T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK BİLGİ VE GÖRÜŞLERİ

YASEMİN KURTULUŞ

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. İBRAHİM COŞKUN

EDİRNE, 2020

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

01/07/2020

Yasemin KURTULUŞ

Tezin Adı: Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya Yönelik Bilgi ve Görüşleri

Hazırlayan: Yasemin KURTULUŞ

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bilgi ve görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı içerisinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitimlerini sürdüren, 12 farklı öğretmenlik programından, 24 birinci sınıf ve 24 dördüncü sınıf olmak üzere toplamda 48 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adayları gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleklerine başlamadan önce, eğitim süreçlerinde yaşadıkları eksiklikleri ve öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgi Form' undan ve Görüşme Formu'ndan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Verilerden oluşturulan kod ve temalar, yüzde ve frekans değerleri ile birlikte tablolara kaydedilmiştir. Araştırma bulgulara ışığında elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi alma durumlarına göre; bilgi durumlarının yönlendirme birimi, eğitim birimi, öğretimin bireyselleştirilmesi, eğitim yaklaşımı, akran etkileşimi ve eğitim ortamının düzenlenmesi temalarında, görüşlerin ise yetersizlik grupları, aile bilgisi, kaynaştırma yoluyla eğitim, mesleki yeterlilik ve eğitim planlarında düzenleme temalarında farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının; özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel haklarına yönelik bilgi seviyelerinin yetersiz düzeyde olduğu; aile ile iş birliğinin ve ailenin eğitime katılımının özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi için oldukça önemli buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Özel eğitim, özel gereksinimi olan birey, kaynaştırma eğitimi, öğretmen adayı, öğretmen yetiştirme.*

Name of the Thesis: Teacher Candidates' Knowledge and Views On Special Education and Inclusion

Prepared by: Yasemin KURTULUŞ

ABSTRACT

In this research, teacher candidates' knowledge and views about special education and inclusion were analyzed. Criterion sampling technique, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the selection process of participants. The participants of the research were 48 teacher candidates studying in a Faculty of Educational Sciences of a state university in 2019-2020 Academic Year. The participants were from 12 different teaching programs and 24 of them were freshman students and 24 of them were senior students. Accordingly, they participated in the research voluntarily.

This research was designed according to the case study technique, which is one of the qualitative research methods. Two forms named 'Information Form' and 'Interview Form' were prepared by the researcher to reveal the deficiencies that teacher candidates experienced through their period of study and to learn about their knowledge and views on about special education and inclusion. The Obtained data was evaluated by using content analysis method. Codes and themes formed from the obtained data were registered to tables with percentage and frequency values. According to the results, it was determined that the knowledge on about the themes of guidance unit, training unit, individualisation of education, approaches to education, peer interaction and organization of teaching area were different depending on the condition whether teacher candidates took Special Education and/or Inclusion lesson; It was also determined that views on about the themes of inability groups, knowledge about family, education by inclusion, professional competence and education plan were different. Furthermore, it was found that teacher candidates' knowledge about the educational rights of special needs individuals is insufficent and they find it important to co-operate with the family and encourage the participation of the family to the education process.

Key-Words: *Special Education, Individuals with special needs, Inclusive Education, Teacher Candidates, Teacher training.*

ÖN SÖZ

Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bilgi ve görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın yazım süreçlerinde yaşadığım her türlü zorluğa karşı gerek bilgi ve tecrübesi ve gerekse duruşuyla bana örnek olan, desteğini esirgemeyip bu yolda bana ışık tutan değerli hocam Doç. Dr. İbrahim COŞKUN'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tez savunmama katılarak beni onurlandıran değerli hocalarım Doç. Dr. Gökhan ILGAZ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ'ye tezime sundukları kıymetli katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

Bu günlere erişebilmemde üzerimde büyük emeği olan, öğretmenlik mesleğini bana sevdiren Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı hocalarım; Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU, Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU ve Doç. Dr. Zülfiye Gül ERCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik eğitimime devam etme kararı verdiğim günden bu yana elini omzumdan esirgemeyen, bilgisini, duruşunu ve öğrenmeye olan sevgisini her zaman örnek aldığım değerli hocam Prof. Dr. Ebru ÇAKIR EDİS'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreci benimle paylaşan, desteklerini bir an olsun esirgemeyen kıymetli meslektaşlarım; Özge İşbilen Yıldırım'a, Ahmet Kurtuluş Bal'a, Ayla İsmail'e, Berkay Ömer Ünal'a, Burak MERİÇ'e ve Erva Türkmen'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu hayatta beni ben yapan her ne varsa bana katan, hayallerimin, düşüncelerimin ve kararlarımın her zaman ardında dağ gibi durup beni her koşulda destekleyen ağabeyim Yusuf KURTULUŞ'a ve hayattaki ilk öğretmenlerim, en büyük örneklerim ve en büyük destekçilerim annem ve babama sonsuz minnet ve teşekkürlerimle...

Yasemin KURTULUŞ

Edirne, 2020

İÇİNDEKİLER

ÖZET ……I

ABSTRACT II

ÖNSÖZ ……III

İÇİNDEKİLER.....IV

TABLOLAR LİSTESİ..... VII

KISALTMALAR.....IX

BÖLÜM I 1

1.GİRİŞ ……..... ……...1

1.1 Problem durumu 1

1.2 Araştırmanın Amacı 5

1.3 Önem 5

1.4 Varsayımlar 6

1.5 Sınırlıklar..... 6

BÖLÜM II ……..……7

2.1.Kuramsal Çerçeve 7

2.1.1 Özel eğitim kavramı 7

2.1.2 Özel gereksinimi olan birey..... 7

2.1.3.Özel eğitimin amaçları..... 8

2.1.4. Özel eğitimin ilkeleri 9

2.1.5. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim hakları 9

2.1.6. Özel eğitimin sınıflandırılması 14

2.1.6.1. Görme yetersizliği olan bireyler..... 15

2.1.6.2. Zihinsel yetersizliği olan bireyler..... 15

2.1.6.3. İşitme yetersizliği olan bireyler..... 17

2.1.6.4. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler..... 18

2.1.6.5. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler 21

2.1.6.6. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler 23

2.1.6.7. Bedensel yetersizliği olan bireyler 26

2.1.6.8. Otizm spektrum düzensizliği olan bireyler..... 32
2.1.6.9. Özel yeteneği olan bireyler..... 34
2.1.7. Özel eğitimde değerlendirme..... 35
2.1.8. Özel eğitimde BEP hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi..... 39
2.1.9. Özel eğitimde eğitim yaklaşımları..... 42
2.1.10. Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri..... 43
2.1.11. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim aldığı kurumlar..... 47
2.1.12. Özel eğitimde aile katılımı ve iş birliği..... 52
2.2.İlgili araştırmalar..... 55
2.2.1.Yurt İçinde yapılan araştırmalar..... 55
2.2.2. Yurt Dışında yapılan araştırmalar..... 59

BÖLÜM III ……..64

3. YÖNTEM 63
3.1. Araştırma Modeli 63
3.2. Çalışma grubu..... 63
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreci..... 67
3.4. Verilerin analizi..... 68
3.5. Geçerlik ve güvenirlik..... 69

BÖLÜM IV …. 73

4. BULGULAR VE YORUM..... 71

BÖLÜM V 108

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 108
5.1. Sonuç ve Tartışma..... 108
5.2. Öneriler..... 127
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... 127
5.2.2. Alan Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler..... 127

KAYNAKÇA 128

EKLER …….. 152

EK-1. BİLGİ FORMU VE GÖRÜŞME FORMU..... 152

EK-2. ÖZGEÇMİŞ 157

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.6.7.: Fiziksel sağlık yetersizliklerinin sınıflandırılması. 27
Tablo 3.1.1.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının demografik bilgileri. 64
Tablo 3.1.2.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aldığı eğitimler. 64
Tablo 3.1.3.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireyin bulunma durumu. 65
Tablo 3.1.4.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireylerin yakınlık dereceleri. 65
Tablo 3.1.5.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireylerin yetersizlik türleri. 65
Tablo 3.1.6.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının demografik bilgileri. 66
Tablo 3.1.7.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının aldığı eğitimler. 66
Tablo 3.1.8.: Aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireyin bulunan birinci sınıf öğretmen adaylarının dağılımları. 67
Tablo 3.1.9.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireylerin yakınlık dereceleri. 67
Tablo 3.1.10.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireylerin yetersizlik türleri. 67
Tablo 4.1.1.1.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireyi tanıma yöntemleri. 71
Tablo 4.1.1.2.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerine yönelik uygulama durumları. 72
Tablo 4.1.1.3.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olduğu düşünülen bireyleri yönlendireceği birim durumu. 73
Tablo 4.1.1.4.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim alabildiği ortamlarına yönelik durumu. 74
Tablo 4.1.1.5.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik durumu. 75
Tablo 4.1.1.6.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma kavramına yönelik durumları. 76
Tablo 4.1.1.7.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının farklı gelişim gösteren bireyler için eğitim yaklaşımı seçimi durumu. 76
Tablo 4.1.1.8.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının akran etkileşimini desteklemeye yönelik durumları. 77
Tablo 4.1.1.9.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının davranış probleminin çözümüne yönelik durumları. 79
Tablo 4.1.1.10.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim ortamının düzenlenmesine yönelik durumları. 80
Tablo 4.2.1.11.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının bireyin değerlendirilmesine yönelik durumları. 80
Tablo 4.1.2.1.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireyi tanıma yöntemleri. 81
Tablo 4.1.2.2.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerine yönelik uygulama durumları. 82
Tablo 4.1.2.3.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olduğu düşünülen bireyleri yönlendireceği birim durumu. 83

Tablo 4.1.2.4.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim alabildiği ortamlarına yönelik durumu. 84
Tablo 4.1.2.5.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik durumu. 85
Tablo 4.1.2.6.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma kavramına yönelik durumları. 85
Tablo 4.1.2.7.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının farklı gelişim gösteren bireyler için eğitim yaklaşımı seçimi durumu. 86
Tablo 4.3.2.8.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının akran etkileşimini desteklemeye yönelik durumları. 87
Tablo 4.4.2.9.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının davranış probleminin çözümüne yönelik durumları. 88
Tablo 4.5.2.10.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının eğitim ortamının düzenlenmesine yönelik durumları 89
Tablo 4.6.2.11.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının bireyin değerlendirilmesine yönelik durumları. 90
Tablo 4.2.1.1.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları süreçte karşılaşılabilecek yetersizlik gruplarına ilişkin durumları. 91
Tablo 4.2.1.2.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip aile hakkında bilinmesini gerekli bulduğu bilgilere ilişkin durumları.. 92
Tablo 4.2.1.3.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin durumu. 93
Tablo 4.2.1.4.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel eğitim alanına ilişkin yeterlilik durumu. 94
Tablo 4.2.1.5.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan bir bireyin olmasına ilişkin düşünce durumları. 95
Tablo 4.2.1.6.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim planlarında düzenleme durumları. 96
Tablo 4.2.2.1.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları süreçte karşılaşılabilecek yetersizlik gruplarına ilişkin durumları. 97
Tablo 4.2.2.2.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip aile hakkında bilinmesini gerekli bulduğu bilgilere ilişkin durumları. 98
Tablo 4.2.2.3.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin durumu. 99
Tablo 4.2.2.4.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmen adaylarının özel eğitim alanına ilişkin yeterlilik durumu. 100
Tablo 4.2.2.5.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan bir bireyin olmasına ilişkin düşünce durumları. 100
Tablo 4.2.2.6.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmen adaylarının eğitim planlarında düzenleme durumları. 102
Tablo 4.3.1.: Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarına ilişkin bilgi durumları. 103
Tablo 4.4.1.: Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin aile iş birliğine dair görüş durumları. 104
Tablo 4.4.2.: Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin aile katılımına dair görüş durumları. 105

KISALTMALAR

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

BM: Birleşmiş Milletler

CP: Serebral Paralizi

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ETEÇOM: Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı

EYDE: Erken ve Yoğun Davranışsal Eğitim

GEÇDA: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MS: Multiple Skrerozis

OÇİDEP: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

ÖERM: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

PCDI: Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü Modeli

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi ve sınırlıkları yer almaktadır.

1.1 Problem durumu

Eğitim; bilgiye ulaşabilen, var olan bilgiye araştırmalar yaparak eleştirel bir gözle bakabilen, bilgi üretebilme sürecinde sorular sorabilen yenilikçi ve kendini yenileyebilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve kendi içerisinde de kendisini sürekli yenileyen bir kavramdır. Tezcan (1985)'a göre eğitim; bireyin toplumsal yeteneklerini en uygun biçimde kişisel gelişmesini elde etmesini sağlayan kontrollü bir çevreyi kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Şüphesiz ki bu gelişim ve kalıcı değişim sürecinin merkezinde insan dolayısıyla toplum yer almaktadır.

Yaşanan gerek bilimsel gerek teknolojideki köklü yenlikler elbette ki eğitim ve süreçlerinde de değişiklikleri gerekli kılmaktadır. Bireylerin bilinç düzeyleri gerekliliklerine ne kadar uygun yetiştirilirse buna paralel olarak toplumunda bu doğrultuda gelişeceği göz ardı edilmemelidir. Bu hususta formal eğitimlerde en büyük faktörü öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmen, bildikleriyle yetinmeyip her gün yeniden öğrenen ve nesillerin eğitim-öğretim süreçlerinin ötesine geçerek hayatına dokunabilen, gerektiğinde kendini aşarak bilinen statüsünün üzerine çıkabilen kişidir. Öğretmen, bireye ebeveynlerinden sonra yalnızca öğretim hayatında değil yaşamsal ve toplumsal tüm boyutlarda rehberlik etmektedir. Bireyin toplumdaki yerini belirleme sürecinde ailelere rehberlik eden, folklorun gelecek kuşaklara sağlıklı bir şekilde aktarılmasında en büyük rollerden birine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim süreçlerini kaliteli bir biçimde gerçekleştirebilmesi için gerek teorik donanın gerekse uygulama becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Zorbaz, 2019).

Yaşamın her alanında yaşanan değişimler, bireylerin sahip olması beklenen niteliklerinde büyük oranda değişmesini gerekli kılmaktadır (Kılıçer, 2011). Bu sürece

istinaden, günümüz eğitim vizyonu çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık adına kullanmayı seçen, bilime meraklı, kültüre duyarlı, nitelikli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018).

Bu bağlamda bahsi geçen vizyonun en önemli hedeflerinden biri, bir bireyin büyüme ve gelişme sürecinde temel gereksinmelerinin karşılanması yanında eğitimde çocuğu merkeze alan, çocuğun kazanmasını gerektiğini düşündüğümüz hedef öğretilerin yanı sıra çocuğun neyi öğrenebileceği ve neleri öğrenmeye ilgisi ve ihtiyacı olduğu üzerinde yoğunlaşmamız gerektiğini bize göstermektedir (MEB, 2018).

Her çocuk bir diğerinden farklıdır. Bu farklılıkları temel anlamda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak gruplamak mümkündür. Dolayısıyla bireysel farklılıklar doğrultusunda gereksinimlerinin giderilmesi hususunda eğitiminde bireyselleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim ve öğretim uygulamalarında, akranlarına göre geç ve güç öğrenen, normal eğitim hizmetlerinden gelişimi doğrultusunda yararlanamayarak, ek hizmetlere ihtiyacı olan çeşitli öğrencilerle karşılaşılabilir (Deniz, 2008). Bu farklılıklar belli sınırlar içerisinde olduğunda, çocuklar genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak farklılıkların daha büyük olması durumunda çocuklarda genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Akçamete, 1998). Çağlar (2009)'a göre göre özel eğitim; "*normal eğitim-öğretim süreci içerisinde herhangi bir biriminde eğitilmesi uygun görülmeyen bireyin özel ihtiyaçları göz önüne alınarak gerçekleştirilen eğitim*" şeklinde tanımlanmaktadır.

Özel eğitimin temel amacı; özel gereksinimi bulunan öğrencilerin toplumda bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlayacak yetileri kazandırmaktır. Ataman (2009) ise özel eğitimin amacını; "bireyin var olan yetilerinin açığa çıkarıp bu yetilerini en iyi performansla kullanabilmesine imkânlar sağlanması, kendine yetebilen, topluma uyumlu ve üretebilen bireyler olabilmelerini sağlamaktır" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda verilen eğitimin niteliği ne kadar iyi olursa, öğrencilerin de bağımsız yaşamda gerekli olan becerileri daha iyi kazanarak toplumsal yaşama katılmaları bu doğrultuda kolaylaşması mümkün olacaktır (Ergül, Baydık ve Demir, 2013). Özel gereksinime sahip bireylere bakış açımız, bu bireylere sağlanan eğitim imkânlarını da doğrudan etkilemektedir (Akçamete, 2010). Bu eğitim

imkânlarının sağlanmasında bireyin sahip olduğu aile bireyleri yanı sıra öğretmenler ve öğretmenlerin hâkimiyetinde şekillenen eğitim ortamları önemli unsurları oluşturmaktadır. Farklı gelişim gösteren bireylerin eğitilmelerinde ve başta toplumsal uyum becerilerinin kazandırmasında en önemli faktör öğretmenlerdir (Rizzo, 1985).

Türkiye'de özel eğitim hizmetleri eğitsel boyutta iki şekilde verilmektedir; (1) yaşıtlarından ayrı olarak özel eğitim kurumlarında ve (2) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasıyla normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan bireyin birlikte eğitim alması şeklinde gerçekleştirilmektedir (İlgar, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Nisan-2018 verilerine göre; özel eğitim okullarında 48.212 bin, özel eğitim sınıflarında 42.900 bin ve kaynaştırma sınıflarında 242.486bin kişi olmak üzere toplam 333.598 öğrenim gören öğrencinin eğitim sürecinde olduğu bildirilmiştir (MEB, 2018). Bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin ve gelecekte bu sürece dâhil olacak öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkında yeterli donanıma sahip olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Alan yazın taramaları ışığında; Küçükahmet'in (2007) öğretmen yetiştirme lisans programlarında verilen eğitimleri ele alarak, öğretmenlerin mezun olduktan sonra mesleği uygulama boyutunda yetersizlikler yaşadığını ortaya koymuştur. Aynı konuda yapılan bir başka çalışmada, Özer ve Gelen (2014) öğretmen adayları ve öğretmenleri karşılaştırmış, araştırmada yer alan tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Görüşmelerle desteklenen çalışma sonucu öğretmen adaylarının uygulamaya dayalı yetersizliklerine bağlılığına yordanmış ve öğretmen adaylarının meslek hayatına başladığında, uygulamadaki diğer öğretmen katılımcıların yaşadığı yetersizliklerin benzerlerini yaşayabileceğini öngörmüştür. Karacaoğlu'nun (2008) Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlikleri çalışması Özer ve Gelen'i (2014) destekler nitelikte olup birçok öğretmenin kendini farklı konularda kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Ayrıca çeşitli branşlarda öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri, akademik öz yeterliliklerinin karşılaştırılması ve öğretmen yetiştirme programlarının ele alındığı çalışmalar mevcuttur (Aras ve Sözen 2012; Ateş, 2016; Demirel,2018; İlgar,2017; Terekeci,2010; Tileği,2019; Zorbaz,2019).

Artan ve Balat (2003), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin bilgi ve düşüncelerini ele almış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek oranda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve konu hakkında eğitim gereksinimine ihtiyaç duyduklarını saptamıştır. İzci (2005), sınıf öğretmen adaylarının özel eğitim konusundaki yeterliklerini ele almış ve araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaşma konularında bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Ertunç'un (2008) çalışması sonucunda öğretmenlerin gerek bilgi gerek pratikte öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Şahbaz ve Kalay (2010), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda görüşlerine ilişkin araştırması sonucunda öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında aldıkları yetersiz eğitimin hizmet içi eğitimlerle giderilmeye çalışıldığını ancak bu durumun uygulamaya verimli bir şekilde yansımalarının yetersizliğine vurgu yapmıştır. Özdemir (2010), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme konusunu uygulama boyutunda ele almış ve öğretmenlerin yaş ve kıdeminin arttıkça kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin tutumlarının daha olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Eldeniz-Çetin ve Acay-Sözbir (2016), müzik öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarına ilişkin bilgi durumlarını incelemiş ve araştırma sonucunda müzik öğretmenlerinin konuya ilişkin az da olsa bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özel eğitim alanı ve öğretmenlik konulu çalışmalar değerlendirildiğinde; özel eğitim alanının yoğunluk olarak kaynaştırma/bütünleştirme noktasında ele alındığı, araştırmaların örneklemlerini; yoğunluk olarak sahada görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu ve içerik bakımından; öğretmenlerin yeterlik veya görüşlerini içeren çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmaların bütünü ele alındığında yoğunluk olarak nicel temelli tasarlandığı dikkat çekmektedir.

Öğretmenlik mesleğini yakın gelecekte uygulayacak olan öğretmen adaylarının, özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu konu ile ilgili daha derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla nitel bir çalışmanın yürütülmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problemini öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma yönelik bilgi ve görüşleri nelerdir? Sorusu oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bilgi ve görüşleri belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. **Özel Eğitim ve/veya Kaynaştırma Eğitimi dersi alma durumuna göre** öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin **bilgileri** nasıldır?
   a) **Dersi alan** öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin bilgileri nasıldır?
   b) **Dersi almayan** öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin bilgileri nasıldır?
2. **Özel Eğitim ve/veya Kaynaştırma Eğitimi dersi alma durumuna göre** öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin **görüşleri** nasıldır?
   a) **Dersi alan** öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin görüşleri nasıldır?
   b) **Dersi almayan** öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının **özel gereksinimi olan birey bireylerin eğitim haklarına ilişkin** bilgileri nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının **özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde aile iş birliğine ve aile katılımına ilişkin** görüşleri nasıldır?

1.3 Önem

Türkiye'de özel eğitim, gelişmekte olan bir alan niteliği taşımaktadır. Gerek alan yazında gerekse uygulamadaki eksiklikler; kavram yanılgıları, öğreti eksikleri ve dolaylı olarak pratikteki aksaklıklara yansımaları gibi çeşitli problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Genellikle öğretmenlik programlarından mezun olup sahada görev yapmaya başlayan öğretmenlerde karşımıza çıkan bu eksikliklerin çeşitli eğitim programları ve hizmet içi eğitimler ile giderilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Özel eğitim alanında, özel gereksinimi olan bireyler, özel gereksinimi olan bireylerin özellikleri ve eğitimlerine ilişkin konularda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmektedir (Artan ve Balat,2003; Eldeniz Çetin ve Acay Sözbir, 2016; Ertunç,2008; İzci,2005; Özdemir, 2010; Şahbaz ve Kalay, 2010).

Öğretmenlerin özel eğitim alanında yaşadığı eksiklikler ve dolaylı olarak öğrenci ve öğrenci ailelerine yansımaları günümüzde önemli bir sorunu teşkil

etmektedir. Alan yazın incelemelerinde araştırmacıların; teorik bilgi kaynağı sağlayıcı ve bu bilgiler ışığında uygulamacılara önerilerinin yer aldığı bunun yanı sıra çalışmalarda özel eğitim alanını; yoğunluk olarak sahada çalışan öğretmenler ile kaynaştırma/bütünleştirme noktasında ele alınmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak, özel gereksinimi olan bireyler ve bu bireylerin eğitimlerine dair tüm alt boyutlarında ele alınmış, tüm öğretmenlik programlarında okuyan öğretmen adayları üzerinde derinlemesine araştırma yapılması hedeflenmiştir. Öğretmen adaylarının, eğitim süreçlerinde özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme alanlarında yaşadıkları eksikliklerin ortaya çıkarılması, tespit edilen bu eksiklikler doğrultusunda gerek teorik alan gerekse uygulamalı alanlara yönelik verilen eğitimlerin düzenlenmesinde yol gösterici olacağı ve elde edilen veriler ışığında yaşanılan problemlerin çözüm süreçlerinde bilime destek sunacağı öngörülerine dayanarak araştırmanın gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

- Örnekleme dâhil olan öğretmen adayları, evreni yeterince temsil edebilecek durumdadır.

- Araştırmada kullanılan veri toplama aracının, katılımcılardan geçerli ve güvenilir veri elde edileceği ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının üç yıl sonraki hali oldukları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlıklar

Bu araştırma;

- 2019-2020 eğitim-öğretim yılı,
- Çalışma grubuna dâhil olan eğitim fakültesinde eğitim görmekte olan 24 birinci sınıf ve 24 dördüncü sınıf öğretmen adayları,
- Öğretmen adaylarının veri toplama araçlarında belirttikleri bilgi, duygu, düşünce ve görüşlerle,
- Araştırmayı sürdüren araştırmacı (tez sahibi) ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2.1.Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmayla ilgili olarak; özel eğitimle ilgili temel kavramlar, özel eğitimin amaç ve ilkeleri, özel gereksinimi olan bireylerin eğitim hakları, özel gereksinimi olan bireylerin sınıflandırılması, özel eğitimde tanı ve değerlendirmesi ve öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri, eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; eğitim ortamlarının düzenlenmesi, ailenin eğitime katılımı ve iş birliği ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1 Özel eğitim kavramı

Özel eğitim kavramı birçok tanımı bulunmaktadır. Eripek'e göre (2005) özel eğitim; bireysel yaşanılan yetersizlik durumlarında bireyin bağımsız yaşama sürecini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan; bireye göre tasarlanan, sistematik olarak uygulanıp değerlendirmesi yapılan öğretim hizmetlerinin bütünü olarak ifade edilmektedir. Çağlar (2009) tarafından özel eğitim ise; "normal eğitim-öğretim süreci içerisinde herhangi bir biriminde eğitilmesi uygun görülmeyen bireyin özel ihtiyaçları göz önüne alınarak gerçekleştirilen eğitim" şeklinde tanımlanırken, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) (2018) "*Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*" in tümüne verilen isimdir.

2.1.2 Özel gereksinimi olan birey

Özel gereksinimi olan birey; doğum öncesi, sırası ve sonrasında büyüme ve gelişme süresince meydana gelebilecek birçok nedene bağlı olarak; çok yönlü gelişim alanlarında fark edilebilir bir düzeyde gözlenen; gerilik, yetersizlik ya da ileri olma durumunda akranlarına göre gelişimsel boyutta farklılık gösteren, bu sonuçlara bağlı olarak akranlarının devam ettiği örgün eğitim programlarından yeterli verimi sağlayamayan ve destek eğitim programları ile eğitimi desteklenen birey olarak tanımlanmaktadır (Baykoç Dönmez, 2010).

Özel gereksinimi olan birey ifadesini daha iyi anlamlandırabilmek için yetersizlik, zedelenme ve engel kavramlarını ele almak gerekmektedir (Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014). Yetersizlik, bir işlevi yerine getirmede eksiklik yaşayan ya da belirli bir durumu anlama aktarma veya davranışa dönüştürmede eksiklik yaşayan veya sınırlı düzeyde gerçekleştirebilen bireydir (Yılmaz ve Batu, 2016). Zedelenme, bireyin doğum öncesi, sırası veya sonrasında meydana gelebilecek durumlar sonucunda, organların görevlerini yerine getirmede karşılaştığı güçlükler durumudur (Ataman, 2005). Engel ise bireyin yetersizliği sebebi ile toplumun beklentilerini karşılayamaması olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz ve Batu, 2016). Dolayısıyla özel gereksinimi olan birey ifadesi birçok kavramın tümünü karşılayan bir ifade olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. ÖEHY'e göre (2018) özel gereksinimi olan birey ise; bireysel ve gelişimsel olarak akranlarından anlamlı farklılık gösteren, özel eğitime ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. Ulusal Engelli Veri Sistemi'nde kayıtlı verilere göre Türkiye'de özel gereksinimi olan birey sayısı 2.521.933 kişi, bu sayı içerisinde ağır düzey özel gereksinimi olan birey sayısı ise 737.367 kişi olarak açıklanmıştır (TÜİK 2020).

2.1.3.Özel eğitimin amaçları

MEB tarafından yayımlanan 30471 sayılı ÖEHY'e göre (2018) özel eğitimin amacı; Türk milli eğitimin genel amaç ve ilkeleri temel alınarak; özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin, bireysel farklılıkları doğrultusunda ihtiyaç duydukları eğitim hizmetinin sunulması, ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda erken dönemden itibaren özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması, özel gereksinime sahip bireyleri mümkün mertebe ait oldukları sosyal ve fiziki çevresinden ayırmadan, toplumsal etkileşim ve iletişim becerilerinin desteklenmesine imkân sunacak şekilde eğitimlerinin planlaması yapılarak performansının üst düzeye eriştirilmesi olarak belirlenmiştir.

Çağlar'a göre (2009) özel eğitimin amacı; özel gereksinimi olan bireyleri yaşadıkları ülke dil ve kültüründen ziyade kendi yerel dil ve kültürlerinde eğitilmesini; göçmen ya da yerel halkın çocukları için genel sistem içerisinde eğitilen akranlarıyla uyumlu ve etkileşimlerini yüksek düzeyde geliştirilmesini ve eğitim boyutunda en yüksek düzeyde yararlanmanın sağlanmasıdır.

2.1.4. Özel eğitimin ilkeleri

MEB tarafından yayınlanan ÖEHY'de (2018) Türk milli eğitim sisteminin genel amaç ve ilkeleri kapsamında özel eğitimli bireylere;

a) "Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,

b) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,

c) Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,

d) Özel eğitim hizmetlerinin, özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,

e) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamaları yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,

f) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,

g) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,

h) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her merhalesine aktif katılmalarının sağlanması,

i) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması ilkeleri esas alınmıştır" (MEB, 2018).

2.1.5. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim hakları

Dünya'da akranlarına kıyasla gerek üstün nitelikli sayılabilecek özelliklere sahip ve gerekse de çeşitli sebeplere bağlı olarak akranlarına kıyasla yetersizlikler yaşayan pek çok birey bulunmaktadır. Bireyler arasındaki bu farklılıklar, hiçbirini bir diğerinden üstün kılmamakta ve hiçbirinin bir diğerinden geride olduğu anlamını taşımamaktadır. Birey dili, dini, ırkı ve cinsiyeti her ne olursa olsun temel hak ve özgürlüklere sahip olarak doğmaktadır. 1948'de yayınlanan "İnsan Hakları Evrensel

Bildirgesi" ile bireyin kendisine "mutlak haklar" tanınmış ve bu hakları bildirge ile birlikte güvence altına alınmıştır (Çolak, 2012).

Engellilik kavramı, insan haklarında yer verilen önemli bir husustur. 9 Aralık 1975 yılında BM tarafından yayınlanan "Engelli Kişilerin Hakları Bildirisi" özel gereksinimi olan bireylerin medeni ve siyasi, tıbbi, çalışma ve istihdam, sosyal ve eğitsel tüm konularda haklarının varlığını belirterek bireylere bu hakların sağlanması gerekliliğini ortaya koymuştur (Tutal ve Çolak, 2013).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan, insan ayırt etmeksizin her birey için "hak" olarak ifade edilen eğitim, belli bir kademeye kadar devletler tarafından parasız olarak karşılanması suretiyle bireylerin eğitimini zorunlu kılmıştır. Bununla birlikte, eğitime dair tüm boyutlar bu bildirgede kabul edilmiştir. Bildirgenin günümüzde geçerliliğini halen korumakta olduğu bilinmektedir (Çağlar, 2009). BM'de engellilik kavramı, hayata eşit katılım imkânlarında azalma ya da kısıt teşkil etme durumu (Kolat, 2010) olarak tanımlansa bile evrensel özellik arz eden eğitim hakkı tüm bireyler için devletler tarafından sağlanması zorunlu olan eşit imkân ve koşullarda kullanılabilirliği hususunda tartışmaya kapalı bir boyuttadır. 1960'ta kabul edilen "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme" ile tüm bireylerin eğitim haklarının korunmasına dayanak sağlanmış ve toplumsal olarak karşılaşılması muhtemel olan ayırımcılığa karşı "asıl engel" ortadan kaldırılmıştır. Bu sözleşmede yer alan tüm bireyler için "fırsat eşitliği ve eşit davranış" ilkesiyle eğitim haklarının korunması ve uygulanması gereğine dayanak oluşturmuştur (Çağlar, 2009).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1975 yılında kabul edilen "Engelli Bireylerin Eğitim Yasası (IDEA)" ile tüm dünyada özel eğitim alanına ve dolaylı olarak özel gereksinimi olan bireyler adına olumlu bir etki yaratmış ve konuya ilişkin değişimlerin hızlanmasının önünü açmıştır (Vuran ve Ünlü, 2013). IDEA ile birlikte toplumun eğitim hakları "herkes için eğitim" felsefesi boyutuna eriştirmiştir (Altun, 2006). Toplumların özel gereksinimi olan vatandaşları hakkında yaptıkları yasal düzenlemeler bir devletin gelişim ve medeniyet düzeyine dair bir ölçüt olarak kabul görmektedir (Çitil, 2012).

Türkiye'de özel gereksinimi olan bireylerin hakları eğitimi konusuna ilişkin yasalar 1940'lı yıllarda düzenlenmeye başlamıştır (Çitil, 2012). Türkiye'de özel

gereksinimi olan bireylere ilişkin ilk yasa 1948 yılında, özel yetenekleri olan İdil Biret ve Suna Kan'ın müzik eğitimlerini yurtdışında sürdürebilmeleri için, çıkarılmıştır (Kizir ve Memişoğlu, 2017). Özel eğitim ve özel gereksinimi olan bireylere yönelik kapsamlı ilk kanun 1983 yılında -2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu- yürürlüğe girmiştir. Kanunda alana dair genel amaçlar, ilkeler, görev ve sorumluluklar, izleme ve değerlendirme ve eğitim süreçleri gibi pek çok konuya yer verilerek özel eğitimin genel çerçevesi çizilmiştir. Çıkarılan bu kanunda ilk kez özel gereksinimi olan bireylerin normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla birlikte eğitiminden yani kaynaştırma eğitimden bahsedilmiştir (Kizir ve Memişoğlu, 2013). Ayrıca Rehberlik Araştırma Merkezi 'nin (RAM) görevlerine yer verilmiştir (Karaca, 2018).

30 Mayıs 1997'de kabul edilen -573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile özel gereksinimi olan bireylerin genel eğitim ve mesleki eğitim ortamlarında eğitim haklarını alabilmeleri hususunda düzenlemelere yer verilmiştir.573 sayılı KHK esasına dayalı olarak 2000 yılında ÖEHY hazırlanmıştır (Tutal ve Çolak, 2013). Bu yönetmelikle birlikte özel eğitim alanına ilişkin olarak ilk kez eğitimin bireyselleştirilmesi, bireyin ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının hazırlanması ve eğitimin verileceği kurumların işleyişi ve aile katılımına dair hükümlere yer verilmiştir. ÖEHY belirli aralıklarla revize edilerek alana ilişkin değişiklikler yapılmıştır.

1997 yılında 573 sayılı KHK hükümlerine dayalı olarak hazırlanan 2012 ÖEHY'de, özel gereksinimi olan bireylerin tıbbi ve eğitsel tanılama ve değerlendirme sonuçlarında belirlenen eğitim gereksinimleri doğrultusunda, özel gereksinimi olan bireye, ailesine, öğretmenlerine, eğitim aldıkları kurum ve kurum çalışanlarına; uzman personel, ihtiyaç duyulan eğitim materyalleri, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlanması hususları belirtilmiş ve özel eğitim ve ilişkili destek hizmetlerin yasal dayanakları ortaya konmuştur (Özkan ve Kaya, 2013).

Günümüzde ise 7 Temmuz 2018'de 30471 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan ÖEHY'i kullanılmaktadır. Özel eğitim alanı ve özel gereksinimi olan bireylerin sınıflandırılması, eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme süreçleri, eğitim tür ve kademelerinde verilen özel eğitim hizmetleri, tamamlayıcı eğitim faaliyetleri, aile eğitimi hizmetleri, eğitim program ve eğitim uygulamaları ve eğitim hizmeti sağlanan

ortamlara ilişkin tüm eğitsel süreçler ÖEHY'e göre (2018) düzenlenmekte ve hükümleri doğrultusunda uygulanmaktadır.

19.09.2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü birimi tarafından "Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi" yayımlanmıştır. Bu genelge ile birlikte özel gereksinimi olan tüm bireylerin Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu'nun uygunluğu doğrultusunda akranlarıyla birlikte kendilerine uygun olan genel eğitim ortamlarında tam zamanlı olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim almaları hususuna yasal olarak imkân sağlamıştır (Ahmetoğlu, 2018).

Anayasanın 42. Maddesinde yer alan "…Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır…" hükmü uyarınca;

- 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 7. maddesine göre; "*İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.*" ve aynı kanunun 8. Maddesi hükmünce "*Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları, yetiştirmek için özel tedbirler alınır*."
- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 6. maddesine göre; "*Özel gereksinimi olan bireyler için okul ve sınıfların açılması zorunludur*." ve aynı kanunun 52. maddesi hükmünce "*Mülki amirleri, ilköğretim müfettişleri ve zabıta teşkilatının zorunlu öğrenim çağındaki çocukların ilköğretim kurumlarına devamlılığını sağlamakla yükümlü kılmış, veli yahut vasi veya aile başkanlarını ve okul idarelerini yardımla ve her türlü tedbiri almakla görevlendirmiştir*."
- 01.07.2005 tarihli ve 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'nun 15. maddesinde, "*Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engellilerin özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayırımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilir*." hükmüne dayalı olarak her tür ve kademede görev ve sorumluluğu bulunan yetkililer görevin ifasına tereddüde meydan vermeyecek şekilde hareket edeceklerdir.
- 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile "*Özel eğitime gereksinimi olan bireyler için zorunlu eğitim süresi 12 yıl olmuştur.*".

- 06.06.1997 tarihli ve mükerrer 23011 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 573 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesinde "*Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür*." hükmü yer almaktadır. KHK'nın 7. maddesinde "*Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir*." hükmü yer almaktadır. Aynı KHK'nın 21. maddesine göre, "*Resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumlarının; kendi çevrelerindeki özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlüdür*."
- 25.08.2011 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 2. maddesinde, "*Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasına izin vermek ve koordine etmek. Kız öğrencilerin, engellilerin ve toplumun özel ilgi bekleyen diğer kesimlerinin eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek*." hükmü yer almaktadır.
- 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 22. maddesine hükümlerince, "*Eğitim ve öğretimlerini kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla sürdürecek öğrencilerin eğitim- öğretim haklarından en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla sürdürebilir*."

22. maddenin ikinci bendine göre; "*Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranlarıyla birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak sürdürebilir.*" Madde 25'in hükümlerince, "*Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde eğitim veren okullarda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler için il veya ilçe*

özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda il veya ilçe Milli Eğitim Müdürlükler' ince destek eğitim odası açılır."

26. maddesi hükümlerince, "*Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda ayrı bir sınıfta eğitim almalarına karar verilen özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için resmi ve özel okullarda il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda, Valilik oluru ile özel eğitim sınıfları açılır."*

28. maddesi hükümlerince, "*Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul ve mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarında özel eğitim uygulayan özel eğitim sınıfları açılır." 29.* maddesi hükümlerince, "*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin erişimlerini sağlamak üzere yerleşim yerinin özellikleri, ulaşım imkânları ve bireylerin sayısı dikkate alınarak, Bakanlıkça, özel eğitim okul ve kurumları açılır*."

Aynı yönetmeliğin diğer hükümlerince, *"...Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerine ilişkin kayıp yaşanmaması için gerekli tüm tedbirlerin alınacaktır*."

2.1.6. Özel eğitimin sınıflandırılması

Başarılı bir özel eğitimden söz edebilmek için özel eğitimin temel gerekliliklerinden biri sınıflandırmadır. Doğru sınıflandırma yapılan özel gereksinimi olan birey için gereksinimleri doğrultusunda, ihtiyaç duyduğu doğru eğitimin verilmesine imkân sağlamaktadır. Bireyin, kendisine katkı sunabilecek eğitimi almasının temelini ihtiyaçlarının doğru bir şekilde sınıflandırılmasına dayanmaktadır (Samsunlu, 2015). Bu sınıflandırma eğitsel açıdan oldukça önemlidir. Çünkü özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alması durumunda eğitimden faydalanma kalitesinin yüksek seyretmesi kaçınılmaz eğitsel bir gerçektir. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığı'nın ÖEHY'nin (2012) ilkelerinin de esasları arasında gösterilmektedir.

Türkiye özel gereksinimi olan bireyler; görme yetersizliği olan, zihinsel yetersizliği olan (hafif düzey, orta düzey ve ağır düzey), işitme yetersizliği olan, dil ve konuşma güçlüğü olan, özel öğrenme güçlüğü olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, bedensel engeli olan bireyler, otizm spektrum düzensizliği olan (hafif düzey, orta düzey ve ağır düzey) ve özel yetenekli birey şeklinde sınıflandırılmaktadır (ÖEHY, 2018).

2.1.6.1. Görme yetersizliği olan bireyler

Görme yetersizliği olan bireyler; az görenler ve körler olarak gruplandırılmaktadır (Demircioğlu, 2015). Az gören bireyler ve kör olan bireylerin tanılamaları yasal ve eğitsel boyutta olmak üzere iki şekil değerlendirilmektedir. Bireyin görme yetersizliğine ilişkin yapılan tıbbi tanılama sonrasında eğitsel tanılaması gerçekleştirilmektedir. Yasal tanıma göre az gören bireyler; görme keskinliği normal görme yetisine sahip bireylerin 70 ayak mesafesinde görebildiği bir uzaklığı, az gören bireylerin 20 ayak mesafesinde görebilmesi durumu olarak ifade edilmektedir (Demircioğlu, 2015). Eğitsel olarak az gören bireyler ise; öğrenme süreçlerinde gözlerini, çeşitli destek malzemelerin yardımlarıyla ve bireye uygun ortam düzenlemeleriyle gerçekleştirebilen bireyler olarak tanımlanmaktadırlar (Baykoç-Dönmez vd., 2011).

