

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN ALDIKLARI
DESTEK HİZMETLERİN BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARI
AÇISINDAN İNCELENMESİ

FIRAT KESER

Bolu-2016

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN ALDIKLARI
DESTEK HİZMETLERİN BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARI
AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Fırat KESER

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ KIŞ

BOLU, ŞUBAT, 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

12331808118 Fırat KESER'e ait "Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Destek Hizmetlerin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.(19.02.2016)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ KİŞ

Üye : Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Doç.Dr. Türkan ARGON

Enstitü Müdürü

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Destek Hizmetlerin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerden herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.
15.01.2016

Fırat KESER



Sonu Gelmemiş Roman'ın Her Sayfasına...

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisansa kayıt olmamda, araştırma uygulamasının yapıldığı Mardin ve İstanbul'daki yoğun çalışmada ve tezin savunulmasına kadar geçen tüm zorlu süreçte, çok büyük emek vererek özel eğitimdeki cesaretini ortaya koyan çok değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ KIŞ'a;

Yüksek Lisans eğitimim sürecinde her ne kadar derslerime girmese de 'Özel Eğitimin Ruhu'nu bana kazandıran ve yaşamın her safhasında dik bir duruş sergilememde çok büyük emekleri olan biricik 'öğretenim' Yrd. Doç. Dr. Sevda CEBECİ'ye;

Çok değerli hocalarım ve Tez jüri üyeleri olan Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a, Dolunay SARICA'ya ve Nurhan CORA İNCE'ye

Araştırma yaptığım bütün okullardaki ve rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmen ve yöneticilere;

Emeği geçen tüm arkadaşlara sonsuz teşekkür ederim.

Fırat KESER

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş	1
1.1. Eğitim Hakkı ve Özel Eğitim.....	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar.....	8
II. BÖLÜM.....	10
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazın.....	10
2.1. İlgili Alanyazın /Araştırmalar	13
2.1.1. Yurt içi alanyazın	13
2.1.2. Yabancı alanyazın	19
III. BÖLÜM.....	25
3. Yöntem	25
3.1. Araştırma Modeli	25
3.2. Katılımcılar	27

3.3. Ortamlar	29
3.4. Veri Toplama Araçları	29
3.5. Verilerin Toplanması	29
3.6. Verilerin Analizi	30
IV. BÖLÜM.....	33
4. Bulgular	33
4.1. MEB ile İlgili Bulgular	34
4.1.1. MEB’e bağlı RAM, ÖERM ve okullarda denetleme.....	34
4.1.2. MEB’de çalışan öğretmenlerin nitelik ve niceliği	37
4.1.3. MEB’in verdiği hizmet içi eğitim kursları.....	38
4.1.4. MEB’in eğitime bakışı ve uygulanan eğitim sistemi	39
4.1.5. MEB okulları ile ilgili bulgular.....	40
4.1.6. RAM ile ilgili bulgular.....	47
4.1.7. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile ilgili bulgular	52
4.1.8. Öğretmenler ile İlgili Bulgular.....	62
4.2. Üniversitelerdeki Özel Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Bulgular	73
V. BÖLÜM.....	76
5.1. Tartışma.....	76
5.1.1. MEB.....	76
5.1.1.1. MEB’in ÖERM’leri, RAM’ları ve okulları denetlemesi.....	76
5.1.1.2. MEB’in verdiği hizmet içi eğitim kursları	78
5.1.1.3. MEB Okullarındaki özel eğitim destek hizmetleri ve uyarlamalar	79
5.1.1.4. RAM.....	80
5.1.1.4.1. RAM’lardaki tanılama ve değerlendirmeler	80
5.1.1.5. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri	82

