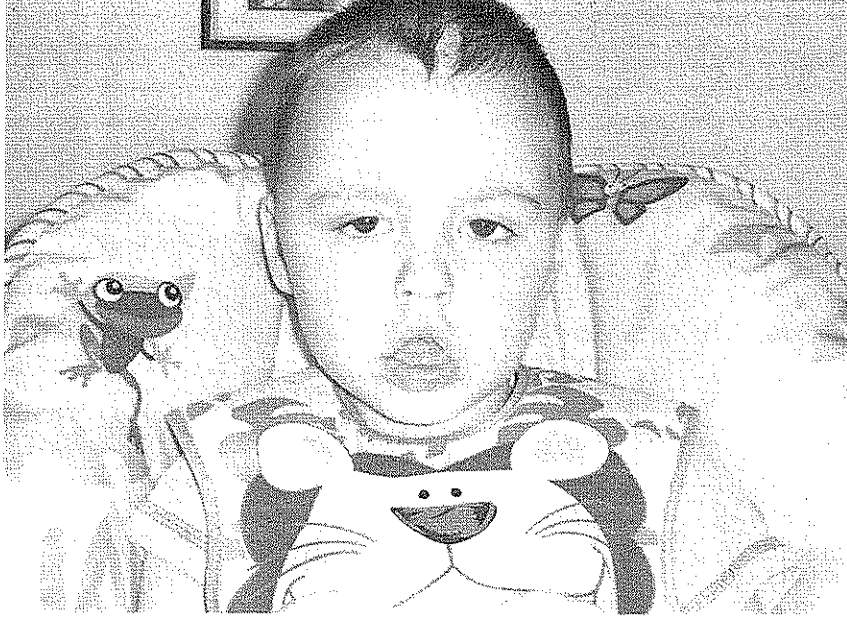
Resim 23: Marfan Sendromu'na sahip bir öğrenci.



Resim 24: Usher Sendromu'na sahip bir öğrenci.



Resim 25: Çocuk Felci'ne (Polio) sahip bir öğrenci.



Resim 26: Charge Hastalığı'na sahip bir öğrenci.



Resim 27: Mukopolisakkarid Hastalıkları'na sahip bir öğrenci.



Resim 28: Niemann Pick Hastalığına sahip bir öğrenci



Resim 29: İdrar Yolu Enfeksiyonları'na sahip bir öğrenci.



Resim 30: Kronik Böbrek Yetmezliği'ne sahip bir öğrenci.



Ek 3: Görüşme Kayıtlarından Bir Örnek

KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARININ YÜRÜTÜLDÜĞÜ SINIFLARDA DERSE GİREN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, görev yaptığımız okuldaki birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimleriyle ilgili görüş ve düşüncelerinizi almaktır. Bu görüşme yaklaşık 30-70 dakika sürmektedir. Vereceğiniz yanıtlar araştırma dışında hiçbir zaman başka amaçla kullanılmayacaktır. Soruları içtenlikle cevaplandıracağınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş.Gör.Emel SARDOHAN

Araştırmacı: Hocam birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin etkili kaynaştırılması ile ilgili olarak sınıf içi ortam düzenlemeleri yapıyor musunuz?

Öğretmen 14: Evet, sınıf içi ortam düzenlemelerini, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin arkadaşlarından yardım alabileceği, dersi en güzel dinleyebileceği, yerde oturuyor. Öncelikle oturma düzeni olarak tahtaya en yakın, arkadaşlarına yardım alabileceği, kolaylıkla çıkıp girebileceği, yerde oturuyor sırasında. Arkadaşları sürekli dolap düzenlemesi olsun. Arkadaşları sıra içi düzenlemesi, çanta düzenlemesine yardımcı oluyorlar ona. Artı, sınıf ortamı olarak, etkinliklerde her zaman kaynaştırma eğitimi olarak, ona da yer veriliyor. Grup çalışmalarında ona yer veriliyor. Ayrıca bir BEP planı var zaten onun.

Araştırmacı: Hocam, sınıfın büyüklüğü, ısısı, havadarlığı, rengi konularında yapılan düzenlemeler mevcut mu?

Öğretmen 14: Bütün öğrenciler için ne yapılması gerekiyorsa bu öğrencimiz içinde aynı durumlar geçerli, ayrı bir düzenleme yok. Olması gerekir bence, bütün okullarda birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler ile ilgili düzenlemelerin yapılmış

olması gerekir.

Araştırmacı: Sınıf mevcudunuz kaç öğrenci hocam?