Yasal tanıma göre kör olan bireyler; normal görme yetisine sahip olan bireylere göre görme uzaklığı yirmi derecelik mesafeyi geçmeyen ve görme keskinliğinin, normal görme yetisine sahip bireylerin 200 ayak mesafesinde görebildiği bir uzaklığı 20 ayak mesafesi uzaklığında veya daha da az bir mesafeden görebilen veya hiç göremeyen bireyler olarak ifade edilmektedir (Demircioğlu, 2015). Eğitsel olarak kör bireyler ise; öğrenme süreçlerinde görme yetisinden yararlanamayan, normal görme yetisine sahip bireylere göre görme keskinliğinin yetersizliğinden dolayı öğrenme süreçlerinde çeşitli işitsel ve dokunsak duyularına hitap eden malzemelere gereksinim duyan bireylerdir (Baykoç-Dönmez vd., 2011). Millî Eğitim Bakanlığı ÖEHY'nde ise az gören ve kör ifadeleri yerine kapsayıcı olarak görme yetersizliği olan bireyler olarak yer almaktadır. ÖEHY (2018)'e göre görme yetersizliği olan birey; "görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyması durumu" olarak tanımlanmaktadır. TÜİK (2020) verilerine göre 280.087 kişinin görme yetersizliğine sahip olduğu ve bu sayının da Türkiye nüfusunun %11,1'ini oluşturduğu belirtilmiştir.

2.1.6.2. Zihinsel yetersizliği olan bireyler

Zihinsel yetersizlik yasal düzeyde; "*zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal,*

pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey" olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2006). Eğitsel olarak zihinsel yetersizlik ise; Türkiye'de 1990 yılında hayata geçirilen Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programı'nda; doğumdan önce, esnası veya sonrasındaki gelişimsel süreçte meydana gelen çeşitli sebeplerle bilişsel gelişim, psiko-motor gelişim ve fonksiyonları ve sosyal olgunluk durumlarında meydana gelen süreğen yavaşlama hali, duraklama ve gerileme sonucu akranlarına göre dörtte bir ve daha yüksek oranda geriliği veya yetersizliği nedeniyle normal eğitim programlarından istifade edememe durumu olarak ifade edilmektedir (MEGEP, 2007). Karasu'ya göre (2013), bireylerin yaşantı süresince; doğum öncesi, doğum sırası veyahut doğum sonrasında deneyimledikleri olumsuz durumlar sebebiyle zihnin performansını yeterince kullanamaması durumudur. TÜİK (2020) verilerine göre 495.406 kişinin zihinsel yetersizliğe sahip olduğunu ve bu sayının da Türkiye nüfusunun %19,64'ünü oluşturduğu tespit edilmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler kendi içlerinde belirgin farklılıklar göstermesi sebebiyle heterojen bir grup özelliği ortaya koymaktadır. Bu sebeple zihinsel yetersizliğe sahip bireyleri kendi içlerinde de sınıflandırma gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu sınıflandırma tıbbi ve eğitsel olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmektedir. Tıbbi sınıflandırma; zihinsel yetersizliğin sebeplerine ilişkin olarak gerçekleştirilmektedir (Karasu, 2013). Bu boyutta zihinsel yetersizliği olan bireyler; çeşitli zekâ testleri uygulanarak elde edilen sonuçlara göre belirlenen zekâ bölümü psikolojik sınıflandırmayı temsil etmektedir. Eğitsel sınıflandırma bireysel farklılıklara uygun şekilde eğitim verilmesini sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Karasu, 2013). Bu doğrultuda ise zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler; zihinsel yetersizliği olan bireyleri ağır öğrenen, eğitilebilir ve çok ağır derece olmak üzere dört grupta ele almaktadır.

ÖEHY'e göre (2018), zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırılması hafif düzey zihinsel yetersizliği olan, orta düzey zihinsel yetersizliği olan, ağır düzey zihinsel yetersizliği olan ve çok ağır düzey zihinsel yetersizliği olan olmak üzere dört grupta sınıflandırılmaktadır.

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireyler; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizlik sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyler,

Orta *düzey zihinsel yetersizliği olan bireyler*; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde sınırlılık sebebiyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyler,

Ağır düzey zihinsel yetersizliği olan bireyler; zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikler nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyler,

Çok ağır düzey zihinsel yetersizliği olan bireyler; zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır.

2.1.6.3. İşitme yetersizliği olan bireyler

İşitme yetersizliği; sesin kulak ve beynin işitmeyi yöneten bölümlerine iletimde aksaklık yaşaması sonucunda ortaya çıkan yetersizlikler olarak tanımlanmaktadır (Şengül, 2015). Girgin'e göre (2003) işitme yetersizliği ise, bireyin işitsel faaliyetlerini gerçekleştirdiği duyu sisteminde meydana gelen sorun sebebiyle yaşamında konuşma dilinden işlevsel olarak faydalanamama durumu şeklinde ifade edilmektedir. ÖEHY'e göre (2018) işitme yetersizliği olan birey; işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybı sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmıştır. TÜİK (2020) verilerine göre 229.668 kişinin işitme yetersizliğine sahip olduğunu ve bu sayının da Türkiye nüfusunun %9,11'ini oluşturduğu tespit edilmiştir.

İşitme gelişimi normal kabul edilen bireylerde işitme aralığı -10 ile +15 desibel arasındadır (Şengül, 2015). İşitme yetersizliği olan bireyler, işitme kaybının derecesine, oluş zamanına, nedeni, yeri, oluş biçimi ve süreğenliği dikkate alınarak sınıflandırmaları yapılabilmektedir (Kizir, 2013). Yapılan tıbbi ölçümlerin raporları doğrultusunda eğitsel sınıflandırmaları gerçekleştirilen işitme yetersizliği olan bireyler bu süreç sonucunda; 10-15 desibel(dB) normal işitme, 26-40 dB hafif derecede işitme

yetersizliği, 41-55 dB orta derecede işitme yetersizliği, 71-90 dB ileri derece işitme yetersizliği ve 91dB ve üzeri ileri derece işitme yetersizliği olmak üzere sınıflandırmaları yapılabilmektedir (Martin ve Clark, 2003).

Tüfekçioğlu'na göre (2003) işitme yetersizliğine sahip bireyler:

Normal işitme yetersizliği olan bireyler; normal kayıp olarak kabul edilmekle birlikte iletişim becerilerine olumsuz etkisi yansımayan bireyler;

Hafif derecede işitme yetersizliği olan bireyler; erken çocukluk döneminde gecikmiş dile sebep olma belirtileriyle açığa çıkan, tercihen sessiz ortamlarda iletişim sürecine dâhil olup, gürültülü ortamlarda alçak seste konuşma nedeniyle iletişim sürecinde anlaşılmakta güçlük yaşayan bireyler,

Orta derecede işitme yetersizliği olan bireyler; genellikle erken çocukluk dönemlerinde dil edinimi ve dil kazanımı süreçlerini sekteye uğratan bir etkilenme düzeyine sahip, iletişim ortamlarında sohbeti yakın mesafede takip etme ihtiyacı duyan, grup ortamlarında iletişim problemleri yaşayan ve cihazlanma sonucunda duyma yetisini kazanan bireyler,

İleri derece işitme yetersizliği olan bireyler; yalnızca gürlük düzeyi yüksek sesleri işitebilen, işitme cihazı ve özel eğitim hizmetleri uygulamaları sonucunda dil edinimi ve dil kazanım süreçleri desteklenen, etkilenme düzeyi arttıkça konuşma becerilerindeki anlaşılırlık düzeyi azalan bireyler olarak ifade edilmektedir.

2.1.6.4. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler

Konuşma, dilin işlevini gerçekleştirmesini sağlayan, seslerin oluşum ve üretim süreçlerini gerçekleştiren sistemi, dil ise bu sistemin ortaya çıkardığı ürünü iletişim boyutuna aktaran sistem olarak değerlendirilmektedir (Duman, 2016). Her ne kadar dil ve konuşma güçlüğü olarak aynı yetersizlik grubu olarak ifade edilse de dilde yaşanan güçlükler ve konuşmada yaşanan güçlükler olmak üzere iki grupta değerlendirmesi yapılmaktadır.

Dil, ifade edici dil becerilerinin yanı sıra anlama boyutunu karşılayan alıcı dil becerilerini de kapsayan bir sistemdir. Dil bozukluğu olan bireyler; dili anlama, sözel, yazılı veya sembolik olarak kullanmada yetersizlik yaşanması durumudur (Turan,

2015). Fonoloji, morfoloji, söz dizim, semantik veya pragmatik güçlükleri kapsayan hem dilin kullanımı hem de iletişime geçilen bireyin konuştuğunu algılayabilme konularında yaşanılan güçlüklerdir (Duman, 2016). Dilde yaşanan yetersizlikleri farklı kategorilerde sınıflandırmak mümkündür. Ancak bu alanda her ne kadar sınıflandırılması yapılsa da dikkat edilen husus kişinin bireysel özellikleri olmaktadır. Bu duruma sebep olarak tanılanmış birçok bireyin yeterli belirgin özellikleri göstermemesi durumu olarak gösterilmektedir (Maviş, 2013). TÜİK (2020) verilerine göre 42.317 kişinin zihinsel yetersizliğe sahip olduğunu ve bu sayının da Türkiye nüfusunun %1,68'ini oluşturduğu tespit edilmiştir.

Maviş'e göre (2013) dilde yaşanan güçlükler; ifade edici dil gecikmesi, özgül dil bozukluğu ve dil öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılmaktadır.

İfade edici dil gecikmesi; bireylerin üç yaş ve üzerinde olmasına rağmen dili anladıklarını gösteren hiçbir bulgunun görülmemesi buna karşın dili spontane olarak kullanamaması durumudur. En şiddetli bozukluk arasında gösterilen ifade edici dil gecikmesi (afazi), çeşitli travmalar sonrasında da görülmekle beraber travma öncesi bilinen sözcükleri hatırlamada güçlük şeklinde de ortaya çıkabilmektedir (Owens vd., 2011).

Özgül dil bozukluğu; bilişsel, periferel motor ve duyuşsal işlevlerin etkilenme düzeyinin nispeten düşük olan ve etkilenme durumunun dil gelişimi alanında görüldüğü, zekâ, oral yapı ve işlevleri ile birlikte işitme yetersizliğinin sebebiyet göstermediği bireyler olarak tanımlanmaktadır (Maviş, 2013). Tanı koyulması güç olan özgül dil bozukluğu uluslararası alan yazında "nedeni belirlenemeyen gelişimsel dil bozukluğu" olarak ifade edilmektedir (Turan,2015).

Dil öğrenme güçlüğü; dilin edinimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma, yorumlama ve matematiksel becerileri kullanmada yetersizlik yaşayan bireyler olarak ifade edilmektedir (Owens, 1995; akt. Maviş, 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-4 (DSM-4) kriterlerinde 'akademik öğrenme güçlükleri' olarak adlandırdığı dil öğrenme güçlüğünü okumada yaşanan güçlükler, aritmide yaşanan güçlükler, yazmada yaşanan güçlükler ve

isimlendirilemeyen güçlükler olmak üzere dört kategoride değerlendirilmektedir (APA, 1998).

Konuşmada yaşanan güçlükler; konuşmayı sağlayan sistemde solunum, seslenme ve artikülasyon yapılarında en az bir tanesinde görülen yetersizlik yaşanması durumudur (Bernstein & Tiegerman, 2009). Konuşmada güçlük yaşayan bireylerde gergin, boğuk, hırıltılı ve mukoza yapısında yer alan geniz bölgesinden çıkan konuşmalar şeklinde problem yaşayan bireyler olarak ifade edilmektedir (Duman, 2016). Bireylerde yalın bir konuşma yetersizliği görülebileceği gibi dil ve konuş güçlüğü birlikte de seyredebilmektedir (Maviş, 2013).

Konuşmada yaşanan yetersizlikler; sesletim bozuklukları (artikülasyon), akıcılık bozuklukları ve ses bozuklukları olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmaktadır (Turan, 2015).

Sesletim bozuklukları (artikülasyon); sesi üretme sürecinde üretilen seste, ses düşmeleri, ses eklemeleri, seste bozukluklar (pelteklik) ve harflerde yer değiştirme gibi sözcüklerin telaffuzunda yetersizlik yaşanması durumudur (Duman, 2016). Yapısal problemlerin yanı sıra yarık damak, yarık dudak gibi doğuştan gelen gelişimsel problemlere bağlı olarak görülebilmektedir (Turan, 2015).

Akıcılık bozuklukları; konuşmanın doğal akışında veya ritminde ortaya çıkan sekteler sonucu konuşma kusurları olarak tanımlanmaktadır (Duman, 2016). Konuşmada belirli ses ve kelime tekrarları, konuşmada patlamalar, ses uzatmaları ve bloklar akıcılık bozukluklarında görülen başlıca özellikler arasında yer almaktadır (Turan, 2015). Çeşitli travma veya hastalıklar sonucu görülmesinin yanı sıra yaşantı süresince edinilmesi de söz konusu olabilmektedir.

Ses bozuklukları; konuşmada yaşa ve cinsiyete bağlı olmakla birlikte rezonans, yükseklik, perde, şiddet ve süre gibi parametrelerden biri veya birçoğunda yetersizlik yaşanması durumudur (Turan, 2015). Yapısal veya işleve dair sorunlarla birlikte sesin yanlış kullanımına bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Maviş, 2013).

2.1.6.5. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan birey; normal veya normalin üzerinde zekâ puanına sahip, süreğen veyahut spesifik bir hastalığı olmayan, herhangi bir beyin hasarı ve duyusal yetersizliği olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve aritmetik becerilerinin kazanılması ve işlevsel kullanımda zorluk yaşayan, sosyal algılama ve etkileşim problemleri olan, eğitim süreçlerinde yaş ve gelişimine uygun akademik başarıyı gösteremeyen birey olarak tanımlanmaktadır (Korkmazlar, 2016). APA'nın DSM-5 kriterlerinde ÖÖG, özgül öğrenme bozukluğu olarak adlandırılmaktadır. DSM-5 'e göre (2013) özgül öğrenme bozukluğu; eğitsel becerilerde bireyin yaşsal gelişim düzeyine gerekli görülen ölçütlerin altında performans gösterdiği ve performans düzeyine bağlı olarak eğitim süreçleri, sosyal yaşam ve günlük yaşam becerilerinde etkilenmenin ortaya çıkması durumu olarak ifade edilmektedir (APA, 2013). ÖÖG özel eğitim alanında sayı olarak en büyük grubu oluşturan yetersizlik türü olarak ifade edilmektedir (Özmen, 2013).

ÖÖG olan bireylerde genel olarak akademik başarısızlık, dil bozuklukları, zayıf güdülenme, genelleme problemi, zayıf sosyal beceriler, bellek, bilişsel ve üst bilişsel problemler, algı, motor ve genel koordinasyon problemleri ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB) gibi çeşitli özelliklerden biri veya birden çoğunu karşılayan özellikler gösterebilmektedirler (Özmen, 2013). Özellikle ÖÖG olan bireylerin büyük bir çoğunluğunda verilen görev karşılığında dikkat problemi yaşamakta olduğu ve bazılarında ise bu problemin DEHB ile birlikte seyrini sürdüğü belirtilmektedir (Duman, 2016). Heward'a göre (2013) özel öğrenme güçlüğü olan bireyler okuma becerileri, yazma becerileri ve matematik becerileri alanlarında güçlükler yaşadığı belirtilmektedir. ÖÖG'ne dair pek çok sınıflandırılma yapılmıştır:

ÖÖG olan bireyler Vaughn, vd. (2003) ve Korkmazlar'a göre (2016); okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve aritmi bozukluğu (diskalkuli) olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmaktadır.

Okuma bozukluğu (Disleksi); alıcı ve ifade edici dilde, sözel veya yazılı dilde görülen problemler olarak tanımlanmaktadır (Öz, 2015). Okumada atlama, ekleme, değiştirme gibi hatalar görülmektedir (Korkmazlar, 2016). Bununla birlikte harflerin

temsil ettiği ses kodlarını öğrenmede zorluk, yavaş ve zor okuma, okuduğunu anlama sorunlarının bireye etkisi söz konusudur (Duman, 2016). ÖÖG olan bireylerin %90'nında okuma bozukluğunun varlığı ifade edilmektedir (Bender, 2008). Bu durumun kaynak sebebi olarak beyinde kısa ve uzun süreli belleğin yanı sıra işlemleme belleği olarak görev yapan semantik hafızanın eksikliği gösterilmektedir (Swanson vd., 2010). Semantik hafıza; farklı türdeki uyaranların eş zamanlı olarak işlemekte ve bu süreçte kısa süreli bellekte oluşturulan kodların hafızada tutulmasını sağlayan bellek olarak ifade edilmektedir (Duman, 2016).

Y*azılı anlatım bozukluğu (Disgrafi)*; motor yazma becerisi ile ilişkili yazılı dil bozukluğudur (Öz, 2015). Yazı dilinde; yazım bozuklukları, ters ayna görüntüsünde yazma, harf karıştırma, imla ve noktalama hataları gibi belirtiler görülmektedir (Korkmazlar, 2016). Bununla birlikte seslerin ayırt edilmesi, yazı yazarken uygun sözcüğü seçmede güçlük, heceleme ve kompozisyon oluşturma gibi dili kullanım becerilerinde gerilik gibi özellikler görülmektedir (Duman, 2016). Bu güçlüğe sahip bireyler, genellikle kendi yaşamlarında düzensizlik problemleriyle karşı karşıyadır ve bu sebeptir ki çok fazla eşya kaybetme eğilimi göstermektedirler. Ayrıca yazı yazması gereken akademik görev ve sorumlulukları sıkıcı bulmakla birlikte ödev sürecini yönetme ve kendini motive edebilmede sorunlar yaşamaktadırlar.

Aritmi bozukluğu (Diskalkuli); nicel düşünme, aritmetik ve hesap yapma becerilerin yanı sıra işitsel ve salt görsel bilgiyi işlemleme güçlükleri, dil problemleri, strateji geliştirememe, uygun öğrenme tekniğini belirleyememe, bellek ve kavramsal güçlükler ile karakterize bulgular çizen gelişimsel bir yetersizlik türü olarak tanımlanmaktadır (Şahin ve Akoğlu, 2015). Bu güçlüğe sahip bireyler, matematiksel ifadeleri, kural ve uygulama basamaklarını anlamlandırmakta zorlanmakta bunun yanı sıra para hesaplamaları ve saat öğrenimi gibi günlük matematik becerilerini öğrenmede gecikmeler yaşamakta olduğu belirtilmektedir (Duman,2016).

ÖÖG'ne dair bir diğer sınıflandırma türü olarak APA'nın ilk olarak DSM-4'te tanımladığı ağır, orta ve hafif kavramları bulunmaktadır (Korkmazlar, 2016). Güncel olarak 2013'te yayımlanan DSM-5'e göre;

Ağır düzey ÖÖG; birçok alanda ÖÖG'nün etkilerinin görüldüğü, bireyin öğrencilik yıllarında bireyselleştirilmiş öğretime tabi tutulması ve devamlı olarak özel eğitim hizmetleri ile desteklenmesi gereken ancak tüm tedbirlere rağmen beklenilen düzeyde performans gösterememe durumu olan birey,

Orta düzey ÖÖG; bir veya daha fazla alanda ÖÖG'nün belirgin düzeyde etkilerinin gözlemlendiği, bireyin öğrencilik yıllarında bireyselleştirilmiş öğretime tabi tutulmasını ve devamlı olarak özel eğitim hizmetleri almasını gerekli kılan, evde, okulda ve işte yapması gereken görev ve sorumluluklarını doğru ve etkin bir biçimde tamamlayabilmesi için çeşitli uyarlamalar yapılarak desteklenmesi gereken birey,

Hafif düzey ÖÖG; bir veya iki alanda ÖÖG'nün etkilerinin gözlemlendiği ancak gerekli olan bireyselleştirilmiş öğretime tabi tutulması ve gerekli uyarlamaların yapılması durumunda etkilenen alanlardaki yetersizliğin toleransı sağlanarak yeterli performans düzeyine erişebilmesi mümkün olan birey olarak tanımlanmaktadır (Görgün, 2017).

2.1.6.6. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB); bireyin yaş ve gelişimsel düzeyini karşılamayan dikkat problemleri, aşırı dürtüsellik hali ve isteklerini zaman ve mekâna göre planlayamama özellikleri ile kendisini belli eden nöro-davranışsal bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2015). Güven'e göre (2016) ise; bireyde 7 yaştan önce ortaya çıkan, en az iki ortamda ve 6 ay süreyle yaşa ve gelişim düzeyine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileriyle kendini gösteren bozukluk olarak tanımlanmıştır. Çocuk psikiyatrisi alanında üzerinde en fazla araştırma yapılan alan olma özelliği göstermektedir (Çelebi, 2019).

DEHB ilk olarak Frederic Still (1902) tarafından dikkat süresinde eksiklik ve nörolojik anormallikler olarak kavramsallaştırıldığı ifade edilmektedir (Ögcem, 2019). Araştırmacılar tarafından DEHB'e sebep olan etmenler farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. Şahin'e göre (2015) DEHB'e sebep olan etmenler genetik etmenler, doğum öncesi- doğum sırası etmenler, psiko- sosyal etmenler ve çevresel etmeler olarak ele alınırken, Doğan ve Işıltan'a göre (2015) bu sebepler katılım,

çevresel etkenler ve beyindeki yapısal ve işlevsel farklılıklar olarak ifade edilmektedir. DEHB'in görülmesine neden olabilecek faktörler arasında genetik, biyolojik ve psiko-sosyal etkenler gösterilmesine karşın bu bozukluğun tam olarak neyden kaynaklandığı konusu belirsizliğini koruduğu belirtilmektedir (Öğülmüş, 2017). Bazı araştırmalarda, DEHB 'i olan bireylerin ailelerinde %40 oranında bu nöro-gelişimsel bozukluğun görüldüğünü ve DEHB'in çift yumurta ikizleri ile tek yumurta ikizleri ile yapılan araştırmalarda tek yumurta ikizlerinde daha fazla DEHB görülmesi durumu genetik faktörün etkililiğine dikkat çekmektedir (Roney, 2011).

DEHB tanısı olan bireyler yaşadıkları ortamlarda okul veya işte bozukluk ile karakterize olan bazı özellikler göstermektedir (Öğülmüş, 2017). Zihinsel performans gerektiren işlerde göreve birkaç dakikadan fazla odaklanamama, sosyal kurallara uymama ve engellenme durumlarında öfke patlamaları, dürtüsel hareketlilik hali DEHB'in karakterize özelliklerinden bazılarıdır (Şahin, 2015). Küçük yaşta DEHB tanısı olan bireylerde ise; sıra bekleme davranışında zorluklar, oyun kurallarına adapte sağlayamama ve öfke kontrolünü kontrol edememe gibi özellikler görülmektedir (Mercanoğlu, 2019). DEHB'in dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik olmak üzere 3 temel özelliği gösterilmektedir (Şahin, 2015).

Dikkat *eksikliği*; bireyin dikkat süresinin yaşının gelişimsel özelliklerine göre normal düzeyin altında olması ve belli bir konu üzerinde dikkatini toparlayamaması ile karakterize nitelikler göstermesidir (Şahin, 2015). Konuşulanları dinlemiyormuş gibi görünmesi, yönergeleri takipte güçlük, konu dışı alanlara yönelim (Doğan ve Işıltan, 2015), unutkanlık, düzensiz olma, yönergeleri takip edememe gibi diğer nitelikler dikkat eksikliğinin nitelikleri arasında yer almaktadır (Mercanoğlu, 2019). Bahsi edilen özelliklerin en az 6 ay gözlenmesi durumunda dikkat eksikliğinden şüphelenilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir (Doğan ve Işıltan, 2015).

Aşırı hareketlilik; bireyin hareketlilik halinin yaşının gelişimsel özelliklerine göre normal düzeyin üzerinde seyretmesi durumu aşırı hareketlilik diğer bir ifade ile hiperaktivite olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2015). Sürekli hareket halinde olma ve sürekli bir konuşma hali, sıra beklemede zorluk, başkalarının sözünü kesme, sık sık pozisyon değişikliği ihtiyacı ile karakterize nitelikler göstermektedir (Doğan ve Işıltan, 2015). Bahsi edilen bu hareketlilik hali bireyin günlük yaşantısına sorun

oluşturması ve bu bulguların en az 6 ay gözlenmesi durumunda hiperaktiviteden bahsedilebilmektedir (Mercanoğlu, 2019).

Dürtüsellik; bireyin kendisini kontrol edebilmesinde güçlük yaşaması durumudur (Şahin, 2015). Soru yöneltilmesi durumunda sorunun tamamlanmasını beklemeden yanıtlama isteği, başkalarının sözünü kesme eğilimi, sabırsızlık hali ve isteklerini ertelemeye karşı direnç gibi karakterize nitelikler göstermektedir (APA, 2013). Bahsi edilen bu dürtüsellik hali yedi yaşından önce başlaması ve en az iki ortamda ve altı aydan fazla gözlenmesi durumunda dürtüsellikten bahsedilebilmektedir (Doğan ve Işıltan, 2015).

Doğan ve Işıtan (2015) DEHB tanılı bireylerdeki temel eksikliğin dikkat ve konsantrasyon olduğunu ifade etmiştir. Bu eksikliklere bağlı olarak bireylerin sosyal ortamlarda toplumsal ilişkiler olarak birtakım zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır (Çelebi, 2019). Bu zorluklar; ebeveynler ve öğretmenler için yorucu süreçleri ortaya çıkarmakta ve bireyinde akranlarıyla olan ilişkilerinde problemler yaşamalarına yol açmaktadır.

DEHB'in etiyolojik farklılıklar göstermesi nedeniyle bileşik(kombine) tip, dikkat eksikliğinin önde olduğu tip ve aşırı hareketliliğin önde olduğu tip olmak üzere üç alt tip olarak sınıflandırılmaktadır (APA, 2013; Çelebi 2019; Mercanoğlu, 2019; Öğülmüş, 2017; Öktem, 2010; Şahin, 2015).

Bileşik (kombine) tip (DEHB-B); dikkat sorunlarının, aşırı dürtüsellik ve aşırı hareketlilik gibi DEHB'e ilişkin tüm bulguların bir arada görüldüğü tip olarak ifade edilmektedir (APA, 2013).

Dikkat eksikliğinin önde olduğu tip (DEHB-DE); dikkat eksikliği belirtilerinin yoğunlukta görüldüğü, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik belirtilerinin tanı ölçütlerini karşılayacak düzeyde eşlik etmediği tip olarak ifade edilmektedir (Öktem,2010).

Aşırı hareketliliğin önde olduğu tip (DEHB-HA); aşırı hareketlilik ve dürtüsellik belirtilerinin yoğunlukta görüldüğü, dikkat eksiklinin karakterize özelliklerinin tanılanma düzeyinde eşlik etmediği tip olarak ifade edilmektedir (Mercanoğlu, 2019).

2.1.6.7. Bedensel yetersizliği olan bireyler

Bedensel yetersizlik; iskelet, kas ve eklemli yapılardaki hastalık, gelişimsel deformasyon veya yetersizliklerin olması durumunda; bireyin eğitim performansında ve sosyal adaptasyonunda olumsuz etkinin görülmesi durumudur (Güven, 2016). Bedensel yetersizliği olan birey ise ÖEHY'ne göre (2018); kas, iskelet ve sinir sistemi yapılarındaki yetersizlik sebepleriyle özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel gelişimde her alanda olduğu gibi kalıtım ve çevre faktörlerinden etkilenmektedir (Elibol, 2015). Bu etkilenmeler doğuştan (congenital) gelen olabileceği gibi yaşam süresi içerisinde (adventitious) de gelişmesi mümkündür (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016).

Her ne kadar bedensel yetersizlik kavramı ile ifade edilse de bireyler ortopedik ya da nöro-motor yetersizlik durumlarına sahip olabilmektedir. Nöro-motor yetersizlik, vücudun bölümlerinin hissedilmesini, hareket halini, işlevsel görevlerinin yerine getirilmesini ve kontrol edilmesini sağlayan sinir sisteminin etkilenmesi sonucu ortaya çıkan yetersizlik durumudur (Elibol, 2015). Nöro-motor yetersizliği olan bir birey uygun rehabilitasyon sürecine alınmaması durumunda ortopedik yetersizlik kavramı ortaya çıkmaktadır. Ortopedik yetersizlik; iskelet sisteminde oluşan zedelenmeleri ve sinir sisteminde meydana gelen hasarlar sonucu ortaya çıkan nöro-motor yetersizliklerin tümüdür (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Türkiye'de 2017 TÜİK verilerine göre bedensel yetersizliği olan bireylerin ülke nüfusuna oranı %7 olarak belirtilmiştir. Bu oranın Türkiye'de yaygınlığı en fazla olan yetersizlik türü olarak nitelendirilmiştir (Özay, 2019). Ancak yayımlanan son Ulusal Engelli Veri Sistemi'ne kayıtlı olan 2020 TÜİK verilerinde bu oranın %15,33 'e ulaştığı tespit edilmiştir.

Bedensel yetersizlik genellikle engelin etki ettiği uzuv veya sistemle ile birlikte ifade edilmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Dolayısıyla bedensel yetersizlik adına çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Bu sınıflandırmaları; fiziksel ve sağlık yetersizliklerin derecesine göre ve meydana geldiği yere göre yapmak mümkündür (Arslan ve Altıntaş, 2014; Elibol, 2015; Uysal, 2013). Fiziksel ve sağlık yetersizlikleri derecesine göre; hafif derece yetersizlik, orta derece yetersizlik ve ağır derece yetersizlik olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır.

Hafif derece yetersizlik; bireyin hayatını idam ettirebilmesi için herhangi bir araç ve gereç ihtiyacı olmaması veya çok az ihtiyacı olması ve bireysel gereksinimlerini bağımsız bir şekilde giderebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Elibol, 2015). Bireyin ihtiyaç duyduğu rehabilitasyon imkânları sunulması durumunda yetersizliğin günlük yaşamına etki düzeyinde gerileme olasılığı söz konusudur (Uysal, 2013).

Orta derece yetersizlik; bireyin hayatını idam ettirebilmesini ve bireysel gereksinimlerini karşılayabilmesini sağlayan baston, koltuk değneği, ortez ve yürüme cihazı gibi yardımcı materyallere ihtiyaç duyulması durumu olarak tanımlanmaktadır (Arslan ve Altıntaş, 2014). Bireyin yaş ve gelişim özelliklerine uygun psiko-motor becerileri yerine getirebilmesi ve okul başarısı durumlarına etki eden yetersizliklerin olması durumudur (Uysal, 2013).

Ağır derece yetersizlik; bireyin hayatını idam ettirebilmesi için yetersizlik yaşadığı alanın görevini üstlenici araç ve gereçlere ihtiyaç duyması durumudur. Yaman'a göre (2019) ağır derece yetersizliği olan bireylerin aile desteği olmadan hayatını devam ettirebilme durumunun güç olduğu ifade edilmektedir.

Fiziksel ve sağlık yetersizliklerin meydana geldiği yere göre; (a) sinir sitemi ile ilgili yetersizlikler, (b) kas, iskelet sistemi ile ilgili yetersizlikler ve sağlık yetersizlikleri olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır (Uysal, 2013; Arslan ve Altıntaş, 2014; Elibol, 2015). Bedensel yetersizliklere dair yapılan bu sınıflandırma yaygın olarak kabul görmektedir (Özyürek, 2010).

Tablo 2.1.6.7.: Fiziksel sağlık yetersizliklerinin sınıflandırılması.

Sinir sitemi ile ilgili yetersizlikler	**Kas, iskelet sistemi ile ilgili yetersizlikler**	**Sağlık yetersizlikleri**
Serebral Paralizi (CP)	Kas Hastalıkları	Epilepsi
Spina Bifida	Kalça Çıkıklığı	Astım
Çocuk Felci (polio)	Doğuştan UzuvEksikliği	Hemofili
Multiple Skrerozis (MS)	Amputasyonlar	Anemi
Omurilik Yaralanmaları	Romatoid Artrid(Eklem	Kanser
Travmatik Beyin	Romatizması)	Tüberküloz
Yaralanmaları		Diyabet
		AIDS
		Yanıklar

(Uysal, 2013; Arslan ve Altıntaş, 2014; Elibol, 2015).

(a) Sinir sitemi ile ilgili yetersizlikler

Sinir sistemi bedenin tüm bölümlerinin kontrolünü sağlayarak uzuvların işlevsel kullanılabilmesini sağlayan sistemdir. Bu sistemi oluşturan beyin ve omuriliğin gelişiminde meydana gelebilecek bir etkilenme sonucu ortaya çıkan yetersizlikler, sinir sistemine bağlı bedensel yetersizlik olarak ifade edilmektedir (Özyürek, 2010). Merkezi yürütücü sisteme bağlı görülen yetersizlikler; CP, spina bifida, çocuk felci, MS, omurilik yaralanmaları ve travmatik beyin yaralanmaları en sık karşılaşılan türlerini oluşturmaktadır (Uysal, 2013). Meydana gelen bu yetersizlikler bireyin vücudunda geçici ya da kalıcı etkilere neden olabilmenin yanı sıra felç riskini ortaya çıkarabilmektedir (Elibol, 2015). Engelden etkilenme derecesine bağlı olarak bireyde motor becerilerin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal etkilenmeler ortaya çıkabilmekte, nöbetler görülebilmektedir (Uysal, 2013).

✓ *Serebral Paralizi (CP):* Beynin farklı etmenler sebebiyle hasar alması sonucu ortaya çıkan bedenin hareket ve kas sistemlerine etki eden, postür ve yürüyüş bozuklukları ile gözlemlenen statik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Elibol, 2015). CP'de yetersizliğe sebep olan beyin hasarı yaşam boyu süreğenlik göstermekle birlikte etki düzeyinde bir değişim gözlenmemektedir (Yaycı, 2016). Ancak yaş ile birlikte değişimler söz konusu olabilmektedir (Dilsiz, 2019). Erken doğumlarda en çok rastlanan ve yeni doğanların %15 'inde görülen en yaygın bedensel yetersizlik olarak ifade edilmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Yürüme ve postür bozuklukları gibi psiko-motor etkilerin yanı sıra bireyde, zihinsel becerilerde gerilik, duyu kayıpları ve psiko-sosyal alanlarda yetersizliklere sebep olabilmektedir (Uysal, 2013).

✓ *Spina Bifida:* Bireyin anne karnındaki gelişim sürecinde çeşitli etmenlere bağlı olarak omurganın, omuriliği tam olarak çevreleyip kapatması sonucu bedenin belden aşağı kas sistemini kontrol eden sinirlerin işlevini gerçekleştirememesi durumudur (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Bir diğer ifadeyle, meydana gelen gelişim bozukluklarına bağlı olarak omurilikteki sinirlerin çevresel etkilere açık duruma gelmesidir (Elibol, 2015). Spina bifida ifadesi, tıbbı olarak nöral tüp defekti olarak ifade edilen gelişimsel yetersizliklerin tanımlanması amacıyla kullanılmaktadır (Arıkan, 2019). Nöral tüp defekti omurgada en sık karşılaşılan hastalıklar arasında yer

almaktadır (Jahangirova, 2019). Spina bifida yaklaşık olarak her 2000/1 doğumda karşılaşıldığı ifade edilmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016).

✓ *Çocuk Felci (polio):* Sinir sisteminde polio isimli viralin meydana getirdiği bir tahribat sonucu vücudun kol, bacak ve gövde kasları üzerinde felç gibi yeti kısıtlığı, bacak boyunda kısalık, omurga üzerinde eğrilik ve hareket kısıtlılığı gibi durumlara sebep olan bir hastalık olarak tanımlanmaktadır (Uysal, 2013). Besinlerin sindirim sistemindeki sürecinde kana karışarak etkin hale gelen bu viral, hareket yetisini sağlayan hücrelere etki ederek hareket yetisinin kaybına neden olmaktadır (Özyürek, 2010). Çocuk felci günümüzde halen devam eden aşılama ile önlemi alınabilmektedir (Uysal, 2013).

✓ *Multiple Skrerozis (MS):* MS bedende önemli bir fiziksel yetersizliğe yol açabilen ve ilerleyici bir seyir gösteren yaygın nörolojik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Gökçe, vd. 2019). Bireyin birçok yürütücü işlevine etkisi olan MS hastalığı, beynin görme, konuşabilme ve yürüme gibi fonksiyonlarda kontrol kaybı (Uysal, 2013), bilişsel alanda ise öğrenme, dikkat kontrolü, bellek kullanımı, bilgi işleme ve görsel- uzamsal işlevler konularında olumsuz etkilenmelerle ortaya çıkmaktadır (Angel, 2007 akt., Arsoy, vd. 2018). Hastalığın nedeni tam olarak belirlenememekle birlikte (Uysal, 2013), yapılan araştırmalar sonucunda 2013 verilerine göre dünya da yaklaşık 2,3 milyon ulaştığı belirtilmektedir (Gökçe, vd. 2019).

✓ *Omurilik Yaralanmaları:* Genellikle çeşitli kazalar ve yaralanmalar sonucunda omurgada meydana gelen kesilme, delinme veya basınca maruz kalması sonucunda ortaya çıkan kronik hastalık olarak tanımlanmaktadır (Bacı ve Gökler, 2019). Yaşanan etkilenme sonucunda bireyde felç ve duyu yitimi (Elibol, 2015), kalp ve akciğerde fonksiyon kayıpları ve bireyde denge bozuklukları gibi etkiler ortaya çıkmaktadır (Uysal, 2013).

✓ *Travmatik Beyin Yaralanmaları:* Bireyin başına aldığı darbe sonucunda beynin fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal fonksiyonlarında meydana gelen yaralanmalar olarak tanımlanmaktadır (Ersöz, vd. 2016). Bireylerde etkilenme sonucu, epilepsi, belleğe ilişkin problemler, akıl yürütme becerilerinde aksaklıklar, kronik yorgunluk hali, denge ve koordinasyonda zayıflıklar ve motor becerilerde yeti kayıpları gibi çeşitli yetersizlikler ortaya çıkmaktadır (Elibol, 2015). Bu yetersizlikler geçici veya kalıcı

olabileceği gibi bireyde davranış ve uyum problemi, dikkat eksikliği ve öğrenme becerilerinde sorunlarda görülebilmektedir (Özyürek, 2010). Travmatik beyin yaralanmalarının kaynak sebepleri olarak en çok trafik kazaları, çeşitli düşmeler ve bisiklet kazaları gösterilmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016).

(b) Kas, iskelet sistemi ile ilgili yetersizlikler

Hareket sistemi bedenin tüm bölümlerinin sinir sisteminin kontrolünde hareket yetisini gerçekleştiren sistemdir. Bu sistemi oluşturan kas, kemik, eklem ve bağlar bedenin hareket sistemini meydana getirmektedir (Uysal, 2013). Hareket sisteminde doğum öncesi, sırası veya sonrasında meydana gelebilecek hastalık, kaza veya travmalar sonucunda sistemin gelişiminde etkilenme veya kalıcı hasar sonucunda ortaya çıkan kas, iskelet sistemine bağlı bedensel yetersizlik olarak ifade edilmektedir (Özyürek, 2010). Hareket sistemine bağlı olarak görülen yetersizlikler; kas hastalıkları, kalça çıkıklığı, uzuv eksikliği, amputasyonlar, romatoid artrid ve kas erimesi karşılaşılan türlerindendir (Uysal, 2013).

✓ *Kas Hastalıkları:* Çocukluk döneminde başlayarak bireyin ve sosyal çevresinin tüm yaşamına olumsuz etki yayan, kalıtsal özellikler taşımaktadır (Uysal, 2013). İlerleyici bir seyir çizen kas hastalıkları, yaşın ilerlemesiyle birlikte vücudun kas ve protein kaybı göstermesi olarak bulgular gösteren hastalık olarak tanımlanmaktadır (Elibol, 2015). Kas hastalıkları içerisinde en yaygın ve üzerinde en çok çalışma gerçekleştirilen tıp alan yazınında muskular dystrophy olarak adlandırılan kas erimesidir. Kas erimesi, yaklaşık 3,500 doğumda bir görülen, kas dokusuna zarar vererek bedenin psiko-motor yetilerine etki ederek kalıcı hasara neden olan hastalık olarak tanımlanmaktadır (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Kalıtsal temelli olan bu hastalığın henüz tam nedeni tespiti söz konusu değildir (Elibol, 2015). Bireyde, kasların deformasyonuna bağlı olarak gelişen ilerleyici kas güçsüzlüğü, kalp yetmezliği ve solunum yetmezliği gibi durumlar nedeniyle bu hastalığa sahip bireylerin ancak orta yaşlara kadar yaşamını sürdürebildiği bildirilmektedir (Uysal, 2013).

✓ *Kalça Çıkıklığı:* Mekanik bir hastalık olarak ifade edilen kalça çıkıklığı, pelvis iskeletini oluşturan kemiklerden, kalça kemiğinin dış yüzeyinde meydana gelen deformasyon olarak tanımlanmaktadır (Sevim, 2018). Doğum öncesi, sırası veya

sonrasında ortaya çıkması mümkün olan bu hastalık erken tanı ve tedavi sayesinde tamamıyla tedavi edilebilmektedir (Uysal, 2013). Erkeklere oranla kadınlarda daha sık görüldüğü belirtilmektedir (Elibol, 2015). Kalça çıkıklığının ortaya çıkmasında kalıtsal ve doğum sırası nedenlerin yanı sıra öncül görülen nedenler arasında, hastane dışında doğumun gerçekleşmesi ve bebeğin kundaklanması olarak belirtilmektedir (Elibol, 2015; Uysal, 2013).