5.1.1.6. MEB'e bağılı kurumlarda (ÖERM, genel ve özel eğitim okulları) çalışan öğretmenler arası iletişim	86
5.1.1.7. Üniversitelerdeki özel eğitim, öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlilikleri	86
5.1.1.8. Var olan yasalarda bütünleştirmeye uygun destek hizmetler	89
5.2. Sonuç ve Öneriler	90
5.2.1. Eğitim ve uygulamaya yönelik öneriler	90
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik uygulamalar	92
KAYNAKÇA.....	93
Ekler 110	
Ek 1. ÖERM'lerde/Okullarda Sağlanan Destek Hizmetleri Belirleme Formu	110
Ek 2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu.....	111
Ek 3. Okullarda Görev Yapan Öğretmenler için Sorular Formu	112
Ek 4. ÖERM'lerde Görev Yapan Öğretmenler için Sorular Formu.....	114
Ek 5. Gönüllü Katılım Belgesi	116

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Türkiye’de Özel Eğitim Destek Hizmetleri

Tablo 2.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme Arasındaki Farklar

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Tablo 4.1 Temalar ve Ana Bulgu Başlıkları



KISALTMALAR DİZİNİ

ASPB: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BMGK: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu

BM: Birleşmiş Milletler

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

AB: Avrupa Birliği

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

ÖERM: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

UNESCO: The United Nations Organization for Education, Science and Culture

ÖZET

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN ALDIKLARI DESTEK HİZMETLERİN BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı; özel gereksinimli bireylere sağlanan destek hizmetlerin belirlenmesi ve bu hizmetlerin bütünleştirme uygulamaları çerçevesinde değerlendirilmesidir. Bu araştırma Mardin ve üç ilçesindeki 7 Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi (ÖERM) ve devlet okullarında görev yapan 45 öğretmen ve İstanbul iline bağlı üç ilçedeki 1 eğitim uygulama okulu ve 2 ÖERM’de çalışan 18 öğretmen ile gönüllülük dahilinde yapılmıştır.

Araştırmada odak grup görüşmesi tekniği kullanılmış, bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler; 1. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), 2. Öğretmenler, 3. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM), 4. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve MEB okulları, 5. Aile, bölgesel ve kültürel farklılıklar, 6. Üniversitelerde verilen özel eğitim ve öğretmen yetiştirme temaları altında tablolandırılmıştır. Bu temalar altında elde edilen bulgular analiz edilmiş ve ilgili başlıklar altında verilmiştir. Ön plana çıkan bulgular alanyazınla tartışılmıştır.

Sağlanan destek hizmetlerin sınırlı olduğu, sağlanan bu destek hizmetlerin de bütünleştirme uygulamalarından çok uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bütünleştirme kapsamında dezavantaj olarak görülen farklı din, dil, kültür, materyal, ortam vb. alanlarda uyarlamalarının yapılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim destek hizmetleri, bütünleştirme, kültürel farklılıklar.

keser.firat@hotmail.com.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF SUPPORT SERVICES FOR INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS REGARDING INCLUSIVE PRACTICES

The purpose of this study was to determine the special education support services regarding inclusive practices for students with special needs. The study was conducted in the provinces of Mardin and Istanbul. Focus group discussions were used in this study, the findings were analyzed descriptively.

The resulting data; "Guidance and Resource Center (GRC)", "rehabilitation centers", "Ministry of Education", "MEB schools," "Teachers," "Family and regional differences" and "special education and teacher training programs given in universities," were grouped under mentioned teams. These themes have been analyzed and the results obtained are given below under the relevant headings. Prominent findings were discussed with literature.

It was seen that the support services were limited and inconsistent with inclusive practices. Suggestions for these pitfalls include accommodations for students from different languages, religions and cultures.

Key words: special education support services, inclusion, cultural differences.
keser.firat@hotmail.com.