Öğretmen 14: 19 ama burası özel okul, bu öğrenci olmasaydı da daha fazla olamazdı zaten. Zaten bu öğrenciler daha yoğun ilgi ve özene ihtiyaç duydukları için bence sınıf mevcudunun fazla olduğu okullarda da sınıf mevcudunda ayarlamalar yapılmalı.

Araştırmacı: Sınıfın ışığı, akustiği ve gürültüsü, temizliği ve görünümü hakkında birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin engel tür ve derecesine göre yapılan düzenlemeler var mı?

Öğretmen 14: Hayır sınıftaki genel öğrencilere göre düzenlemeler yapılıyor. Belki en büyük sorun azınlığı kapsayan bu öğrencilerimiz için düşünülmesi gerekenlerin düşünülmemesi. Ama her şey çok güzel olacak ümidiyle yaşıyoruz.

Araştırmacı: Evet hocam, sürekli gelişen bir eğitim düzeninde yaşıyoruz. Hocam peki görev yaptığımız okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile yapılan sınıf dışı ortam düzenlemeleri yapılmakta mıdır?

Öğretmen 14: Sınıf dışında da aynı şekilde birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciyi arkadaşları bazında koruyoruz. Arkadaşlarına öğrenci 14'e dikkat edin, yardım edin diyorum. Öğrenci 14'ü ayırmıyoruz. Hiçbir şeyden. Çünkü artık öğrenci 14. öbür çocuklar kadar olmasa da, koşabiliyor. Oyunlara katılabiliyor. Daha çoğunlukla onu ayırt etmeden arkadaşlarıyla birlikte, oynatıyoruz.

Araştırmacı: Hocam çevresel düzenlemeler ile ilgili olarak yapılan çalışmalar var mı?

Öğretmen 14: evet rampalarımız var, tuvaletimiz var öğrenci 14 için

Araştırmacı: Hocam sınıf dışı, bine içi düzenlemelerde tuvaletten başka herhangi bir düzenleme var mı peki?

Öğretmen 14: tuvalet var sadece. Ancak öğrencinin rahatsız olabileceği herhangi bir şey yok. Ayrıca, özel okul burası her şey bütün öğrencilerin en iyi şekilde eğitim

alması için planlanıyor. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci içinde her şey düzenlenmiş durumda.

Araştırmacı: Hocam her şey öğrencinin en iyi şekilde eğitim alması için o zaman.

Öğretmen 14: Tabi ki.

Araştırmacı: Hocam akademik etkinliklerde genel programlarda uyarılama yapıyor musunuz birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için?

Öğretmen 14: Maalesef yapıyorum. Çünkü birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci ezber konularında çok güçlü, kinestetik, görsel, yani ne kadar çok duyuları hitap edilirse o kadar çabuk öğrenen bir öğrenci ama matematik konularında soyut kavramlarda geriden geliyor. Bütün dersler için soyut olan kavramlarda henüz geri de. Somut materyallerle çalışıyoruz öğrenci için. Öğrencinin katılabileceği etkinlikler, ezber etkinlikleri olabiliyor daha çok. Okuma etkinlikleri olabiliyor. Kısa cümleler özü, o cümlenin ana fikri. BEP planı var kısacası öğrenci için. Sınavlar da ona göre yapılıyor. Sınavları değerlendirmeleri. Akademik başarısı, ona göre planlanıyor.

Araştırmacı: Hocam peki dersin içinde birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci bir konuyu anlamadıysa onu sürekli olarak tekrar ediyor musunuz? Anlatıyor musunuz?

Öğretmen 14: Hayır, şimdi öğrenci kaynaştırma eğitiminde olduğu için. öğrenciyle özel olarak ilgileniliyor. Derste evet diğer çocuklar yazı yazarken. öğrenciye özel olarak yardım ediyorum, yazmasında, sayfa düzeninde, işte, çeşitli sorduğu sorulara cevap verebiliyorum ama aileleri yeterli değil. Çocukları bırakıp sadece öğrenciyle ilgilenemiyorum.

Araştırmacı: Evet diğer öğrencilerin de çalışmaları var bu arada.

Öğretmen 14: Ayda 2-3 sınav oluyorlar yeri geliyor. Müfredat programı normal çocuklar için yetiştirebilmem gerekiyor. Ama işte, öğrenciyi özel zamanlarda örneğin işte, bazen görsel sanatlarda, bazen beden eğitiminin bir tanesini alarak, eksikleri gidermeye çalışıyorum. BEP planı doğrultusunda.