✓ *Doğuştan Uzuv Eksikliği:* Bireyin fetal döneminde ya da doğum sırasında meydana gelen çeşitli sebeplerden dolayı el, kol veya bacağının bir bölümünün ya da tamamının olmama durumudur (Elibol, 2015). Annenin gebelik süresince kullanması sakıncalı görülen ilaç kullanımı veya kalıtsal sebepler uzuv eksikliğinin oluşması sebepleri arasında gösterilmektedir (Uysal, 2013). Doğuştan uzuv eksikliği olan bireylerin yetersizlik durumlarının engele dönüşmemesi için sosyal yaşantıda gerek mimari engellerin gerekse diğer bireylerin konuya ilişkin bilgi ve farkındalıkları desteklenerek dezavantajlı bireylerin sosyal kabulünün sağlanması oldukça önem arz etmektedir (Özyürek, 2010).

✓ *Amputasyonlar:* Bireyin kolu veya bacağının çeşitli nedenlere bağlı olarak cerrahi operasyon sonucu kesilerek vücudundan ayrılması durumudur (Elibol, 2015). Ampute ise; bedeni oluşturan uzuvlardan herhangi birinin kısmi olarak veya tamamının kaybı olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2018). Amputasyonu gerçekleştirilen birey sonraki yaşamında çeşitli postür bozuklukları, bağ ve kaslarda oluşabilecek zorlanmalara bağlı olarak çeşitli eklem travmaları ve birtakım denge problemleri yaşaması mümkün olabilmektedir (Uysal, 2013). Bununla beraber bireyde iş gücü kayıpları ve akabinde psiko-sosyal sorunlar görülebilmektedir (Şükür vd., 2018).

✓ *Romatoid Artrid (Eklem Romatizması):* Kas ve eklemlerde oluşan iltihaplanma sonucu bireyin hareket fonksiyonlarına etki ederek kas ve iskelet sisteminde deformasyonlara neden olan süreğen hastalık olarak tanımlanmaktadır (Uysal, 2013). Bu iltihaplanma bireyin hareket kabiliyetlerini ciddi düzeyde engelleyebilmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Romatoid artridi olan bireylerde %66 depresyon ve %70 oranında anksiyete bozuklukları hastalığa eşlik ettiği bildirilmektedir (Özdemir ve Taşçı, 2013). Cinsiyet olarak kızlarda dört-beş kat daha fazla görüldüğü ifade edilmektedir (Uysal, 2013). Hareket kısıtlılığının ortaya çıkması sebebiyle bireylerin

baston gibi destekleyici araçlara ihtiyaç duyabilmektedirler (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016).

(c) Sağlık yetersizlikleri

Sağlık yetersizlikleri, sinir sistemi ve kas, iskelet sistemine bağlı olarak gelişen bedensel yetersizliğin dışında bireysel görülebilecek hastalık ve travmalara bağlı olarak gelişen fiziksel etilenmeler olarak tanımlanmaktadır (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Yetersizlikten etkilenme düzeyine göre farklılık göstermesinin yanı sıra bireyin genel sağlığına geçici veya kalıcı etki edebilmektedir. Özellikle küçük yaş gurubunda bu yetersizliklerden birine sahip olan bireyler eğitim ve öğretim süreçlerini önemli düzeyde sınırlandırmaktadır (Özyürek, 2010). Sağlık yetersizliklerine bağı olarak gelişen türler; epilepsi, astım, hemofili, anemi, kanser, tüberküloz, diyabet, AIDS ve yanıklar sıklıkla karşılaşılan yetersizlik türlerini oluşturmaktadır (Uysal, 2013). Uysal'ın (2013) ifade ettiği sağlık yetersizliklerinin yanı sıra Kızılaslan ve Sözbilir (2016), kistik fibroz, romatizmal ateş, nefrozis ve nefrit türlerinin de sağlık yetersizlikleri arasında yer aldığını ifade etmektedir.

2.1.6.8. Otizm spektrum düzensizliği olan bireyler

Otizm, "belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, genellikle etkilerini ömür boyu sürdüren, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim kurma becerilerini olumsuz yönde etkileyen, sınırlı ilgi ve tekrarlanan davranışlara neden olan nöro-gelişimsel bir bozukluk" olarak tanımlanmaktadır (Rakap vd., 2017). Sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarda işlevsel yetersizlik özellikleri göstermektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Otizmin tanısı davranışsal birtakım kriterler doğrultusunda konulmaktadır (Korkmaz, 2016). Bu kriterler, APA'nın (2013) yılında yayımladığı DSM-5 kriterlerine göre; (a) sosyal iletişim ve etkileşimde süreğen bozukluk ve (b) sınırlı, tekrarlayan davranış örüntüler olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Otizme ilişkin özellikler ise dört ana başlıkta değerlendirmek mümkündür. Bu özellikler;

- Belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkması,
- Günlük yaşamda aksaklıklara yol açması,
- Sınırlı ve yineleyici olarak tabir edilen stereotip hareketler ve

- Farklı bağlamlarda gözlemlenebilen sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizlikleri olarak belirtilmektedir (APA, 2013).

Otizm, kadınlara oranla erkeklerde 2-7 kat daha çok rastlanmaktadır (Korkmaz, 2016). Bununla birlikte yapılan son araştırmalar otizmin görülme sıklığını 68/1 olarak belirlenmiştir (Cristensen vd., 2016). Günden güne görülme oranı artan otizmin henüz nedeni belirlenememiştir. Ancak yapılan araştırmalar genetik faktörlerin %90 oranda temel etkeni oluşturduğu yönündedir (Korkmaz, 2016). Türkiye'de otizmin yaygınlığı konusunda ise kesin bir bilgiye ulaşılmış değildir (Akoğlu, 2015).

Otizm, bireyde yaşın ilerlemesiyle birlikte değişiklik gösteren özellikler gösterebilmektedir (Kudaibergenova, 2018). Bu nedenle otizmi olan bireylerin, kendi içlerinde de bireysel farklılıklara sahip olduğu ve her otizmli bireyde gelişimin farklı kombinasyonlar halinde görülmesi orijinal farklılıkları ortaya koymaktadır. Dolayısıyla nedenlerden ziyade risk faktörlerini değerlendirmek öncelikli hale gelmektedir (Akoğlu, 2015). Spektrumu olan bireylerin farklılıklar göstermesine rağmen çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Yapılan bu sınıflandırmalar uzmanlar arası ortak dil kullanılabilmesine ve iletişimde kolaylık sağlanmasına olanak sağlamaktadır (Korkmaz, 2016). APA'ya göre (2013); düzey-1, destek gerektirme, düzey-2, yoğun destek gereksinimi ve düzey-3, çok yoğun destek gereksinimi, olmak üzere sınıflandırılması yapılmaktadır. ÖEHY'ne göre (2018) ise bu sınıflandırma; hafif, orta ve ağır düzeyde otizmi olan birey olarak üç grupta ele alınmaktadır. Buna göre;

Hafif düzeyde *otizmi olan birey,* sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey,

Orta düzeyde *otizmi olan birey,* sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine yoğun olarak ihtiyaç duyan birey,

Ağır düzeyde *otizmi olan birey,* sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine çok yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey olarak ifade edilmektedir.

2.1.6.9. Özel yeteneği olan bireyler

Üstün yetenekli bireyler olarak tanımlanan bireyler, Türkiye'de 13 Ocak 2013 tarihinde kabul edilen Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu tarafından yayınlanan "Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı"nda daha az kategorize edici olma gerekçesiyle kabul edilen, "üstün yetenek" kavramı yerine" özel yetenek "kavramı ile ele alınmıştır (MEB,2013). Buna göre Amerika Birleşik Devletleri'nde 1972'de yayınlanan Marland Raporu'na özel yeteneği olan birey; "*genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı düşünme yeteneği, liderlik, görsel ve performans sanatları ya da psiko-motor yeteneklerden biri veya birkaçında olağanüstü düzeyde bir yeteneğe sahip olunması"* olarak tanımlanmaktadır. ÖEHY'e göre (2018) ise; "*akranlarına oranla daha çabuk öğrenme becerisine sahip, yaratıcılık, sanat ve liderliğe ilişkin verimli bir performansı olan, özel akademik yeteneği olan, soyut düşünme becerilerini kullanabilen, ilgi alanlarında bağımsız olmayı tercih eden ve yüksek düzeyde performans sergileyen birey"* olarak ifade edilmektedir. Özel yetenekli bireyler, meraklı, yaratıcı, öz denetimli, esnek düşünme yapısına sahip, hızlı bir öğrenme kapasitesine sahip, sorun çözme becerisi ve hayal gücünü kullanma becerilerinde üstün performans gösterebilen, sorgulayabilen ve kendi öğrenme stratejilerini yaşamlarında kullanabilen nitelikler göstermektedirler (Öngöz ve Aksoy, 2015).

Özel yeteneği olan bireyler, aday gösterme metodu, standartlaştırılmış testler ve çoklu ölçüt yaklaşımı gibi yöntemlerle belirlenmektedir (Boynikoğlu, 2016). Bireyin, ortalamanın üzerinde seyreden zekâ düzeyinin farklı gelişim alanlarına etki ederek özel yeteneğin çeşitlenmesi durumunu ortaya çıkarabilmektedir (Kirişçi ve Sak, 2017). Bu durum özel yeteneği olan her bireyin biricikliğine işaret etmektedir. Özel yeteneğin bireysel farklılıklar göstermesi durumuna rağmen bu gruba dâhil olan bireyleri esnek bir çerçevede sınıflandırmak mümkündür. Özel yeteneğe sahip bireyler IQ puanlarına ve göstermiş oldukları farklı davranışsal özelliklere göre sınıflandırılabilmektedir (Kirişçi ve Sak, 2017). Gross'a göre (2009) özel yetenekli bireyler IQ puanına göre sınıflandırırken, Dağlıoğlu (2015) bu sınıflandırmayı bireylerin performansları doğrultusunda ele almaktadır. Buna göre özel yetenekli bireyler; genel zihinsel yetenek, belli bir akademik alanda özel yetenek, yaratıcı ve üretici düşünme yeteneği, liderlik yeteneği, görsel performans sanatlarında yetenek ve

psiko-motor alanda üstün yetenek olmak üzere 6 başlık altında sınıflandırılması yapılabilmektedir.

2.1.7. Özel eğitimde değerlendirme

Özel gereksinimi olan veya özel eğitime ihtiyacı olmasından şüphe duyulan bireylerin, ihtiyaçlarının karşılanması ve kendilerine uygun olan eğitim faaliyetlerinden verimli bir şekilde yaralanabilmeleri için birtakım değerlendirme sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bireyin değerlendirme sürecinin erken dönemde gerçekleştirilmesi ilerleyen dönemlerde ortaya çıkabilecek gelişimsel ve akademik eksikliklerin önüne geçilebilmesini mümkün kılmaktadır (Çakıroğlu, 2016).

Özel eğitimde değerlendirme, bireyin akademik, fiziksel ve davranışsal niteliklerini belirlemek ve bu niteliklere uygun müdahale kararlarının geliştirilmesi amacıyla izlenen, veri toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Gürsel, 2013). Değerlendirmenin amacı, özel eğitim hizmetlerinin bireylere uygunluğunu belirlemek ve etkin öğretim programları geliştirmektir (Tekin, 2002). Eğitim süreçlerine erken başlanabilmesi için bireye değerlendirme basamaklarının uygulanması ve ihtiyaç duyduğu alanların belirlenmesi gerekmektedir (Yenioğlu vd., 2019). Bu doğrultuda birey, tarama/ gönderme, tanılama, sınıflama, yerleştirme, bireysel eğitim programının (BEP) geliştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinden geçmektedir (Çuhadar, 2014).

- *Tarama/gönderme*: Değerlendirme sürecinin ilk basamağı olan tarama/gönderme süreci özel gereksinimi olan ya da özel eğitime ihtiyacı olması durumunda şüphe edilen bireye ilişkin öğretmen, okul yönetici personeli, psikolog ve doktor gibi uzmanlar tarafından bireye dair veri toplama, elde edilen verilerin raporlar haline getirilmesi ve bireyin, hastane ve RAM'a gönderilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların tümüdür (Gürsel, 2013). Bu süreçte birden fazla uzmanın değerlendirme sürecine dâhil olması önemlidir (Tekin, 2002).
- *Tanılama*: Uzmanların değerlendirmeleri ve alınan önlemlerin yetersiz kalması durumunda birey daha ayrıntılı değerlendirilmesi yapılmak üzere ilgili kurumlara gönderilmektedir. Bu noktada tanılama süreci başlamaktadır. Tanılama, bireyin özel

eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için yasal bir gereklilik arz etmektedir (Gürsel, 2013). Tanılama, tıbbi ve eğitsel olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmektedir.

Tıbbi tanılama, bireyin özel eğitime ihtiyacı olup olmaması durumuna ilişkin daha detaylı incelemelerin gerçekleştirildiği, eğer yetersizlik durumu söz konusu ise bu durumdan bireyin etkilenme derecesinin ve bu duruma etken sebeplerin tespitinin gerçekleştirildiği aşamadır (Yenioğlu vd., 2019). Bu süreçteki değerlendirme verileri bireye özgü gereksinimlerin tespiti için temel kaynak oluşturmaktadır (Gürsel, 2013). Tıbbi tanılama işlemleri alanlarında uzman hekimler tarafından hastanelerde gerçekleştirilmektedir (MEB, 2010). Bireye uygulanan tıbbi ve psiko-metrik değerlendirmeler doğrultusunda yetersizlik alanı ve derecesine ilişkin rapor oluşturulmaktadır.

Eğitsel tanılama, tıbbi tanılamanın sonrasında gerçekleştirilen "eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanlarında özellikleri ve eğitim ihtiyaçları belirlenerek bireye uygun en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetlerine karar verildiği" aşamadır (Şahin, 2016). Bireylerin eğitsel tanılaması RAM'larda oluşturulan değerlendirme ekibi aracılığı ile yapılmaktadır (ÖEHY, 2018). Eğitsel tanılamada dikkat edilmesi gereken husus bireyin akademik yeterliliklerinin değerlendirilmesinin yanı sıra okul başarısına zemin oluşturan dil becerileri ve sosyal etkileşim becerilerinin de dikkate alınarak gerçekleştirilmesidir (Kargın, 2007).

- *Sınıflama*: Tarama/gönderme ve tanılama aşamaları sonucunda bireyin yetersizlik durumunun ve ihtiyaç duyduğu özel eğitim hizmetlerine göre kategorize edilmesi aşamasıdır.
- *Yerleştirme*: Tanılama sonucunda bireyin özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı tespit edilirse değerlendirme ekibi bireye ilişkin bir rapor düzenleyerek kişiye uygun eğitim ortamı gerekli özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmesi gerçekleştirildiği aşamadır (ÖEHY, 2018). Yerleştirmenin temel amacı, özel gereksinimi olan birey için en uygun programın belirlenmesidir (Şenel, 2002). Sınıflama ve yerleştirme aşamaları tamamlanmış bireyin geleceğine dolayısıyla eğitimine yönelik oldukça önemli kararların alındığı bir sürecin sonuçlanması anlamını taşımaktadır (Kargın, 2007). Yerleştirmesi gerçekleştirilen bireyin yerleştirildiği eğitim ortamında kendisine özel bir BEP hazırlanması beklenmektedir (Kargın, 2010).

- *BEP'in geliştirilmesi*: Bireye ilişkin yapılan tüm değerlendirme ve raporlama çalışmalarının ardından elde edilen veriler doğrultusunda özel gereksinimi olan birey için uygun bir planlamanın gerçekleştirildiği aşamadır. Bireye özgü geliştirilen bu programa bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) adı verilmektedir (Gürsel, 2013). ÖEHY'e göre (2018) BEP, özel eğitim hizmetlerine gereksinimi olan bireyler için uygunluğuna karar verilen eğitim programı ve destek hizmetlerin yer aldığı eğitim programıdır. Bu aşamada değerlendirmesi yapılan birey adına, RAM'ın bireyin BEP'inde hangi alanlarda destekleneceği çerçevesini çizmesi beklenmektedir (Kargın, 2007). Bu doğrultuda birey için en fazla bir yıllık BEP hazırlanmaktadır (ÖEHY, 2018).
- *İzleme*: Değerlendirme sürecinin ilk amacını kapsayan süreç, izleme aşamasıdır. Bu aşamada, bireye uygulanmakta olan BEP'in birey üzerindeki gelişim etkilerinin incelenmesi ve programda herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olup olmama durumlarına ilişkin gerçekleştirilen inceleme sürecidir. (Kargın, 2007). İzlemelerde amaç bireyin, bireysel gelişimini belirlemektir (Çakıroğlu, 2016). İzleme aşamasında elde edilen veriler öğretimin etkililiğini denetleme imkânı sunmaktadır (Gürsel, 2013). İzleme verileri doğrultusunda bireye uygulanan programın geliştirilmesine ve yapılabilecek uyarlamaların tespitine hizmet etmektedir (Özen ve Ergenekon, 2013). BEP ekibi yılda en az bir defa bireyin gelişim sürecini düzenli aralıklarla kaydederek, bu süreci takip etmekle sorumludur (Güven, 2016).
- *Değerlendirme*: Değerlendirme sürecinin ikinci amacını kapsayan süreç, değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada amaç, BEP'in kendisini değerlendirmektir (Özen ve Ergenekon, 2013). Eğitim programı izleme ve değerlendirme kurulu tarafından en az yılda bir defa değerlendirilmesi gerekmektedir (Kargın, 2007). Süresi biten eğitim planları ihtiyaç doğrultusunda yenilenebilmektedir (ÖEHY, 2018).

Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi süresince birçok teknik ve değerlendirme aracı kullanılmaktadır. Değerlendirme süresince kullanılan araçlar bazıları bireye yapılan ilk değerlendirme, bazıları eğitim süreçlerini takip etme ve bazıları ise tanı ve kuruma yerleştirme süreçlerinde kullanılmaktadır (Gürsel, 2013). Uygulanan testler, bireyin performansının tespiti, uygun eğitim ortamının belirlenebilmesi ve uygulanan eğitimden doygun verimin sağlanabilmesi için

değerlendirmenin önemli bir ögesi olarak kabul edilmektedir (Çiftçi, Alemdar ve Dalboy, 2016). Değerlendirme süreçlerinde kullanılan bu araçlar formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Formal değerlendirme, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş testler ve testlerin uygulanması sonucunda elde edilen puanlar ve bu puanların yorumlanmasıyla bireye ilişkin veri edinme sürecidir. Formal testlerin doğru bir şekilde uygulanıp yorumlanması oldukça önem arz etmektedir (Çiftçi vd., 2016). Standartlaştırılmış başarı testleri ve psikolojik testler uygulanan formal değerlendirmenin iki temel ögesini oluşturmaktadır (Gürsel, 2013). Bireyin ayrıntılı değerlendirilmesinin gerçekleştirildiği aşama da formal değerlendirme envanterleri kullanılmaktadır (Çuhadar, 2017).

İnformal değerlendirme, standart testlerle değerlendirilmesi yapılan bireyin uygulamaya dayalı gerçek performansına ilişkin verileri elde etme imkânı sunan veri toplama sürecidir. İnformal testler performansa ve ürüne dayalı değerlendirmelerdir (Çiftçi vd., 2016). İnformal değerlendirme verileriyle desteklenen formal veriler birey hakkında daha doğru tespitlerin yapılmasına olanak sunmaktadır (Kargın, 2007). Tarama/gönderme aşamalarında informal değerlendirme envanterleri kullanılmaktadır (Çuhadar, 2017).

Programa dayalı değerlendirmeler ve ölçüt bağımlı değerlendirmeler informal verilerin iki temel ögesini oluşturmaktadır. Buna göre programa dayalı değerlendirmeler, bireyin okul ve sınıf gibi öğretime uygun ortamlarda bireyin performansının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerdir (Gürsel, 2013). Bireyin performansına dayalı veriler akranları ile mukayese edilerek elde edilmektedir. Ölçüt bağımlı değerlendirmeler ise, belirlenmiş kriterlere doğrultusunda bireyin yeterliliklerinin tespit edilmesine imkân sağlamaktadır. Öğrenci portfolyoları, beceri analizleri, gözlem, görüşmeler, anket, kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri ölçüt bağımlı değerlendirme araçları olarak kullanılan tekniklerin bazılarını oluşturmaktadır (Gürsel, 2013).

2.1.8. Özel eğitimde BEP hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi

Özel gereksinimi olan veya olmasından şüphe duyulan bireylerin, kişisel performanslarının üst seviyeye eriştirilebilmesi için eğitim programlarının bireyselleştirilmesi oldukça önemli bir faktördür. Bu doğrultuda standart eğitim programlarında başarısız olan birey için ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerini kapsayan, öğrenimini kolaylaştıracak ve performansını üst seviyeye ulaştırmasına olanak sunacak bir eğitim planı hazırlanması gerekmektedir. Bu süreç öncelikle BEP'in hazırlanması ile mümkün olmaktadır. BEP, RAM'da izleme ve değerlendirme ekibinin değerlendirme sonucunda özel gereksinime ihtiyacı olduğu kanaatine varılan birey için ekip tarafından hazırlanan eğitim programıdır (Kargın, 2013). Aile bireyleri, eğer uygunsa bireyin kendisi, sınıf öğretmeni, okul yönetim personeli, izleme ve değerlendirme ekibinden bir temsilci, yetersizlik türüne uygun uzman kişi, psikolog ya da rehber öğretmen BEP hazırlama ekibini oluşturmaktadır (Özen ve Ergenekon, 2013). BEP, bireyin öğrenme şeklini, genel performans düzeyini, yetersizliğinin öğrenmesine olan etkisini ve amaç ve hedeflere nasıl ulaşılabileceği konularına ilişkin sistematik bir yol göstermektedir (Güven, 2016).

BEP hazırlama süreci; (a) hazırlama ekibin oluşturulması, (b) bireyin eğitsel performansının belirlenmesi, (c) bireye uygun eğitim alanlarının ve sunulacak destek hizmetlerin belirlenmesi, (d) BEP'in yazılması, (e) uzun ve kısa dönemli hedeflerin belirlenmesi, (f) uygun öğretim yöntem ve materyallerin belirlenmesi ve (g) programın izlenme, değerlendirme, sorumluluk ve zaman çizelgesinin hazırlanması ve değerlendirme şekline karar verilmesi olmak üzere yedi temel basamaktan oluşmaktadır (Kargın, 2013; Özen ve Ergenekon, 2013; Şahin, Yaban ve Acar, 2015; Güven, 2016).

Bireyin performansına dayalı hazırlanan programda belirlenen amaç ve hedeflere ulaşma süreci yani BEP'in eğitimciler tarafından uygulanma aşaması, öğretimin bireyselleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2010). Öğretimin bireyselleştirilmesi, programda yer alan hedefler üzerinde öğretmenler tarafından çeşitli öğretimsel uyarlamalar yapılarak öğretim sürecinin gerçekleştirilmesidir. Bu evre eğitim süreçlerinin verimliliğini arttıran uyarlamaları içermektedir (Kargın,

Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Bireyin eğitim sürecine katılımına zemin oluşturmaktadır (Tutal ve Çolak, 2013).

Öğretimsel uyarlamalar bireyin özelliklerine göre; (a) fiziki düzenlemeler, (b) sınıf işleyişine yönelik düzenlemeler, (c) sınıfın psikolojik ve sosyal durumuna ilişkin düzenlemeler, (d) öğretim sürecine ilişkin düzenlemeler ve (e) işleyişe ilişkin düzenlemeler olmak üzere beş boyutta gerçekleştirilmektedir (Kargın, 2013).

(a) *Fiziki düzenlemeler,* eğitimcilerin öğretim ortamını uygun hale getirmesidir. Öğrenme ortamının düzenlenmesi, eğitim sürecinin verimliliğini arttıran önemli bir etkendir. Öğrenme ortamının sıcaklığı, ışık miktarı, uygun renkte boyalı olması, gürültü düzeyi, uygun büyüklükte olması, oturma planı ve ortamdaki uyaran çeşitliliğinin miktarı gibi faktörler eğitim sürecine doğrudan etki gösteren fiziksel nitelikler arasında gösterilmektedir. Ortamın tasarlanmasında özel gereksinimi olan bireylerin duyusal hassasiyetlerinin dikkate alınması zorunluluk arz etmektedir (Tutal ve Çolak, 2013). Bu doğrultudan eğitim ortamında uygun ısı ve uygun aydınlatma kullanılması gerekmektedir. Ses yalıtımının kontrol edilmesine imkân sunan akustik önlemler alınarak sınıftaki gürültü ve işitsel problemlerin ortadan kaldırılmalıdır. Aksi durumda özellikle dikkat eksikliği yaşayan bireylerin öğrenme süreçleri olumsuz etkiler yaşayabilmektedirler (Kargın, 2013). Eğitim ortamının, duyusal olarak yönlendirmeye teşvikini sağlayıcı kontrast renklerde boyalı olması ve dokusal çeşitliliğin sağlanması bireylerin eğitim ortamını daha kolay benimsemelerine olanak sunmaktadır. Eğitim ortamının uygun büyüklükte olması eğitim sürecinde önemli bir diğer faktördür. Çok küçük bir ortam bireyi ve eğitimciyi kısıtlayıcı, çok büyük bir ortam ise eğitimcinin kontrolünü güçleştirmesi ve iletişim problemlerini ortaya çıkarması söz konusu olabilmektedir (Kargın, 2013).

Eğitim ortamında kullanılan materyallerin düzenlenmesi hedeflenen öğretimin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için önemli bir etkendir (Çelik, 2007). Öğretim süreçlerinde tercih edeceği materyaller öncelikli olarak bireyin düzeyine uygunluğunu ve hedeflenen öğretime uygunluğunu kontrol etmesi gerekmektedir. Doğru ve uygun materyaller, eğitim sürecine ilgi çekici bir boyut kazandıracağı ve öğretimin etkililiğine katkı sunacağı bir gerçektir (Tutal ve Çolak, 2013).

Eğitim ortamının erişilebilirliği ve yetersizlik türüne uygun araçların düzenlemesi diğer etkenleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda, eğitim ortamlarında tekerlekli sandalye, beyaz baston, işitme cihazı… vb. yetersizliğe bağlı olarak araç kullanan bireylerin olması durumunda, eğitimcinin fiziksel düzenlemeler yapması ve bu araçlar hakkında bilgi yeterliğine sahip olması gerekmektedir (Kargın, 2013). Eğitim ortamlarının erişilebilirliği eğitim sürecinin katkısının yanı sıra sağlık, güvenlik ve sürdürülebilirlik noktalarında önem taşımaktadır (Tutal ve Çolak, 2013).

(b) Sınıf işleyişine yönelik düzenlemeler, eğitim ortamında kuralların ve rutinlerin belirlenmesi, eğitimcinin yıllık, aylık ve haftalık planlarında uygulamayı belirlediği etkinlik, ödev ve bu süreçlerde kullanacağı materyallerin öğrencilere anlatmasıdır (Kargın, 2010). Eğitim ortamının kurallarının ve rutinlerinin belirlenmesi bireyler ve eğitimciler arasındaki uyumu destekleyen ve dolayısıyla eğitim kalitesini arttıran bir etki ortaya koymaktadır. Ayrıca sınıf kuralları ve rutinleri hedef ve amaçların yanı sıra bireylere sosyal yaşam becerileri ve toplumsal uyum becerilerinin geliştirilmesine imkân sağlamaktadır.

(c) Sınıfın psikolojik ve sosyal durumuna ilişkin düzenlemeler, özel gereksinimi olan bireyin, eğitimcinin, diğer akran ve aile bireylerinin kabul düzeylerine etki eden düzenlemelerdir (Kargın, 2013). Kabul düzeyini arttırabilmek için öncelikli olarak eğitimcinin bireyin kendisini ve farklılıklarını kabul etmelidir. Bireyin yetersizlikleri yerine yeterliliklerine, yapamadıkları yerine yapabildiklerine odaklanması ve bireyi destekleyici rolde olması gerekmektedir. Bireye karşı her zaman dürüst olmalı ve ona verdiği sözleri yerine getirerek bireyin güven duymasını sağlamalıdır. Eğer ki özel gereksinimi olan bireyle sağlıklı bir iletişim ve etkileşim sağlanırsa bireyin akran ve aile bireylerini de bu tutum ve davranışlar olumlu yönde etkileyecektir.

(d) Öğretim sürecine ilişkin düzenlemeler, eğitimcinin, yöntem ve teknikler üzerinde yaptığı düzenlemelerle bireyin öğrenme süreçlerini kolaylaştıran düzenlemelerdir (Kargın, 2010). Geleneksel eğitim sisteminin yanı sıra farklı eğitim yöntem ve teknikleri uygulayan bir eğitimci, özel gereksinimi olan bireyin etkili ve kalıcı öğrenmesini de destek sunmaktadır (Kargın, 2013). Bu uyarlama yapılırken bireyin seviyesinin göz önünde bulundurulması oldukça önemlidir. Seviyesi doğrultusunda öğretime başlamak bireyin edinim düzeyindeki bilgisini sırsısıyla

akıcılık, uygulama ve genelleme seviyelerine erişimini mümkün kılacaktır (Gündoğdu, 2016).

(e) İşleyişe ilişkin düzenlemeler, eğitimci ve okul idarecilerinin bireyin gereksinimleri doğrultusunda ortak hareket etmelerini gerekli kılan düzenlemeleri kapsamaktadır. Sınav uygulamaları, ödevlendirmeler, bireyin okula devam durumu, akran kabulü ve uyum süreçleri ve disiplin işleyişe ilişkin gerçekleştirilmesi gereken düzenlemelerin bazılarıdır (Kargın, 2010). Bunun yanı sıra okul ve ebeveyn arasındaki koordinasyonun sağlıklı bir şekilde sağlanması, iletişimin güçlü tutulması, güncel mevzuat ve hakları konularında bilgilendirilmesi diğer işleyişe ilişkin düzenlemeler içerisinde yer almaktadır (Boynikoğlu, 2016). Bu düzenlemeler, eğitimde bireyselleştirme politikasının doğru bir şekilde uygulamasına ve eğitimciler, yöneticiler ve ebeveynler arasında farklılıkların meydana gelmesinin önüne geçecektir (Kargın, 2013).

2.1.9. Özel eğitimde eğitim yaklaşımları

Özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde iki temel amaç mevcuttur. Bu amaçlar; (a) bireylere eğitim yoluyla bilgi, beceri ve kavram öğretimini sağlamak ve (b) yaşanılan çevreyi erişilebilir kılmaktır (Yıldırım-Doğru, 2009). Bu doğrultuda özel eğitim alanında erken yaş döneminden itibaren, çeşitli yaklaşımlar temel alınarak hazırlanmış pek çok müdahale programları, eğitim planları, yöntem, teknik ve stiller kullanılmaktadır. Yaklaşımlar, uygulayıcısı, uygulamanın şekli, yoğunluğu, biçimi, yer ve bağlamına göre farklılık göstermektedir (Bakkaloğlu, 2020). Yaklaşım ve modellerinin eğitim süreçlerinde, temel olarak bireysel farklılıkların ve bireysel gereksinimlerin göz önünde bulundurularak belirlenmekte ve uygulanmaktadır. Yaygın olarak tercih edilen yaklaşım ve uygulama modellerinin sınıflandırması üzerinde alan yazında çeşitli görüşler mevcuttur (Birkan,2010; Ergül, 2011; Sucuoğlu,2013; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2014; Bakkaloğlu, 2020). Genel kapsamda yaklaşım ve modelleri (a) davranışçı yaklaşım ve modelleri, (b) gelişimsel yaklaşım ve modelleri ve (c) ilişki temelli yaklaşım ve modelleri olmak üzere üç başlıkta ele almak mümkündür.

(*a) Davranışçı yaklaşım ve modelleri:* Davranışçı yaklaşım belirlenen hedeflerin sistematik bir yapılandırma doğrultusunda; hedeflerin analiz edilmesi,

öğretim aşamalarının basamaklandırılması ve hedeflere ulaşılması doğrultusunda bireye sistemli bir şekilde pekiştirecin sunulmasını kapsayan yaklaşımdır (Ergül, 2011). Temellerini Skinner'ın edimsel koşullanma kuramından almaktadır (Çankaya, 2013). Türkiye'de uygulanmakta olan başlıca davranışçı müdahale programları; Uygulamalı davranış analizi (UDA), Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP), Erken ve yoğun davranışsal eğitim (EYDE), Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü Modeli (PCDI) ve Lovaas Enstitüsü Programı'dır (Bakkaloğlu, 2020).

(b) Gelişimsel *yaklaşım ve modelleri: B*ireyin gelişimsel yaş düzeyine uygun olarak uyaranlar ile zenginleştirilerek düzenlenmiş bir eğitim ortamında, hazırlanan etkinlik planları ve materyallerin kullanılarak eğitimin sağlanmasını kapsayan yaklaşımdır. Uygulama süreçlerinde etkinlik planları ve öğrenme süreci eğitimci tarafından yönetilmektedir (Ergül, 2011). Denver Modeli, DIR/Floortime ve Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı başlıca gelişimsel müdahale programlarıdır. Türkiye'de uygulanmakta olan başlıca gelişimsel müdahale programları ise DIR/Floortime ve Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'dır (Birkan, 2010).

(c) İlişki-*temelli yaklaşım ve modelleri:* Çevrenin bireylerin üzerindeki etkisine dayalı yaklaşımdır. Bireylerin dikkatini ve davranışlarını uyarmak amacıyla düzenlenmiş eğitim ortamlarının hazırlanması süreçlerini kapsayan, etkileşim ve öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerini içermektedir. Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM), ve Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Türkiye'de uygulanmakta olan başlıca müdahale programlarıdır (Birkan, 2010).

2.1.10. Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri

Kaynaştırma, özel gereksinimi olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla uygun eğitim programları ve ortam düzenlemeleriyle bir araya getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Metin, 2015). Türkiye'de 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar" kanunu ile kaynaştırma uygulamalarına resmi olarak başlanmıştır (Koçoğlu, 2019). Bu uygulamalar tarihsel süreç içerisinde özel gereksinimi olan bireyler için nitelikli bir eğitim modeli şeklini aldığı görülmektedir (Yazıcıoğlu, 2018). Kaynaştırma terimine ilişkin alan yazında pek çok tanım yer

almaktadır. Sucuoğlu ve Kargın'a göre (2006) özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini, akranlarıyla aynı eğitim ortamlarında gerçekleştirmesi olarak ifade edilmektedir. Batu ve Kırcaali-İftar 'a göre (2011); özel gereksinimi olan bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarından farksız olarak, gerek sosyal ve eğitsel imkânlardan eşit olarak yararlanmasını ön gören yaklaşım olarak aktarılmaktadır. ÖEHY'inde (2018); kaynaştırma tanımının bütünleştirme ibaresi ile birlikte yer verildiği görülmektedir. Buna göre "özel gereksinimi olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmaları ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunarak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" olarak tanımlanmaktadır.

Global düzeyde gelişen gerek yasal gerek bilimsel gelişmeler kaynaştırma uygulamalarında da fikirsel farklılaşmaya imkân sunmuştur. Bu doğrultuda özel gereksinimi olan bireylerin genel eğitim sisteminde eğitim görmelerinin kapsayıcı ifadesi olarak "bütünleştirme" kavramı alan yazında yer edinmeye başlamıştır (Lewis ve Doorlag, 2011). Bu doğrultuda, bütünleştirme kavramı eğitimde tüm bireylere eşit imkânların sunulması felsefesiyle, özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda bireysel olarak düzenlenmiş programlar ve destek hizmetlerden tam zamanlı olarak yararlanması şeklinde tanımlanmıştır (Sarı ve Pürsün, 2016). Kaynaştırmadan farklı olarak özel eğitim hizmeti alan bireylerin genel eğitim ortamlarında yaygın olarak yürütülmesini destekleyen bir anlayış ortaya koymaktadır (Kesiktaş, 2011). Bütünleştirme, özel eğitimin en kapsamlı ölçüde ve en az kısıtlayıcı ortamlarda verilmesini hedeflemektedir (Altun, 2016).

En az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimi olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından farksız olarak eşit imkânlara sahip ortamlarda eğitimlerini sürdürme hakkını ifade eden bir terimdir (Kesiktaş, 2011). Genel eğitim ortamlarında yardımcı uzman ve özel eğitim öğretmenlerinin destek hizmet sağlamasıyla özel gereksinimi olan öğrencinin tam zamanlı olarak hizmet almasını mümkün hale getirmiştir (Altun, 2016).

Türkiye'de 2017 yılında yayınlanan "Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi" ile özel gereksinimi olan tüm bireyler tam zamanlı

olarak kaynaştırma uygulamalından yararlanabilmektedir (Ahmetoğlu, 2018). Bu doğrultuda Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları tam zamanlı, yarı(kısmi) zamanlı ve tersine olmak üzere üç şekilde yürütülmektedir (Yazıcıoğlu, 2018; Koçoğlu, 2019).

Tam zamanlı kaynaştırma, özel gereksinim türüne ve düzeyi fark etmeksizin bireylerin genel eğitim sınıflarında tam zamanlı olarak eğitim verilmesidir (Altun, 2016). ÖEHY'ne göre (2018) tam zamanlı kaynaştırma uygulamasını gerçekleştiren okullarda, her şubede iki öğrenciyi aşmayacak şekilde yürütüldüğü belirtilmektedir. Okul öncesi eğitim veren bir eğitimi veren okullarda, iki özel gereksinimi olan bireyin bulunduğu bir eğitim ortamında 10 ve bir özel gereksinimi olan birey bulunan eğitim ortamında 20 normal gelişim gösteren akranıyla; diğer yaş gruplarında ise, iki özel gereksinimi olan bireyin bulunduğu bir eğitim ortamında 25, bir özel gereksinimi olan birey bulunan eğitim ortamında 35 normal gelişim gösteren akranı olmak üzere sınıf mevcut düzenlemesi gerçekleştirilmektedir (ÖEHY, 2006). Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarının büyük çoğunluğu tam zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir (Yazıcıoğlu, 2018).

Yarı(kısmi) zamanlı kaynaştırma, özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinin bir kısmını akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamlarında veya ders dışındaki etkinliklere katılım göstermesi şeklinde sürdürülen kaynaştırma uygulaması modelidir (Koçoğlu, 2019). Özel gereksinimi olan bireyler başarı gösterebileceği derslerde genel eğitim sınıflarına katılmaktadır (Ünsal, 2019). Türkiye'de yarı zamanlı model, tam zamanlı modele kıyasla daha az uygulanmaktadır (Türkoğlu, 2007). Okulun fiziki olanakları ve eğitim personelinin yeterli olması durumunda özel gereksinimi olan bireyler, eğitim ortamlarının tüm faaliyetlerinde bulunarak faydalanması sağlanabilmektedir (Ünsal, 2019).

Tersine *kaynaştırma,* özel gereksinimi olan bireylerin yapılandırılmış ortamlarda normal gelişim gösteren akranlarıyla bir araya getirilerek sosyalleşme imkânlarının sunulduğu uygulamalardır (Wooten ve Mesibov, 1986). Bu türde talep doğrultusunda ya özel eğitim kurumlarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim sürdürülerek ya da özel eğitim kurumunda normal gelişim gösteren bireyler için ayrı bir eğitim ortamı hazırlanarak gerçekleştirilmektedir (Koçoğlu, 2019). Türkiye'de en kısıtlı gerçekleştirilen kaynaştırma uygulaması tersine

kaynaştırma modelidir. Bu kaynaştırma modeline ilgili mevzuatta açık bir şekilde yer verilmediği ancak tersine kaynaştırma modelinin tasvir edildiği ifadelerin yer aldığı belirtilmektedir (Yazıcıoğlu, 2018).

Destek özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimi olan bireylerin yaşamlarını bağımsız sürdürebilme becerilerini üst düzeye eriştirmeyi hedefleyen hizmetlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Özkan ve Kaya, 2013). Özel gereksinimi olan bireylerin tercihlerine göre almayı talep edebildiği ek hizmetlerden oluşturmaktadır (Altun, 2016). Destek hizmetleri (a) destek özel eğitim hizmetleri ve (b) ilişkili hizmetler olmak üzere kategorileştirilebilmektedir.

(a) *Destek özel eğitim hizmetleri*: Özel gereksinimi olan bireyin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması için sınıf öğretmenleri ile birlikte uzmanların iş birliği halinde çalışmasını gerekli kılan hizmetlerin tümüdür (Batu ve Uysal, 2010). Bu hizmetler, sınıf içi ve sınıf dışı gerçekleştirilen uygulamalarla sağlanmaktadır. Sınıf içi destek hizmetler, bireyi eğitim ortamından ayırmadan gerçekleştirilen hizmetlerdir (Sülün ve Girli, 2016). Bu hizmetler, özel eğitim danışmanlığı, iş birliği ile öğretim ve yardımcı personel desteği olmak üzere üç şekilde verilmektedir (Özkan ve Kaya, 2013). Sınıf içi destek hizmetler performansa uygun öğretim programı hazırlama, öğretime uygun materyal hazırlama ve sınıf yönetimine ilişkin konularda sınıf öğretmenine yardımcı olmak amacıyla uzman tarafından sağlanan hizmetlerdir (Batu ve Uysal, 2010). Uzman ve öğretmen arasındaki iş birliği ne kadar verimli olursa özel gereksinimi olan bireyin başarısı o düzeyde artış göstermektedir (Batu, 2013).

Özel eğitim danışmanlığı uygulamasında özel eğitim öğretmeni ya da rehber öğretmen, öğretim süreçleri, öğretim sürecinin değerlendirilmesi ve problem davranışların üstesinden gelme gibi konularda sınıf öğretmenine danışmanlık yapmaktadır (Özkan ve Kaya, 2013). Kaynaştırılan bireye ve öğretmene destek olması amacıyla görevlendirilen yardımcı personel sınıf içi hizmetlerin bir diğeridir. Yardımcı personel, özel gereksinimi olan bireyin ihtiyaçlarını karşılama ve sınıf içerisinde bireyin uyumunu sağlama görevlerini yerine getirmektedir (Batu, 2013). Öğretmen ve yardımcı personel arasındaki ekip çalışması anlayışının geliştirilmesi uygulamanın başarı düzeyi üzerinde önemli ölçüde etkili olmaktadır (Batu ve Uysal, 2010).