I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Eğitim Hakkı ve Özel Eğitim

Eğitim hakkı evrensel bir statü olarak Çocuk Hakları da dâhil İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkının ekonomik, sosyal ve kültürel haklar gibi temel haklar içinde yer alması, eğitimin bu haklarla yakın bir ilişki içinde bulunduğunu gösterir. Eğitim hakkı sağlanması, diğer hakların gerçekleştirmesi için ön koşul niteliğindedir. Bu bağlamda The United Nations Organization For Education, Science and Culture (UNESCO) tarafından 1978 yılında Viyana’da düzenlenen “İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi”nin sonuç belgesinde eğitim hakkının önemi üzerinde durulmuş; bütün dünyada birinci görevin, diğer bütün hakların bilinmesi, benimsenmesi ve yaşanmasını sağlayan eğitim hakkının gerçekleşmesini sağlamak olduğu vurgulanmıştır (Geray, 1993).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 21. maddesinde “Herkesin ülkesinde kamu hizmetlerinden eşit yararlanma hakkı vardır.”, Çocuk Hakları Bildirgesinin 5. maddesinde “Fiziksel, zihinsel ya da sosyal bakımdan engelli çocuğa gerekli tedavi, eğitim ve bakım sağlanmalıdır.”, Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 23. maddesinde “Engelli çocuğun eğitimi, meslek eğitimi, tıbbi bakım hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, meslek hazırlık programları, ve dinlenme/sosyal olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlamak üzere düzenlenir ve çocuğun eksiksiz biçimde toplumla bütünleşmesi yanında, kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişmesini gerçekleştirme amacını güder.”, Birleşmiş Milletler (BM) Engelli Hakları Sözleşmesinin 24. maddesinde ise “Devlet tarafları tüm düzeylerde bütünleştirici bir eğitim sistemi sağlar.” ifadelerine yer verilerek uluslararası düzenlemelerin tüm çocuklar için yapılması ilkesi ön plana çıkarılmıştır. Bu ilkeler doğrultusunda 19. yüzyılın ikinci

yarısından itibaren yasaların zorunlu bir sonucu olarak eğitim kurumları, çağdaş toplumlarda her bireye eğitim verebilecek olanak ve fırsatlarla yeniden yapılandırılmıştır. Bu bağlamda bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özellikleri ile akranlarından anlamlı düzeyde farklılıklar gösteren bireyler özel eğitim kapsamında eğitim alma haklarına kavuşmuşlardır (Kırcalı-İftar, 1998).

19. yüzyılın ikinci yarısında yasaların etkisiyle yeni bir yapılanmaya giden eğitim kurumları, yeni eğitim akımları ve eğitim felsefelerini de tartışmaya başlamıştır. 1994 yılında Salamanca'da düzenlenen Özel Eğitim Konferansında "Education for all-Herkes için eğitim" amacıyla bütünleştirme uygulamalarının geliştirilmesi, okulların tüm çocuklara eğitim vermesini olanaklı hale getirmek için gerekli siyasi adımların atılması ve politikalar üretilmesi amacıyla, Salamanca bildirgesi ve eylem planını 92 devlet ve 25 uluslararası kuruluşun katılımıyla kabul edilmiştir (<http://www.unesco.org/> 21 Mart 2015 tarihinde ulaşıldı). Bu belge eğitim sisteminin bireysel farklılıklara ve güçlüklerle bakılmaksızın tüm öğrencileri kapsayacak şekilde düzenlenmesine yönelik bir beklentinin zeminini oluşturmuştur (ERG, 2011, <http://erg.sabanciuniv.edu>, 4 Nisan 2015 tarihinde ulaşıldı). Salamanca bildirgesi dünyadaki tüm halkların ortak bir tutum geliştirilmesine olanak sağlamış ve Türkiye'nin de bu ortak tutumdan etkilenecek yeni düzenlemeler yapmasına zemin hazırlamıştır.

Yasaların etkisiyle şekillenen bütünleştirilmiş eğitim felsefesi, özel eğitim alanındaki gereksinimlerde de güncelleme etkisi yaratmıştır. Değişen bu eğitim gereksinimleri arasında özellikle genel eğitim okullarında, genel eğitim sınıflarında özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim almaları, çeşitli nedenlerden kaynaklı farklı kültürlerden gelen bireylerin yaygınlaşması ile öğretmenlerin gerçek anlamda sınıflarındaki öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğretim yapmaları önem kazanmıştır (Kış, 2007).