Araştırmacı: Hocam BEP hazırlıyorsunuz o zaman

Öğretmen 14: Evet, hazırlıyorum.

Araştırmacı: Hocam BEP hazırlarken ailesinin görüşünü alıyor musunuz?

Öğretmen 14: Tabii ki, ailesinin görüşünü alıyorum. Ailesini ne gibi yardımlarda bulunabileceklerini alıyorum. Nasıl yardım edebilecekleri söylüyorum, yönlendiriyorum. Artı öğrenciyi bir değerlendirmeden geçiriyorum. Bilmediği konularda kısa aralıklarla, kısa noktalar koyarak, nerelere gelebiliriz, bunları nasıl değerlendirebiliriz, bu şekilde hazırlamaya çalıştığımız bir BEP var.

Araştırmacı: Hocam BEP'i hazırlarken BEP hazırlama ekibinden yardım alıyor musunuz?

Öğretmen 14: Rehber öğretmen ve aile ile işbirliği yapıyorum ama, kendim çıkarıyorum planı. Çünkü birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciyi en iyi ben tanıyorum. Akademik başarı düzeyini, hem davranış düzeyini, nereleri yapabilir neleri yapamaz. nerdedir öğrenci, en iyi ben biliyorum.

Araştırmacı: Hocam hazırlanan BEP'i tam olarak uygulayabiliyor musunuz?

Öğretmen 14: Uyguluyorum. BEP doğrultusunda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin bazen Beden Eğitimi dersini bazen Resim-iş dersini alarak eksikleri gidermeye çalışıyorum. Çocukta ilerleme sağlamak için çaba gösteriyoruz. Uygulamada değişikliklerde olduğu oluyor. Üstesinden gelmeye çalışıyorum.

Araştırmacı: Hocam peki o değişiklikleri fark ettiğinizde, hemen değiştirebiliyor musunuz?

Öğretmen 14: Değiştirmek istemiyorum.

Araştırmacı: Nasıl yani hocam, basit kaldıysa peki hocam

Öğretmen 14: Basit kaldığımda da daha ileri düzeye çıkabiliyorum. BEP planı çerçevesinde değerlendirme yapıyorum. Yaptığım BEP planı çerçevesinde. Ama daha ileri alabiliyorsa verebiliyorum. Mesela bir istiklal marşı yoktu, BEP planında.

Ama öğrencinin ezberi çok güçlü olduğu için 10 kıtasını verdim. Hem de vurgu ve tonlamalara dikkat ederek. Çarpım tablosu ha keza, planında belirtmişim zaten bunu da. Ezber konularında çok iyi, ama çok çabuk unutan çok tekrar isteyen birde öğrencim.

Araştırmacı: O zaman değişiklikleri BEP üzerinde yapmıyorsunuz ama uygulamada yapıyorsunuz

Öğretmen 14: Evet, değişiklikleri BEP üzerinde yapmıyorum ama uygulamada tabi ki yapıyorum.

Araştırmacı: Hocam peki, okulda birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin etkili kaynaştırılması için gerekli düzeyde destek hizmetleri sağlanıyor mu?

Öğretmen 14: Mümkün olduğunca, yani, destek zaten öğrencinin bu okulda kabul görmesi arkadaşları tarafından bütün öğretmenleri tarafından çok seviliyor. Destek görüyor. Okul idaresi tarafından kurucu tarafından. İnanılmaz destek görüyor. Öğretmeni tarafından sınıf öğretmeni benim tarafımdan. O kadar destek görüyor ki, veliler tarafından. İnanılmaz zaten bir destek içinde öğrenci.

Araştırmacı: Destek Eğitim Odası bulunmakta mıdır hocam okulunuzda?

Öğretmen 14: Hayır bulunmuyor.

Araştırmacı: Neden bulunmuyor hocam? Bu eksikliği nasıl kapatıyorsunuz?

Öğretmen 14: Kütüphanede çalışıyoruz. Ben çeşitli materyaller hazırlıyorum işte. Bir de evde yönlendiriyorum. Çünkü öğrenci 14'ün her türlü sosyal etkinliği de almasını istiyorum okulda. Çok fazla derslerinden geri kalmasını istiyorum. Görsel sanatlar beden eğitimi, çünkü kas gelişimi için beden eğitimi çok önemli biliyorsunuz. Artı görsel resime çok meraklı. Resimle kendini ifade edebiliyor. Oda çok önemli almak istemiyorum. O yüzden evde destek görmesi şart oluyor.