Sınıf dışı destek hizmetler, destek eğitim odası ve gezici özel eğitim öğretmeni olmak üzere iki şekilde verilmektedir (Özkan ve Kaya, 2013). Destek eğitim odası ve gezici öğretmen uygulamaları eğitim ortamının dışında gerçekleştirilen özel eğitim hizmetlerindendir (Sülün ve Girli, 2016). Destek eğitim odası, normal eğitimin sürdürüldüğü sınıflarda eğitim alan özel gereksinimi olan bireyin başarısızlığının gözlendiği derslerde, okul içerisinde hazırlanmış farklı bir eğitim ortamında performansına uygun olarak özel eğitim hizmeti almasıdır (Batu ve Uysal, 2010).Özel gereksinimi olan birey, ihtiyaç duyduğu derslerde bireysel olarak veya küçük bir grup eşliğinde, genel eğitim ortamında takip edilen müfredata paralel olacak biçimde, eğitimini almaktadır (Özkan ve Kaya, 2013).Bu sınıflarda hizmet veren eğitimciler, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından görevlendirilmektedir (ÖEHY, 2018).

Gezici özel eğitim öğretmeni uygulaması, özel gereksinimi sebebiyle eğitimine okul ortamında devam edemeyen bireylerin, eğitim faaliyetlerinin evlerinde devam edilmesini kapsayan uygulamadır (Özkan ve Kaya, 2013).

(b) *İlişkili hizmetler*: Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim faaliyetlerinin dışında faydalandığı hizmetleri kapsamaktadır. Bu hizmetler arasında sağlık hizmetleri, danışmanlık hizmetleri, fizyoterapi, mesleki terapi, dil ve konuşma terapisi, sosyal hizmetler ve ulaşım hizmetleri gibi pek çok alanı kapsayan tamamlayıcı nitelikli hizmetleri oluşturmaktadır. Bireyler, ilişkili hizmetlerden tercihleri ve ihtiyaçları doğrultusunda yararlanmaktadırlar (Altun, 2016).

2.1.11. Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim aldığı kurumlar

Türkiye'de özel gereksinimi olan bireylerin eğitimleri farklı kurumlar tarafından sağlanabilmektedir. Eğitim faaliyetlerinin tümü 1992 yılından bugüne Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından planlanmakta ve uygulanmaktadır (Özbey, 2018). Son güncellemesi 7 Temmuz 2018'de yapılan ÖEHY'e göre özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerine ilişkin olarak öğrencinin gelişimsel ve eğitsel ihtiyaçları doğrultusunda kendisine uygun olan bir eğitim ortamına yerleştirilmesi ve eğitim hizmetlerinde mutlak seviyede fayda sağlamasına açık bir şekilde yer verilmektedir.

Bu kapsamda özel gereksinimi olan öğrencilerin öncelikli olarak kaynaştırma/ bütünleştirme eğitimi yoluyla, akranları ile birlikte verilmesinin gerekliliğini

vurgulamaktadır. Öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak en verimli ortamlara yerleştirilmesi oldukça önem taşımaktadır (Batmaz ve Çermik, 2019). Bu konuya ilişkin olarak farklı görüşlerde mevcuttur. Phillips'e göre (2008) özel gereksinimi olan bireylerin her koşul ve durumda akranlarıyla birlikte eğitilmesini öngörürken, Link'e göre (2008) , bireyin eğitimden alacağı verimin önemli olduğunu, stratejik planlamalar yapılarak öncelikli olarak bireysel eğitimin verilmesini ve bu eğitimin yanında akran eğitiminin kısmi zamanlı olması gerekliliğini savunmaktadır. Bu konuya ilişkin ortak görüş en kısıtlayıcı ortamda eğitimin mutlak seviyede faydanın sağlanacağı ortamlarda verilmesine yöneliktir (Kargın, 2010; Camadan, Özer ve Şen, 2011; Batu, 2013; Metin, 2015; Altun, 2016; Ünal, 2017; Özbey, 2018; Güven, 2019).

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini; (a) kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yoluyla genel eğitim sınıflarında verilen eğitim, (b) özel eğitim sınıfları, (c) destek eğitim odası, (d)özel eğitim okul ve kurumları, (e) hastane sınıfları (Özbey, 2018) ve (f) evde eğitim (ÖEHY, 2018) olmak üzere altı farklı şekilde alabilmektedirler.

***(a)* Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi yoluyla genel eğitim sınıflarında verilen eğitim**

Kaynaştırma yoluyla eğitim, özel gereksinimi olan bireyin gelişimsel ve ihtiyaçlarına uygun, genel eğitim ortamlarında yaşıtlarıyla birlikte eğitimini almasıdır. Bu eğitim modelinde özel gereksinimi olan bireyden genel eğitim sınıflarındaki düzene ve bu sınıflarda uygulanan müfredata uyum sağlamaları beklenmektedir (Parlak, 2017). Türkiye'de kaynaştırma yoluyla eğitim; tam zamanlı kaynaştırma, yarı (kısmi) zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı şekilde uygulanabilmektedir (Danyolı, 2017).

Bu uygulama ile eğitimlerini sürdüren bireyler sınıflarında uygulanan eğitim programına göre hazırlanan BEP'ler ile eğitimleri sürdürülmektedir (ÖEHY, 2018). Eğitimden sorumlu olan kişi sınıf öğretmenidir (Cincioğlu, 2016). Öğrencilere yönelik olarak sınıf öğretmenlerince eğitim ortamında düzenlemeler gerçekleştirilmektedir (Gül, 2014). Özel gereksinimi olan kaynaştırma öğrencilerin başarılarını daha doğru değerlendirilebilmesi için kabul edilebilir düzeyde sınav uyarlamalar yapılmaktadır.

Sınav uyarlamaları; eğitim ortamına, sınav süresine, sınavda yöneltilen sorulara ve öğrencinin cevaplarına ilişkin uyarlamaları kapsamaktadır (Gürsel, 2013). Bu doğrultuda öğretmen, öğrencinin dikkatini yoğunlaştırabilmesi için çevresel düzenlemeler yapması gerekmektedir. Öğretmen, sınavı bireysel veya küçük bir grup eşliğinde yapma uygulamasına gidebilmektedir. Sınav süresine ilişkin olarak öğretmen, sınav süresini uzatabilir, belirli aralıklar vererek sınavı yapabilir veyahut öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda ek süre imkânı sunabilmektedir. Sınavda yöneltilen sorularda, öğrencinin gereksinimlerine uygun şekilde düzenlenmesine, verilen yönergelerin net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Sınavlarda farklı punto ve renklerde anahtar sözcüklere yer vererek öğrencinin dikkatini toplamasına yardımcı olabilmektedir. Sınav kâğıtları değerlendirilirken, öğrencinin bireysel yeterlilikleri dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda yanıt biçiminde değişikliklere gidilerek, yazılı cevaplar yerine optik formlar, ses kayıt cihazı kullanarak sözel değerlendirme… vb., uyarlamaların yapılması mümkündür. Bu hususlarda öğretmenlerin gerekli kolaylıkları öğrencilerine sağlaması hususuna istekli olması oldukça önem arz etmektedir.

***(b)* Özel eğitim sınıfları**

Özel gereksiniminden dolayı normal eğitim ortamlarında eğitim alması mümkün olmayan bireylerin, genel eğitimin verildiği okullarda kendilerine uygun ortamların hazırlanması yoluyla gerçekleştiren eğitim uygulamasıdır (Özbey, 2018). Bireylerin okul kaydı özel eğitim sınıflarına yapılmaktadır (Cincioğlu, 2016). Özel eğitim sınıfları Özel gereksinimi olan öğrenciler okul zamanının büyük bir bölümünde bu sınıflarda eğitimlerini sürdürmektedir (Metin, 2015). BEP hazırlama ekibi tarafından hazırlanan çeşitli planlar çerçevesinde, bazı ders ve organizasyonlar, özel eğitim sınıfına devam eden öğrencileri diğer öğrencileri bir araya getirerek öğrencilerin her yönden faydalanmalarına imkân sağlanmaktadır (Güven, 2016). Öğrenci değerlendirmeleri, bireysel olarak hazırlanan BEP'lerde yer alan hedef ve amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (ÖEHY, 2018).

***(c)* Destek eğitim odası**

Eğitimin her tür ve kademesinde tam zamanlı olarak kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik olarak genel eğitim

okulu bünyesinde bireysel eğitim desteğinin sağlanması için uygun şartlarda düzenlenmiş sınıflardır (ÖEHY, 2018). Genel eğitim müfredatında yetersizlik yaşanan veya hedeflenen başarı düzeyine ulaşılamayan derslere yönelik, bireysel eğitimler bu sınıflarda gerçekleştirilmektedir. Destek eğitim odasında yapılan eğitimlerde öğrenciye bireysel eğitimin yanı sıra küçük bir grup eşliğinde de eğitim verilebilmektedir (Sayan, 2019). Bu sınıflarda öğrencinin özel gereksinimine yönelik olarak gerekli materyaller bulunmaktadır. Materyal destekli bu ortamların öğrencinin eğitimine olumlu katkı sunduğu belirtilmektedir (Camadan, Özer ve Şen, 2011). Ayrıca fiziksel ve psikolojik düzenlemeler de yapılmaktadır (Sayan, 2019). Destek eğitim odalarındaki dersler öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda planlanarak uygulanmaktadır (Özbey, 2018). Öğrencin değerlendirmesi çeşitli eğitsel değerlendirme formları kullanılarak BEP'te yer alan hedef ve amaçlar doğrultusunda sonuçlandırılmaktadır.

***(d)* Özel eğitim okul ve kurumlar**

Özel eğitim okulları, farklı eğitim gereksinimleri olan bireyler için, düzenlenmiş eğitim ortamlarında, özel olarak yetiştirilmiş personel, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmış ders programı ve bu programa uygun materyaller ile eğitim verilen okullardır (Kargın, 2010). Hafif, orta ve ağır derecede özel gereksinimi olan bireylerin, eğitimlerinin sürdürüldüğü kurumlarda ilkokul (1. kademe) ve ortaokul (2. kademe) olarak hizmet vermektedir. Bu kurumlarda eğitim programları, genel eğitim müfredatına uygun şekilde hazırlanarak uygulanmaktadır. Orta ve ağır düzey zihinsel yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ya da birden fazla yetersizliği olan bireyler için gereksinimlerine uygun eğitim planları hazırlanarak öğretim yapılan sınıflar da açılabilmektedir (ÖEHY, 2018). Açılan bu sınıfların mevcutları zihinsel yetersizliği olan bireyler için 8, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için 4 kişi olarak düzenlenmektedir. Öğrencilere uygun şekilde BEP hazırlanmaktadır (Özbey, 2018).

Özel eğitim kurumları; özel gereksinimi olan öğrencilerin örgün eğitim süreçlerinin dışında ek hizmetler çerçevesindeki eğitimlerini devam ettirdiği kurumlardır. Bu kurumlar arasında tüm bireylerin ek hizmet alabildiği özel eğitim ve

rehabilitasyon merkezleri ve özel yeteneği olan öğrencilerin hizmet alabildiği bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM)'dir.

- ***Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri:*** MEB'in özel gereksinimi olan bireylere eğitim imkânı olarak sunduğu destek özel eğitim hizmetleri ve ilgili hizmetlerde, destek eğitim odalarının açılamaması, alan öğretmeni ve gezici öğretmen yetersizliği gibi pek çok soruna bağlı olarak destek özel eğitim hizmetleri ve ilgili hizmetlerin yeterli düzeyde karşılanamaması durumunu ortaya çıkarmaktadır (Özkan ve Kaya, 2013). Eğitimde eksik kalan bu hizmetlerin giderilebilmesi için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri (ÖERM) görevlendirilmiştir. Özel gereksinimi olan öğrenciler RAM'larda hazırlanan raporlar doğrultusunda ÖERM'de eğitim hizmeti alabilmektedir (ÖEHY, 2018). Bu kurumlarda, özel eğitim alan öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, çeşitli branş öğretmenleri, psikolog, fizyoterapist, çocuk gelişim uzmanları, dil ve konuşma terapisti gibi pek çok alanda yetiştirilmiş personel görev yapmaktadır. ÖERM'lerde, bireysel ve grup eğitim dersleri, hareket eğitimi ve fizik tedavi, aile eğitimi ve danışmanlığı gibi hizmetler verilmektedir (Özbey, 2018).
- ***BİLSEM:*** Türkiye'de özel yeteneği olan bireylerin eğitim faaliyetleri BİLSEM tarafından yürütülmektedir (Nacaroğlu ve Arslan, 2019). BİLSEM, denetimi ve programları MEB tarafından sağlanan devlet okullarıdır (Kayışdağ ve Melekoğlu, 2019). Özel yeteneği olduğu belirlenen öğrenciler bu kurumlarda eğitim alabilmeleri için öncelikle görsel sanatlar, genel yetenek ve müzik alanlarında 3 farklı değerlendirmesi yapılmaktadır (Güneş, 2018). Örgün eğitimin dışında kalan zamanlarda öğrenciler bu kurumlarda diğer eğitim süreçlerini sürdürebilmektedir. Bu kurumlarda verilen eğitimin amacı özel yeteneği olan öğrencilerin yeteneklerini kullanmasına ortam ve geliştirmesine imkân sağlamaktır (Nacaroğlu ve Arslan, 2019). Özel yeteneği olan öğrencilere; sosyal uyum becerileri, yeteneğine uygun destek eğitim, kişisel kabiliyetlerini fark ettirme ve geliştirme ile proje yönetimi gibi alanlarda eğitimler verilmektedir (ÖEHY, 2018).

(e) **Hastane sınıfları**

Özel gereksinimine veyahut çeşitli hastalıklarına bağlı olarak hastanelerde uzun süreli tedavi süreçlerine devam edilmesi gereken öğrenciler mevcuttur. Hastane sınıfları, bu bireylerin okullardaki eğitimlerini aksatmasının önüne geçebilmek için

düzenlenmiş ortamlarda verilen eğitim hizmeti olarak tanımlanmaktadır (Özbey, 2018). Hastane sınıflarında öncelikli olarak öğrencinin sağlığı ve hastanelerin uygun olma durumları dikkate alınarak, ders saatine ve dersin süresine ilişkin planlanmalar yapılmaktadır (ÖEHY, 2018). Tedavi süresi tamamlanan öğrencilere hastanede verilen eğitim hizmeti sonlandırılmaktadır.

***(f)* Evde eğitim**

Zorunlu eğitim yaş aralığında olan özel gereksinimi olan öğrencilerin çeşitli sağlık sebeplerinden dolayı örgün eğitimden fayda sağlayamaması durumunda, ders yılını tamamlayabilmesi amacıyla evde verilen eğitim hizmetleridir (ÖEHY, 2018). Evde eğitim hizmetlerinde okul müfredatına uygun olarak planlanarak uygulanmaktadır.

2.1.12. Özel eğitimde aile katılımı ve iş birliği

Bir çocuk dünyaya geldikten sonra, onun sosyal hayatının temelini oluşturan yapı ailedir. Aile biriminin çocuk sahibi olmayı planlarken hissettiği pozitif duygular özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip olacağını öğrendikten sonra yerini olumsuz duygulara bırakmaktadır (Genç, 2017). Ebeveynler çocuğunun özel gereksinimli olacağını öğrendikten sonra onları farklı bir süreç beklemektedir. Bu süreçte aileler birtakım duygusal aşamalardan geçmektedir. Ebeveynlerde gözlenen bu duygusal aşamalar şok ile başlayıp inkâr, depresyon, suçluluk, kızgınlık, utanma ile devam etmektedir. Belli bir süre sonunda durumu uyumsamaya başlayan ebeveynler özel gereksinime sahip bir çocuğun varlığını kabul etmektedir (Balcı, Kızıl, Savaşer, Dur ve Mutlu, 2018).

Ailelerin hayatına özel gereksinimi olan bir çocuğun dâhil olması, ebeveynlerin hayat düzeninde farklılaşmalara neden olabilmekte bunun yanı sıra toplumsal yaşantılarında, sosyal çevreleriyle olan ilişkilerinde birtakım sorunlar görülmektedir (İsmail, 2020). Ebeveynler bu aşamalarda, kendi içlerinde yaşadıkları travmaya karşı mücadele verirken aynı zamanda sosyal çevreden gelen meraklı sorular, acıma temalı söylemler ve yanlış öğretilere sahip bireyler ile karşılaşabilmektedir. Sosyal çevrenin bu tutumları karşısında bazı ebeveynler yaşanılan farklılığı kontrol altına alabilmek adına özel gereksinimi olan çocuklarıyla

birlikte kendilerini de izole bir yaşantıya sürükleyebilmektedir (Balcı vd., 2018). Özel gereksinimi olan çocuğa sahip ailelerin doğum öncesinde başlayan serüveninde kendilerine yol gösterecek sistematik bir takip ve yönlendirme biriminin yokluğu, sahip olunan yasal ve eğitsel haklarını bilmemelerine bağlı olarak psikolojik destek, özel gereksinimi olan çocuğun tanı ve değerlendirilmesi ve eğitimi gibi oldukça önemli olan zamanların doğru yönetilememesi ve ebeveynlerin oldukça karmaşık zamanlar yaşamalarına sebep olmaktadır (Özen, 2013).

Özel gereksinimi olan çocuğun en erken yaştan itibaren eğitilerek bağımsızlaştırılması öncelikli olarak özel gereksinimi olan bireyin ve dolaylı olarak ebeveynlerinin yaşam kalitesini yükselteceği bir gerçektir (Vural Batık ve Bayrakdar, 2017). Dünyada ve Türkiye'de Gelişimsel farklılığı olan çocukların ebeveynlerine aile rehberliği eğitimi verilmekte ve pek çok uzman eşliğinde iş birliği desteği sağlanarak erken müdahale imkânı sunulmaktadır (Güven, 2016). Bu noktada özel eğitim ve destek hizmetlerin amacı, özel gereksinimi olan çocuğun gerek eğitim ortamlarında ve gerek tüm sosyal hayatında mümkün olduğunca bağımsızlaştırılarak kendi kendine yetebilmesi için tüm ihtiyaçların giderilmesidir. Ailede başlayan eğitim okul çağının gelmesiyle birlikte eğitim ortamlarında sürdürülmeye devam etmektedir (Akbaşlı ve Diş, 2019).

Başarılı bir eğitimin verilebilmesi için ailenin tüm aşamalara dâhil edilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu husus özel gereksinimi olan çocuğun performansını en üst seviyeye ulaştırabilmek için temel faktörlerden birini oluşturmaktadır (Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2015).

Öncelikli olarak ebeveynlerin tanı ve değerlendirme süreçlerinde aktif katılımı gerekmektedir. Çünkü özel gereksinimi olan çocuğu en iyi şekilde tanıyan ve gerçek gereksinimlerini bilen bireyler ebeveynlerdir. Çocuğun gereksinimlerine uygun destek hizmet anlayışlarının geliştirilebilmesi ve yaşadıkları psikolojik aşamaların kontrolünün takip edilmesi adına tanı ve değerlendirmeye dâhil edilmeleri hem çocuk hem ebeveynlere katkı sağlamaktadır.

Tıbbi tanılanması gerçekleştirilen çocuğun eğitsel değerlendirme aşamasında; BEP kurulunda yer alması, geliştirilecek olan BEP'in oluşturulması ve BEP

uygulanırken izleme noktalarında sürece dâhil olması bir diğer önemli noktayı oluşturmaktadır. Çünkü öğretimsel hedeflerin belirlendiği ve uygulandığı bu süreçlerde, çocuklarına eğitim hizmeti veren uzmanların gerçekleştirdiği uygulamaları izleme fırsatı yakalayabilmektedir (Şahin vd., 2015). Sürece ve uygulamaları bilen ve takip eden ebeveynler eğitim ortamlarının dışında kalan zamanlarda da kazandırılması hedeflenen eğitsel amaç ve kazanımların kalıcılığının sağlanması ve eğitimin genellenmesi, farklı ortamlarda yapacakları eğitsel tekrarlar ile eğitim sürecine oldukça büyük destek sunabilmektedir. Aile bireyleri tarafından veyahut çocuğun bakımını üstlenen ikincil kişilerin bu aşamalardaki desteği iş birliğine ve iletişimin güçlenmesine ortam oluşturmaktadır (Özbaş ve Badavan, 2009).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kayılı, Koçyiğit, Yıldırım-Doğru ve Çiftçi'nin 2010 yılında gerçekleştirdiği araştırmalarında, Selçuk Üniversitesi eğitim fakültesinde çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği (okul öncesi öğretmenliği) programında eğitim gören, kaynaştırma eğitimi dersini almış 167 öğretmen adayının kaynaştırma yoluyla eğitime dair görüşlerini incelemişlerdir. Bu kapsamda "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Son test kontrol gruplu modele göre desenlenen araştırmanın verileri SPSS-11 programı kullanılarak, t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, kaynaştırma eğitimi dersini alan öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik görüşlerinde bazı alt boyutlarda anlamlı düzeyde fark olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Camadan'ın 2012 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, Rize Üniversitesi Eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği programında eğitim gören 107 öğretmen adayı ve Rize'nin Çayeli ilçesinde görev yapmakta olan 131 sınıf öğretmeninin kaynaştırma yoluyla eğitim ve BEP hazırlamaya yönelik öz yeterliliklerini incelemiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik öz yeterliliklerinin belirleyebilmek için "*Kaynaştırma Eğitimi Anketi*" ve BEP hazırlamaya yönelik öz yeterliliklerinin belirleyebilmek için "*BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılabilecek Güçlükleri Belirleme Ölçeği"* kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime ve BEP hazırlamaya yönelik öze yeterliliklerinin sahada görevlerini sürdüren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Alptekin ve Vural Batık'ın 2013 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nde 2011-2012 eğitim öğretim yılı içerisinde işitme engelliler öğretmenliği programında eğitimine devam eden 105 birinci sınıf öğretmen adayının, aldıkları özel eğitim dersinin özel gereksinimi olan bireylere ilişkin tutumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu kapsamda "*Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği*" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Yarı deneysel kontrol grupsuz ön test- son test modeline göre tasarlanan araştırmada veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen ön test ve son test arasında bağımlı gruplar t-testi

sonucunda anlamlı düzeyde fark görülmüştür. Araştırma sonuçlarında; özel eğitim dersinin, özel gereksinimi olan bireylere ilişkin tutumları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Gürsel'in 2014 yılında gerçekleştirdiği araştırmalarında, Eskişehir ilince dördüncü ve beşinci sınıflara eğitim veren ve sınıflarında zihinsel yetersizliği olan öğrenci bulunan 17 sınıf öğretmeninin, özel gereksinimi olan öğrencilerinin başarılarının değerlendirme ve notlandırma süreçlerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında; öğretmenler için özel gereksinimi olan öğrencilerinin değerlendirme hususuna oldukça önemli olduğunu düşündüğü, eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan öğrencilerinin başarı düzeylerinin tespit etmede güçlükler yaşadıklarını, bununla birlikte yaşadıkları problemler karşısında yeterli destek göremedikleri bulgularını ortaya koymuşlardır.

Yıldız ve Melekoğlu'nun 2015 yılında gerçekleştirdiği araştırmalarında, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2011-2012 eğitim yılında zihin engelliler, bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programlarına devam eden 135 öğretmen adayının kaynaştırma yoluyla eğitimine bakış açılarını incelemişlerdir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına iki örnek olay anekdotu sunulmuş ve duruma karşı yorumları araştırmacılar tarafından geliştirilen forma kaydedilmiştir. Betimsel modelle desenlenen araştırmadan elde edilen veriler SPSS programı, t- testi ve betimsel istatistik yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında; özel gereksinimi olan bireylere karşı acıma duygusunun ve topluma yük olarak görülmesi gibi, tarihsel süreçte gözlenen benzer görüşlerin, etkilerin varlığının sürdüğü bulgularına ulaşmışlardır.

Uçuş'un 2016 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanlarında eğitim gören öğretmen adaylarının özel eğitim alanına yönelik metaforik algılarına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Bu kapsamda 2015-2016 yılı güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi'nde eğitim alan dördüncü sınıf ve özel eğitim dersini almış, 93 sınıf öğretmenliği ve 62 okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarına "*Özel eğitim… gibidir, çünkü …"* cümlesi sunularak metaforik ifadeler

oluşturmaları istenmiştir. Araştırma olgu bilim olarak desenlenen bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında; sınıf öğretmenliği programı öğretmen adaylarından 77 ve okul öncesi öğretmenliği programı öğretmen adaylarından 41 metafor elde edilmiştir. Analize tabi tutulan metaforlar sonuçlarında, öğretmen adaylarının özel eğitim alanına yönelik algılarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi programı öğretmen adaylarının metaforlarında "*Güçlendirici ve Onarıcı olarak Özel Eğitim*" ve "*Toplumsal Bilinç Sağlama Olarak Özel Eğitim"* ön plana çıktığı, sınıf öğretmenliği programı öğretmen adaylarında ise "*Dikkat, Özveri ve Çaba Ürünü Olarak Özel Eğitim*" metaforu araştırma sonuçlarında ortaya çıkarılmıştır.

Yılmaz ve Batu'nun 2016 yılında gerçekleştirdiği araştırmalarında, farklı branşlarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Bu kapsamda sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, İngilizce öğretmeni ve rehberlik öğretmeni olarak görev yapmakta olan 17 gönüllü öğretmen ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, özel gereksinimi olan öğrencilerinin eğitimine ilişkin sorunlardan ziyade sınıf mevcutlarının özel gereksinimi olan öğrencilere uygun şekilde planlanmaması, öğrencinin eğitsel izleme ve değerlendirme süreçlerinde problemlerin yaşanması bununla birlikte öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi durumuna bağlı olarak eğitim ortamlarının özel gereksinimi olan öğrencilere uygun şekilde düzenlenmemesi ve eğitim süreçlerinde aksaklıkların ortaya çıkması; ebeveynlerin çocuklarının özel gereksiniminin varlığının kabulüne ilişkin sorunların varlığı buna karşın normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerin, özel gereksinimi olan çocuklara karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışlar sebepleriyle sorunların yaşandığı; öğretmenlerin, idarecilerin ve rehberlik biriminin BEP'e ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğu, özel gereksinimi olan öğrencilere gereken ilgi ve desteğin sunulduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hacısalihoğlu-Karadeniz'in 2017 yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, matematik öğretmenliği programında eğitim alan öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Bu

kapsamda Giresun Üniversitesi matematik öğretmenliği programında eğitim alan dördüncü sınıf ve özel eğitim dersini almış 54 öğretmen adayının; kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik kazanımları, eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik göreve başlamadan önce yeterliliklerini irdelemiş ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler elde edilmiştir. Araştırma durum çalışması olarak desenlenerek veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğretmen adaylarının almış oldukları özel eğitim dersinin bilgi birikimlerine olumlu katkı sunduğunu düşündükleri, bu dersin matematik öğretimi yaparken kaynaştırma öğrencisi başta olmak üzere, öğrenci-aile iletişim kurma, işbirliğini sağlama, öğrenciye ve aileye karşı duyarlı olma konularında yararlı olduğunu bununla birlikte öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan kaynaştırma öğrencilerine karşın farkındalık ve duyarlılıklarının arttığı ve mesleki deneyim süreçlerine katkı sağladığı sonuçlarını ortaya koymuşlardır.

Uğurlu ve Kayhan'ın 2018 yılında gerçekleştirdiği araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Bu kapsamda Ankara ilinde ilkokul 3. ve 4. sınıflarda görev yapmakta olan 6 sınıf öğretmeni ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler elde edilmiştir. Araştırma durum çalışması olarak desenlenerek veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin eğitsel değerlendirme sonrasında izleme basamağının yapılmaması, destek eğitim hizmetleri ve ilgili hizmetlerin yetersiz kalması gibi sorunların yanı sıra öğretmenlerin özel eğitime ilişkin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olmasından kaynaklı sorunların yaşandığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kuruyer, Çakıroğlu ve Özsoy'un 2019 yılında gerçekleştirdiği araştırmalarında, sınıf öğretmenliği programında eğitim gören öğretmen adaylarının okuma güçlüğü ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik farkındalıklarını ve bu hususa dair öğretmen adaylarının öğretimsel bakış açılarını incelemişlerdir. Bu kapsamda üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde eğitimine devam eden 73 sınıf öğretmenliği programı öğretmen adayları ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler elde edilmiştir. Araştırma durum çalışması

olarak desenlenerek veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğretmen adaylarının okuma ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilere dair farkındalığa sahip oldukları buna karşın öğretmen adaylarının bu grup yetersizliğe yönelik bilgi yetersizliklerinin bulunduğunu, okuma ve matematik becerilerinde yetersizlik yaşayan bireylerin tanı ve gönderme süreçlerine dair herhangi bir öngörüye sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Burak ve Ahmetoğlu'nun 2020 yılında gerçekleştirdiği araştırmalarında, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerinde öğretmenler ile ilgili değişkenleri incelemişlerdir. Bu kapsamda Edirne ilinde görev yapmakta olan 674 sınıf öğretmenine "*Otizm Kaynaştırma Ölçeği*" ve "*Yerleştirme ve Hizmet Anketi*" uygulayarak araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenerek veriler SPSS-22 programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin sınıf ortamında görülen problem davranışlardan rahatsızlık düzeyleri ile yaş, çalışma süresi, öğrenci sayısı ve kaynaştırmanın başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve yöntemlere ilişkin farkındalıklarında bu eğilimin negatif yönlü olduğu bunun yanı sıra öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin rahatsızlık duyma düzeylerinin otizme ilişkin bilgi düzeyleri, otizme yönelik tutum ve görüşleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Peck, Kilen ve Baumgart'ın 1989 yılında gerçekleştirdiği bu araştırmada 3 okul öncesi öğretmenini ile çalışılmıştır. Veriler bireysel görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Öğretmenlere özel gereksinimi olan öğrencilerin çeşitli videolar izletilmiştir. İzlenen videolar üzerinden özel gereksinimi olan bireylerim etkileşimleri hakkında tartışılmıştır. Eğitim seansların tamamlanmasından sonra okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında kullandıkları stratejilerin farklılaştığı ve özel gereksinimi olan öğrenciler için hedeflenen becerilerin performans verilerinde pozitif yönlü farklılıkların ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Stormont, Covington ve Lewis'in 2006 yılında gerçekleştirilen bu araştırmada veriler öğretmenlerden alınmıştır. Öğretmene verilen her eğitimin gün sonunda

öğretmen davranışları kayda alınmıştır. Çalışma sonunda, öğretmenlerin ders ortamlarında öğrencilerine olumsuz dönütlerinde ve yönerge kullanımlarında azalmalar, olumlu davranış ve ifade kullanımlarında artış gözlenmiştir.

Hundert'ın 2007 yılında gerçekleştirdiği bu çalışmada veriler okul öncesi öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk verilerde, sınıflarında özel gereksinimi olan öğrencilerine karşı genellikle öğrenciyi görmezden geldikleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerine mukayese edildiğinde daha az iletişim kurduklarına dair ilk veriler elde edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlere, eğitim uyarlamaları ve davranış değiştirme konularında eğitimler verilmiştir. Eğitimler süresince öğretmenlerden elde edilen veriler kaydedilmiştir. Eğitimlerin tamamlandıktan sonra ise son veriler alınmıştır. İlk ve son veriler karşılaştırılmıştır. Buna göre, eğitim sonunda öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencilerine karşı pozitif yönlü davranış değişikliklerinin meydana geldiği sonucuna varılmıştır.

Conroy, Sutherland, Vo, Carr ve Ogston'un 2013 yılında gerçekleştirdiği bu çalışma, araştırmacılar tarafından geliştirilen eğitim ortamlarında davranış yönetimi ve kurallarını içeren eğitim programının etkililiği üzerine planlanmıştır. Araştırmada katılımcı on öğretmene eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin davranış yönetim becerilerinde artışın, öğrencilerinde ise problem davranışlarının sıklığında azalmaların gözlendiği ifade edilmiştir.

Campbell, Gilmore ve Cuskelly'in 2003 yılında gerçekleştirdiği bu çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin tutum değişikliği üzerine tasarlanmıştır. Araştırmaya kaynaştırma eğitimi dersi almış 274 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına, sınıf öğrencileri arasında down sendromu olan öğrencinin de bulunduğu yapılandırılmış bir staj ortamı hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarına, staj öncesinde bir eğitim verilmiştir. Öğretmen adaylarından staj döneminin başında ve sonunda olmak üzere okul deneyimlerine dair bilgi ve görüşlerini içeren bir rapor yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerle iletişim becerilerinin zayıf olduğu belirlenmiş ancak öğretmen adaylarının staj yaptıktan sonra özel gereksinimi

olan kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumlarında pozitif yönlü bir değişikliğin ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Parasuram'ın 2006 yılında gerçekleştirdiği bu çalışmada veriler, Hindistan ülkesinde ortaöğretim yaş grubuna eğitim veren bir kurumun öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime karşı görüşleri incelenmiştir. Veriler random olarak seçilen 391 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırmanın verileri ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında; öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına karşı görüşlerinde eğitim durumları, sosyoekonomik düzeyleri, cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği; çevresinde özel gereksinimi olan bireyin bulunup-bulunmaması durumu alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonuçları elde edilmiştir.

Avramidis ve Kalyva'nın 2010 yılında gerçekleştirdiği bu çalışma Yunanistan'da uygulanmıştır. Araştırmada mesleki tecrübe ve eğitimlerin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına karşı tutumlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapan eğitim kurumlarından 155 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen verilerin sonuçlarında kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına karşı mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin tutumlarında daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Hadjikakou ve Mnasonos'un 2011 yılında gerçekleştirdiği bu çalışma Güney Kıbrıs'ta uygulanmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin kaynaştırma yoluyla eğitime karşı görüşleri çeşitli değişkenlerle incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 185 okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Veriler t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında; okul yöneticilerinin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına karşı görüşlerinde cinsiyet, mesleki deneyim ve özel gereksinimi olan bireylerle iletişim alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonuçları elde edilmiştir.

Ahmmed, Sharma ve Deppler'in 2012 yılında gerçekleştirdiği bu çalışma Bangladeş'te ortaöğretim yaş grubuna eğitim veren bir kurum öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitime karşı görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 783

öğretmen oluşmaktadır. Veriler regresyon analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında; öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına karşı görüşlerinde mesleki deneyim, cinsiyet, özel gereksinimi olan bireyle iletişim düzeyi, fırsat eşitliği alt boyutlarında anlamlı düzeyde yordanlığı sonuçları elde edilmiştir.

Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott ve diğ.'nin 2015 yılında gerçekleştirdiği bu çalışma Batı Avusturalya'da uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime karşı görüşlerine etki eden faktörler araştırılmıştır. Veriler ilköğretim ve ortaöğretim yaş düzeyinde eğitim veren 74 öğretmene tutum ölçeği ve öz yeterlik ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarında, yaş değişkeni, cinsiyet değişkeni ve öz yeterlik değişkenlerinin. 42'lik varyans elde edilmiştir.

Galaterou ve Antoniou'nun 2017 yılında gerçekleştirdiği bu çalışmada Yunanistan'daki öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime karşı görüşleri incelenmiştir. Veriler ilköğretim ve ortaöğretim yaş düzeyinde eğitim veren öğretmene tutum ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarında; göreve yeni başlayan öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ve cinsiyet alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonuçları elde edilmiştir.

Van Mieghem, Verschueren, Petry ve Struyf'ın 2018 yılında gerçekleştirdiği bu çalışmada kaynaştırma yoluyla eğitim konulu 26 araştırma meta analiz yöntemiyle temaları üzerine değerlendirme yapılmıştır. Analiz sonuçlarında; kaynaştırma yoluyla eğitime karşı tutumlar, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, öğrencilerin derse katılım düzeyleri, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları ve kaynaştırma yoluyla eğitimine bakış açıları olmak üzere tematik beş başlık elde edilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreci, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma modelinin durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar var olan durumun derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Durum çalışması metodolojisi, ilgilenilen araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi elde etmeyi ve olayı her yönüyle anlamayı amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu tür alışmalarda; araştırmacı veri toplamada, analiz etmede ve bu verilerden sonuç çıkarmada birinci derecede kaynak oluşturduğu belirtilmektedir (Merriam, 1998). Bu araştırmada, yakın gelecekte meslek hayatlarının uygulama boyutuna geçecek olan öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma konularına ilişkin bilgi ve görüşleri belirlenmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın katılımcıları; bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde eğitimlerini sürdürmekte olan 12 farklı öğretmenlik programından ikişer katılımcı olmak üzere, 24 dördüncü sınıf öğrencisi (*Tablo 3.1.1.*) ve 24 birinci sınıf öğrencisi (*Tablo 3.1.6.*), toplamda 48 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırmaların amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir (Erkuş, 2017). Ölçüt (kriter) örnekleme tekniği, araştırma öncesi araştırmacı tarafından belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcılarla alt problem olarak belirlenen tüm durumların çalışılmasıdır (Baltacı, 2018). Bu doğrultuda öğretmen adaylarından gönüllü olarak çalışmaya katılması istenmiştir.

Katılımcıların tespit edilmesinde aranan ölçütler aşağıdaki gibidir:

➢ Araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı içerisinde 12 farklı öğretmenlik programında eğitim gören 24 4.sınıf ve 24 1. sınıf öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

➢ Katılımcıların belirtilen eğitim ve öğretim yılları arasında 1. sınıf veya 4. sınıf olma ölçütüne uyan öğretmen adaylarından gönüllü olanlar ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1.1.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının demografik bilgileri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Bölüm	Sınıf
D1	23	K	Okul Öncesi	4
D2	22	K	Okul Öncesi	4
D3	23	K	İlk. Matematik	4
D4	22	E	İlk. Matematik	4
D5	23	E	İngilizce	4
D6	22	K	İngilizce	4
D7	21	K	PDR	4
D8	22	K	PDR	4
D9	21	K	Özel Eğitim	4
D10	34	E	Özel Eğitim	4
D11	23	E	Türkçe	4
D12	22	K	Türkçe	4
D13	22	K	Sınıf	4
D14	22	E	Sınıf	4
D15	30	K	Almanca	4
D16	23	K	Almanca	4
D17	22	K	Müzik	4
D18	22	K	Müzik	4
D19	22	K	Sosyal Bilgiler	4
D20	23	K	Sosyal Bilgiler	4
D21	21	K	Fen Bilgisi	4
D22	22	K	Fen Bilgisi	4
D23	22	E	Resim	4
D24	21	K	Resim	4
D25	-	-	Bil. Tek.	4
D26	-	-	Bil. Tek.	4

Tablo 3.1.2.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aldığı eğitimler

Eğitimler	f	%
Özel Eğitim Dersi	23	95,83
Kaynaştırma Dersi	19	79,16
İşaret Dili Eğitimi	6	25.0
Braille Alfabesi Eğitimi	3	12,5
Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)	1	4,16
Best Buddies	1	4,16

Tablo 3.1.2. incelendiğinde araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının %95,83 özel eğitim dersi, 79,16 kaynaştırma dersi, 25.0 işaret dili eğitimi, 12,5 Braille (kabartma yazı) alfabesi eğitimi, 4,16 GEÇDA ve 4,16 Best Buddies eğitimlerini aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.1.3.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireyin bulunma durumu.

	f	**%**
Evet	11	45,83
Hayır	13	54,16
Toplam	24	%100

Tablo 3.1.3. incelendiğinde araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının 45.83'ünün ailesi veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan birey bulunduğu ve 54.16'sının ailesi ve yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireyin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.1.4: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireylerin yakınlık dereceleri.