Sınıftaki her öğrencinin kendi gelişimi doğrultusunda ilerlemesine olanak sağlayan bütünleştirme anlayışında, öğrencilerin bireysel farklılıklara sahip oldukları, ancak bu durumun onların bir arada eğitim görmesinin önünde engel olmadığı düşüncesinden yola çıkılmakta, genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan

öğrenciler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin gereksinimlerine yanıt veren fiziksel ve müfredata ilişkin düzenlemeler yapılması esastır. Bu noktada öğrencinin okula uyum sağlama zorunluğundan ziyade, okulun öğrenciye uyum sağlaması söz konusu olmaktadır (Salend, 2001).

Eğitim alanındaki bu değişimler, ülkelerin eğitim sistemlerinin yanı sıra kurumların yetki alan ve sorumluluklarını da etkilemiştir. Örneğin Yeni Zelanda’da sivil toplum örgütleri destek hizmetleri konusunda görev alabilmektedir. NSEA (New Zealand Special Educational Association-Yeni Zelanda Özel Eğitim Derneği) tarafından ailelere rehber olmak için hazırlanan bir çalışmanın içeriği şöyledir: Çalışmanın amacı; normal okullarda eğitim alan özel gereksinimli bireylerin aldıkları destek hizmetlerin neler olduğu, ne işe yaradıklarını ailelere iletmek olarak açıklanmıştır. Bu çalışmanın içeriği şu sorulara cevap vermek amacıyla hazırlanmıştır: a) Çocuğumun ihtiyaçları konusunda neler düşünmeliyim? b) Okuldaki destek eğitim çalışmaları nelerdir? c) Hangi okul benim çocuğuma fayda sağlar? d) Özel eğitim nasıl işler? e) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hakkında bilinmesi gerekenler nelerdir? f) Māori dili konuşan çocuklar için destek hizmetleri nelerdir? g) Pasifikli çocuklar için destek hizmetleri nelerdir? h) Göçmen ve mülteci çocuklar için destek hizmetleri nelerdir? i) Bir problemim veya sorum olduğunda ne yapmalıyım? (NSEA, 2010).

Benzer çalışmaların AB ülkelerinde de yapıldığı görülmektedir. Örneğin destek hizmetler için oluşturulan kataloglara ulaşmak amacıyla (<http://www.ssess.ie/categories>, 21 Nisan 2015 tarihinde ulaşıldı) Special Education Support Service (Özel Eğitim Destek Merkezi) sitesi oluşturulmuştur. Bu site incelendiğinde, destek hizmetlerin engel gruplarına göre kategorize edildiği görülmektedir. Aileler destek hizmetlerine ulaşma konusundaki kılavuzlara ve aile eğitimi amaçlı videolara bu kategorilerden (Otizm, Disleksi, Öğrenme güçlüğü vb.) ulaşabilmektedirler (SEN, 2015).

AB ülkeleri kadar olmamakla birlikte, Türkiye de bu değişimlerden etkilenmiş ve birtakım adımların atılması dikkat çekmiştir. Türkiye, Avrupa Birliği 2020 hedefi doğrultusunda yaşam boyu öğrenme şemsiyesi altında, yarım yüzyılı aşkın bir süredir kurguladığı politika ve tedbirleri uzun süreli hale getirerek kapsamlı bir eğitim

inisiyatifi başlatma noktasına gelmiştir. Türkiye’deki eğitim alanındaki yetkili kurumların bu süreci yakından izlemeleri sonucu, son birkaç yılda yasal ve kurumsal birçok düzenleme gerçekleştirilmiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Bu çalışma ile yakından ilgili olan bazı düzenlemeler ise destek hizmetler alanında yapılmıştır:

Türkiye’ye uygun yeni ölçme araçlarının oluşturulması konusunda özel eğitimi güçlendirme projesi kapsamında dil ve kültürel uyarlamaların ele alındığını ve bu bağlamdaki yeniliklerin ülkeye getirilmeye çalışıldığı görülmüştür (MEB, 2011, <http://orgm.meb.gov.tr>, 12.12.2015’te erişildi). Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB), özel eğitime ihtiyacı olan bireylere destek hizmet sunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin mevcut durumlarının ve sorunlarının tespit edilerek, hizmetlerin ve kamu kaynaklarının daha etkili ve verimli kullanımının sağlanması için yeni politika ve model önerilerinde bulunulması amacıyla Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesini yürütmüştür (ASPB, 2013).