Araştırmacı: Peki hocam birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için destek odası talebiniz oldu mu?

Öğretmen 14: Öğrenci 14 tek olduğu için şey talep etmedim

Araştırmacı: Kütüphane yeterli geliyor o zaman hocam?

Öğretmen 14: Öğrenci 14'e yardım edebilecek kadar görüyoruz

Araştırmacı: Engellilerin gelişimi konusunda okulda ki öğretmen öğrenci yardımcı personel bilgilendiriliyor mu?

Öğretmen 14: Maalesef hayır, verilmiyor. Ancak bizim okulda, e-sertifika programı var, Anadolu Üniversitesinin. Açık öğretim, bizde kaynaştırma, drama eğitimi anlamında çoğu arkadaşım müracaat etti. Ama ben zaten dramayla çok inanmıyorum daha iyi kavranacağını konuların. Uyguluyorum. Ben eğitim teknolojileri kullanımına müracaat ettim. Onun sertifikasını alacağım. Seneye bir öbür sertifikayı almayı düşünüyorum. Drama ve kaynaştırma eğitimi. Zaten öğrenci 14'nin uzmanı oldum BEP planları hazırlıyorum. Ortamlar hazırlıyorum. Çocuklar veliler, tarafından kabul görmesi için elimden geleni yapıyorum bunu iyice öğrendik tabi, ama eğitim başka tabi. Buradaki şoförden, kurucusuna kadar herkes bilinçlendirildi. Öğrenci 14'ün ne olduğu hakkında. Zaten kaynaştırma eğitime göre iki çocuk var okulda. Biri, zihinsel özürllü değil, bedensel özürllü, biride çoklu engelli, Öğrenci 14. Bunları da tabi bütün okul tanıyor

Araştırmacı: Özel bir bilgilendirme çalışması mı oldu mu, yoksa gördüklerinden mi oldu?

Öğretmen 14: Bizde bilgilendirme çalışmasına hiç gerek yok, o kadar 360 derece ki öğretmenler, zaten çok hassaslar. Kendileri isteğiyle bizden bilgileri alıyorlar. Bu işte, anlatıyoruz. Hiçbir sorun yaşamadık şimdiye kadar.

Araştırmacı: Hocam, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için kullanılan araç gereçleri nasıl temin ediyorsunuz? Ekstra bir araç gereç kullanıyor musunuz?

Öğretmen 14: Malum burası özel okul, birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciyle beraber materyal yapıyoruz, okul idaresinden birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciye göre temin edilen çok fazla araç-gerecimiz var, çocuklarla birlikte yaptığımız materyallerde var. Okulda sürekli obje öğretiyoruz, tasarımlar yapıyoruz, projeler çalışıyoruz, hep üç boyutlu genelde bunlar. Birden fazla yetersizliğe sahip

öğrenciye hitap eden şeyler, onlarla ders yapıyoruz.

Araştırmacı: Hocam öğrenci ilaç kullanıyor mu?

Öğretmen 14: Evet kullanıyor.

Araştırmacı: Hocam, okulda mı alıyor ilacını, evde mi alıyor?

Öğretmen 14: Evde alıyor, tabi annesiyle devamlı görüşüyoruz. İlacın yan etkileri var. Bilmesem hoş karşılamam, bazen uykulu oluyor. Bildiğim için hoş görüyorum.

Araştırmacı: Hocam mesela, öğrenci 14 bir rahatsız geçirdi, herhangi bir hastalık geldi buna nasıl müdahale edileceğini biliyor musunuz?

Öğretmen 14: Öğrencinin bütün rahatsızlıkları hakkında bilgim var, okulda hiçbir rahatsızlık yaşamadı, yaşadığında da gerekli müdahaleyi yapabilirim.

Araştırmacı: Hocam, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin yetersizliğinden dolayı öğrenciye, okula her hangi bir sosyal yardım yapılıyor mu?

Öğretmen 14: Hiç gerek yok, zaten yapılmıyor.

Araştırmacı: Hocam, birden fazla yetersizliğe sahip öğrencinin yetersiz olduğu konularda diğer öğretmen arkadaşlarımız gönüllü olarak ders verebiliyorlar mı?