Yakınlık Derecesi	**f**	**%**
Kuzen	7	29,16
Kardeş	1	4,16
Teyze	1	4,16
Komşu Çocuğu	1	4,16
İlkokul Arkadaşı	1	4,16

Tablo 3.1.4. incelendiğinde araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının çevrelerinde bulunan özel gereksinimi olan bireylerin yakınlık dereceleri; 29.16 kuzen, 4.16 kardeş, 4.16 teyze, 4.16 komşu çocuğu ve 4.16 ilkokul arkadaşı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.1.5: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireylerin yetersizlik türleri

Yetersizlik Türleri	**f**	**%**
Zihinsel Yetersizlik	5	20,83
Bedensel Yetersizlik	3	12,5
İşitme Yetersizliği	2	8,33
Çoklu Yetersizlik	1	4,16

Tablo 3.1.5. incelendiğinde araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının çevrelerinde bulunan özel gereksinimi olan bireylerin; 20.83zihinsel

yetersizlik, 12.5 bedensel yetersizlik, 8.33 işitme yetersizliği ve 4.16 çoklu yetersizliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.1.6: Birinci sınıf öğretmen adaylarının demografik bilgileri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Bölüm	Sınıf
B1	18	K	Okul Öncesi	1
B2	19	K	Okul Öncesi	1
B3	20	K	İlk.Matematik	1
B4	20	E	İlk.Matematik	1
B5	33	K	İngilizce	1
B6	19	K	İngilizce	1
B7	19	K	PDR	1
B8	19	K	PDR	1
B9	18	K	Özel Eğitim	1
B10	19	K	Özel Eğitim	1
B11	18	K	Türkçe	1
B12	21	K	Türkçe	1
B13	19	K	Sınıf	1
B14	18	K	Sınıf	1
B15	22	E	Almanca	1
B16	20	K	Almanca	1
B17	22	E	Müzik	1
B18	19	K	Müzik	1
B19	19	E	Sosyal Bilgiler	1
B20	20	E	Sosyal Bilgiler	1
B21	18	K	Fen Bilgisi	1
B22	18	K	Fen Bilgisi	1
B23	21	K	Resim-İş	1
B24	22	K	Resim-İş	1
B25	-	-	Bil. Tek.	1
B26	-	-	Bil. Tek.	1

Tablo 3.1.7: Birinci sınıf öğretmen adaylarının aldığı eğitimler

Eğitimler	f	%
İşaret Dili Eğitimi	4	16,66
Özel Eğitim Dersi	2	8,33
Özel Eğitim Sertifika Programı	2	8,33

Tablo 3.1.7. incelendiğinde araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmen adaylarının 16.66 işaret dili eğitimi, 8.33 özel eğitim dersi ve 8.33 işaret dili eğitimlerini aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.1.8: Aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireyin bulunan birinci sınıf öğretmen adaylarının dağılımları

	f	%
Evet	6	25,0
Hayır	18	75,0
Toplam	24	%100

Tablo 3.1.8. incelendiğinde araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmen adaylarının 25.0'nın ailesi veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan birey bulunduğu ve 75.0'ının ailesi ve yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireyin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7:Birinci sınıf öğretmen adaylarının aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireylerin yakınlık dereceleri

Yakınlık Derecesi	**f**	**%**
Kuzen	2	8,33
İlkokul Sınıf Arkadaşı	2	8,33
Teyze	1	4,16
Yeğen	1	4,16

Tablo 3.1.9. incelendiğinde araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmen adaylarının çevrelerinde bulunan özel gereksinimi olan bireylerin yakınlık dereceleri; 8.33 kuzen, 8.33 ilkokul arkadaşı, 4.16 teyze ve 4.16 yeğen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8 Birinci sınıf öğretmen adaylarının aile veya yakın çevresinde özel gereksinimi olan bireylerin yetersizlik türleri

Yetersizlik Türleri	**f**	**%**
Zihinsel Yetersizlik	5	20,83
Bedensel Yetersizlik	1	4,16
Özel Öğrenme Güçlüğü	1	4,16
Down Sendromu	1	4,16

Tablo 3.1.10. incelendiğinde araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmen adaylarının çevrelerinde bulunan özel gereksinimi olan bireylerin; 20.83zihinsel yetersizlik, 4.16 bedensel yetersizlik, 4.16 özel öğrenme güçlüğü ve 4.16 down sendromu yetersizliklerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreci

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından bilgi formu ve katılımcı görüşlerini içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme

formunda katılımcılara yöneltilecek olan sorular Yüksek Öğretim Kurulu ‘nun (YÖK) eğitim fakültelerinde uygulanan özel eğitim ve kaynaştırma ders içerikleri kapsamına istinaden belirlenmiştir.

Hazırlanan görüşme formu, dil bilimi ve özel eğitim bilimi alanlarında, uzman görüşlerine sunulmuş ve bu doğrultuda veri toplama aracı pilot uygulama için uygun hale getirilmiştir. Pilot uygulama, 13 farklı öğretmenlik programından birer katılımcı olmak üzere, 7 birinci sınıf ve 6 dördüncü sınıf öğretmen adayı ile görüşülmüş olup toplanan bu veriler değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen son değerlendirme doğrultusunda uzman görüşüne tekrar başvurulmuş ve veri toplama aracına son şekli verilerek asil uygulamaya gidilmiştir. Formun pilot uygulama sonrası belirlenen son şekli ile iki bölümden oluşmaktadır:

- Bilgi formu: Öğretmen adaylarına ait kişisel demografik bilgiler, bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara; yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri öğretmenlik branşı ve sınıf düzeyleri (1.sınıf veya 4. sınıf), özel eğitim alanında aldıkları eğitimler, aile veya yakın çevrede özel gereksinimi olan bireyin olma durumu ve buna bağlı olarak engel türü olmak üzere 7 soru sorulmuş ve yanıtları alınarak demografik bilgiler elde edilmiştir.
- Katılımcı görüşleri: Özel eğitim ve kaynaştırma alanlarına ilişkin alt problemler doğrultusunda sorular hazırlanarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sırasında katılımcılara EK-1’de yer alan 20 soru yöneltilmiştir. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri belirlenmiştir.

3.4. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2016) içerik analizi; birbirleriyle benzerlik gösteren kavram ve temalar oluşturularak elde edilen verilerin okuyucular tarafından anlaşılır bir şekilde düzenlenerek yorumlanmasına olanak sağlamaktadır. Verilerin analiz sürecinde bilgi formu ve katılımcı görüşlerinin alındığı görüşme formu sorularından elde edilen veriler bilgisayar ortamına frekanslarıyla aktarılmıştır. Benzerlik arz eden cevaplar araştırmanın alt problemlerine uygun şekilde temalar altında birleştirilmiştir. Frekanslar doğrultusunda verilerin yüzdelik karşılıkları tablolara kaydedilmiştir. Buna

göre araştırmanın alt temalarını; araştırmada yer alan 1.sınıf ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri oluşturmaktadır. Verilerden elde edilen kod ve temalar nitel araştırmalarda kullanılan veri analizi değerlendirme yöntemlerinden Miles ve Huberman'ın (17.05.2020) kodlayıcılar arası güvenirlik modeline göre uzman görüşüne sunularak kod ve temaların güvenirlik kat sayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda 92.28 görüş birliği katsayısına ulaşılmıştır.

Katılımcılara ait veriler analiz edilirken bilimsel araştırmaların gizlilik ve etik ilkelerine bağlı kalınması amacıyla her bir katılımcı kodlanarak temsil edilmiştir. Katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılar aktarılırken verilen bu kodlara uygun şekilde aktarımı gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları katılımcı isimleri dördüncü sınıflar için "D", birinci sınıflar için "B" ve dördüncü ve birinci sınıflar kendi aralarında veri sırası "1, 2, 3 …" verilerek kodlama işlemi kaydedilmiştir. Kodların frekansları M.S. Word programı yardımıyla tablolaştırılmıştır.

3.5. Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla çeşitli tedbirlere başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın başlangıç evresinde kaynak kütüphane oluşturularak, alt problemler çerçevesinde, derinlemesine alan taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince kaynak taramasının devamlılığı sağlanmış ve gereklilik durumlarında ilgili kaynaklar tekrar gözden geçirilmiştir. Araştırmaya ilişkin araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı hazırlama, veri toplama süreci, veri analizi ile geçerlik ve güvenirlik aşamaları detaylı bir şekilde ele alınarak belirtilmiştir.

Araştırmada katılımcılara bilgi formu ve katılımcı görüşlerinin yer aldığı veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilen veri toplama aracı ile pilot uygulamaya çıkılmış ve bu kapsamda 7 birinci sınıf ve 6 dördüncü sınıf olmak üzere 13 farklı öğretmenlik programından veri alınmıştır. Pilot veri alınan her bir katılımcı ile uygulama sonrası, 15'er dakikalık, çalışmanın konusu ve uygulanan veri toplama aracına ilişkin değerlendirme görüşmesi yapılarak katılımcılardan gelen dönütler

araştırmacı tarafından not edilmiştir. Tamamlanan pilot uygulama sonrasında elde edilen veriler ve görüşme notları eşliğinde araştırmacı tarafından cevapların doygunluğu, katılımcılara yöneltilen soruların açıklığı ve anlaşılırlığı konularından değerlendirme gerçekleştirilip yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda form asil uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Pilot verilerin toplama sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlik programında öğrenci kabulünün kapatılması sebebiyle bu programda birinci sınıf öğretmen adayının bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini bozmamak adına bilişim teknolojileri öğretmenlik programı araştırma kapsamının dışına çıkarılma kararı alınmış ve asil uygulama sürecinde 12 öğretmenlik programı ile çalışmalar yürütülmüştür.

Araştırmada elde edilen asil uygulama verilerinin değerlendirmesi, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu değerlendirme sırasında araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini etkilememesi adına öncesinde elde edilen pilot veriler araştırmanın bulgularına dâhil edilmemiştir. Asil uygulama verileri araştırmacı tarafından incelenerek kod ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve temalar nitel araştırmalarda kullanılan Miles ve Huberman'ın (17.05.2020) kodlayıcılar arası güvenirlik modeline göre uzman görüşüne sunularak kod ve temaların güvenirliğine ilişkin kodlayıcılar arası güvenirlik kat sayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın bulguları bilgi sağlama temelinin gerekliliğine bağlı kalınarak katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar eşliğinde bulgular bölümünde yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazında yer alan önceki gerçekleşmiş destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar ışığında tartışmaya sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, katılımcıların özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bilgi ve görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına yöneltilen 20 açık uçlu soruya verilen yanıtların içerik analizi sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen adaylarının özel eğitim ve/veya kaynaştırma eğitimi dersi alma durumuna göre öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin bilgilerine dair bulgular

Öğretmen adaylarına özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bilgilerinin incelemek amacıyla EK-1'de yer alan görüşme formunda yer verilen 11 adet soru yöneltilmiştir. Bu sorulara ilişkin bulgular aşağıda gösterildiği gibidir:

4.1.1. Özel eğitim ve/veya kaynaştırma eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin bilgilerine dair bulgular.

Tablo 4.9.1.1.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireyi tanıma yöntemleri

Tema	Kategori	f	%
Bireyi tanıma yöntemleri	Bireyin davranışlarına yönelik gözlem	13	54,16
	Veli görüşmesi	13	54,16
	Okul idaresi ile bilgi paylaşımı	7	29,16
	Bireysel performans düzeyi	7	29,16
	Sınıf içi performans	5	20,83
	Konuşmadaki bozukluklar	4	16,66
	Stereotipik davranış	4	16,66
	Fiziksel görünüş	4	16,66
	Sosyal etkileşim düzeyi	3	12,5
	Sınıf içi uyum	3	12,5
	Davranış problemleri	2	8,33
	Eğitimciler arası bilgi paylaşımı	2	8,33
	Bireysel değerlendirme yapma	2	8,33
	Diğer	11	45,83

Tablo 4.10.1.1. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireyi tanıma yöntemleri temasında 14 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların, %54,16 davranışlarına yönelik gözlem ve %54,16 veli görüşmesi temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 29,16 okul idaresi ile bilgi paylaşımında bulunmayı

tercih edebileceğini, 29,16 bireysel performans düzeyini belirleyerek tanımaya çalışabileceğini; 20,83 sınıf içi performansına bakarak çıkarımda bulunmayı seçebileceğini, 16,66 konuşmadaki bozukluklarından, 16,66 stereotipik davranışlarından, 16,66 fiziksel görünüşünden, 12,5 sosyal etkileşim düzeyinden, 12,5 sınıf içi uyumundan, 8,33 davranış problemlerinden bu durumu fark edebileceğini, 8,33 eğitimciler arası bilgi paylaşımında bulunarak, 8,33 Bireysel değerlendirme yaparak ve belirtilen 45,83 diğer alt temalar ile özel gereksinimi olan bireyi tanıyabilecekleri görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D1: "*... sene başında öğrenci ve **ailesini tanımaya** yönelik aile tanıma formu veririm. Bireysel görüşmeler düzenleyerek öğrenci hakkında bilgi alırım. Özel bir durum olduğunu **fark edersem** tespiti için önlemler alırım. Eğitim sürecinde etkinliklerde zorlanan, sosyal ilişkilerinde zayıflık vs. **gözlemlersem** bu çocuklar üzerinde **gözlemimi yoğunlaştırırım**. Öğrencinin özel gereksinimi hakkında araştırma yaparım."*

D18: *"... diğer öğrencilerimden farklı olduğunu, farklı duran **davranışlarını gözlemleyerek** tanıyabilirim. Örneğin; **konuşmasında bozukluk** varsa fark edebilmemde etkili olur.*

D14: *"...normal gelişim gösteren bireylerin davranışlarından farklı davranışlar sergilerler. Bu farklılıkları öğrencinin **değerlendirmesinin_yaparak** tespit ederim. **Velisi ile görüşür** ve sonrasında **okul_idaresinin** görüşlerini alırım."*

Tablo 11: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerine yönelik uygulama durumları.

Tema	Kategori	f	%
Öğrenciye yönelik uygulama	BEP hazırlama/uygulama	15	62,5
	Akran etkileşimini güçlendirme	12	50.0
	Eğitimde iş birliğini sağlama	10	41,66
	Bireysel etkinlik planı hazırlama	10	41,66
	Bireysel eğitim modeli geliştirme	7	29,16
	Destek eğitim hizmeti sunma	6	25.0
	Psikolojik destek sağlama	6	25.0
	Eğitim ortamında düzenleme	5	20,83
	Bütünleştirici etkinlik planı uygulama	2	8,33
	Derse katılımı destekleme	2	8,33
	RAM'a yönlendirme	2	8,33
	Diğer	12	50.0

Tablo 4.12.1.2. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireyler için öğrenciye yönelik uygulamaları temasında 12 kategori elde

edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların, 62,5 BEP hazırlama/uygulama ve 50.0 akran etkileşimini güçlendirme üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 41,66 eğitimde iş birliğini sağlama dikkat edeceğini, 41,66 öğrenci için bireysel etkinlik planı hazırlayacağını, 29,16 öğrenci için bireysel eğitim modeli geliştireceğini, 25.0 öğrenciye destek eğitim hizmeti sunabileceğini, 25.0 öğrenciye psikolojik destek sağlayabileceğini, 20,83 eğitim ortamında düzenlemeler yapabileceğini, 8,33 öğrenciyi derse katılımını destekleyebilmek için bütünleştirici etkinlik planı uygulayacağını, 8,33 öğrencinin derse katılımını desteklemeyeceğini, 8,33 öğrenciyi RAM'a yönlendirebileceğini ve 50.0 diğer alt temalar ile özel gereksinimi olan bireye yönelik uygulamalar hakkında görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D2: "*Durumuna yönelik **BEP hazırlar** ya da planlarımda **uyarlamalar yaparım**. Sosyal ve duygusal gelişim alanları açısından **arkadaşlarına**, ona **yardım etmelerini** söylerim. **Yönergelerimi kolaylaştırırım**. Diğer çocuklara oranla çok daha fazla olmayacak şekilde biraz daha **ilgi gösteririm***."

D7: *"...**Bireysel eğitim programı hazırlarım**. Sınıf öğretmeni-veli-öğrenci ve okul idaresinin ilişkisini göz önünde bulundurarak **iş birliği sağlamaya** çalışırım. Evde, okulda **eğitim ortamlarının düzenlemek** için tedbirler alırım. Onun eğitimi için **destek eğitim odasında** kesinlikle takviye eğitim veririm."*

D19: "*...birebir eğitim ortamı sağlayarak **destek eğitim** sunarım. Daha sonra bu sürece **ailesini** de dahil ederek **iş birliği** içerisinde planlar yaparım. Tanı için **RAM'a yönlendiririm**."*

Tablo 133: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olduğu düşünülen bireyleri yönlendireceği birim durumu

Tema	Kategori	f	%
Yönlendirme birimi	Okul rehberlik servisi	18	75.00
	RAM	6	25.0
	Okul idaresi	3	12,5
	Aile	2	8,33
	Diğer	7	29,16

Tablo 4.14.1.3. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının farklı gelişen öğrenciyi fark etmeleri durumunda öğrenciyi yönlendireceği birim temasında 5

kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 75.00 okul rehberlik servisi üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 25.0 RAM'a, 12,5 okul idaresine, 8,33 aileye ve 29,16 diğer alt temalar ile farklı gelişimini fark etmesi durumunda yönlendirebileceği görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D5: "*Öncelikle **sınıf öğretmenine**, ardından **rehberlik servisine** (pdr) başvururum. **Ailesiyle** birlikte bu süreçleri iş birliği içerisinde yapmaya dikkat ederim.*"

D2: "***Okul idaresi** ve **okul rehber öğretmeni** ile görüştükten sonra **aile ile görüşüp** önce **çocuk doktoruna yönlendiririm**."*

*D9: "Sınıfımda farklı geliştiğini düşündüğüm öğrenciyi gözlemlerimi tamamladıktan sonra onu **okul rehberlik servisine** yönlendiririm."*

Tablo 4.15.1.4.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim alabildiği ortamlarına yönelik durumu

Tema	Kategori	f	%
Eğitim Birimi	Özel eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	13	54,16
	Özel Eğitim Okulu	10	41,66
	RAM	8	33,33
	Bilsem	3	12,5
	Evde Eğitim	3	12,5
	Özel Okul	2	8,33
	Fizik Tedavi Merkezi	2	8,33
	Hastane Sınıfı	2	8,33
	Diğer	8	33,33

Tablo 4.16.1.4. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim alabildiği birimleri temasında 9 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 54,16 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve 41,66 özel eğitim okulu üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 33,33 RAM, 12,5 Bilsem, 12,5 evde eğitim, 8,33 özel okul, 8,33 fizik tedavi merkezi, 8,33 hastane sınıfı ve 33,33 diğer diğer alt temalar ile özel gereksinimi olan bireylerin eğitim alabileceği şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D9: "*Özel gereksinimi olan öğrenciler* ***rehabilitasyon merkezlerinde****, ailenin ekonomik durumuna göre* ***özel kurumlarda*** *ya da öğrencinin sağlık durumuna bağlı olarak* ***evde eğitim*** *alabilmektedirler."*

D18: "***Rehabilitasyon merkezlerinde****,* ***özel eğitim okullarında*** *eğitim alabilmektedirler."*

D14: *"****Rehabilitasyon merkezlerinde****, engel düzeyleri ağır ise* ***evde*** *veya* ***hastanede*** *eğitim alabilmektedirler."*

Tablo 4.17.1.5.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik durumu

Tema	Kategori	f	%
Öğretimin Bireyselleştirilmesi	Bireysel ders programının geliştirilmesi	12	50.0
	Bireysel eğitimin verilmesi	6	25.0
	Etkinliklerde bireysel planlama/uygulama	6	25.0
	Eğitim ortamının bireyselleştirilmesi	2	8.33
	Materyal hazırlama	2	8.33
	Eğitim programında bireysel düzenleme	2	8.33
	Diğer	5	20,83

Tablo 4.18.1.5. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesi temasında 7 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 50.0 bireysel ders programının geliştirilmesi alt teması üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 25.0 bireysel eğitimin verilmesi, 25.0 etkinliklerde bireysel planlama/uygulama, 8.33 eğitim ortamının bireyselleştirilmesi, 8.33, materyal hazırlama,8.33 eğitim programında bireysel düzenleme ve 20,83 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D7: *"Özel gereksinimi olan* ***öğrenciye uygun****, onun* ***bireysel özelliklerine****,* ***becerilerine,*** *aklına uygun şekilde* ***ders programı geliştirilip****,* ***bireysel eğitimin verilmesidir****."*

D9: *"…özel gereksinimli* ***bireye uygulanan****, ona özel olarak hazırlanmış* ***öğretim biçimidir****. Bunun için her çocuğa özel BEP birimi tarafından* ***BEP oluşturulmaktadır****."*

D13: *"... **eğitim programlarında** bireyin gelişimine göre **ayarlanması, düzenlenmesidir."***

Tablo 4.19.1.6.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma kavramına yönelik durumları

Tema	Kategori	f	%
Özel Eğitimde Kaynaştırma	Yetersizliği olmayan akranları ile eğitim	17	70.83
	Akran eğitimi	7	29.16
	Topluma entegrasyon	4	16.66
	Eşit eğitim hakkı	4	16.66
	Normal sınıf ortamında eğitim	2	8.33
	Diğer	14	58.33

Tablo 4.20.1.6. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma temasında 6 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 70.83 yetersizliği olmayan akranları ile eğitim ve 29.16 akran eğitimi alt temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 16.66 topluma entegrasyon, 16.66 eşit eğitim hakkı, 8.33 normal sınıf ortamında eğitim ve 58.33 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D5: *"Kaynaştırma benim fikrime göre; özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin de **yetersizliği olmayan diğer bireylerle aynı ortamda**, aynı **eşit haklarda** eğitim alıp hayatlarına, özel durumları fark yaratmaksızın normal bir şekilde devam etmeleri ve böylece **topluma kazandırılmalarıdır."***

D16: *"Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyi, **sosyal anlamda destekleyen**, normal gelişim gösteren bireylere de bu yönde **hoşgörü** ve **empati** katan bir eğitim yoludur. Ayrı okullardan ziyade **akranlarıyla birlikte aynı ortamlarda** engelli bireylerin eğitilmesini sağlayan **eğitim** anlayışıdır."*

D20: *"Özel gereksinimi olan öğrencilerin **normal(düzey) sınıf ortamlarında eğitim** alabilecek bireyleri ifade etmektedir."*

Tablo 4.21.1.7.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının farklı gelişim gösteren bireyler için eğitim yaklaşımı seçimi durumu

Tema	Kategori	f	%
	Bütüncül yaklaşım	5	20.83
	Bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımı	3	12.5
	Öğrenci merkezli yaklaşım	3	12.5

Eğitim Yaklaşımı	Birebir eğitim	3	12.5
	Head Start yaklaşımı	2	8.33
	Montessorie yaklaşımı	2	8.33
	Kaynaştırma	2	8.33
	Bireysel değerlendirme	2	8.33
	Yapılandırmacı yaklaşım	2	8.33
	Bireysel etkinlik tasarımı	2	8.33
	Gösterip-Yaptırma	2	8.33
	Diğer	17	70.83

Tablo 4.22.1.7. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımı temasında 12 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 20.83 bütüncül yaklaşım teması üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 12.5 bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımı, 12.5 öğrenci merkezli yaklaşım, 12.5 birebir eğitim, 8.33 Head Start yaklaşımı, 8.33 Montessorie yaklaşımı, 8.33 kaynaştırma, 8.33 bireysel değerlendirme, 8.33yapılandırmacı yaklaşım, 8.33bireysel etkinlik tasarımı, 8.33 gösterip-yaptırma ve 70.83 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D16*: "Ona verdiğim ayrı etkinlikler olabilir,* ***birebir etkinlikler*** *uygulayarak ilgilenmeye çalışırım. Ayrı etkinliklerden yavaş yavaş sınıf içerisine dahil olabileceği tarzda* ***bütünsel odaklı yaklaşımı benimserim****."*

D6: *"İlk önce* ***bireysel etkinlikler tasarlarım****. Etkinlikleri uygularım ve böylelikle öğrencimi gözlemlerim. İmkânım varsa ailesiyle görüşürüm.* ***İlgi ve yeteneklerini keşfedip*** *engelli öğrencimi* ***sınıfa katabileceğim etkinlikler*** *hazırlarım."*

D10: *"Genel olarak* ***davranışçı yaklaşımı*** *benimserim."*

Tablo 4.23.1.8.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının akran etkileşimini desteklemeye yönelik durumları

Tema	Kategori	f	%
	Grup çalışmaları planlamak	10	41,66
	Akran etkileşimini destekleme/güçlendirme	10	41,66
	Oyun etkinliği planlama/uygulama	7	29,16
	Görev ve sorumluluk verme	5	20,83
	Akran gruba farklılıklar eğitimi verme	5	20,83
	Derse katılıma teşvik sağlama	4	16.66
	İşbirlikli öğrenme metodunu kullanma	4	16.66

Akran etkileşimi	Sosyo kültürel etkinlik planlama/uygulama	4	16.66
	Akademik ve sosyal destek sunma	4	16.66
	Bütünleştirici faaliyetler organize etme	3	12,5
	Etkileşim temelli etkinlik planları hazırlama/uygulama	3	12,5
	Akran temelli öğretim metodu kullanma	2	8.33
	Bireyler arası ortak ilgi alanı geliştirme	2	8.33
	Etkinliklerde uyarlama yapma	2	8.33
	Diğer	9	37,5

Tablo 4.24.1.8. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının akran etkileşimi temasında 15 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 41,66 grup çalışmaları planlama ve 41,66 akran etkileşimini destekleme/güçlendirme çalışmaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 29,16 oyun etkinliği planlama/uygulama, 20,83 görev ve sorumluluk verme , 20,83 akran gruba farklılıklar eğitimi verme , 16,66 derse katılıma teşvik sağlama, 16,66 işbirlikli öğrenme metodunu kullanma, 16,66 sosyo kültürel etkinlik planlama/uygulama, 16,66 akademik ve sosyal destek sunma , 12,5 bütünleştirici faaliyetler organize etme , 12,5 etkileşim temelli etkinlik planları hazırlama/uygulama, 8,33 akran temelli öğretim metodu kullanma , 8,33 bireyler arası ortak ilgi alanı geliştirme, 8,33 etkinliklerde uyarlama yapma ve 37,5 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D20: *"**Grup etkinlikleri planlayarak** kaynaşmasını, **sosyalleşmesini sağlarım**. Yeterlilik duygusu aşılamak adına **görev/sorumluluklar verir** ve ardından **pekiştireçler sunmaya** özen gösteririm."*

D17: *"Beraber **oyun etkinlikleri** oynatırım. Hem özel gereksinimi olan öğrenci için hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için **ortak noktalar bulurum**."*

D24: *"**Grup çalışmaları** yaparım. **Dans gösterileri** yapar **ortak noktalar** keşfederim. **Etkileşimi destekleyici oyunlar** oynatırım. Engelli olan öğrencimi diğer çocuklardan ayırmam."*

Tablo 4.25.1.9.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının davranış probleminin çözümüne yönelik durumları

Tema	Kategori	f	%
Davranış Problemin Çözümü	Rehberlik servisi ile iş birliği	10	41,66
	Problemin kaynağını belirleme/çözüm üretme	5	20,83
	Bireysel görüşme	5	20,83
	Aile ile görüşme/iş birliği	4	16.66
	Konuşarak	2	8.33
	İlgili birime yönlendirme	2	8.33
	Alternatif metot araştırma/geliştirme	2	8.33
	Davranış değiştirme programı hazırlama/uygulama	2	8.33
	Adil tutum ve davranış sergileme	2	8.33
	Diğer	13	54,16

Tablo 4.26.1.9. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının davranış problemin çözümü temasında 10 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 41,66 rehberlik servisi ile iş birliği üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 20,83 problemin kaynağını belirleme/çözüm üretme, 20,83 bireysel görüşme, 16.66 aile ile görüşme/iş birliği, 8.33 konuşarak, 8.33 ilgili birime yönlendirme, 8.33 alternatif metot araştırma/geliştirme, 8.33 davranış değiştirme programı hazırlama/uygulama, 8.33 adil tutum ve davranış sergileme ve 54,16 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D12: *"Öğrencinin kendisiyle **birebir görüşürüm**. Sorunu çözemiyorsam **rehberlik servisinden yardım** isterim."*

D15: *"**Problem davranışın neden ortaya çıktığını** öncelikle bularak işe başlarım. İlgisi hangi yönde ise problem davranışını yapmaya başladığında **ilgisini o yöne çekerek** öğrencimi kazanmaya çalışırım.*

D20: *"Aslında mesleki etiklik adına **eşit davranılmalıdır**. Ancak özel bir birey olmasından dolayı yapacağım, göstereceğim **davranış** ve **tepkimi kontrol** etmem gerektiği…"*

Tablo 4.27.1.10: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim ortamının düzenlenmesine yönelik durumları

Tema	Tema	f	%
Eğitim Ortamının Düzenlenmesi	Öğretimsel düzenlemeler (Yöntem, teknik, araç-gereç)	17	70.83
	Fiziksel düzenlemeler (Ses, ısı, ışık vb.)	15	62.5
	Sosyal düzenlemeler	11	45.83
	Oturma düzeni	10	41.66
	Bireysel farklılığa dayalı düzenlemeler	2	8.33
	Diğer	5	20.83

Tablo 4.28.1.10. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim ortamının düzenlenmesi temasında 6 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların 70.83 öğretimsel düzenlemeler (yöntem, teknik ve araç-gereç) teması üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 62.5 fiziksel düzenlemeler (ses, ısı, ışık vb.), 45.83 sosyal düzenlemeler, 41.66 oturma düzeni, 8.33 bireysel farklılığa dayalı düzenlemeler ve 20.83 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D12: *"Sınıfta herkesle etkileşime girebileceği bir **oturma düzenlerim**. Tabi ki ihtiyaçları doğrultusunda **öğretim yöntemi** kullanırım."*

D6: *"Eğer öğrencim zihinsel yetersizliği varsa **soruları** yöneltirken daha **basit hale getiririm**. Eğer işitme yetersizliği varsa onun **ön sıralara oturmasını** isteyip **görsel materyaller** kullanırım. Son olarak öğrencim görme yetersizliği varsa daha **büyük punto** ve daha **büyük resimler** kullanabilirim ve **işitsel odaklı materyal** kullanımımı arttırırım."*

D24: *"**Ortamı** çok fazla değiştirmeden ona **uygun hale getiririm. Görsel** ve **renkli materyalleri** sık kullanırım."*

Tablo 4.29.1.11.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının bireyin değerlendirilmesine yönelik durumları

Tema	Kategori	f	%
Değerlendirme	Yetersizliğe uygun düzeyde ayrı sınav hazırlama / uygulama	22	91.66
	Sınav uygulamalarında uyarlama yapma	19	79.16
	Bireysel gelişim envanterleri aracılığıyla değerlendirme	8	33.33
	Performansa dayalı değerlendirme	4	16.66
	Diğer	4	16.66

Tablo 4.30.1.11. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının değerlendirme temasında 5 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 91.66 yetersizliğe uygun düzeyde ayrı sınav hazırlama/uygulama teması üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 79.66 sınav uygulamalarında uyarlama yapma, 33.33 bireysel gelişim envanterleri aracılığıyla değerlendirme, 16.66 performansa dayalı değerlendirme ve 16.66 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D11: *"**BEP kazanımlarına** uygun bir **sınav** hazırlarım. Bu **sınavın yeterlilikleri** çerçevesinde olmalıdır."*

D4: *"Görme engelli bir birey varsa yazılı kağıdını **kabartma yazıyla hazırlamak** veya **soruları sesli** bir şekilde ona **aktarıp** cevabını o şekilde kaydederek değerlendirmek şeklinde yapılabilir."*

D22: *"Kaynaştırma öğrencimin durumuna göre ona **yeterliliklerine uygun ayrı bir sınav** hazırlanmalıdır. Onun **seviyesine, ders bilgisine** uygun."*

4.1.2. Özel eğitim ve/veya kaynaştırma eğitimi dersi almayan öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin bilgilerine dair bulgular.

Tablo 4.31.2.1.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireyi tanıma yöntemleri

Tema	Kategori	f	%
Bireyi tanıma yöntemleri	Aile ile görüşme/bilgi paylaşımı	13	54.16
	Bireyin iletişim becerileri	8	33.33
	Sınıf içi davranışlar	7	29.16
	Bireyin davranışlarına yönelik gözlem	6	25.0
	Okul idaresi ile bilgi paylaşımı	5	20.83
	Gözlemlenebilir yetersizlik durumu	4	16.66
	Bireysel performans düzeyi	4	16.66
	Ders içi performans	3	12.5
	Dil ve konuşmadaki bozukluklar	3	12.5
	Diğer	7	29.16

Tablo 4.1.2.1. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireyi tanıma yöntemleri temasında 10 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 54.16 aile ile görüşme/bilgi paylaşımı üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 33.33 bireyin

iletişim becerileri, 29.16 sınıf içi davranışlar, 25.0 bireyin davranışlarına yönelik gözlem, 20.83 okul idaresi ile bilgi paylaşımı, 16.66 gözlemlenebilir yetersizlik durumu, 16.66 bireysel performans düzeyi, 12.5 ders içi performans, 12.5 dil ve konuşmadaki bozukluklar ve 29.16 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B15: "*Bu durum **engelin çeşitliliğine göre değişir.** Bedensel engelli biriyse **dışarıdan görüşle** anlaşılabilir. Farklı türden yetersizlikleri varsa **ailesiyle görüşerek bilgi edinerek** veya **okulun bilgilendirmeleriyle** öğrenilebilir."*

B2: "***Ayak ucu yürümeleri** varsa, **ışığa hassasiyeti varsa** veya **konuşamıyorsa** vb. belirtilerle anlaşılabilir."*

B21: "*Dersteki **konuşmalarından, davranışlarından** ve **sınıftaki performansından** anlarım. Sınıftaki **iletişim becerilerinden** anlarım. Eğer **veli bu durumu** idareye bildirmişse **idareden detaylı bilgi alırım** ya da **bana da bilgi vermiş olabilir**."*

Tablo 4.32.2.2.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerine yönelik uygulama durumları

Tema	Kategori	f	%
Öğrenciye yönelik uygulama	BEP hazırlama/uygulama	12	50.0
	Bireysel ilgi gösterme/görüşme	6	25.0
	Destek eğitim hizmeti sunma	5	20.83
	Akran etkileşimini destekleme	4	16.66
	Eğitimde fırsat eşitliği sağlama	3	12.5
	Sabırlı tutum	3	12.5
	Etkileşim temelli eğitim	3	12.5
	Bireysel eğitim modeli geliştirme	2	8.33
	Eğitimciler arası bilgi paylaşımı	2	8.33
	Sosyal kabulü sağlama/entegrasyon	3	12.5
	Akran gruba farklılıklar eğitimi verme	2	8.33
	Diğer	8	33.33

Tablo 4.1.2.2.incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan öğrencilerine yönelik uygulama temasında 12 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 50.0 BEP hazırlama/uygulama üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 25.0 bireysel ilgi gösterme/görüşme, 20.83 destek eğitim hizmeti sunma, 16.66 akran etkileşimini destekleme, 12.5 eğitimde fırsat eşitliği sağlama, 12.5 sabırlı tutum, 12.5 etkileşim temelli eğitim, 8.33 bireysel eğitim modeli geliştirme, 8.33 eğitimciler arası bilgi

paylaşımı, 12.5 sosyal kabulü sağlama/entegrasyon, 8.33 akran gruba farklılıklar eğitimi verme ve 33.33 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B11: "*Onun **kavrama gücüne göre program hazırlarım** ve **dersleri ayrı bir ortamda özel olarak anlatırım** anlamadığı yerleri. Yaklaşımımda diğer öğrencilere nazaran farklı olur. Onun daha **çok ilgiye** ve **rehberliğe ihtiyacı var**."*

B19: "*İlk önce sınıftaki **diğer öğrencilerle konuşup durumu güzelce izah eder, olayı anlatır öğretirim**. Sonra **özel gereksinimi olan öğrencimle bireysel olarak konuşur** o doğrultuda da bir yol izlerim."*

B6: "*Ona karşı **daha duyarlı olurum. Özel ilgi** gösteririm. Fakat bunu uygularken **sınıf etkinliklerinden veya arkadaş ilişkilerinden ayrı tutmam.** Aksine **arkadaşlarından görerek öğrenebileceği çok şey var**. Bir arada olup **etkileşimde kalmaları** için **elimden geleni yaparım."***

Tablo 4.33.2.3.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olduğu düşünülen bireyleri yönlendireceği birim durumu

Tema	Kategori	f	%
Yönlendirme birimi	Okul rehberlik servisi	13	54.16
	Özel eğitim kurumu	5	20.83
	Okul idaresi	4	16.66
	RAM	3	12.5
	Özel eğitim birimi	2	8.33
	Diğer	2	8.33

Tablo 4.1.2.3. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının farklı gelişen öğrenciyi fark etmeleri durumunda öğrenciyi yönlendireceği birim temasında 6 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 54.16 okul rehberlik servisi üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 20.83 özel eğitim kurumu, 16.66 okul idaresi, 12.5 RAM, 8.33 özel eğitim birimi ve 8.33 diğer olmak üzere farklı gelişimini fark etmesi durumunda yönlendirebileceği görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B12: "***Okul rehber öğretmeninden** yardım alır, durumu **okul idaresine bildiririm**. Öğrencinin **velileri ile görüşme talep ederim**. Daha sonra ilgili **özel eğitim kurumuna** yönlendiririm."*

B14: "*Okulda olan **rehberlik servisinin danışmanı** ile iletişime geçerim ona yönlendiririm. Daha sonra okul **idaresiyle görüşürüm**."*

B21: "***Farklı gelişimlere uygun birimlere** yönlendiririm."*

Tablo 4.34.2.4.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim alabildiği ortamlarına yönelik durumu

Tema	Kategori	f	%
Eğitim Birimi	Özel eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	11	45.83
	Özel Eğitim Okulu	6	25.0
	Özel ders/kurs	6	25.0
	Bilmiyorum	4	16.66
	Halk Eğitim Merkezi	3	12.5
	Özel eğitim sınıfı	2	8.33
	Aileleri aracılığıyla eğitim	2	8.33
	Diğer	13	54.16

Tablo 4.1.2.4. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim alabildiği birimleri temasında 9 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 45.83 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 25.0 Özel Eğitim Okulu, 25.0 Özel ders/kurs, 16.66 Bilmiyorum, 12.5 Halk Eğitim Merkezi, 8.33 Özel eğitim sınıfı, 8.33 Aileleri aracılığıyla eğitim ve 54.16 diğer olmak üzere farklı gelişimini fark etmesi durumunda yönlendirebileceği görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B5: "***Fizik tedavi merkezlerinde**, **rehabilitasyon merkezlerinde** ve **özel eğitim okullarında** eğitim alıyorlar."*

B21: "***Özel eğitim okullarında**, **halk eğitim merkezlerinde**, **ailelerinde ebeveynlerinin desteği ile eğitim** almaktadırlar."*

B9: "*Kendi yetersizliklerine göre okullarda eğitim alıyorlar. Örneğin; **OÇEM, işitme engelliler okulu**, **görme engelliler okulu**, **rehabilitasyon merkezleri** ..."*.

Tablo 4.35.2.5.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik durumu

Tema	Kategori	f	%
Öğretimin Bireyselleştirilmesi	Yetersizliğe uygun eğitimin verilmesi	10	41.66
	Bireysel eğitimin verilmesi	6	25.0
	Bireysel ders programının geliştirilmesi	6	25.0
	Bireye uygun yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımı	5	20.83
	Bireysel ilgi/alaka	4	16.66
	Sosyal çevreden uzaklaştıran eğitim	2	8.33
	Diğer	9	37.5

Tablo 4.1.2.5. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesi temasında 7 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 41.66 yetersizliğe uygun eğitimin verilmesi üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 25.0 bireysel eğitimin verilmesi, 25.0 bireysel ders programının geliştirilmesi, 20.83 bireye uygun yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımı, 16.66 bireysel ilgi/alaka, 8.33 sosyal çevreden uzaklaştıran eğitim ve 37.5 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B6: "***Her öğrenciye*** *eğitiminde* ***gerekli metotların***, ***tekniklerin kullanılması*** *uygun* ***materyallerin hazırlanmasıdır****."*

B9: "*Her öğrencinin* ***kendisine uygun olarak***, ***kendi özelliklerine göre hazırlanmış bir program*** *ile* ***eğitim öğretim almasıdır****."*

B17: "*Öğretimin bireyselleştirilmesi öğrenciyi* ***sosyal çevresinden uzaklaştırabilir****. Bu yüzden* ***mantıklı bulmuyorum****."*

Tablo 4.36.2.6.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma kavramına yönelik durumları

Tema	Kategori	f	%
Özel Eğitimde Kaynaştırma	Yetersizliği olmayan akranları ile eğitim	16	66.66
	Akran grupla aynı ortamda verilen eğitim	7	29.16
	Toplumsal entegrasyon	6	25.0
	Yetersizliği olan birey	5	20.83
	Akran gruba entegrasyon	4	16.66
	Sosyal becerileri geliştiren eğitim	3	12.5
	Normal sınıf ortamında eğitim	3	12.5
	Eşit eğitim hakkı	2	8.33
	Akran eğitimi	2	8.33

	Bilmiyorum	2	8.33
	Diğer	4	16.66

Tablo 4.1.2.6. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma temasında 11 kategorisi elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 66.66 yetersizliği olmayan akranları ile eğitim ve 29.16 akran grupla aynı ortamda verilen eğitim temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 25.0 toplumsal entegrasyon, 20.83 yetersizliği olan birey, 16.66 akran gruba entegrasyon, 12.5 sosyal becerileri geliştiren eğitim, 12.5 normal sınıf ortamında eğitim, 8.33 eşit eğitim hakkı, 8.33 akran eğitimi, 8.33 bilmiyorum ve 16.66 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B16: "***Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin*** *onlardan farklı* ***öncelikle akranlarına*** *sonrasında* ***topluma kazandırılmasını*** *sağlayan eğitimdir. Yani* ***topluma kazandırılması*** *için atılan* ***temel adımlardan biridir****."*

B10: "*Özel gereksinimi olan bireyin* ***akranlarıyla iletişim kurup, sosyal becerilerini geliştirme*** *ve* ***toplumla bütünleşebilmesi*** *bakımından* ***önemli olan eğitim yoludur****."*

B21: "*Öğrencinin engeli olsun veya olmasın hepsinin* ***bir arada, birbirlerini yadırgamadan bir arada olup eğitim almasıdır.*** *Eğer engeli varsa* ***engeli olmayan akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim alması*** *olarak açıklanabilir."*

Tablo 4.37.2.7.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının farklı gelişim gösteren bireyler için eğitim yaklaşımı seçimi durumu

Tema	Kategori	f	%
Eğitim Yaklaşımı	Bireysel eğitim modeli	10	41.66
	Bilmiyorum	4	16.66
	Gözlem	2	8.33
	Samimi tutum	2	8.33
	Bütüncül yaklaşım	2	8.33
	Özgün eğitim modeli	2	8.33
	Aynalama tekniği	2	8.33
	Gelişim düzeyine uygun eğitim modeli	2	8.33
	Diğer	16	66.66

Tablo 4.1.2.7.incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımı temasında 9 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 41.66 bireysel eğitim modeli teması üzerinde yoğunlaştığı tespit

edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 16.66 bilmiyorum, 8.33 gözlem, 8.33 samimi tutum, 8.33 bütüncül yaklaşım, 8.33 özgün eğitim modeli, 8.33 aynalama tekniği, 8.33 gelişim düzeyine uygun eğitim modeli ve 66.66 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B5: "***Davranışçı yaklaşım***, ***bilişsel yaklaşım***, ***5E modeli*** *ve* ***Montessorie*** *yaklaşımlarını benimserim."*

B19: "***Daha önce yapılan çalışmaları araştırır****, incelerim ve öğrencim için* ***portfolyosu doğrultusunda bireysel bir model*** *geliştirerek, uygularım."*

B13: "*Çocuğu ayrıştırmayan,* ***akranlarıyla bütünleştirici bir yaklaşım*** *benimser ve* ***eğitim vermeye çalışırım****. Sınıf arkadaşlarıyla* ***aynı düzeyde ilerlemez*** *belki ama* ***seviyesi neyse*** *ona* ***uymaya çalışır*** *kendisine* ***uygun bireysel bir plan*** *hazırlarım."*

Tablo 4.38.2.8.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının akran etkileşimini desteklemeye yönelik durumları

Tema	Kategori	f	%
Akran etkileşimi	Oyun etkinliği planlama/uygulama	11	45.83
	Grup çalışmaları planlamak	10	41.66
	Etkileşim temelli etkinlik planları hazırlama/ uygulama	7	29.16
	Akran etkileşimini destekleme/güçlendirme	6	25.0
	Eşli etkinlik planı hazırlama/uygulama	5	20.83
	Akran gruba farklılıklar eğitimi verme	5	20.83
	Eğitim ortamında düzenleme yapma	2	8.33
	Okul dışı aktiviteler planlama/uygulama	2	8.33
	Bireyler arası ortak ilgi alanı geliştirme	2	8.33
	Diğer	5	20.83

Tablo 4.1.2.8. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının akran etkileşimi temasında 10 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 45.83 oyun etkinliği planlama/uygulama ve 41.66 grup çalışmaları planlamak temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 29.16 etkileşim temelli etkinlik planları hazırlama/ uygulama, 25.0 akran etkileşimini destekleme/güçlendirme, 20.83 eşli etkinlik planı hazırlama/uygulama, 20.83 akran gruba farklılıklar eğitimi verme, 8.33 eğitim ortamında düzenleme yapma, 8.33 okul dışı aktiviteler planlama/uygulama, 8.33 bireyler arası ortak ilgi alanı geliştirme ve 20.83 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B22: "***Ortak çalışma içerisinde olabilecekleri eğitim planları*** *hazırlarım.* ***Birbirlerinin ne kadar önemli*** *ve birbirleri için* ***değerlerini aktarmaya***, ***öğretmeye çalışırım***. ***Ortak bir oyun planı***, ***ortak ders planları*** *veya* ***etkinlikleri*** *veya* ***grup çalışmalarını içeren uygulamalara*** *yer veririm."*

B18: "***Normal gelişim gösteren öğrencilere farklı gelişim gösteren arkadaşları hakkında detaylı bilgi veririm*** *ve* ***empati kurmalarını*** *öneririm."*

B10: "*Önce* ***normal gelişim gösteren çocukları biraz hazırlamak*** *gerekiyor sonrasında* ***oyun içerisinde birbirleriyle kaynaşabileceği***, ***iletişim kurabileceği etkinlik planları hazırlayarak***, ***uygulayarak sağlayabilirim*** *diye düşünmekteyim."*

Tablo 4.39.2.9.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının davranış probleminin çözümüne yönelik durumları

Tema	Kategori	f	%
Davranış Problemin Çözümü	Problemin kaynağını belirleme/çözüm üretme	8	33.33
	Bireysel görüşme	8	33.33
	Konuşarak	5	20.83
	Özel eğitim uzamanı ile iş birliği	4	16.66
	Gözlem	3	12.5
	Rehberlik servisi ile iş birliği	2	8.33
	Davranış değiştirme programı hazırlama/ uygulama	2	8.33
	Diğer	12	50.0

Tablo 4.1.2.9.incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının davranış problemin çözümü temasında 8 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 33.33 problemin kaynağını belirleme/çözüm üretme ve 33.33 bireysel görüşme temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 20.83 konuşarak, 16.66 özel eğitim uzamanı ile iş birliği, 12.5 gözlem, 8.33 rehberlik servisi ile iş birliği, 8.33 davranış değiştirme programı hazırlama/ uygulama ve 50.0 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B21: "*Yaptığı davranışı* ***diğer arkadaşlarına belli etmeden****, çocuğun* ***öğrenme hevesini kırmadan***, ***moralini bozmadan davranışın neden ortaya çıktığını çözmeye çalışırım*** *sonra* ***kendisiyle yalnız görüşürüm****. Daha sonrasında* ***ailesi ile iletişime geçerek*** *durum hakkında* ***aileye bilgi verir***, ***bilgi alırım****."*

B24: "***Problem durum hakkında araştırma yaparım***. *Problemi biliyorsam,* ***davranışın sebebini*** *de biliyorumdur. Bilmiyorsam* ***nedenini anlamaya çalışırım***. *Sonrasında* ***ailesinden yardım alırım****."*

B15: "*Öncelikle bu* ***davranışı bilinçli mi bilinçsiz mi yaptığına bakarım***. *Bilinçli ise bu davranışı değiştirmesi için* ***bir davranış değiştirme programı hazırlarım***. *Bilinçsiz ise* ***bu bilinci kazanması için bu programı bu doğrultuda kullanırım****."*

Tablo 4.40.2.10.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının eğitim ortamının düzenlenmesine yönelik durumları

Tema	Kategori	f	%
Eğitim Ortamının Düzenlenmesi	Sosyal düzenlemeler	17	70.83
	Fiziksel düzenlemeler (Ses, ısı, ışık vb.)	12	50.0
	Öğretimsel düzenlemeler (Yöntem, teknik ve araç-gereç)	11	45.83
	Oturma düzeni	5	20.83
	Akran gruba farklılıklar eğitimi verme	5	20.83
	Pozitif ayrımcılıktan kaçınma	2	8.33
	Diğer	3	12.5

Tablo 4.1.2.10. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının eğitim ortamının düzenlenmesi temasında 7 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 70.83 sosyal düzenlemeler ve 50.0 fiziksel düzenlemeler (ses, ısı, ışık vb.) temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 45.83 öğretimsel düzenlemeler (yöntem, teknik ve araç-gereç), 20.83 oturma düzeni, 20.83 akran gruba farklılıklar eğitimi verme, 8.33 pozitif ayrımcılıktan kaçınma ve 12.5 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B10: "*Yetersizlik durumuna göre değişebilecek bir durum bu.* ***Eğer görme yetersizliği varsa ön sıralarda oturturum.*** *DEHB varsa* ***kullandığı eşyaları*** *ve* ***sınıf ortamını sadeleştiririm****."*

B17: "***Eşit davranırım***. ***Pozitif ayrımcılık yapmam****."*

B24: "***Diğer bireylere farklılıkları öğreten*** *bir* ***eğitim veririm***. *Tabi* ***diğer velilere*** *de aynı şekilde* ***bilinçlendirme programları yaparım****."*

Tablo 4.41.2.11.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının bireyin değerlendirilmesine yönelik durumları

Tema	Kategori	f	%
Değerlendirme	Yetersizliğe uygun düzeyde ayrı sınav hazırlama / uygulama	14	58.33
	Sınav kağıtlarında uyarlama yapma	10	41.66
	Destek ekipman kullanma	7	29.16
	Yardımcı personel	2	8.33
	Psikolojik destek sağlama	2	8.33
	Diğer	6	25.0

Tablo 4.1.2.11. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının değerlendirme temasında 6 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 58.33 yetersizliğe uygun düzeyde ayrı sınav hazırlama / uygulama ve 41.66 sınav kâğıtlarında uyarlama yapma temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 29.16 destek ekipman kullanma, 8.33 yardımcı personel, 8.33 psikolojik destek sağlama ve 25.0 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B15: "*Kendisinin **görme engeli** varsa **yardımcı olabilecek biri tarafından söyledikleri yazılarak** ya da **kabartma harflerle hazırlanan bir sınav** kâğıdı ile yapılabilir."*

B19: "*O bireyin **gereksinimlerini tespit edip**, **özel eğitim alanındaki uzmanlarla görüşüp** o doğrultuda **düzenlemiş bir ayrı bir sınav** yaparım."*

B10: "***Yetersizliğe göre düzenlemeler yaparım**. **Kendisine uygun olan alfabeyi** kullanırım. **Kabartma yazılı** mesela. **İşitme engeli** varsa **işaret dili de kullanabilirim**. **Sorularını yapabileceği**, **anlayabileceği seviyeye getiririm**.*

4.2. Özel eğitim ve/veya kaynaştırma eğitimi dersi alma durumuna göre öğretmen adaylarının görüşlerine dair bulgular

Öğretmen adaylarına özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik görüşlerini incelemek amacıyla EK-1 'de yer alan görüşme formunda yer verilen 6 adet soru yöneltilmiştir. Bu sorulara ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

4.2.1. Dersi alan öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik görüşlerine dair bulgular

Tablo 4.2.1.1.: *Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları süreçte karşılaşılabilecek yetersizlik gruplarına ilişkin durumları*

Tema	Kategori	f	%
Yetersizlik Grupları	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)	13	54,16
	Zihinsel yetersizlik	11	45,83
	Bedensel yetersizlik	10	41,66
	Özel öğrenme güçlüğü	8	33,33
	Otizm spektrum düzensizliği	8	33,33
	Fiziksel yetersizlik	7	29,16
	Hafif düzey zihinsel yetersizlik	6	25.0
	İşitme yetersizliği	6	25.0
	Dil ve konuşma güçlüğü	6	25.0
	Görme yetersizliği	6	25.0
	Hafif düzey işitme yetersizliği	4	16.66
	Hafif düzey görme yetersizliği	2	8.33
	Özel yetenek	2	8.33
	Diğer	1	4.16

Tablo 4.2.1.1. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları süreçte karşılaşılabilecek yetersizlik grupları temasında 14 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 54,16 DEHB, 45,83 zihinsel yetersizlik ve 41,66 bedensel yetersizlik temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 33,33 özel öğrenme güçlüğü, 33,33 otizm spektrum düzensizliği, 29,16 fiziksel yetersizlik, 25.0 hafif düzey zihinsel yetersizlik, 25.0 işitme yetersizliği, 25.0 dil ve konuşma güçlüğü, 25.0 görme yetersizliği, 16.66 hafif düzey işitme yetersizliği, 8.33 hafif düzey görme yetersizliği, 8.33 özel yetenek ve 4.16 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D6: "***Hafif düzey zihinsel yetersizlik**, **hafif düzey görme yetersizliği** ve **işitme yetersizliği** olan öğrencilerle karşılaşabileceğimi düşünüyorum."*

D14: "***Zihinsel engel**, **işitme engelli**, **DEHB** ve **özel öğrenme güçlüğü** olan öğrenciler olabilir."*

D2: *"**Down sendromu**, **otizm spektrum bozukluğu** ve **DEHB** olan öğrencilerle karşılaşabilirim"*

Tablo 4.2.1.2.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip aile hakkında bilinmesini gerekli bulduğu bilgilere ilişkin durumları

Tema	Kategori	f	%
Aile Bilgisi	Aile tutumu	13	54,16
	Sosyo-kültürel yaşantı	13	54,16
	Aile içi iletişim durumu	10	41,66
	Ekonomik durum	6	25.0
	Bireyin gelişim özellikleri	6	25.0
	Eğitim düzeyi	5	20.83
	Ailenin engeli kabul düzeyi	4	16.66
	Bireyin ev yaşantısı	4	16.66
	Ebeveynlerin bilgi düzeyi	3	12.5
	Kardeş sayısı	2	8.33
	Bireyin örgün eğitim dışında aldığı eğitimler	2	8.33
	Özel eğitime bakış açısı	2	8.33
	Anamnez	2	8.33
	İlaç kullanımı	2	8.33
	Ebeveynlerin mesleği	2	8.33
	Diğer	4	16.66

Tablo 4.2.1.2. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip aile hakkında bilinmesini gerekli bulduğu aile bilgisi temasında 16 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 54,16 aile tutumu, 54,16 sosyo-kültürel yaşantı ve 41,66 aile içi iletişim durumu temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 25.0 ekonomik durum, 25.0 bireyin gelişim özellikleri, 20.83 eğitim düzeyi, 16.66 ailenin engeli kabul düzeyi, 16.66 bireyin ev yaşantısı, 12.5 ebeveynlerin bilgi düzeyi, 8.33 kardeş sayısı, 8.33 bireyin örgün eğitim dışında aldığı eğitimler, 8.33 özel eğitime bakış açısı, 8.33 anamnez, 8.33 ilaç kullanımı, 8.33 ebeveynlerin mesleği ve 16.66 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D5: "***Maddi durum**, **aile içindeki iletişimi** psikolojik, fiziksel vs., çocuklarına karşı **tutumları** gibi şeyler veya **okul dışında aldığı eğitimlerin** olup olmadığı."*

D16: "***Ailenin çocuğa karşı davranışları, ailesiyle olan iletişimi** hatta gerekirse olabilecek **ihtiyaçlarını** bilmek işimi kolaylaştırabilir."*

D23: "***Evdeki eğitim süresi, günlük yaşantıları** ve **ailenin çevresiyle** olan **uyumu ve iletişimi**."*

Tablo 4.2.1.3.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin durumu

Tema	Kategori	f	%
Kaynaştırma Yoluyla Eğitim	Topluma, eğitim yoluyla entegrasyon	12	50.0
	Kaynaştırma yoluyla eğitim etkili ve gerekli	11	45,83
	Akran etkileşimini sağlayan sosyalleşme ortamı	7	29,16
	Eşit eğitim hakkı	5	20.83
	Yetersizliğe uygun eğitim ortamında uygulanmalı	5	20.83
	Sosyalleşme imkânı	4	16.66
	Çift yönlü kazanım	4	16.66
	Bireyin psiko-sosyal gelişimine destek	4	16.66
	Gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalı	2	8.33
	Diğer	11	45,83

Tablo 4.2.1.3. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitim temasında 10 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 50.0 topluma, eğitim yoluyla entegrasyon ve 45.83 kaynaştırma yoluyla eğitim etkili ve gerekli temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 29,16 akran etkileşimini sağlayan sosyalleşme ortamı, 20.83 eşit eğitim hakkı, 20.83 yetersizliğe uygun eğitim ortamında uygulanmalı, 16.66 sosyalleşme imkânı, 16.66 çift yönlü kazanım, 16.66 bireyin psiko-sosyal gelişimine destek, 8.33 gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalı ve 45,83 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D6: "*Öğrencimin **düzeyini göz önünde bulundurmam** gerekir. Eğer hafif derecede ise sınıftaki diğer öğrencilerde **ayrımcılık yapmadan** bireyle etkileşim halinde olurlarsa, onun **sosyalleşmesini** sağlamış oluruz. Böylelikle bir sorun kalmaz."*

D10: *"Bireyin **okul aracılığıyla toplumun bir parçası** haline gelmesi ve **topluma kazandırılarak** normal bir birey olabilmesi açısından önemlidir. Bireyin **arkadaşlarından** görerek kendinin **farkına varması** ve **sosyalleşmesi** açısından önem arz eder."*

D24: *"Kesinlikle olması gereken bir şey. Onları **hayata hazırlamaya** yardımcı olur. **Arkadaşlıklar** kurarak **sosyalleşmesine** yardımcı olur."*

Tablo 4.2.1.4.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel eğitim alanına ilişkin yeterlilik durumu

Tema	Kategori	f	%
Mesleki Yeterlilik	Kısmen yeterli	10	41,66
	Uygulamada yetersiz	9	37.5
	Teorik olarak yeterli	8	33,33
	Yeterli değil	7	29,16
	Yeterli	6	25.0
	Alana yönelik eğitim seminerine katılma	5	20.83
	Özel eğitim alanına duyarlı olma	4	16.66
	Eğitim desteğine ihtiyaç duyma	2	8.33
	Saha deneyimi ihtiyacı	2	8.33
	Diğer	7	29,16

Tablo 4.2.1.4. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel eğitim alanına ilişkin mesleki yeterlilik temasında 10 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 41,66 kısmen yeterli, 37.5 uygulamada yetersiz ve 33,33 teorik olarak yeterli temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 29,16 yeterli değil, 25.0 yeterli, 20.83 alana yönelik eğitim seminerine katılma, 16.66 özel eğitim alanına duyarlı olma, 8.33 eğitim desteğine ihtiyaç duyma, 8.33 saha deneyimi ihtiyacı ve 29,16 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D6: "*Dördüncü sınıf birinci döneminde özel eğitim dersi almıştım*. ***Yeterli olduğumu düşünüyorum*** *ama yine de eksiklerim olabileceğini kabul ediyorum. Yine de* ***alana karşı duyarlıyım.*** *Mezun olduğum zaman* ***eğitimlere katılarak*** *eksik olduğum noktaları gidermeye çalışacağım."*

D19: *"Şu an için* ***deneyimim yok.*** *Dolayısıyla* ***bu konuda*** *elbette ki* ***yetersizim. Özel eğitim derslerinin aldığım için*** *bilgi olarak* ***yeterli olduğumu*** *düşünüyorum."*

D16: *"Henüz **yeterli bir durumda değilim**. Fakat **konuya karşı duyarlıyım** ve mesleğe başladığımda **uygulama yaparak tecrübe kazanacağım.** Böylelikle hazır hale geleceğim."*

Tablo 4.2.1.5.: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan bir bireyin olmasına ilişkin düşünce durumları

Tema	Kategori	f	%
Eğitim Ortamında Özel Gereksinimi Olan Birey	Alana yönelik eğitim alma/araştırma yapma	8	33,33
	Bireyin gelişimine katkı sunma	7	29,16
	Sınıf içi/dışı eğitim planı hazırlama	5	20.83
	Mesleki deneyim edinme fırsatı	4	16.66
	Gerekli eğitimi sunma çabası	3	12.5
	Erişilebilir sınıf iklimi oluşturma	3	12.5
	Mutlu olma	3	12.5
	Problem duruma karşı çözüm üretme	2	8.33
	Bireyin topluma entegrasyonu	2	8.33
	Tedirgin olma	2	8.33
	Diğer	18	75.0

Tablo 4.2.1.5. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, eğitim ortamında özel gereksinimi olan birey temasında 11 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 75.0 diğer, 33,33 ve alana yönelik eğitim alma/araştırma yapma temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 29,16 bireyin gelişimine katkı sunma, 20.83 sınıf içi/dışı eğitim planı hazırlama, 16.66 mesleki deneyim, 12.5 gerekli eğitimi sunma çabası, 12.5 erişilebilir sınıf iklimi oluşturma, 12.5 mutlu olma, 8.33 problem duruma karşı çözüm üretme, 8.33 bireyin topluma entegrasyonu ve 8.33 tedirgin olma temaları olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D13: *"Olaya çok duygusal açıdan bakmayıp **ona neler katabilirim**, **problemlerine nasıl çözüm üretirim** vs. **hazırlıklar yapmaya** odaklanırım ve **araştırma yaparak** bilgi toplamaya çalışırım."*

D16: *"Eğitimi için daha çok **çaba göstereceğim**. Birinin **hayatına birçok şey katabileceğimin** farkındayım. **Kendi hayatıma** da aynı şekilde. Özellikle **mesleki olarak**."*

D20: *"Bu alanda aldığım pedagojik **eğitimimin yeterliliği konusunda endişelerim** var. Özel eğitim ve rehberliğin bu alanda kendimin **yetersiz olduğunu düşündürüyor**. Mesleğe başladığımda **hizmet içi eğitim almam** gerektiğini düşünüyorum."*

Tablo 42: Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim planlarında düzenleme durumları

Tema	Kategori	f	%
Eğitim Planlarında Düzenleme	BEP hazırlama/uygulama	13	54,16
	Eğitim planlarında uyarlama yapma	7	29,16
	Okul-aile-öğretmen iş birliğini sağlama	7	29,16
	Bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda plan/ program geliştirme	4	16.66
	Bireysel ihtiyaçları tespit etme	4	16.66
	Öğretim şeklini düzeye indirgeme	4	16.66
	Bireysel hedef belirleme	3	12.5
	Bilinenden-bilinmeyene öğretim	3	12.5
	Eğitimciler arası bilgi alışverişi	2	8.33
	Performansın bireysel değerlendirilmesi	2	8.33
	Diğer	7	29,16

Tablo 4.2.1.6. incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim planlarında düzenleme temasında 11 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 54,16 BEP hazırlama/uygulama teması üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 29,16 eğitim planlarında uyarlama yapma, 29,16 okul-aile-öğretmen iş birliğini sağlama, 16.66 bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda plan/ program geliştirme, 16.66 bireysel ihtiyaçları tespit etme, 16.66 öğretim şeklini düzeye indirgeme, 12.5 bireysel hedef belirleme, 12.5 bilinenden-bilinmeyene öğretim, 8.33 eğitimciler arası bilgi alışverişi, 8.33 performansın bireysel değerlendirilmesi ve 29,16 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D2: *"**Planlarımda uyarlamalar yaparak**, aylık planlarımda **kazanımlarımı ona uygun hazırlarım**. **Materyalleri** daha **etkili kullanmaya** çalışırım ve **öğretimim şeklini seviyesine göre basitleştiririm**."*

D14: *"**Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayarak** ve gerekli durumda **destek eğitim odalarını kullanarak** uygun hale getiririm."*

D17: *"Belki biraz **seviyesine göre basitleştiririm**. Öğrettiklerimi daha çok **tekrar ederek kalıcı** olması için **çaba harcarım**. Ayrıca birey için ayrıca bir **eğitim planı da hazırlarım**."*

4.2.2. Dersi almayan öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik görüşlerine dair bulgular

Tablo 4.2.2.1.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları süreçte karşılaşılabilecek yetersizlik gruplarına ilişkin durumları

Tema	Kategori	f	%
Yetersizlik Grupları	Zihinsel yetersizlik	13	54,16
	Bedensel yetersizlik	8	33,33
	Otizm spektrum düzensizliği	7	29,16
	Fiziksel yetersizlik	5	20.83
	İşitme yetersizliği	5	20.83
	Görme yetersizliği	4	16.66
	Hafif düzey zihinsel yetersizlik	3	12.5
	Disleksi	3	12.5
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)	3	12.5
	Özel öğrenme güçlüğü	3	12.5
	Dil ve konuşma güçlüğü	3	12.5
	Bilmiyorum	3	12.5
	Özel yetenek	2	8.33

Tablo 4.2.2.1. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları süreçte karşılaşılabilecek yetersizlik grupları temasında 13 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 54,16 zihinsel yetersizlik ve 33,33 bedensel yetersizlik temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 29,16 otizm spektrum düzensizliği, 20.83 fiziksel yetersizlik, 20.83 işitme yetersizliği, 16.66 görme yetersizliği, 12.5 hafif düzey zihinsel yetersizlik, 12.5 disleksi, 12.5 DEHB, 12.5 özel öğrenme güçlüğü, 12.5 dil ve konuşma güçlüğü, 12.5 bilmiyorum ve 8.33 özel yetenek olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B15: "***Görme, işitme, zihinsel yetersizliği** olan öğrencilerle karşılaşabileceğimi düşünüyorum."*

B24: "***Otizm, dil ve konuşma güçlüğü** bulunan öğrenciler."*

B9: "*Özel eğitim öğretmeni olacağım çalışacağım kuruma göre değişse de hemen hemen her gruptan öğrenci olabilir.* ***Otizm, zihinsel, görme, işitme yetersizlikleri*** *olan,* ***DEHB, özel öğrenme güçlüğü, özel yetenekli birey, dil ve konuşma güçlüğü, bedensel yetersizliği*** *olan öğrenciler ve aklıma şu an gelmeyen diğer gruplar…"*

Tablo 4.2.2.2.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip aile hakkında bilinmesini gerekli bulduğu bilgilere ilişkin durumları

Tema	Kategori	f	%
Aile Bilgisi	Aile tutumu	11	45,83
	Bireyin gelişim özellikleri	10	41,66
	Aile içi iletişim durumu	5	20.83
	Ekonomik durum	4	16.66
	Anamnez	4	16.66
	Sosyo-kültürel yaşantı	3	12.5
	Travmatik durumlar	3	12.5
	Stereotipik davranış	3	12.5
	İlaç kullanımı	3	12.5
	Birey ile iletişim yolları	2	8.33
	Bireyin eğitim geçmişi	2	8.33
	Pekiştireç bilgisi	2	8.33
	Kardeş sayısı	2	8.33
	Diğer	4	16.66

Tablo 4.2.2.2. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip aile hakkında bilinmesini gerekli bulduğu aile bilgisi temasında 14 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 45,83 aile tutumu ve 41,66 bireyin gelişim özellikleri temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 20.83 aile içi iletişim durumu, 16.66 ekonomik durum, 16.66 anamnez, 12.5 sosyo-kültürel yaşantı, 12.5 travmatik durumlar, 12.5 stereotipik davranış, 12.5 ilaç kullanımı, 8.33 birey ile iletişim yolları, 8.33 bireyin eğitim geçmişi, 8.33 pekiştireç bilgisi, 8.33 kardeş sayısı ve 16.66 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B1: "***Ekonomik durumu****, çocukla olan* ***iletişim durumu*** *ve* ***ilişkisi, öğrencimin yapabildiği*** *ve* ***yapamadığı şeyleri*** *bilmek işimi kolaylaştırır."*

B10: *"****Ailenin eğitim durumu*** *ve* ***maddi durumu****, öğrencinin* ***kullandığı ilaç*** *varsa ve* ***hastalığının veya engelinin geçmişini*** *bilmek isterim. Çünkü böyle şeyleri bilirsem ona göre hareket ederim."*

B13: "*Evdeki **kardeş sayısı** eğer varsa **kardeşlerin** ve **anne-babanın öğrencime olan davranışlarını, çocuğa olan bakımlarını**, daha önce bir **kuruma gitmiş olup olmaması durumu**…"*

Tablo 4.2.2.3.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin durumu

Tema	Kategori	f	%
Kaynaştırma Yoluyla Eğitim	Yetersizliğe uygun düzeyde eğitim	7	29,16
	Psiko-sosyal destek	5	20.83
	Akran eğitimi	4	16.66
	Topluma, eğitim yoluyla entegrasyon	4	16.66
	Sosyalleşme imkânı	4	16.66
	Eğitimcinin rol model olma faktörü	3	12.5
	Eğitimde fırsat eşitliği	3	12.5
	En az kısıtlayıcı ortamda eğitim	2	8.33
	Çift yönlü kazanım	2	8.33
	Destek eğitim hizmeti sağlanmalı	2	8.33
	Etkililiği düşük eğitim modeli	2	8.33
	Akran grup tarafından dışlanma	2	8.33
	Diğer	13	54,16

Tablo 4.2.2.3. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitim kategorisinde temasında 13 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 54,16 diğer ve 29,16 yetersizliğe uygun düzeyde eğitim temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 20.83 psiko sosyal destek, 16.66 akran eğitimi, 16.66 topluma, eğitim yoluyla entegrasyon, 16.66 sosyalleşme imkânı, 12.5 eğitimcinin rol model olma faktörü, 12.5 eğitimde fırsat eşitliği, 8.33 en az kısıtlayıcı ortamda eğitim, 8.33 çift yönlü kazanım, 8.33 destek eğitim hizmeti sağlanmalı, 8.33 etkililiği düşük eğitim modeli ve 8.33 akran grup tarafından dışlanma olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B13: "*Bence bu süreçte **en büyük faktör öğretmen.** Çünkü **öğretmen öğrenciye nasıl davranırsa** sınıf **arkadaşları da öyle davranacağını** düşünüyorum. Yani **öğretmen iyi bir örnek olmalı."***

B24: "*Özel eğitim alması gereken bireylerin normal bireylerle eğitim alırken* ***ayrı eğitimleri de alması*** *gerektiğini düşünüyorum. Çünkü* ***özel birey*** *böyle bir durumda* ***kendini yetersiz*** *veya* ***dışlanmış*** *hissedebilir."*

B18: *"Biraz* ***zor bir süreç*** *oluyor. Bence* ***kalabalık sınıf ortamında etkililiğinin düşük bir uygulama*** *olduğunu düşünüyorum. Çünkü özel bireyin* ***durumu çok farklı olabiliyor.****"*

Tablo 4.2.2.4.43: Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmen adaylarının özel eğitim alanına ilişkin yeterlilik durumu

Tema	Kategori	f	%
Mesleki Yeterlilik	Yeterli değil	18	75.0
	Kısmen yeterli	4	16.66
	Alana yönelik eğitim seminerine katılma	4	16.66
	Özel eğitim alanına duyarlı olma	3	12.5
	Uygulamada yetersiz	3	12.5
	Teorik olarak yetersiz	3	12.5
	Diğer	2	8.33

Tablo 4.2.2.4. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının özel eğitim alanına ilişkin mesleki yeterlilik temasında 7 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 75.0 yeterli değil teması üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 16.66 kısmen yeterli, 16.66 alana yönelik eğitim seminerine katılma, 12.5 özel eğitim alanına duyarlı olma, 12.5 uygulamada yetersiz, 12.5 teorik olarak yetersiz ve 8.33 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B16: "***Temel seviyede bir bilgim*** *var. Ancak henüz tam olarak doğru bir yaklaşım sergileyeceğimi düşünmüyorum. Bu yüzden* ***kısmen yeterliyim*** *diyebilirim."*

B13: "*Şu an onlara verebileceğim* ***özel bir eğitim almadım****. Dolayısıyla* ***bilgi olarak*** *ve* ***tecrübe olarak yetersiz*** *sayılırım. Yine de* ***elimden geleni yapmaya çalışırım****."*

B19: "*Şu an* ***pek yeterli değilim****. Bu konudaki* ***eksikliğimi biliyorum*** *ve bu konudaki* ***eksikleri gidermem gerektiğini*** *düşünüyorum.* ***Eğitimlere katılmayı*** *da düşünmüyor değilim."*

Tablo 4.2.2.5.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan bir bireyin olmasına ilişkin düşünce durumları

Tema	Kategori	f	%
Eğitim Ortamında Özel Gereksinimi Olan Birey	Yardımcı olmaktan mutluluk duyma	6	25.0
	Alana yönelik eğitim alma/araştırma yapma	4	16.66
	Özel eğitim alanına duyarlı olma	4	16.66
	Deneyim eksikliğine bağlı kaygı duyma	4	16.66
	Mesleki deneyim edinme fırsatı	3	12.5
	Bireyin topluma entegrasyonu	3	12.5
	Zorluk yaşama	3	12.5
	Bireyin gelişimine katkı sunma	2	8.33
	Bilgi eksikliğine bağlı tedirgin olma	2	8.33
	Dikkatli olmak	2	8.33
	Hassas tutum sergileme	2	8.33
	Diğer	12	50.0

Tablo 4.2.2.5. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının, eğitim ortamında özel gereksinimi olan birey temasında 13 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 50.0 diğer teması üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 25.0 yardımcı olmaktan mutluluk duyma, 16.66 alana yönelik eğitim alma/araştırma yapma, 16.66 özel eğitim alanına duyarlı olma, 16.66 deneyim eksikliğine bağlı kaygı duyma,12.5 mesleki deneyim edinme fırsatı, 12.5 bireyin topluma entegrasyonu, 12.5 zorluk yaşama, 8.33 bireyin gelişimine katkı sunma, 8.33 tedirgin olma, 8.33 dikkatli olmak ve 8.33 hassas tutum sergileme temaları olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B6: "***Yanlış bir şey yapma korkusu*** *olur. Fakat* ***ona yardım etmek beni mutlu eder.*** *Onu* ***topluma kazandırmaya*** *çalışırım."*

B21: *"****Adaletli*** *olunması gerekir. Tüm öğrencilerin* ***aynı eğitimi görmesi*** *gerektiğini düşünürüm."*

B14: "*İlk başta* ***zorlanacağımı*** *biliyorum. Ona* ***yetip yetemeyeceğimi*** *düşünürüm. Bu düşünce* ***beni kaygılandırmıyor değil.*** *Fakat ilerleyen zamanlarda* ***tecrübe edinerek araştırmalar yaparak*** *veya* ***eğitimlerle destekleyerek*** *bunun* ***üstesinden gelebileceğime inanıyorum****."*

B17: "*Benim için de güzel bakıldığında.* ***Mesleki olarak gelişmeye açığım. Deneyim kazandıracağını*** *düşünürüm."*

Tablo 4.2.2.6.: Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmen adaylarının eğitim planlarında düzenleme durumları

Tema	Kategori	f	%
Eğitim Planlarında Düzenleme	Performansa uygun planlama yapma/ uygulama	12	50.0
	Bilmiyorum	4	16.66
	Örnek uygulamaları araştırma	3	12.5
	Aile ile iş birliğini sağlama	2	8.33
	Özel eğitim uzmanına danışma	2	8.33
	BEP hazırlama/uygulama	2	8.33
	Öğretimsel düzenleme (Yöntem, teknik, araç-gereç)	2	8.33
	Materyal destekli eğitim	2	8.33
	Diğer	11	45,83

Tablo 4.2.2.6. incelendiğinde birinci sınıf öğretmen adaylarının eğitim planlarında düzenleme temasında 9 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 50.0 performansa uygun planlama yapma/ uygulama ve 45,83 diğer temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 16.66 bilmiyorum, 12.5 örnek uygulamaları araştırma, 8.33 aile ile iş birliğini sağlama, 8.33 özel eğitim uzmanına danışma, 8.33 BEP hazırlama/uygulama, 8.33 öğretimsel düzenleme (yöntem, teknik ve araç-gereç) ve 8.33 materyal destekli eğitim olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

B13: "***Engel durumuna göre eğitim planımı düzenlerim***. *Bu yetersiz olursa* ***bireysel olarak ona özel plan hazırlarım.*** *Eğer zihinsel olarak bir sıkıntısı varsa arkadaşlarıyla* ***aynı konunun*** *daha* ***basit ve farklı yolları deneyerek anlatmayı*** *denerim (Örneğin; şekillerle,* ***çeşitli materyaller*** *kullanmaya çalışırım.*

B6: "***Aile ile iş birliği*** *yaparım öncelikle ve* ***özel eğitim uzmanı ile iletişim*** *halinde kalırım. Uzmandan* ***fikir alırım***. *Sonrasında ona göre* ***öğrencime uygun*** *bir* ***eğitim planı yaparım***."

B24: "*Olabildiğince* ***eşit davranırım***."

4.3. Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarına ilişkin bilgilerine dair bulgular.

Tablo 44: Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarına ilişkin bilgi durumları

Tema	Kategori	f	%
Eğitim Hakları	Kaynaştırma yoluyla eğitim alma hakkı	19	39.58
	Eğitim ve öğretim hakkı	17	35.41
	Destek eğitim hizmetlerinden yararlanma	12	25.0
	Temel hak ve hürriyetler	9	18.75
	Bep ve/veya Böp hazırlanması	8	16.66
	Bireysel eğitim alma hakkı	7	14.58
	En az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma hakkı	7	14.58
	Bilmiyorum	4	8.33
	Sosyal gruplara dahil olma hakkı	3	6.25
	Özel kontenjan ile atanma/okullara yerleşme	2	4.16
	Diğer	3	6.25

Tablo 4.3.1. incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim hakları temasında 11 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 39.58 kaynaştırma yoluyla eğitim alma hakkı ve 35.41 eğitim ve öğretim hakkı temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 25.0 destek eğitim hizmetlerinden yararlanma, 18.75 temel hak ve hürriyetler, 16.66 BEP ve BÖP hazırlanması, 14.58 bireysel eğitim alma hakkı, 14.58 en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma hakkı, 8.33 bilmiyorum, 6.25 sosyal gruplara dahil olma hakkı, 4.16 özel kontenjan ile atanma/okullara yerleşme ve 6.25 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D16: "*Normal gelişim gösteren tüm bireyler gibi* ***tüm hak ve hürriyetlere sahiptirler****. Sadece* ***farklı yol*** *ve* ***yöntemler izlenmesi gerekiyor****. Mesela* ***kendisine uygun bir şekilde değerlendirilmesi*** *ve* ***kendisine uygun bir program hazırlanması hakları*** *gibi ve bolca sevgi ve sabır. Gerekli ihtiyaç duyulan eğitim sağlanırsa herkes her şeyi başarabilir."*

B8: *"****Yetersizliği olmayan arkadaşlarıyla birlikte eşit olarak eğitim alma hakkına*** *sahiptirler.* ***Özel bir program hazırlanarak eğitim görme hakları*** *da var bildiğim kadarıyla."*

D14: "***Yaşıtlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı ortam sağlanarak eğitim görme haklarına*** *sahiptirler."*

B12: "***Devlet atamalarında*** *ve* ***okullara yerleştirilmede*** *özel gereksinimi olanlar* ***için ayrı kontenjanla yerleşme****, otobüs gibi toplu taşımalarda* ***indirimli seyahat etme hakları*** *da var."*

4.4. Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin aile iş birliği ve aile katılımına ilişkin görüşlerine dair bulgular.

Tablo 45: Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin aile iş birliğine dair görüş durumları

Tema	Kategori	f	%
Aile İş Birliği	Aile-okul arası bilgi alışverişini kolaylaştırır.	12	25.0
	Eğitimin kalitesini arttırır.	10	20.83
	Öğretimin genellenmesini sağlar.	10	20.83
	Eğitimde devamlılığı sağlar.	8	16.66
	Bireyin gelişim düzeyine katkı sunar.	8	16.66
	Eğitimde koordinasyonu sağlar.	7	14.58
	Eğitim planlarının düzenlenmesine katkı	6	12.5
	Eğitimciye destek	5	10.41
	Bireysel performansın takibini kolaylaştırır.	5	10.41
	Problem durumların tespitini kolaylaştırır.	4	8.33
	Eğitimin temel faktörü: Aile.	4	8.33
	Bireysel ihtiyaçların tespitini kolaylaştırır.	3	6.25
	Eğitim faaliyetlerinin takibi kolaylaşır.	3	6.25
	Ailenin eğitilmesine fırsat sunar.	3	6.25
	Psikolojik gelişime katkı sağlar.	3	6.25
	Olumlu davranışların pekiştirilmesini sağlar.	2	4.16
	Eğitim ortamlarının karşılaştırılmasına olanak verir.	2	4.16
	Diğer	7	14.58

Tablo 4.4.1. incelendiğinde öğretmen adaylarının aile iş birliği temasında 18 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 25.0 "Aile-okul arası bilgi alışverişini kolaylaştırır.", 20.83 "Eğitimin kalitesini arttırır." ve 20.83 "Öğretimin genellenmesini sağlar." temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 16.66 "Eğitimde devamlılığı sağlar.", 16.66 "Bireyin gelişim düzeyine katkı sunar.", 14.58 "Eğitimde koordinasyonu sağlar.", 12.5 Eğitim planlarının düzenlenmesine katkı, 10.41 eğitimciye destek, 10.41 "Bireysel performansın takibini kolaylaştırır.", 8.33 "Problem durumların tespitini kolaylaştırır.", 8.33 "Eğitimin temel faktörü: Aile.", 6.25 "Bireysel ihtiyaçların tespitini kolaylaştırır.", 6.25 "Eğitim faaliyetlerinin takibi kolaylaşır.", 6.25 "Ailenin

eğitilmesine fırsat sunar.", 6.25 "Psikolojik gelişime katkı sağlar.", 4.16 "Olumlu davranışların pekiştirilmesini sağlar.", 4.16 "Eğitim ortamlarının karşılaştırılmasına olanak verir." ve 14.58 diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D7: "***Ailenin bu konuda bilinçlenmesine fırsat sağlar*** *ve bu durum* ***öğretmene yardımcı olunmasını*** *sağlayacak. Öğretmen* ***aile fikir alışverişi yapacak*** *ve böylece de* ***önleyici müdahale programları uygulayabilmek*** *adına önemlidir."*

B13: "*Çünkü çocuğu* ***en iyi ailesi tanır****. Çocuğun neyi sevip sevmediği, nelerden hoşlanıp hoşlanmadığını en iyi bilen kişilerdir.* ***Birey hakkında bilgi edinebilmenin yolu*** *budur. Bu yüzden bu* ***bilgi kaynağı ile paylaşımı arttırmak*** *gerekir."*

B21: "***Öğretmen ile aile iş birliği*** *içerisinde olursa* ***bilgi paylaşımı kolaylaşır. Okul ile evde yapılan işlerde uyum olur****. Dolayısıyla* ***eğitimin kalitesi artar****. Yani çocuk* ***okulda öğrendiklerini*** *ailesi ile* ***evde tekrar edip çalışırsa öğretimin devamlılığı sağlanır*** *ve* ***verimi de artmış*** *olur."*

D21: "*Çok önemlidir. Aile içerisinde* ***dışlanma*** *ve* ***yargılama*** *olmamalıdır.* ***Varsa bu sorunların tespit edilmesini sağlar****. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyi* ***dışlamamak, aşağıda görmemek gerekir.*** *Aile ile* ***doğru iletişimi sağlarsak*** *öğrenciye hem* ***psikolojik desteğini*** *hem* ***eğitimine desteğini*** *sağlamış oluruz."*

Tablo 46: Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin aile katılımına dair görüş durumları

Tema	Kategori	f	%
Aile Katılımı	Eğitimin kalitesini arttırır.	15	31.25
	Eğitimde devamlılığı sağlar.	10	20.83
	Ailenin eğitilmesine fırsat sunar.	9	18.75
	Öğretimin genellenmesini sağlar.	9	18.75
	Ailenin engeli kabul düzeyini arttırır.	8	16.66
	Bireysel ihtiyaçların tespitini kolaylaştırır.	7	14.58
	Bireyin gelişim düzeyine katkı sunar.	6	12.5
	Özgüven duygusunun gelişimini destekler.	5	10.41
	Psikolojik destek	5	10.41
	Eğitimin kalıcılığını arttırır.	5	10.41
	Ebeveyn-birey arası iletişimi arttırır.	4	8.33
	Eğitimin temel faktörü: Aile.	4	8.33
	Eğitim planlarının düzenlenmesine katkı sağlar.	4	8.33
	Aile-okul arası bilgi alışverişini kolaylaştırır.	3	6.25

	Bireysel farkındalık kazanımı	2	4.16
	Sosyalleşme becerisini geliştirir.	2	4.16
	Bireysel performansın takibini kolaylaştırır.	2	4.16
	Diğer	5	10.41

Tablo 4.4.2. incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımı temasında 18 kategori elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşlerinde frekansların; 31.25 "Eğitimin kalitesini arttırır." ve 20.83 "Eğitimde devamlılığı sağlar." temaları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının; 18.75 "Ailenin eğitilmesine fırsat sunar.", 18.75 "Öğretimin genellenmesini sağlar.", 16.66 "Ailenin engeli kabul düzeyini arttırır.", 14.58 "Bireysel ihtiyaçların tespitini kolaylaştırır.", 12.5 "Bireyin gelişim düzeyine katkı sunar.", 10.41 "Özgüven duygusunun gelişimini destekler.", 10.41 "Psikolojik destek", 10.41 "Eğitimin kalıcılığını arttırır.", 8.33 "Ebeveyn-birey arası iletişimi arttırır.", 8.33 "Eğitimin temel faktörü: Aile.", 8.33 "Eğitim planlarının düzenlenmesine katkı sağlar.", 6.25 "Aile-okul arası bilgi alışverişini kolaylaştırır.", 4.16 bireysel farkındalık kazanımı, 4.16 "Sosyalleşme becerisini geliştirir." , 4.16 "Bireysel performansın takibini kolaylaştırır." ve diğer olmak üzere görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

D9: "*Aile katılımı oldukça önemlidir. **Aile ile öğretmenler iş birliği** içinde olursa ve **bilgileri, süreçleri paylaşmaları kolaylaşır. Öğretilenlerin genellenmesi** ve **eğitimin kalıcılığının sağlanması** açılarından bağlantılı içinde olmaları gerekir."*

B16: "*Kişinin eğitimde **temel etken ailesidir**. Ailesinden bir sonraki adımda kendine olan **özgüvenin gelişmesi** veya **kendinin farkına varıp keşfetmesi, yaşıtlarıyla yakın ilişkiler kurması** için **ailenin yaklaşımı** ve **eğitime katılımı önemlidir**."*

D10: "***Aile katılımı özel eğitimin merkezinde** yer alan **temel unsurlardan** biridir. Aile **kalıcılık** ve **genelleme çalışmalarının** bir nevi **kilit noktasını meydana getirir.** Aile öğrencinin hem **eğitiminin** hem de **psikolojisinin destekçisidir**."*

B21: "***Çocuğun en büyük destekçisi ailesidir**. Ailesi çocuğun **her zaman yanında olduğunu** hissettirdiğinde, onu **asla yalnız bırakmayacağını çocuğa hissettirdiğinde** öğretmeninde desteği ile **çocuğun motivasyonu artacak, özgüveni pekişecek, eğitimin***

başarısı *ve* ***verimliliği artacaktır****. Ama en güzeli de çocuğun* ***ailesiyle iletişimi desteklenecektir*** *ve* ***hayatında daha başarılı olacaktır****."*

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma yönelik bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı içerisinde eğitimlerini sürdürmekte olan 12 farklı öğretmenlik programından ikişer katılımcı olmak üzere, 24 1. sınıf öğrencisi ve 24 4. sınıf öğrencisi, toplamda 48 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının araştırma sorularına yönelik verdiği cevaplarından aşağıda ifade edilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının bilgilerine yönelik olarak bireyi tanıma yöntemleri, öğrenciye yönelik uygulama, yönlendirme birimi, eğitim birimi, öğretimin bireyselleştirilmesi, özel eğitimde kaynaştırma, eğitim yaklaşımı, akran etkileşimi, davranış problemin çözümü, eğitim ortamının düzenlenmesi, değerlendirme ve eğitim hakları olmak üzere 12 tema ve öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik olarak, yetersizlik grupları, aile bilgisi, kaynaştırma yoluyla eğitim, mesleki yeterlilik, eğitim ortamında özel gereksinimi olan birey, eğitim planlarında düzenleme, aile iş birliği ve aile katılımı olmak üzere 8 tema araştırma sonuçlarında ise toplam 20 tema elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının bilgilerine yönelik olarak tespit edilen temalardan aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır:

Bireyi tanıma yöntemleri temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının bireyin davranışlarına yönelik gözlem yaparak ve aile ile görüşme sağlayarak bireyi tanımaya çalıştıkları ve özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise aile ile görüşme yaparak bilgi paylaşımında bulunarak, bireyin iletişim becerileri ve bireyin sınıf içerisindeki davranışları aracılığıyla bireyi tanımaya çalıştıkları belirlenmiştir.