Öğretmen 14: Verebiliyorlar. Ben veriyorum, diğerlerine çok gerek yok zaten. Hayat bilgisi, sosyal, matematik. Ama dediğim gibi öğrenci 14 hemen bir kerede anlayabilen bir çocuk değil. Bir çok tekrar yapılması gerekiyor. Bunda da okul mümkün değil, karşılayamıyor bunu. Saatimiz yeterli değil. Mutlaka evde destek alması gerekiyor. Yönlendirici rehberden. Çoğunlukla annesi sağlamaya çalışıyor. Tabi benim doğrultularımda, yani ben yönlendiriyorum onu da. İstişare kuruyoruz bir süredir. Bu yıl başında beraber yeni başlamış

Araştırmacı: Hocam eğitici kol faaliyetlerinde nasıl birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci?

Öğretmen 14: Eğitici kol faaliyetlerinde çok istekli. Hiçbir ayırım gözetmeksizin

katıyoruz onu da. Yakında. Birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci Sindrella rolünde. Çok güzelde yapıyor. Hiç şimdiye kadar, hiçbir sosyal faaliyette geri durmadı

Araştırmacı: Tabi hocam

Öğretmen 14: Baleler, tiyatrolar, kemanı var evde mesela, yani piyano da var. Yani daha alıyor. Hiçbir şeyde tabi, öğrenci 14'ün herhalde bu kadar hızlı gelişmesinde nedenlerden biri de bu.

Araştırmacı: Önemli gün ve gecelerde, etkinliklerde okul yöneticileri de gerekli desteği sağlıyor mu?

Öğretmen 14: Sağlıyor, her anlamda, veli bazında, idare, kurucu, öğretmen, diğer öğretmenler her anlamda destek olabildiğince çok fazla

Araştırmacı: Ailenin katılımını yeterli düzeyde sağlayabiliyor musunuz hocam?

Öğretmen 14: Aile çok istekli, bir şeyler öğrenebilmesi için. Onunda onların da katkısı çok fazla gelişiminde. Allah için anne, yeri geldi bebek olmasından sonra da ilgilendi. Ama aile birebir ilgilenir. Mutlaka bir yardımcı getiriyorlar, anne çaresiz, bebeği var. Öğrenci 14'ü çok iyi anlayamıyor, öğrenci 14 nelerde, eğitimi de yok onunda. Mutlaka uzman ve eğitilmiş kişilerden destek alması gerekiyor.

Araştırmacı: Ama evde yapılan görev ve sorumlulukları yerine getirmede nasıl hocam

Öğretmen 14: Aksamalar oluyor bazen

Araştırmacı: Hocam bu aksamlar ne zaman oluyor peki?

Öğretmen 14: Özel öğretmen olmadığı dönemlerde aksamalar oluyor

Araştırmacı: Hocam aile eğitim programı yapıyor mu hocam. Aile onlara katılıyor mu?

Öğretmen 14: Baba katılıyor genellikle. Evet.

Araştırmacı: Evet.

Öğretmen 14: Eğitim programına katılıyor

Araştırmacı: Hocam tanılama ve değerlendirme sürecinden geçiriliyor mu? Size geldiğinde yine bir yetersizliği vardı, belirli bir raporu vardı değil mi?

Öğretmen 14: Evet rehabilitasyon merkezi tarafından gönderilen bir raporu vardı.

Araştırmacı: O rapor nasıldı hocam?

Öğretmen 14: O rapor işte, %57 engelli

Araştırmacı: Size göre nasıl hocam, doğru tanımlanmış, değerlendirilmiş dediniz mi?

Öğretmen 14: Ben öğrenci 14'ü ilk aldığımda %57' den fazla diye düşünüyordum. Ama şimdi, o civarda olduğu düşünüyorum. Yani kapattı bana göre çok fazla kapattı arayı. Hem zihinsel, hem bedensel engelli var.

Araştırmacı: Doğru hocam, işitmesinde bir problem var.

Öğretmen 14: İşitmede var, görmede var, kaslarda var. Yürüme, koşamıyordu hiç,

Araştırmacı: Yürürken düşüyor.

Öğretmen 14: Evet, maalesef.

Araştırmacı: Hocam okulda veya okul dışında yardımcı bir personele ihtiyaç duyuyor musunuz birden fazla yetersizliğe sahip öğrenci için?

Öğretmen 14: Şimdi okul dışında zaten, servislere binerken, inerken, o seslerimizi bildiği için, bilinçli oldukları için öğrenci 14 konusunda, onlar yardımcı oluyorlar. Arkadaşları yardımcı oluyor. Çantasını fazla olduğunda işte kitabı, onlara yardım ediyorlar. İnerken, binerken, servislere merdivenlerden inerken, yardımcı oluyorlar. Çok ta fazla inerken filan, desteğe ihtiyaç duyuyor. Ama oluyorlar

Araştırmacı: Hocam peki etkinliklerde kıyafet değişimi oluyor mu?