Öğrenciye yönelik uygulama temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının öğrencilerine yönelik olarak BEP hazırlama ve uygulama

bunun yanı sıra akran etkileşimini güçlendirmeye yönelik çalışmalar planlama ve eğitimde iş birliğini sağlamaya yönelik uygulamaları , özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise BEP hazırlama ve uygulama bunun yanı sıra öğrencisine yönelik bireysel ilgi göstererek görüşmeler sağlama ve destek eğitim hizmeti sunma üzerine uygulamalarda bulanabilecekleri belirlenmiştir.

Yönlendirme birimi temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının öğrencilerinde gelişimsel bir fark gözlemledikleri takdirde öğrencilerini Okul rehberlik servisi ve RAM'a, özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise öğrencilerinde gelişimsel bir fark gözlemledikleri takdirde öğrencilerini Okul rehberlik servisine ve özel eğitim kurumlarına yönlendirebileceği belirlenmiştir.

Eğitim birimi temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının farklı gelişen öğrencilerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, özel eğitim okullarında ve RAM'larda eğitim alabildiklerini; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise farklı gelişen öğrencilerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, özel eğitim okullarında ve özel ders veya kurslar aracılığıyla eğitimlerine devam ettiklerini bildikleri belirlenmiştir.

Öğretimin bireyselleştirilmesi temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesi kavramına yönelik olarak bireysel ders programının geliştirilmesi olarak açıkladıkları; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise öğretimin bireyselleştirilmesi kavramını yetersizliğe uygun eğitimin verilmesi olarak açıkladıkları belirlenmiştir.

Özel eğitimde kaynaştırma, temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma kavramını yetersizliği olmayan akranları ile eğitim olarak açıkladıkları; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise yetersizliği olmayan akranları ile eğitim ve akran grupla aynı ortamda verilen eğitim verilmesi ifadeleriyle olarak açıkladıkları belirlenmiştir.

Eğitim yaklaşımı, temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının sınıflarındaki farklı gelişen öğrencileri için bütüncül yaklaşım benimseyebilecekleri bunun yanı sıra bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımı ve öğrenci merkezli yaklaşım benimseyebileceklerini; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise sınıflarındaki farklı gelişen öğrencileri için bireysel eğitim modelinde bir yaklaşım benimseyebileceklerini bunun yanı sıra bilmedikleri şeklinde ifadeler kullanan adayların konuya ilişkin bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

Akran etkileşimi temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının akran etkileşimini sağlamak amacıyla grup çalışmaları planlamalar ve akran etkileşimini destekleme/güçlendirme çalışmalarını gerçekleştirebileceklerini; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise oyun etkinliği planlama ve uygulama bunun yanı sıra grup çalışmaları planlayarak bu etkileşimi sağlayabilecekleri belirlenmiştir.

Davranış problemin çözümü temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının davranış problemlerini rehberlik servisi ile iş birliği yaparak ve problemin kaynağını belirleyerek çözüm üretme yolunu; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise öncelikli olarak problemin kaynağını belirleyerek çözüm üretme yolunu ve bireysel görüşmeler yapma yollarını seçebilecekleri belirlenmiştir.

Eğitim ortamının düzenlenmesi temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında öncelikli olarak öğretimsel düzenlemeler (yöntem, teknik ve araç-gereç) yapacakları; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise öncelikli olarak sosyal düzenlemeleri yapacakları belirlenmiştir.

Değerlendirme temasında özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireyi yetersizliğine uygun düzeyde ayrı sınav hazırlayıp uygulanması gerektiği; özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise yetersizliğine uygun düzeyde ayrı sınav hazırlayıp

uygulanmasının yanı sıra değerlendirme araçlarının yetersizliğe göre uyarlama yapılabilecekleri belirlenmiştir.

Eğitim hakları temasında öğretmen adaylarının; özel gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitim almasının, eğitim ve öğretimin ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmenin yasal olarak birer eğitsel hak olduğunu bildikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik olarak tespit edilen temalardan aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır:

Yetersizlik grupları temasında özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının sınıflarında DEHB, zihinsel yetersizlik ve bedensel yetersizliği olan öğrencilerle, özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise sınıflarında zihinsel yetersizlik, bedensel yetersizlik ve otizm spektrum düzensizliği olan bireylerle karşılaşabileceklerini düşündükleri belirlenmiştir.

Aile bilgisi, temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip aile hakkında; aile tutumunun, ailenin sosyo-kültürel yaşantı ve aile içi iletişim durumunun bilinmesinin; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise aile tutumu ve bireyin gelişim özelliklerinin bilinmesinin öğretmenin işini kolaylaştırabileceğini düşündükleri belirlenmiştir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim, temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitim hakkında topluma, eğitim yoluyla entegrasyonun sağlanması ve bununla birlikte kaynaştırma yoluyla eğitimin etkili ve gerekli olduğunu düşündükleri; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise yetersizliğe uygun düzeyde eğitimin verilmesinin daha etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Mesleki yeterlilik temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının kendilerinin kısmen yeterli olduklarını, özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise yetersiz olduklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Eğitim ortamında özel gereksinimi olan birey temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının sınıflarında özel gereksinimi olan bir bireyin olması durumunda alana yönelik eğitim alma/araştırma yapma eğiliminde oldukları ve bireyin gelişimine katkı sunmaya karşı istekli oldukları; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise böyle bir durumda bireye yardımcı olmaktan mutluluk duyabileceği ve dersi alan öğretmen adaylarında olduğu gibi alana yönelik eğitim alma/araştırma yapma eğilimde olduğu belirlenmiştir.

Eğitim planlarında düzenleme, temasında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının bireye yönelik BEP hazırlayıp, uygulama yapılması gerektiği, eğitim planlarında uyarlamanın yapılabileceğini; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise performansa uygun planlama yapması ve uygulanması gerektiği bunun yanı sıra bilmedikleri şeklinde ifadeler kullanan adaylarında konuya ilişkin bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

Aile iş birliği temasında öğretmen adaylarının; aile ile iş birliğinin sağlanması doğrultusunda aile ve okul arası bilgi alışverişini kolaylaştırıcı, eğitimin kalitesini arttırıcı ve öğretimin genellenmesini sağlayıcı olacağı sebeplerinden dolayı önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Aile katılımı temasında öğretmen adaylarının; ailenin eğitim süreçlerine katılımının sağlanması doğrultusunda eğitimin kalitesini arttırıcı, eğitimde devamlılığı sağlayıcı ve ailenin eğitilmesine fırsat sunacağı etkilerin elde edilebileceğini düşündükleri belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi alma durumlarına göre bilgi durumlarının; yönlendirme birimi, eğitim birimi, öğretimin bireyselleştirilmesi, eğitim yaklaşımı, akran etkileşimi ve eğitim ortamının düzenlenmesi temalarında, özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi alma durumlarına göre görüşlerin; yetersizlik grupları, aile bilgisi, kaynaştırma yoluyla eğitim, mesleki yeterlilik ve eğitim planlarında düzenleme temalarında farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının; özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel haklarına yönelik bilgi seviyelerinin yetersiz düzeyde olduğu; aile ile

iş birliğinin ve ailenin eğitime katılımının özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi için oldukça önemli buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bilgi ve görüşlerinden elde edilen veriler ve bu veriler ışığında elde de edilen temalar ile araştırmanın bilimsel araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır. Elde edilen sonuçlara ilişkin tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

Özel Eğitim ve/veya Kaynaştırma Eğitimi dersi alma durumuna göre öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin bilgileri nasıldır?

Öğretmen adaylarının özel eğitim ve /veya kaynaştırma dersi alma durumlarına göre bilgilerine dair aşağıda ifade edilen tespitler yapılmıştır:

Öncelikle dersi alma veya almama durumlarına kıyasla öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinde benzerliklerin bulunmasının yanı sıra farklılıkların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının dersi alma durumlarının bilgi düzeyini farklılaştırdığı söylenebilir. Özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi alma durumu konusunda yapılan çalışmalarda; Çitil, Karakoç ve Küçükközyiğit'in (2018) özel eğitim dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve alana yönelik tutumlarının etkisini araştırmış ve özel eğitim dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini arttırıcı etkisi olduğunu buna karşın öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir değişikliğin olmadığını saptamışlardır. Bu doğrultuda araştırma ilgili çalışmanın sonuçlarını destekler nitelik taşımaktadır. Alan yazında özel eğitim ve veya kaynaştırma dersinin alınması durumunun öğretmen ve öğretmenlerin bilgi ve görüşlerinin değişmediği sonuçlarını elde eden (Kılıç, 2011), buna karşın olumlu yönde farklılaştıran etkilerin olduğunu tespit eden çalışmalar yer almaktadır (Proctor ve Niemeyer, 2001; Çankaya ve Korkmaz, 2012; Samsunlu, 2015).

Özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersini alma durumuna göre bilgiler; bireyi tanıma yöntemleri, öğrenciye yönelik uygulamalar, özel eğitimde kaynaştırma, davranış probleminin çözümü ve değerlendirme temalarında benzerliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bir bireyi tanımaya çalışırken bireyin davranışlarına ve bireyin iletişim becerilerine yönelik

gözlem yapma ve aile ile görüşme sağlayarak bilgi paylaşımında bulunmanın özel gereksinim durumunun tespitini sağlayabileceği yönünde bilgilerini aktarmışlardır. Gözlem ve görüşme yöntemi kullanmayı sıkça belirten öğretmen adayları buna karşın bireyin bireysel olarak değerlendirilmesi ve gelişimsel test yapma kategorilerinin azınlıkta kalan tanıma yöntemi olarak tercih edebileceği belirlenmiştir. Elde edilen bulguların, Taner'in (2005) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışma sonuçlarını ve Çetin ve Ünsal'ın (2020) gerçekleştirdiği sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli bireyi tanımaya yönelik uyguladıkları yöntemlerinde elde edilen sonuçlarını destekler nitelik taşımaktadır.

Özel eğitim ve/ veya kaynaştırma derslerini tamamlayan öğretmen adaylarının BEP'in hazırlaması ve uygulanması olarak görüş belirttiği öğrenciye yönelik uygulamaları temasında; dersi almayan öğretmen adaylarının, gelişim düzeyine uygun eğitim programının hazırlanması olarak görüş belirtmiştir. Avcıoğlu'nun (2011) çalışmasında BEP hazırlamaya yönelik elde ettiği bulgularda öğretmenlerin, öğrencinin ihtiyaç tespitlerini yaparak öğrencinin performansına uygun BEP'i sorunsuz bir şekilde hazırlayıp uygulayabildikleri sonuçlarını elde etmiştir. Bu doğrultuda dersi alan öğretmen adaylarının da gelecekte benzer nitelikte uygulamalarda bulunabileceği öngörülmektedir.

Özel eğitim ve/veya kaynaştırma derslerini almamış adayların ifadelerinde BEP'in hazırlanması ve uygulanmasını kastettikleri düşünülmüştür. Eğitim almamaları durumuna bağlı olarak kavramsal ifadeler hususunda bilgi eksikleri olmasına rağmen konuya yaklaşım itibariyle görüşlerde paralelliğin söz konusu olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi almayan birinci sınıf öğretmen adaylarının sosyal yaşantıya ve eğitsel uyaranların etkisine bağlı olarak bilgi birikimi edinmiş olma durumları muhtemeldir. Sucuoğlu ve Kargın'a göre (2010) özel gereksinimi olan bireylerin bireysel farklılarını göz önüne alarak performansları tespit edilmesi ve bu doğrultuda öğretimsel amaçların belirlenmesi ve bireysel programların hazırlanması öğretmenlerden beklenmektedir.

Camadan (2012) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaynaştırma yoluyla eğitim ve BEP'in hazırlanması konularında öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarında

saptanan bu bulguların, uygulayıcıların öğretmenlerden beklentileri, önerileri ve çalışmalarının sonuçlarını destekleyici görüşler olduğu söylenebilir. Buna karşın Avcıoğlu'nun (2011) özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin BEP'e yönelik olarak yeterince bilgi sahibi olmadıkları yönünde sonuçları ortaya koymuştur. Eğitim ve öğretim süreçlerinde yer alan öğretmenler ile çalışma yürüten Kot, Sönmez, Yıkmış ve Çiftçi-Tekinarslan (2015) araştırma bulgularına ilave olarak uygulama süreçlerindeki öğretmenlerin BEP'in hazırlanması ve uygulanması aşamalarında zorluklar yaşadığını ve bu doğrultuda da öğretmen adaylarına konuya yönelik olarak eğitimlerin yoğun olarak verilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma kavramına yönelik olarak, yetersizliği olmayan akranları ile aynı ortamda verilen eğitim şeklinde görüş belirtmiştir. Özel eğitim ve/veya kaynaştırma derslerini alıp almama durumları farklılaşsa dahi konuya yaklaşım itibariyle görüşlerde paralelliğin söz konusu olduğu belirlenmiştir. Bu hususta dersi almayan öğretmen adaylarının deneyimlerinin, sosyal uyaranların ve çeşitli yasa ve yönetmeliklere karşın duyumlarına bağlı olarak bilgi birikimi edinmiş olma durumları muhtemeldir.

Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının davranış probleminin çözümüne yönelik olarak problem durumun kaynağını belirlemenin öncelikli olarak yapılması eğiliminde olduğu ve akabinde rehberlik servisi ile iş birliği yaparak ve öğrenci ile bireysel görüşmeler sağlayarak istenmeyen durumların ortadan kaldırılmasının mümkün olabileceği görüşleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra davranış değiştirme programı hazırlaması ve uygulanması ve alan yazın ile ilişkin olan farklı yöntemlerin kullanımı hususunda gelen cevapların, çalışma grubuna oranla oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu azınlığa sebebiyet oluşturan durumlar arasında alınan teorik eğitimlerin veya uygulamaya dayalı deneyimlerin yetersizliği olabilir. Cihan-Akgül'ün (2016) öğretmen deneyimlerine yönelik gerçekleştirdiği çalışması ile benzerlik taşıyan bu duruma ilişkin olarak UDA temelli eğitimin verilen eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin stereo-tipik hareketlerin veya davranış problemlere müdahale metotlarını daha iyi tanıdığı sonuçları araştırmada azınlıkta kalan kategorilere sebep olan durumu destekler nitelik taşıdığı söylenebilir. Çelebi

(2019) çalışma sonuçlarında öğretmenlere problem davranışlarla başa çıkma, etkili sınıf yönetimi ve kaynaştırma yoluyla eğitim konularında eğitimlerin verilmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Özel gereksinimi olan bireyin değerlendirilmesine yönelik olarak yetersizliğine uygun düzeyde ayrı sınav hazırlayıp uygulanması gerektiği ve bu durumun yanı sıra değerlendirme araçlarının yetersizliğe göre uyarlamasının yapılabileceği yönünde görüşlerini belirten öğretmen adaylarından farklı kategoriler elde edilse dahi bireysel farklılığı temel alarak değerlendirmenin yapılmasının bilincinde olduğu yönünde yorumlanabilir. Her iki gruptan elde edilen kategorilerin özel eğitim alan uygulamacıları tarafından önerilen ve istenilen durumlar olduğu durumunu destekleyen çalışma ve kaynaklar mevcuttur (Hall, 2002; Kargın, 2010; Boynikoğlu, 2016). Buna karşın Gündoğdu, Altın, Üstündağ ve Altay'ın (2018) yaptığı çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim planı, materyal hazırlama ve öğrencinin değerlendirilmesi konularında yetersiz olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları araştırma ile çeliştiği söylenebilir.

Özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersini alma durumuna göre bilgi durumlarının; yönlendirme birimi, eğitim birimi, öğretimin bireyselleştirilmesi, eğitim yaklaşımı, akran etkileşimi ve eğitim ortamının düzenlenmesi temalarında farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan veya olmasından şüphe duyulan öğrencilerini yönlendireceği birim olarak özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının okul rehberlik servisi ve RAM'a; özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise dersi alan öğretmen adaylarından farklı olarak özel eğitim kurumlarına yönlendirebileceği görüşleri belirlenmiştir. Alan yazında konuya yönelik benzer bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak özel gereksinimi olmasından şüphe duyulan öğrencilerin öncelikle okul rehberlik servisi ve öğrencinin ailesi ile istişarelerin sağlanması ve gerekli evrakların hazırlanarak çocuk gelişim uzmanı ve çocuk doktoru gibi alanında uzmanlara tıbbi değerlendirme için ve sonraki eğitsel değerlendirmelerin yapılabilmesi adına son aşama olarak RAM'lara sevkinin yapılması beklenmektedir (MEB, 2010; Gürsel, 2013; Kargın, 2013; Çuhadar, 2014 Güven, 2016; Çakıroğlu, 2016; ÖEHY, 2018; Yenioğlu vd., 2019). Bu

doğrultuda öğretmen adaylarının yönlendirme birimleri konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının farklı gelişen öğrencilerinin, okul dışında eğitim alabildikleri ortamlara yönelik olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, özel eğitim okullarında ve RAM'larda eğitimlerine devam edebildikleri özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise dersi alan öğretmen adaylarından farklı olarak özel ders veya kurslar aracılığıyla öğrencilerin eğitim alabildiği görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen diğer kategorilerde özel gereksinimi olan bireylerin eğitim alabildiği ortamlara dair diğer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular özel eğitim uygulamacıları araştırmacıları, ilgili yasa ve yönetmelikler tarafından desteklenmesi (Özkan ve Kaya, 2013; ÖEHY, 2018; Özbey, 2018; Kayışdağ ve Melekoğlu, 2019) durumu öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu işaret etmektedir. Ancak özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının RAM'ın işlevlerine yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu düşünülmektedir.

Dedeoğlu, Durali ve Kış'ın (2004) çalışmalarında öğretmen adaylarının kendilerine sunulan eğitimlerin yetersiz bulduğunu ve kendilerini geliştirebilmek adına ders programlarının içeriğinin güncellenerek özel gereksinimi olan bireylerin alabildikleri tüm eğitimleri kapsayıcı hale getirilmesini beklediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmanın bulguları araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir.

Öğretimin bireyselleştirilmesi ifadesine yönelik olarak özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adayları kavrama yönelik bireysel ders programının/planının geliştirilmesi olarak ifadelerine karşın dersi almayan öğretmen adaylarının kavrama yönelik farklı ifadeleri dikkat çekmektedir. Dersi almayan öğretmen adaylarının bulgularında yetersizliğe uygun eğitimin verilmesi şeklinde karşılaşılan en yüksek frekanslı kategoride öğretmen adaylarının öğretim planlarından ziyade özel eğitim ve hizmetlerini işaret ettiği düşünülmektedir. Bu yönüyle bulguları farklılaşan öğretmen adaylarının, özel eğitim ve /veya kaynaştırma derslerini almama durumundan kaynaklı olan bilgi eksikliğine sahip oldukları şeklinde yorumlamak mümkündür. Alan yazında Çelebi (2019) çalışma sonuçlarında özel gereksinimi olan

öğrencilere eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması gerektiği hususunda dikkat çekmiştir. Güven ve Özer'in (2007) çalışmalarında öğretmen adaylarına öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik görüşlerini ele almış ve bu doğrultuda öğretmen adaylarının konuya yönelik eğitimin verilmesi durumunda görüşlerin farklılaştığı sonuçları elde edilmiştir. Araştırma bulguları bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelik taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımına yönelik olarak elde edilen kategorilerde; özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının bütüncül yaklaşım, bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımı ve öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyebileceklerini ve dersi almayan öğretmen adayları ise bireysel eğitim modelinde bir yaklaşım benimseyebileceklerini görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen eğitim yaklaşımı bulgularında yer alan bütüncül yaklaşım ifadeleri ile birlikte öğretim yaklaşımını (Gökbulut, 2019) kastettikleri ve bireysel eğitim yaklaşımı ifadeleriyle ise gelişimsel yaklaşım ve modellerini kastettikleri düşünülmektedir. Alan yazında temaya yönelik olarak benzer bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yaygın olarak tercih edilen yaklaşım ve uygulama modellerinin sınıflandırması üzerinde alan yazında çeşitli görüşlerin yer almaktadır (Birkan,2010; Ergül, 2011; Sucuoğlu,2013; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2014; Bakkaloğlu, 2020). Ancak özel eğitimde gerek yaklaşımlar ve gerekse alana yönelik kavramsal birliğin sağlanamaması önemli bir problemi teşkil etmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşıma yönelik sunduğu farklı görüşlerin alan yazında ve/veya uygulamacılarda görülen kavram problemine bağlı olabilir.

Araştırma bulgularında akran etkileşimi hususunda elde edilen özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan adayların grup çalışmaları planlama ve akran etkileşimini destekleme/güçlendirmeye çalışmalarına öncelikli olduğu; dersi almayan adayların bulgularında ise oyun etkinliği planlama ve uygulamanın ön plana çıktığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının akran gruba farklılıklar eğitimi vererek ve öğrenciler arasında ortak ilgi alanları geliştirerek akran etkileşimini destekleyebileceklerini ifade etmişlerdir. Dersi alan ve almayan öğretmen adayların kategori ve frekans değerleri farklılaşsa dahi akran etkileşiminin fayda sağlayıcı ve önemli buldukları söylenebilir. Alan uygulayıcıları tarafından en az kısıtlayıcı ortamlarda özel gereksinimi olan

öğrenci için eğitimin sağlanması ve akran etkileşimi aracılığıyla bireyin pek çok açıdan fayda sağlayacağına vurgu yapan kaynak ve çalışmalar yer almaktadır (Kargın, 2010; Aral, 2011; Kargın, 2013; Ayral, Özcan, Ünlü, Bedel, Şengün vd., 2013; Koçyiğit, 2015; Ünal, 2017; Güven, 2019).

Güleryüz (2009) çalışmasında kaynaştırma yoluyla eğitim süreçlerinde özel gereksinimi olan kaynaştırma öğrencisinin karşılaştığı güçlükleri incelemiştir. Çalışma sonuçlarında; özel gereksinimi olan bireyin arkadaşlarıyla ilişkiler kurmakta güçlükler yaşadığı bu doğrultuda kendini doğru bir şekilde ifade edemedikleri, yeterli akademik başarıyı gösteremediği için akranları ile yeterli ve dengeli bir etkileşim içine giremediği ve normal gelişim gösteren akranları tarafından dışlandığı ve şiddete maruz kaldığı tespit edilmiştir. Bu noktada karşılaşılabilecek olumsuz durumların önüne geçebilecek büyük etken oluşturan faktörün öğretmenlerin ve gerçekleştireceği doğru metotların olduğu düşünülmektedir. Alan yazında Öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireye karşı sınıf içi tutumu, hazırladığı etkileşim temelli eğitim plan ve programları ile sorunların ortadan kaldırılabileceğine düşünülmektedir (Mand, 2007; Diamond, Hong ve Tu, 2008; Atıcı, 2014; Başgül, Rışvanlı, Başar ve Topçu, 2018; Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019). Bu yönüyle araştırma sonuçları çalışmaları destekler nitelik taşımaktadır.

Özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının bilgi durumlarına bağlı olarak eğitim ortamlarında öğretimsel düzenlemeler (yöntem, teknik ve araç-gereç) kategorisinin ön plana çıkmakta; dersi almayan öğretmen adaylarında ise sosyal düzenlemelerin ön plana çıkması dikkat çekmektedir. Bu duruma kaynak oluşturan sebep olarak alınan derslerin öğretmen adaylarının konuya yönelik olarak bilgi sahibi olma durumuna olumlu katkı sunduğu düşünülmektedir. Alan yazında özel gereksinimi olsun veya olmasın tüm öğrencilere yönelik eğitim ortamının düzenlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Kargın, 2004; Gürsel, 2013; Çelebi, 2019). Yapılan benzer çalışmalarda ise; öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel gereksinimi olan öğrencilerine yönelik olarak uyarınca görsel materyaller ile zenginleştirilmiş ve öğretim ortamında çeşitli aktiviteler aracılığıyla öğretimsel uyarlamaları farklı şekillerde gerçekleştirdiği sonuçları elde edilmiştir (Vural ve

Yıkmış 2008; Önder ve Eretay, 2009; Kot vd.,2015). Bu yönüyle çalışmaların bulguları araştırma sonuçlarını destekler nitelik taşımaktadır.

Sınıf içerisinde yapılacak uyarlamaların özel gereksinimi olan bireyin ders katılımını arttırdığı, öğretim sonucunda alınan verimin etkililiğini yükselttiği ve dolaylı olarak öğrencinin başarısında artışın gözlendiği sonuçlarını elde eden Gürgür (2005), konuya ilişkin olarak eğitim ortamında düzenlemenin önemine dikkat çekilmektedir. Buna karşın Vural'ın (2008) verilerinde çalışma grubuna katılım gösteren öğretmenlerin %50'sinin ders çerisinde kullandığı materyallere özel gereksinimi olan öğrencisine yönelik olarak beklenen öğretimsel uyarlamayı yapmadığı sonuçlarını elde etmiştir. Bu durum araştırma bulgularıyla çeliştiği söylenebilir.

Özel Eğitim ve/veya Kaynaştırma Eğitimi dersi alma durumuna göre öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik özel eğitim ve /veya kaynaştırma dersi alma durumlarına göre görüşlerine dair aşağıda ifade edilen tespitler yapılmıştır:

Özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersini alma durumuna göre görüşlerde yalnızca eğitim ortamında özel gereksinimi olan birey temasında benzerliklerin olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan veya almayan tüm öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitilmesinin, eğitimde fırsat eşitliği sunulmasının bir hak olduğu bunun yanı sıra öğretmenin rol model oluşturması doğrultusunda, bireyin eğitim yoluyla topluma entegrasyonun sağlayıcı, akran etkileşimini destekleyici ve yalnızca özel gereksinimi olan bireylerin değil normal gelişim gösteren akranları içinde öğreti sağlayan bir faktör oluşturduğu şeklinde ifadelerine dayalı olarak özel gereksinimi olan bireyin eğitim ortamlarında bulunmasının gerekliliği ve önemine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğunun bireyin gelişimine katkı sunmak ve bireye yardımcı olmaktan mutluluk duyabileceği şeklindeki ifadelerinden eğitim ortamında özel gereksinimi olan birey olması durumunu destekledikleri sonuçları çıkarılabilmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının eğitim alma/araştırma yapma eğiliminde olmaları alana yönelik yetersizlik

hissetmelerine bağlı olarak söylenmiş görüşler olduğu varsayılabilir. Kayılı, Koçyiğit, Doğru ve Çiftçi'nin (2011) okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerine olan etkisini araştırdıkları çalışmaları sonuçlarında öğretmen adaylarının eğitim ortamında özel gereksinimi olan bireyin bulunmasının önemli olduğunu ve hem özel gereksinimi olan hem de normal gelişim gösteren bireyler açısından faydalı olacağını düşündükleri sonuçları elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersini alma durumuna göre görüşlerde; yetersizlik grupları, aile bilgisi, kaynaştırma yoluyla eğitim, mesleki yeterlilik ve eğitim planlarında düzenleme temalarında farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları süreçte karşılaşabileceklerini düşündükleri yetersizlik gruplarına yönelik olarak özel eğitim ve /veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının DEHB, zihinsel yetersizlik ve bedensel yetersizliği olan öğrencilerle; dersi alamayan öğretmen adayları ise alan öğretmen adaylardan farklı olarak otizm spektrum düzensizliği olan bireylerle karşılaşabileceklerini düşündüğü tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra diğer alt kategorilerde diğer yetersizlik gruplarının isimlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda veriler tümden ele alındığında öncül daha az frekansta yer alan tüm kategorilerdeki yetersizlik gruplarının özel eğitimde kaynaştırma yoluyla eğitimde yasa, yönetmelikler ve alan uygulayıcılarının kanaatlerince; yetersizlikleri, ihtiyaçları ve eğitsel performansın uygunluğu doğrultusunda her yetersizlik grubundan öğrencinin, en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alması mümkün kılınmıştır (Kesiktaş, 2011; Altun, 2016; ÖEHY, 2018). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının dersi alma durumları ve görüşleri kendi içerisinde farklılık gösterse dahi yetersizlik türlerinin çeşitlerini bildiği yönünde çıkarımda bulunulabilir. Aker'in (2014) çalışma bulgularına göre öğretmen adaylarının yetersizlik türleri ve özelliklerini kapsayan dersleri alma durumlarını öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersini alma durumuna göre görüşlerde farklılaşmanın tespit edildiği bir başka tema aile bilgisidir. Dersi alan öğretmen adayları, aile tutumunun, ailenin sosyo-kültürel yaşantısı ve aile içi iletişim durumları

hakkında alınacak bilgilerin daha önemli bulurken; dersi almayan öğretmen adayları alan adaylardan farklı olarak bireyin gelişim özelliklerinin bilinmesinin önemli olduğunu düşünmektedir. Bu konuya ilişkin alan yazında benzer bir çalışma verisine erişilememiştir.

Özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitimin etkili ve gerekli olduğu düşünmekteyken özel eğitim ve/ veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise yetersizliğe uygun düzeyde eğitimin birey için daha anlamlı ve etkili bulmaktadır. Dersleri almayan öğretmen adaylarının, öğrenciye yönelik olarak akranlarından dışlanmasına yönelik görüşleri ve kaynaştırma yoluyla eğitimin etkililiğinin düşük olduğuna yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir.

Kayılı vd., (2011) kaynaştırma eğitimi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerine olan etkisini araştırdıkları çalışmaları sonuçlarında öğretmen adaylarının temelde kaynaştırma yoluyla eğitimin gerekli, önemli ve hem özel gereksinimi olan hem de normal gelişim gösteren bireyler açısından faydalı olacağını düşündükleri sonuçları elde edilmiştir. Bu duruma sebep olarak öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi dersinin etken oluşturduğu tespitlerine yer verilmiştir. Aker'in (2014) çalışmasının bulgularında ise öğretmen adaylarının özel eğitim ve/veya kaynaştırma eğitimi vb. dersleri alma durumunun öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırma sonuçları çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Alan yazında öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik olarak olumsuz görüşlere sahip olduğu tespit edilen pek çok çalışma yer almaktadır (Hines, 2001; Uysal, 2004; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008; Güner-Yıldız ve Sazak-Pınar, 2012; Güner-Yıldız ve Melekoğlu, 2016). Şahbaz ve Kalay'ın (2010) okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmalarında öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime karşı olumsuz görüşler taşıdığını ve kaynaştırma eğitimi dersini alıp almama durumunun öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı sonuçlarını elde etmiştir. Bu araştırma sonuçları araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir.

Araştırma bulgularında dikkatin yoğunlaştırılması gerekli olduğu düşünülen mesleki yeterlilik temasına; özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz bulmaları normal bir durum olarak karşılanabilmektedir. Ancak özel eğitim ve/veya kaynaştırma derslerini alan öğretmen adaylarının bu tema altında kendilerini yoğunlukta kısmen yeterli olarak ve uygulama boyutunda ise yetersiz olarak değerlendirmesi önemli bir bulgudur. Bu durumun sebebi olarak çeşitli faktörlerin sebep olma ihtimalinden ziyade eğitim fakültelerinde özel eğitim alanına yönelik sunulan derslerden yeterli verimin sağlanamaması ve uygulamaya yönelik sunulan imkanların yetersiz olma durumlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte özel eğitim alanına yönelik derslerin öğretmenlik programlarında zorunlu ders olarak okutulmak yerine seçmeli ders olarak sunulması bir diğer etken olabilir.

Alan yazında özel eğitim ve/veya kaynaştırma derslerini alan öğretmen adaylarının dersi almayan öğretmen adaylarına kıyasla kendilerini daha yeterli olarak değerlendirdiği veya öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik yetersiz olduğu tespit edilen çalışmalar mevcuttur (Temel,2000; Özbaba, 2000; Dedeoğlu vd., 2004; İzci, 2005; Camadan, 2012; Kartal ve Afacan, 2012; Ergül, Baydık ve Demir, 2013).

Gündoğdu vd., (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının alana yönelik mesleki ve genel kültür bakımından yeterli ancak eğitim planı, materyal hazırlama ve öğrencinin değerlendirilmesi konularında yetersiz olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Özer ve Gelen'in (2008) çalışmalarında öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlere kıyasla daha yeterli bulduğu sonuçları elde edilmiştir. Buna karşın araştırma bulgularında öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli bulduğu sonuçlarını elde eden çalışmalarda bulunmaktadır (Yavuz, 2005; Battal, 2007; Bayrakdar, Batık ve Barut, 2016) Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermemektedir.

Özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersini alma durumuna göre görüşlerde farklılaşmanın tespit edildiği bir diğer tema eğitim planlarında düzenlemedir. Eğitim planlarında özel gereksinimi olan öğrenciye yönelik olarak; özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının

BEP hazırlamanın ve uygulamanın, eğitim planlarında yetersizlik doğrultusunda uyarlamaların yapılabileceği bununla birlikte öğrencinin ihtiyaçların ve gereksinmelerin tespit edilerek bireysel hedefler belirlenmesi ve bu doğrultuda da öğretim yöntemlerinin düzeye uygun hale getirilerek bilinenden bilinmeyene doğru eğitimin gerçekleştirilmesi hususlarında görüşlerini belirtmiştir. Özel eğitim ve/veya kaynaştırma dersi almayan öğretmen adaylarının ise; performansa uygun planlamanın ve uygulamanın yapılması görüşleriyle paralellik göstermenin yanı sıra örnek uygulamalara yönelik araştırma yapma, özel eğitim uzmanından yardım isteme, aile ile iş birliğinin sağlanması ve bilmiyorum şeklinde görüşlerini belirten öğretmen adaylarının yoğunluktadır. Performansa uygun planlamanın ve uygulama ifadeleriyle dersi almayan öğretmen adayların BEP hazırlaması ve uygulamasını kastettikleri düşünülmektedir. Dersi almama durumlarına bağlı olarak kavramsal bilgi yetersizliğinin bu durumu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarına ilişkin bilgileri nasıldır?

Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarına ilişkin bilgi durumlarında aşağıda ifade edilen tespitler yapılmıştır:

Özel gereksinimi olan bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitim almasının, eğitim ve öğretimin ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmenin yasal olarak birer eğitsel hak olduğunu bildikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarından elde edilen bulgularda BEP ve bireysel öğretim programının hazırlanması, bireysel eğitim alma ve en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma hakları görüşlerini belirten katılımcıların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarından elde edilen kategori ve frekanslarına bağlı olarak özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu yetersizliğin elde edilen görüşlerin yanlışlığından ziyade belirtilen görüşlerdeki frekansların düşüklüğü tespit edilen bilginin azlığı olarak açıklanabilir. Alan yazında, çeşitli araştırmaların ve alan uygulayıcılarının eğitim haklarına yönelik pek çok çalışması ve kaynakları bulunmaktadır (Çağlar, 2009; Çitil, 2009; Kolat, 2010; Çitil, 2012; Tutal ve Çolak, 2013; Kizir ve Memişoğlu, 2017; Ahmetoğlu, 2018). Bununla birlikte özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerine yönelik olarak T.C.

Anayasası'nın temel kaynak gösterilerek ilgili yasa ve yönetmeliklerin politika yapıcılar tarafından özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarının günden güne ehlileştirmekte ve geliştirilmekte olduğu bilinmektedir (MEB KHK, 2011; MEB, 2017; ÖEHY, 2018). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının konuya ilişkin yeterince bilgilendirilmemesi veya var olan eğitsel hakların uygulanması boyutunda yetersizliklerin veyahut aksaklıkların olduğu söylenebilir. Yapılan benzer çalışmaların bu görüşü desteklediği görülmektedir (Akdemir Okta, 2008; Güven, 2009; Göçüncü, 2014). Yılmaz ve Batu'nun (2016) çalışmalarında farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin BEP, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma yoluyla eğitime yönelik görüşlerini ele almıştır. Çalışmanın bulgularında öğretmenlerin konularla ilgili olarak az da olsa bilgi sahibi oldukları sonuçlarını elde etmişlerdir. Bu yönüyle çalışma sonuçları araştırmayı destekler nitelik taşımaktadır.

Bu doğrultuda özel gereksinimi olan öğrencilerin öncelikli olarak; birincil yakınları, öğretmenleri, okul idarecileri gibi eğitimleriyle yakın temasta bulunan bireylere yönelik eğitim hakları konusunda bilgilendirme çalışmalarının ve konu ile ilgili gerekli düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Alan yazında bu görüşü destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Çuhadar, 2006; Sadioğlu, 2011; Zeybek, 2015). Koşulların sağlanması durumunda özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim süreçlerindeki kaliteye katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde aile iş birliğine ve aile katılımına ilişkin görüşleri nasıldır?

Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerin aile iş birliği ve aile katılımına ilişkin görüşlerinde aşağıda ifade edilen tespitler yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının aile iş birliğine ve aile katılımına yönelik olarak aile ve okul arası bilgi alışverişini kolaylaştırıcı, eğitimin kalitesini arttırıcı, eğitimde devamlılığı sağlayıcı, ailenin eğitilmesine fırsat sunan ve ailenin yetersizlik durumunu kabul düzeyini arttırıcı gibi katkıların sağlanacağı yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları ailenin eğitimde temel faktörü oluşturduğunu, aile ile iş birliğinin yapılması ve ailenin eğitim süreçlerine dâhil edilebildiği oranda özel gereksinimi olan öğrencinin psikolojik destek sağlanacağı; bireyin özgüven gelişimini

ve sosyalleşme becerisini geliştirici ve ailesiyle arasındaki iletişimin kalitesini arttırıcı etkilerin ortaya çıkabileceğini düşünmektedirler. Alan yazın incelendiğinde aile iş birliğinin ve aile katılımın farklı yönlerden ele alan gerekliliği, önemi ve faydalarına dikkat çeken pek çok araştırma ve kaynak bulunmaktadır (Nichcy ,2000; Keçeli-Kayısılı, 2008; Kayılı vd., 2010; Aral, 2011; Kılıç, 2011).

Ceylan ve Akar (2010) çalışmalarında aile ile sağlanması gereken iş birliği düzeyinin yetersizliğine dikkat çekmiştir. Özellikle özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde aile ile iş birliğinin sağlanması ve ailenin eğitim süreçlerine katılımının desteklenmesinin ebeveyn, çocuk, okul ve öğretmen gibi pek çok noktada oldukça önem arz etmektedir.

Özbaş ve Badavan'ın (2009) çalışmalarında aile ve okul iş birliğini ele almışlardır. Araştırmaya katılan her iki grupta, aile ve okul idarecileri, aile ve okul iş birliğini yüksek düzeyde gerekli bulduğu ve özellikle ailelerin buna daha çok ihtiyaç duydukları sonuçlarını elde etmişlerdir. Keçeli- Kayısılı (2008) çalışmalarında aile katılımın akademik becerilerini doğrudan arttırdığını belirtmektedir.

Akbaşlı ve Diş (2019) öğretmenlerin okul-aile iş birliği üzerine yaptığı çalışmalarında; aile ile birliğinin özel gereksinimi olan birey açısından; bireyin gelişimine katkı sunduğu, güven duygusunu geliştirdiğini ve eğitim süreçlerinde tutarlılığın sağlanmasına bağlı olarak eğitiminin kalitesinin arttırıcı etkiler elde edildiği öğretmen açısından; öğretmenin işini kolaylaştırıcı etki sağladığını ve bireyin takibinin daha kolay hale geldiğini ve ebeveynler açısından ise; ebeveynlerin okula yönelik güvenin arttırıcı ve çocukları için belirlenen hedefler doğrultusunda güdülendiği sonuçlarını elde etmişlerdir.

Şeker (2013) çalışmalarında aile katılımının; davranış problemlerinin çözümü kolaylaştırıcı, ailenin eğitimi, ve farkındalık düzeyini arttırıcı etkilerinin olduğunu; ailelere sağlanan eğitimler ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen becerilerin kazandırılması yönünde olumlu ivme sağlandığı ve bu durumun öğretmenin işini kolaylaştırıcı bir kazanım olduğunu ; aile katılımı sayesinde aile-çocuk arasındaki iletişim becerilerini arttırdığı ve çocuklarına motivasyon sağladıkları yönünde

sonuçlar elde etmiştir. Araştırma sonuçları çalışmaların bulgularını destekleyici niteliktedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma yalnızca bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitimlerine devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır. Çalışma farklı üniversitelerin eğitim fakültesi öğrencileri ile çalışılarak elde edilecek sonuçlar ile ayrıntılı bir genelleme sağlanabilir.
- Ailesinde özel gereksinimi olan bireye sahip öğretmen adaylarının bilgi ver görüşlerine yer verilen farklı bir araştırma kurgulanabilir.
- Alan dışından olan öğretmenler adayları ile özel eğitim alan öğretmenlerinin bilgi ve deneyim paylaşımlarına olanak tanıyacak projeler geliştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının bilgi ve görüşleri farklı öğretmenlik programlarında okuma durumları ele alınarak farklı bir araştırma kurgulanabilir.

5.2.2. Alan Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

- Özel eğitim alanı adına eğitim yaklaşımı ve modellerinde kavram birliğinin sağlanmasına yönelik bu alanda politika yapıcılar ile özel eğitim alanına ilişkin tüm bileşenlerin demokratik ortamda bir araya geldiği çalıştay düzenlenebilir.
- Özel eğitim ve/veya kaynaştırma gibi dersler seçmeli olmak yerine zorunlu ders olarak okutulmasına yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- Özel eğitim alanında öğretmen adaylarına uygulamaya dayalı eksikliğin giderilmesi adına staj imkânları arttırılabilir.
- Tüm öğretmenlik programlarında eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarını kapsayacak şekilde uygulamaya dayalı eğitimler ve/veya seminerler belirli aralıklarla düzenlenebilir.
- Alan dışından olan öğretmen adayları ile özel eğitim alanı öğretmenlerinin ve/veya öğretmen adaylarının bilgi ve deneyim paylaşımlarına olanak tanıyacak stratejiler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, E., Burak, Y., ve Acar, İ. H. (2019). Otizmli öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514.

Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132–140.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Engelli ve yaşlı bireylere ilişkin istatistiki bilgiler Nisan 2018 bülteni. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğü*, Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64.

Akbaşlı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile iş birliğinin okul ortamına yararları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), p. 3597-3613. ISSN: 1308-2140.

Akçamete, G. (1998), *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*, Anadolu Üniversitesi açık öğretim fakültesi ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı özel eğitim ders kitabı (s.3-10) *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.*

Akbaşlı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul-aile iş birliğinin okul ortamına yararları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613. ISSN: 1308-2140.

Akçamete, G. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Kök.

Akdemir Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları. *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.*

Akoğlu, G. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma, Metin, N. ve Yükselen, A. (ed.). *Otizm/ Otizm spektrum bozukluğu.* Ankara: Matsa.

Alptekin, S. ve Batık, Ö. G. M. V. (2013). Effect of special education course on department of special education student sattitudes toward persons with disability. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(4), 18-34.

Altun, T. (2016). Kaynaştırma sınıfı-etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler, Şahin, M. ve Altun, T. (ed.), *Kaynaştırma eğitimine giriş.* Ankara: Atlas.

American Psychiatric Association (APA), (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®), 5th ed. Washington: American Psychiatric Publishing.

Amerikan Psikologlar Derneği (1998). Mental bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı, IV. (American psychiatric association, the diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM IV) Washington. (Çeviri Ed: E. Köroğlu) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Aral, N. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma*, İstanbul: Morpa Kültür.

Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.*

Arıkan, E. A. (2019). Spina bifida olan çocuklarda yaşam kalitesi. *Tıpta Uzmanlık Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.*

Arslan, H ve Altıntaş, G. (2014). Engellilerin çalışma yaşamına katılımını arttırarak toplumla kaynaşmalarını sağlamayı hedefleyen bir model önerisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(2), 165-186.

Arsoy, E. Tüzün, E. & Türkoğlu, R. (2018). Effects of computer-assisted cognitive rehabilitation in benign multiple sclerosis. *Turkish Journal of Medical Sciences,* 48: 999-1005. Doi:10.3906/sag-1803-53.

Artan, İ. ve Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.

Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*, Ataman, A. (ed.) Ankara: Gündüz.

Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7. Baskı). Ankara: Gündüz.

Ateş, G. (2016). Akdeniz Üniversitesi eğitim fakültesi öğretmen adayları ve Antalya'da görev yapan öğretmenlerin öz- yeterlik algılarının karşılaştırılması, *Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.*

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 9(5), 279-291.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi,* 12(1) 39-53.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., ... ve Çağlar, K. (2013). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler.* 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu.

Bacı Ç., M. ve Gökler, R. (2019). Spinal kord (omurilik) yaralanmalı hastaların algıladıkları sosyal destek ve stresle baş etme durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 12 Sayı: 65. Doi: http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3511*.

Bakkaloğlu, H. (2020). Tohum Otizm Vakfı değerlendirme ve gelişim raporları IV. (15.05.2020tarihinde)https://www.tohumotizm.org.tr/wpcontent/uploads/2020/05/Deg%CC%86erlendirm_ ve_Gelisim_Raporlari_4-1.pdf.adresinden alınmıştır.

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. ve Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(2).

Balcı, S., Kızıl, H., Savaşer, S., Dur, Ş. ve Mutlu, B. (2019). Orijinal makale zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin yaşadığı güçlüklerin ve aile yükünün belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi,* 10(2),124-130. Doi: 10.14744/phd.2018.05657.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Dergisi, 7 (1), 231-274. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlissos/issue/38061/399955.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.

Başgül, Ş., Rışvanlı, B., Başar, G. ve Topçu, F. (2018). Okul Öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), 17-31.

Batmaz, G. ve Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,* 5 (1), 27-38. ISSN: 2149-7702.

Battal, D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Batu, S. (2013). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, Diken, İ. (ed.), *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri.* Ankara: Pegem.

Batu, S. ve Uysal, A. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Akçamete, G. (ed.), *Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımını destekleme.* Ankara: Kök.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). Kaynaştırma (Inclusion). Ankara: Kök.

Baykoç Dönmez, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim (İçinde), Baykoç, N. (Ed.). *Öğretmenlik programları için özel eğitim.* Ankara: Gündüz.

Baykoç -Dönmez, N., Sümer, A. ve Uyaroğlu, B. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. B. N. (ed.), *Görme engelli çocuklar ve eğitimleri*, Ankara: Gündüz.

Bayrakdar, U., Batık, M. V. ve Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 133-149.

Bender, W.N. (2008). *Learning disabilities: characteristics, idenfitication and teaching strategies (6th. Ed.).* Boston, MA: Pearson.

Bernstein, D.K.& Tiegerman, F.E. (2009). Language and communication disorders (6th ed.). Allyn ve Bacon: Pearson (N.Y).

Birkan, B. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (3. Baskı), Akçamete, G. (Ed.). (İçinde), Erken Çocukluk eğitimi. Ankara: Kök.

Boynikoğlu, F. (2016). Kaynaştırma sınıfı-etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler, M. Ş ve A.T. (ed.). *Diğer özel öğrenme gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi.* Ankara: Atlas.

Burak, Y. ve Ahmetoğlu, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 19 (73), 478-503. Doi: 10.17755/esosder.598005.

Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 11 (39), 128-138.

Camadan, F., Özer, R. ve Şen, G. (2011). Zihinsel engelli öğrencilerin aldıkları eğitimlerin değerlendirilmesi (Rize ili örneği). *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(1), 9-20.

Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi sosyal bilimler dergisi,* 1(Özel Sayı), 111-122. ISSN: 1303-0876.

Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2 (2010) 43-64.

Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V. N., Bilder, D., Charles, J. & Constantino, J. N. (2016). *Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012.* MMWR Surveillance Summaries, 65(3):1–23.

Cihan-Akgül, H. (2016). Otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerin stereotip davranışlarına ilişkin öğretmen deneyimleri. *Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.*

Cincioğlu, Ş. (2016). Özel gereksinimi olmayan öğrencilerin oyuna katılma sürecinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları. *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne*.

Conroy, M. A. & Brown, W. H. (2004). Early ıdentification, prevention, and early ıntervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders,* 29 (3), 224-236.

Çağlar, S. (2009). Engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri. (İçinde), *Eğitim hakkının engelliler bakımından kapsam ve niteliği.* İstanbul: Beta.

Çağlar, S. (2009). Engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri. *Engellilerin eğitim hakkı bakımından Türkiye'nin uluslararası hukuk yükümlülüğü.* (İçinde). İstanbul: Beta.

Çakıroğlu, O. (2016). Kaynaştırma sınıfı-etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler, Şahin, M. ve Altun, T. (ed.), *Müdahaleye yanıt.* Ankara: Atlas.

Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. Aksoy, V. (Ed.), *Özel eğitim.* Ankara: Pegem.

Çankaya, Ö. ve Korkmaz, G. (2012). İlköğretim I. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13* (1), 1-16.

Çankaya, S. (2013). Zihin engellilere öz bakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde ailelere yönelik beceri öğretimi yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.*

Çelebi, Z.H. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış öğrencilerin sınıfta yaşadığı güçlüklerin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.*

Çetin, A. ve Ünsal, S. (2020). Özel yetenekli öğrenciyi anlamak: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm.* Doi:10.21565/ozelegitimdergisi.521678.

Çelik, L. (2007). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Demirel, Ö. (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.* Ankara: Pegem.

Çiftçi, S., Alemdar, M. ve Dalboy, N. (2016). Kaynaştırma sınıfı-etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler, Şahin, M. ve Altun, T. (ed.), *Değerlendirme*. Ankara: Atlas.

Çitil, M. (2012). Yasalar ve özel eğitim (2. Baskı). *Son dönemde Türkiye'de özel eğitim ve yasal gelişmeler.* (İçinde). Ankara: Vize.

Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'de özel eğitim (1923-2007).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çitil, M., Karakoç, T. ve Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 815-833.

Çolak, Y. (2012). Haklar ve aidiyet arasında birey. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 8 (32). ISSN: 1304-8864.

Çuhadar, S. (2014). Özel eğitim süreci (3. Baskı). S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim,* sf.3-30. Ankara: Maya Akademi.

Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(2), 526- 549. Doi: 10.24315/trkefd.307946.

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Dağlıoğlu, H.E. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma, Metin, N. ve Yükselen, A. (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar.* Ankara: Matsa.

Danyolı, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.*

Dedeoğlu, S., Durali, S. ve Kış, T. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1) 47-55.

Demircioğlu, H. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma, Metin, N. ve Yükselen, A. (ed.), *Görme engelli çocuklar,* Ankara: Matsa.

Demirel, C. (2018). Özel eğitim öğretmen adayları ile eğitim fakültesindeki diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri ile akademik öz-yeterliklerinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.*

Deniz, S. (2008). Özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli Öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.*

Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality*, *16*(3), 141-155.

Dilsiz, H. (2019). Serebral palsili çocukların ebeveynlerine uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri, yıkılmazlık ve umutsuzluk üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*

Doğan, Ö. ve Işıtan, S. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim, Baykoç, N. (ed.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri.* Ankara: Atalay.

Duman, B. (2016). Kaynaştırma sınıfı-etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler, Şahin, M. ve Altun, T. (ed.), *İleri düzeyde engeli olan öğrencilere öğretim,* Ankara: Atlas.

Eldeniz Çetin, M. ve Acay Sözbir, S. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(İpekyolu Özel Sayısı)*, 2221-2238.

Elibol, F. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma, Metin, N. ve Yükselen, A. (ed*.), Fiziksel engelli çocuklar,* Ankara: Matsa.

Ergül, C. (2011). Küçük çocuklar için zorunlu hizmetler (4.Bakı), Akçamete, G. (Çev. Ed.), Özel gereksinimi olan küçük çocuklar. Ankara: Nobel.

Ergül, C., Baydık, B., ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.

Eripek, S. (2005). Özel eğitim. Editör: Süleyman Eripek. (İçinde). *Özel Gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim.* Eskişehir: Web-Ofset.

Erkuş, A. (2017). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. Anakara: Seçkin.

Ersöz, M., Sayılır, S., Yılmaz, Ö. S., Uğurlu, G.F. ve Akkuş, S. (2016). Travmatik beyin hasarlı olgularda kemik mineral yoğunluğu ve klinik parametrelerle ilişkisi. *Turk Journal Osteoporos*, 22:7-10. Doi: 10.4274/tod.03164.

Ertunç, E. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi (Adana ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Galaterou & Antoniou (2017). Teachers' attitudes towards ınclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal Of Special Education*, 32(4).

Genç, Y. (2017). Engelli çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Sakarya örneği). *International Congress on Politic, Economic and Social Studies* (ICPESS), 09-11.

Girgin, C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Göçüncü, A. (2014). *Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan özel eğitime ilişkin politikaların analizi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.

Gökbulut- Dağlı, Ö. (2019). Etkili kaynaştırma uygulamalarında birlikte öğretim yaklaşımları: ilkokul öğretmenleri ile okul yöneticilerinin metaforik algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*,8(100), 212-227. ISSN: 2148-2489.

Gökçe, F. Ş., Çiğdem, B., Karaca, N.S., Bolayır, A., Yıldız, Ö., et al. (2019). Prevalence of multiple sclerosis in an urban population of Sivas province in Turkey. Turkish Journal of Medical Sciences, 49: 288-294. Doi:10.3906/sag-1808-112.

Görgün, B. (2017). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. Melekoğlu, M. A ve Sak, U. (ed.). *Özel öğrenme güçlüğünün tanılanması.* Ankara: Pegem.

Gross, M.U.M. (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood. Shavinina, L.V. (Ed.), *International handbook on giftedness*. Canada: Springer.

Gül, O.S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* (5), 111.

Güleryüz, O.Ş. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.*

Gündoğdu, K. (2016). Kaynaştırma sınıfı-etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler, Şahin, M. ve Altun, T. (ed.), *Tüm öğrenciler için etkili farklılaştırılmış öğretim.* Ankara: Atlas.

Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N. ve Altay, B. (2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında yeterli mi? (Bir olgu bilim çalışması). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 150-166.

Güner Yıldız, N. ve Melekoğlu, M. A. (2015). Öğretmen adaylarının kaynaştırmayla ilgili olaylara bakışı. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1), 19-33.

Güner-Yıldız, N. ve Melekoğlu, A. (2016). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin kaynaştırma uygulamalarına ve öğrenim gördükleri bölüme bakışlarının değerlendirilmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 310-325.

Güner-Yıldız, N. ve Sazak-Pınar, E. (2012). Examining teachers' behavior related to students with special needs in inclusive classrooms. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (2), 475-488.

Güneş, A. (2018). Türkiye'de bilim sanat merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (6), 185-193. ISSN:2148-9963.

Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirlikçi öğretim yaklaşımının incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürsel, O. (2013). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, D.İ (ed.), *Özel eğitimde değerlendirme.* Ankara: Pegem.

Güven, B. ve Sözer, M. A. (2007). Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirmesine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-99.

Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Güven, D. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. *Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.*

Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 13(1), 109-129.

Güven, Y. (2016). Farklı gelişen çocuklar. Kulaksızoğlu, A. (ed.). *Özel eğitime giriş. Ankara: Nobel.*

Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2017). Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 119-158. Doi: 10.23863/kalem.2017.78.

Hadjikakou, K. & M. Mnasonos. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12: 66–81. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01195.

Hall S. E. H. (2002). The impact of test accommodations on the performance of students with disabilities. *Doktora Tezi, The George Washington University Faculty of the Graduate School of Education and Human Development, Washington*.

Heward, W. (2013). *Exceptional children an ıntroducation to special education.* New Jersey: Pearson.

Hines, R. A. (2001). *Inclusion in middle schools*. The Educational Resources Information Center (ERIC) veri tabanından 15 Mayıs 2020'da alınmıştır.

Hundert, J. P. (2007). Training classroom and resource preschool teachers and disabled to develop inclusive intervention for children with disabilities: Generalization to new *intervention targets. Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (3), 159-173.

İlgar, Ş. (2017). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilerle İlgili Farkındalığının İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*,14-1(27-1), s.313-338.

İsmail, A. (2020). Batı Trakya'daki özel gereksinimli çocuğa sahip azınlık ailelerinin ve normal gelişim gösteren kardeşlerinin yaşadıkları sorunlar. *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.*

İzci, E. (2005). Sınıf Öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.

Jahangirova, A. (2019). Spina bifidalı çocuklar ve birinci derece yakınlarının yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Tıpta Uzmanlık Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.*

K. ŞAHİN, B. (2016). Rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.*

Karaca, A. M. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.*

Karacaoğlu, C.Ö. (2008). Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri. *Doktora Tezi, Ankara üniversitesi, Ankara.*

Karasu, T, Şimşek, E. (2018). Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Din Eğitimi: Yarı Deneysel Bir Çalışma-Destek Eğitim Odası. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22 (3), 1579-1606. Doi: 10.18505/cuid.455861.

Karasu, T. (2013). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretimi sürecinde engelliler, *Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.*

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-17.

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

Kargın, T. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Akçamete, G. (ed.), *Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP.* Ankara: Kök.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2431-2464.

Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 76-96.

Kayılı, G., Koçyiğit, S., Yıldırım Doğru, S. ve Çiftçi, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (20), 48-65.

Kayışdağ, E. ve Melekoğlu, M. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinin eğitim programlarının öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20(*Özel Sayı*), 175-202. Doi: 10.17494/ogusbd.548321.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2017/28 Genelge* 10096465-10.06.01-E. 14218379 19.09.2017.

Kesiktaş, A. (2011). Özel gereksinimi olan küçük çocuklar Akçamete, G. (Çeviri Ed.), *Erken eğitimin felsefesi.* Ankara: Nobel.

Kılıç, A. (2011) Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiği. *Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.*

Kılıçer, K. (2011). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri. *Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.*

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri, eğitim (3. Baskı), Tekin-İftar, E. (Ed.). (İçinde), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi.* Ankara: Vize.

Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2016). Kaynaştırma sınıfı-etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler, Şahin, M. ve Altun, T. (ed.), *Düşük düzeyde yetersizlik engeli olan öğrencilere öğretim*, Ankara: Atlas.

Kirişçi, N. ve Sak, U. (2017). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. Melekoğlu, M. A ve Sak, U. (ed.). *Özel yetenek tanımı, sınıflamaları ve kuramları.* Ankara: Pegem.

Kizir, M, Memişoğlu, S. (2017). Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına dair görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (4), 1994-2013. Doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363987.

Kizir, M. (2013). İşitme engelinin yanı sıra zihin engeli bulunan gençlerin tercih ettikleri iletişim biçimleri hakkındaki görüşlerinin betimlenmesi, *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.*

Koçoğlu, T. (2019). Özel eğitim öğrencilerinin okul psikolojik danışmanlık ve Rehberlik servisi rehberliğindeki eğitiminde bütünleştirici bir yaklaşım örneğinin incelenmesi: Kalem özel eğitim modeli. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.*

Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 4(1), 391- 415.

Kolat, S. (2010). *Avrupa Birliği Sosyal politikası Çerçevesinde Özürlülere Yönelik Ayrımcılıkla Mücadele ve Türkiye'deki Yansımalar,* T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Ankara. http://www.dezavantaj.org/index.php/aratirmalar/8-engelli/287-avrupa-birliinde-oezuerluelere-yoenelik-ayrmclkla-mucadele . Erişim:10.01.2020.

Korkmaz, B. (2016). Farklı gelişen çocuklar. Kulaksızoğlu, A. (ed.). *Otizm.* Ankara: Nobel.

Korkmazlar, Ü. (2016). Farklı gelişen çocuklar, Kulaksızoğlu, A. (ed.), *Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim,* Ankara: Atlas.

Kot, M., Sönmez, S., Yıkmış, A., ve Tekinarslan, İ. Ç. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15(USBES Özel Sayısı I)*, 231-246.

Kudaıbergenova, A. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ailelerinin karşılaştıkları sorunlar: Edirne örneği. *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne*.

Kuruyer, H. G., Çakıroğlu, A. & Özsoy, G. (2019). Determination of pre-service classroom teachers' pedagogical awareness of reading and mathematical difficulties and ınstructional perspectives. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1659. Doi: 10.24106/kefdergi.3229.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi-Bahar*, 5(2), 203-218.

Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Link, S. (2008). Mainstreaming in the public schools. *EBSCO Research Starters*, p.7.

Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 6-14.

Marland, J.R. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the congress of the United States by the U.S. Commissioner of education and background papers submitted to the U.S. *Office of education.* Washington: Gorvernment.

Martin, N., F. & Clark, G., J. (2003). Introduction to audiology, p.15. Boston: Allyn and Bacon.

Maviş, İ. (2013). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, Diken, İ. (ed.), *Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler,* Ankara: Pegem.

MEB. (2018). 2023 Eğitim vizyonu. 23.10.2019 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_egıtım_vızyonu.pdf. sitesinden alınmıştır.

MEB, (2010). Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu. 20.12.2019 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf. sitesinden alınmıştır.

MEB (2013). Özel (üstün) yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş etkinlik örnekleri (ilkokullar). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/23044414_zelyetenekliren cilerinzenginletirilmietkinlikrnekleri.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017,* Ankara: M.E.B.

MEGEP, (2007). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi, çocuk gelişimi ve zihin engelliler. Ankara.

Mercanoğlu, H.S. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı alan ve almayan çocukların akran zorbalıklarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara*.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. jossey-bass., San Francisco, USA, pp. 7.

Metin, E.N. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim, Baykoç, N. (ed.), *Kaynaştırma. Ankara: Atalay.*

Mieghem, A. V., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. doi:10.1080/13603116.2018.1482012.

Nacaroğlu, O. ve Arslan, M. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde yürütülen proje çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 15 (3), 220-236. Doi: 10.17244/eku.581804.

Nichcy, L.K. (2000). *A guide to the individualized education program*. Retriewed 20 May 2020, from *www.pluk.org/Pubs/Fed/OSERSiepguide_549k.pdf*.

Owens, R.E., Metz, D.E., & Firanella, K.A. (2011). *Introductıon to communication disorders: A life span evidence- based perspective* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

ÖEHY (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği), (2018). 07.07. 2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazetesi'nde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

ÖEHY (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). (2006). 31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazetesi'nde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Ögcem, E. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde mükemmeliyetçilik ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.*

Öğülmüş, K. (2017). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. Melekoğlu, M. A ve Sak, U. (ed.). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu*. Ankara: Pegem.

Öktem, F. (2010). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Akçamete, G. (ed.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB).* Ankara: Kök.

Önder, M. ve Eratay, E. (2009). Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi. *18. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nden Yansımalar. Bugünden Geleceğe Özel Eğitim*. (Editör: Sarı, H.). Konya: Master Fotokopi.

Öngöz, S. ve Aksoy, D.A. (2015). Üstün yetenekli öğrenciler bilişim teknolojileri dersinden ne bekliyorlar? *Journal of Education and Special Education Technology*, 1(1), 34-47.

Öz, A.Ş. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma, Metin, N. ve Yükselen, A. (ed.)*, Özgül öğrenme güçlükleri.* Ankara: Matsa.

Özay, H.F. (2019). Bedensel engelli sporcuların toplumsal hayata katılımında sporun etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul*.

Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, *34*(154).

Özbaba, N. (2000). *Normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özbey, F. (2018). Türkiye'de engellilerin eğitimi (Genel-mesleki). *Engelli bireylerin destekli istihdamı* (sf. 39-55). İstanbul: Akademik Kitaplar.

Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne*.

Özdemir, Ü. ve Taşçı, S. (2013). Kronik hastalıklarda psiko-sosyal sorunlar ve bakım. *ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 1(1), 57-72.

Özen, A. (2013). Özel eğitim, Cavkaytar, A. (Ed.). *Ailelerle iş birliği ve iletişim,* 39-51. Ankara: Vize.

Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2013). Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP). *Özel eğitim uygulamaları, eğitim programları ve genel eğitimin desteklenmesi.* Ankara: Provizyon.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208528.

Özkan, Ş. ve Kaya, Ö. (2013). Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP). *Destek özel eğitim hizmetleri, tıbbi ve eğitsel rehabilitasyon.* Ankara: Provizyon.

Özmen, R. (2013). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, Diken, İ. (ed.), *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler*, Ankara: Pegem.

Parasuram, K. (2006). 05. Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*. 21(3): 231-242. Doi:10.1080/09687590600617352.

Parlak, C. (2017). Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin okulöncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.*

Peck, C. A., Killen, C. C. & Baumgart, D. (1989). Increasing ımplementation of special education ınstruciton in mainstream preschools: Direct and generalized effects of nondirective consultation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*, 197-210.

Phillips, K. (2008). The resource room in special education. *EBSCO Research Starters*, p.7.

Proctor R. & Niemeyer, J.A. (2001). Preservice teacher beliefs about ınclusion: ımplications for early ıntervention educators, *Journal of Early Intervention Winter, 24* (1), 55-66.

Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.

Rizzo, T. I. (1985). Attributes related to teacher attitudes. Perceptual and Motor Skills, 60(3), 739-742.

Roney, K.J. (2011). Attention deficit hyperactivity disorder. Kauffman, J.M.& Hallahan, D.P. (eds.), *Handbook of special education, pp.198-210.* N.Y: Routledge.

Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma.* Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Samsunlu, Ö. (2015). Özel eğitim dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin etkisi ve bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri, *Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.*

Sarı, H. ve Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma bütünleştirme*. Ankara: Nobel.

Sayan, A. (2019). Destek eğitim odalarında eğitim alan okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.*

Sevim, A. (2018). Tepecik Orta çağ popülasyonunda konjenital bir hastalık: Kalça çıkığı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 35(1).

Stormont, M., Covington, S. & Lewis, T. J. (2006). Using data to inform systems: Assesing teacher ımplementation of key features of Program-Wide positive behavioral support in head start classrooms. *Beyond Behavior,* 15 (3), 10-14.

Sucuoğlu, B. (2013). Zihin engelliler ve eğitimleri (4.Baskı). (İçinde), Sucuoğlu, B. (Ed.), *Zihin engellilerin eğitimi.* Ankara: Kök.

Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E. & Güner, N. (2008). *Assessing proactive classroom management behaviors of the teachers of the inclusive classrooms*. Proceedings of the 31st Annual Conference of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, Kansas-U.S.A.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretim kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). İlköğretim 'de kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Kök.

Sülün, K. ve Girli, A. (2016). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(13), 1-24.

Swanson, H.L., Kehler, P. & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities,* 43, 24-26.

Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(19), 116-135.

Şahin, S. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma, Metin, N. ve Yükselen, A. (ed*.), Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB),* Ankara: Matsa.

Şahin, S. ve Akoğlu, G.G. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim, Baykoç, N. (ed.). *Öğreneme güçlükleri olan çocuklar ve eğitimleri.* Ankara: Atalay.

Şahin, S., Işıtan, S. ve Gündüz, S. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Baykoç, N. (Ed.), *Özel gereksinimli çocukların aileleri ve öğretmenleri*. Ankara: Atalay.

Şahin, S., Yaban, H. ve Acar, E. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Baykoç, N. (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP)-Bireyselleştirilmiş öğretim programları (BÖP).* Ankara: Atalay.

Şeker, E. (2013). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere yönelik olarak düzenlenen aile eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.*

Şenel, H. (2002). Bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi, Akçamete, G. (Çeviri Ed.), *Özel eğitimde yerleştirme ve ilgili hizmetlerin belirlenmesi.* Ankara. ISBN: 975-6956-63-1.

Şengül, E. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma, Metin, N. ve Yükselen, A. (ed.), *İşitme kaybı,* Ankara: Matsa.

Şükür, E., Uyar, A. Ç., Özdemir, U., Gökçen, H. B., Çiçekli, Ö., vd. (2018). Yaş grupları ile amputasyonların etiyoloji, seviye ve revizyonları arasındaki ilişkinin

değerlendirilmesi. *Medeniyet Medical Journal,* 33(1):10-16.Doi:10.5222/MMJ.2018.35002, ISSN 2149-2042.

Taner, G. (2005). Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.*

Tekin, E. (2002). Bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi, Akçamete, G. (Çeviri Ed.), *Var olan performans düzeyinin belirlenmesi. Ankara. ISBN: 975-6956-63-1.*

Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, 148-155.

Terekeci, P. (2010). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.*

Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi. http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/150. Pdf.

Tileği, H. (2019). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretmen yeterlilikleri. *Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.*

ttp://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/modüller/zihinselengelliler.pdf., Erişim:15.12.2019.

Turan, F. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma, Metin, N. ve Yükselen, A. (ed.), *Dil ve konuşma bozuklukları,* Ankara: Matsa.

Tutal, O. ve Çolak, A. (2013). Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP). *Yasal düzenlemeler, yönetim yapısı ve denetim. Ankara: Provizyon.*

Tüfekçioğlu, U. (2003). *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2020). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. 01.03.2020 tarihinde https://ailevecalisma.gov.tr/media/37313/istatistik-bulteni-ocak-2020-1.pdf. sitesinden alınmıştır.

Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 360-388. ISSN:2149-2727.

Uğurlu, N. I. ve Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 626-669. ISSN: 1308–9196.

Uysal, A. (2004). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar, Konrot, A. (Ed.). Ankara: Kök.

Uysal, H.H. (2013). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, Diken, İ. (ed.), *Fiziksel yetersizliği/ Süreğen hastalığı olan öğrenciler,* Ankara: Pegem.

Ünal, Z.H. (2017). Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.*

Ünsal, K. (2019). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.*

Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J.S. (2003). *Teaching exceptioanal, diverse, and at-risk students in the education classroom. (3th Ed.).* Boston: Allyn and Bacon.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the ınclusion of students with disabilities. *PloS one,* 10(8).

Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Vural, M. ve Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama durumlarının belirlenmesi. A*bant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (2), 141-159.

Vural Batık, M. ve Bayrakdar, U. (2017). Özel eğitim öğretmen adaylarının bakışıyla sınıf içi aile eğitimi ve rehberliği uygulamaları. *Journal of International Social Research,* 10(54).

Vuran, S. ve Ünlü, E. (2013). Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili örgütlenme ve mevzuat. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim.* (Sf. 57-80). Ankara: Maya.

Wooten, M. & Mesibov, G. B. (1986). Socials skills training for elementary school autistic children with normal peers. Schopler, E., Mesibov, B. (Ed). *Social behavior in autism* (305-319). New York: Plenum.

Yaşar Sönmez, B. (2018). Bedensel engelli sporcuların spora özgü başarı motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.*

Yavuz, C. (2005). *Ankara İlindeki okul öncesi eğitim kurumlarında sürdürülen kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yaycı, L. (2016). Farklı gelişen çocuklar, Kulaksızoğlu, A. (ed.), *Spastik çocukların özellikleri ve gelişimi.* Ankara: Nobel.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi,* 8 (1), 92-110. Doi: 10.30783/nevsosbilen.420028.

Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H. ve G. Yıldız, N. (2019). Türkiye'de özel eğitim alanında değerlendirme süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6). Doi: 10.24106/kefdergi.3100.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri. *Seçkin: Ankara.*

Yıldırım-Doğru, S. (2009). Özel eğitimde kullanılan alternatif programlar (Montessori Yaklaşımı). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2 (1), 107-116. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/21514/614971.

Yıldırım, D. S., ve Arslan, E. (2016). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543–554.

Yılmaz, E. ve Batu, E. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 17 (03), 247-268. Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.267316.

Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Zorbaz, M. (2019). Yazma kültürü: Türk dili-edebiyatı ve Türkçe öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.*

EKLER

EK-1. Bilgi Formu ve Görüşme Formu

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

Değerli Katılımcılar;

Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bilgi ve görüşlerine ilişkin bir araştırma yapmaktayım. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar ve düşünceleriniz araştırmanın amacına ulaşması için önemli katkılar sunacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Yasemin KURTULUŞ
Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Programı

BİLGİ FORMU

Yaş: .....

Cinsiyet: .....

Sınıfınız: .....

İlköğretim ve Ortaöğretiminizi hangi ilde tamamladınız?
……
……

Öğrenim Gördüğünüz Ana Bilim Dalı: .....
.....

Mezun Olduğunuz Lise Türü:

( ) Fen Lisesi
( )Anadolu Lisesi
( ) Sosyal Bilimler Lisesi
( ) Anadolu Öğretmen Lisesi
( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
( ) Diğer ……..

Özel eğitim alanında aldığınız eğitimler nelerdir?

( ) Özel Eğitim ve Kaynaştırma Dersi
( ) Özel Eğitim Sertifika Programı
( ) İşaret Dili Kurs Programı
( ) Braille (Kabartma Yazı) Alfabesi Kurs Programı
( ) Diğer ……..
……...

Ailenizde veya yakınınızda özel gereksinime ihtiyaç duyan birey var mıdır?

( ) EVET ( ) HAYIR

Varsa yakınlık derecesi nedir?

( ) Anne
( ) Baba
( ) Kardeş
( ) Diğer ……

Varsa engel türü nedir?

( ) Zihinsel Engel ( ) Bedensel Engel
( ) Fiziksel Engel ( ) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu(DEHB)
( ) Görme Engel ( ) Otizm Spektrum Bozukluğu
( ) İşitme Engel ( ) Dil ve Konuşma Bozukluğu
( ) Özgül Öğrenme Güçlüğü ( ) Dil ve Konuşma Bozukluğu
( ) Diğer……

KATILIMCI GÖRÜŞLERİ

1-Öğretmen olduğunuzda sınıfınızdaki özel gereksinimi olan bireyi nasıl tanırsınız?

(Çeşitli davranışlardan örnekler, veliden bilgi, okul idaresi…vb.)

……
……
……
……

2-Sınıfınızda bulunan özel gereksinimi olan birey için nasıl bir yol izlersiniz?

(Onlara özel planlama, yaklaşım vb.)

.....
.....
.....
.....

3-Sınıfınızda farklı gelişen bir öğrenci fark ettiniz, hangi birime yönlendirirsiniz?

.....
.....
.....
.....

4-Mesleğinize başladığınızda hangi engel gruplarından olan öğrencilerle karşılaşabileceğinizi düşünmektesiniz?

.....
.....
.....
.....

5- Özel gereksinimi olan çocuğa sahip bir aile ile ilgili neleri bilirse öğretmenin işini kolaylaştırır?

.....
.....
.....
.....

6- Özel gereksinimi olan bireyler ne tür eğitim haklarına sahiptir?

.....
.....
.....
.....

7- Özel eğitimde kaynaştırma kavramını nasıl açıklarsınız?

.....
.....
.....
.....

8- Öğretimin bireyselleştirilmesi ifadesini nasıl açıklarsınız?

.....
.....
.....
.....

9- Özel gereksinimi olan bireyler örgün eğitim dışında hangi birimlerde eğitim almaktadır?

.....
.....
.....
.....

10- Özel eğitimde sizce aile katılımının önemi nedir?

.....
.....
.....
.....

11-Özel eğitimde öğretmen aile iş birliği size göre neden önemlidir?

.....
.....
.....
.....

12-Sınıfınızda farklı gelişim gösteren birey için hangi eğitim yaklaşımlarını benimsersiniz?

.....
.....
.....
.....

13-Özel gereksinimi olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim alması hakkında görüşleriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....

14- Farklı gelişim gösteren öğrenciniz için akran etkileşimini sağlamak amacıyla hangi çalışmaları yaparsınız?

.....
.....
.....
.....

15- Farklı gelişim gösteren öğrencinizin sergilediği herhangi bir davranış problemini çözmek için nasıl bir yol izlersiniz?

.....
.....
.....
.....

16- Sınıfınızda özel gereksinimi olan bir birey olduğunda eğitim ortamını nasıl düzenlersiniz?

.....
.....
.....
.....

17-Mesleğinize başladığınızda karşılaşabileceğiniz özel gereksinimi olan bireylere karşı mesleki olarak yeterlik durumunuzu değerlendiriniz.

.....
.....
.....
.....

18- Mesleğinize başladığınızda sınıfınızda özel gereksinimi olan bir birey olması size neler düşündürür?

.....
.....
.....
.....

19- Sınıfınızdaki özel gereksinimi olan birey için eğitim planlarınızı uygun hale nasıl getirirsiniz?

.....
.....
.....
.....

20- Sınıfınızdaki özel gereksinimi olan birey için değerlendirme (yazılı sınav) sizce nasıl yapılmalıdır?

.....
.....
.....
.....

EK-2.

Özgeçmiş

1) Kişisel Bilgiler



Ad Soyad: Yasemin KURTULUŞ

Cinsiyet: KADIN

Uyruk: T.C

Doğum Yeri ve Tarihi: Bursa- 19.05.1994

2) İletişim Bilgileri

Telefon:05378639093

E- Mail: ysmnkrtlss22@gmail.com

3)Eğitim Bilgileri

2008-2009- Bursa Necatibey Anadolu Kız Meslek Lisesi

2013-2017 -Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Lisans Eğitimi

2017-2020- Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Eğitimi

4) İş Deneyimi

2012-2015 Bursa Silk House Turistik Mağazası Satış danışmanlığı/Tercümanlık

2014- 2019 Özel Gereksinimli Bireylere Gönüllü Eğitim Hizmeti

2017-2019 –Özel Eğitim Sınıfı –Bireysel Eğitim Öğretmenliği

5) Seminer, Sertifika ve Eğitim Programları

2009-2010- BUSEDER Gitar Eğitimi Sertifikası

2011- Çocuk Esirgeme Kurumu Şenlikleri Katılım Belgesi

2013-2014- T.C Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Merkezi Gitar Kursu Eğitim Sertifikası

2014 – TEHOF Türkiye Üniversiteler Arası Halk Oyunları Dans Şenliği Katılım Belgesi

2015-2016- T.C Gençlik ve Spor Bakanlığı Kredi ve Yurtlar Kurumu Liderlik Semineri Katılım Belgesi

2015-2016- T.Ü Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığı 'Tiyatral Tuşe Topluluğu' Tiyatro Eğitimi

2016- Orff Schulwerk Yaklaşımında Multidisipliner Uygulamaları Eğitimi

2016- T.Ü 'Orff Çalgıları ile Tanışalım' Eğitim Semineri Katılım Belgesi

2015 – Balkan Özel Gereksinimli Çocuklar Spor Oyunları

2016– Balkan Özel Gereksinimli Çocuklar Spor Oyunları

2017- Özel Gereksinimi Olan Bireylerde Cinsel Eğitim Semineri

2018- 13.Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Sözlü Bildiri Katılım Belgesi

2018- T.Ü Okul Öncesi Eğitim Günleri- 'Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Tabanlı Eğitimi' Sertifikası

2018- T.Ü Okul Öncesi Eğitim Günleri "Öğretmen Olmak' Prof. Dr. Rengin Zembat Konferansı Katılım Belgesi

2019- 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS) 2019 Sözlü Bildiri Katılım Belgesi

2019- "Responsive Teaching- Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı" Eğitimi

2020- "Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)" Uygulayıcı Eğitimi

6) Yetkinlik Bilgisi

Microsoft Office Programları (Word, PP, Excel)

Prezi

SPSS

7) Yabancı Dil Bilgisi:

İngilizce: Düzey: Yazma orta, konuşma iyi

Arapça: Düzey: Yazma orta, konuşma iyi.