Öğretmen 14: Kıyafet değişimini bizde, öğretmenler görevlendirilir, kulislerde.

Öğrenci 14'ü giydirecek öğretmen vardır, ona göre verilmiştir. Bilinçlendirilmiştir.

Araştırmacı: Birden fazla yetersizliğe sahip için özel bir öğretmen var?

Öğretmen 14: Bütün çocuklar için özel, sadece öğretmen 14 için değil. Örneğin, her öğretmene 2 öğrenci verilir. Onları giydirir. Sadece onunla ilgilenir, kuliste. Bizde hiçbir şey şansa bırakılmıyor. Kulisimiz çok güzel planlanmış etkinliklerde. Aksamalar hiç olmaz. Her çocuğa yönelik.

Araştırmacı: Her çocuk özeldir felsefesi

Öğretmen 14: evet.

Araştırmacı: Hocam peki diğer kurumlara gidiyormu?

Öğretmen 14: Yok hayır, gitmiyor, eve özel hoca geliyor.

Araştırmacı: Özel hocasıyla iletişiminiz nasıl

Öğretmen 14: Telefonla görüşüyoruz işte, geldiği zamanlar planlama hakkında birlikte harekat ediyoruz. Evde ne tür çalışmalar yapacağımız hakkında bilgilendiriyorum ona. Öğrenci 14'ün evdeki çalışmalarının dönüşümünü değerlendirmeleri burada aktarıyorum. Sağolsun, kızımız da öğrenci 14'ün gelişimi için benden yardım istiyor sürekli. Annesi sorar. Telefon ederler. Sürekli istişare halindeyiz yani

Araştırmacı: Aynı bu konuları mı gidiyorsunuz?

Öğretmen 14: Hayır, öğrenci 14 her konuda, sadece matematik de değil, diğerlerinde de aynı üniteleri takip ediyor. Örneğin, şeyde, Sosyal ve Fende üniteleri takip ediyor. Türkçe de yine anlayabileceği okuma, anlama, anlatım seviyesinde çalışmalar yapılıyor. Noktalama işaretleri, yazım kuralları, çerçevesinde. Yani BEP planı çerçevesinde yapılabiliyor. Çok ileri konularda öğrenci 14'ü zaten muaf tutuyoruz. Yanındayız çünkü

Araştırmacı: BEP planı çerçevesinde siz ve özel öğretmeni hep berabersiniz

Öğretmen 14: Evet.

Araştırmacı: İlginiz için çok teşekkür ederim hocam.

Öğretmen 14: Ben de teşekkür ederim.



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Adile Emel SARDOHAN	İmza:	
Doğum Yeri:	ISPARTA		
Doğum Tarihi:	04.05.1985		
Medeni Durumu:	BEKAR		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
Lise	Anadolu Öğretmen Lisesi		Gönen/Isparta	2000-2003
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Zihin Engellilerin Eğitimi	Konya	2004-2008
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Özel Eğitim	Konya	2008-2011

İlgi Alanları:	Birden fazla yetersizliğe sahip bireyler, kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda liderlik
----------------	--

İş Deneyimi:	<p>01.07.2008-14.08.2008 Zihinsel Engelliler Öğretmeni, Özel Mavi Deniz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Milas/ MUĞLA</p> <p>15.08.2008-30.12.2008 Zihinsel Engelliler Öğretmeni, Öğretmen Fatma Menekşe Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Selçuklu /KONYA</p> <p>01.01.2009- Araştırma Görevlisi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü</p>
Aldığı Ödüller:	<p>Türk Eğitim Vakfı Bölüm Birinciliği Ödülü (2005-2006)</p> <p>Türk Eğitim Vakfı Bölüm Birinciliği Ödülü (2006-2007)</p> <p>Türk Eğitim Vakfı Bölüm Birinciliği Ödülü (2007-2008)</p> <p>Türk Eğitim Vakfı Bölüm Birinciliği Ödülü (2008-2009)</p>
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	<p>Doç.Dr. Hakan SARI, Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Başkanı</p> <p>Şükrü Bağrıaçık, Türk Eğitim Vakfı Konya Temsilcisi</p>
Tel:	
Adres	<p>Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, A 2 Blok. No 112 Meram/KONYA</p>