ASPB’nin hazırlamış olduğu bu proje raporunda; değerlendirme sürecinde kullanılacak materyallerin öğrencinin içinde yaşadığı sosyal ve kültürel çevreye uygun olması, değerlendirmenin niteliğini belirleyen önemli bir bileşeni olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca değerlendirme sürecinde sıklıkla formal araçların kullanıldığı, informal araçların da kullanılması gerektiği açıklanmıştır (ASPB, 2013). Formal araçların öğrencinin içinde yaşadığı kültüre uygun olması, araçların kullanıldığı dile göre geliştirilmiş normları olması ve öğrenci içinde yaşadığı kültürün özelliğinden dolayı bu testlerde başarısız duruma düşmemesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencinin akademik becerilerini değerlendirmede kullanılan formal değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olması gerektiği, bu araçların uygulanması ve puanlanması konusunda eğitim almış bireyler tarafından uygulanması değerlendirmede dikkat edilmesi gereken diğer bir önemli ilke olduğu açıklanmıştır. (Kargın,2007; Turnbull ve Wehmeyer, 2007; ASPB, 2013, <http://eyh.aile.gov.tr>, 19 Mayıs 2014 tarihinde erişildi).

Üzerinde çalışma yürütülen bir diğer konu ise özel eğitim yasalarıyla ilgilidir: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği Taslağında (ÖERHYT) yer alan

bütünleştirme uygulamalarının, bireysel ve kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak özel eğitimde birtakım uyarlamaların yapılması gerekliliğinin yasal statü kazanmasında etken olacağı düşünülmektedir.

Dünyadaki ve Türkiye’deki özel eğitim uygulamalarına karşılaştırmalı olarak bakıldığında; dünya konjonktürüne kayıtsız kalmayan Türkiye’de, “Education for all – Herkes için eğitim” felsefesiyle birtakım çalışmaların yapıldığı dikkati çekmiştir. Öte yandan özel gereksinimli bireylere sağlanan destek hizmetler ve bu hizmetlerin bütünleştirme uygulamaları kapsamında incelenmesi konusunda herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle sunulan özel eğitim destek hizmetleri, destek hizmetlerin belirlenmesi ve bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi bu düzenlemelere katkı sağlayacaktır. Ayrıca, şu anda uygulanan eğitim sistemi bileşenlerinin (MEB, üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme tarzı, kültürel ve bölgesel farklılıklar vb.) bu değişikliklere cevap olup olmayacağının belirlenmesinin de yeni uygulamalara geçişte kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; özel gereksinimli bireylere sağlanan destek hizmetlerin belirlenmesi ve bu hizmetlerin bütünleştirme uygulamaları çerçevesinde değerlendirilmesidir. Araştırmanın, Mardin, Adana, Urfa, Van, Muş, Bitlis, Kars, Düzce ve İstanbul illerinde yapılması planlanmıştır. Türkiye’nin değişik bölgelerinde bulunan bu illerin seçilmesinin nedeni bütünleştirme uygulamaları kapsamında dezavantaj olarak görülen dil, din ve kültürel farklılıklarının fazla olmasıdır. Ayrıca bu illerde görevli öğretmenlerin çok dilli olabileceği ihtimali nedeniyle araştırmaya daha çok katkı sağlayacakları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma bu illeri kapsayacak şekilde planlanmış olmasına rağmen Mardin ilinde veri doygunluğuna ulaşılmıştır. Mardin’de elde edilen verileri doğrulamak amacıyla Düzce’deki üç özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi (ÖERM) ile görüşme hedeflenmiştir. Fakat Düzce’deki ÖERM sahiplerinin yoğun olmaları, araştırmacıların istediği zaman diliminde araştırmaya katkı sunmamaları (Düzce araştırma günlüğü notları s.1) nedeniyle çalışmaya İstanbul ilinde

devam edilmiştir. Veri doygunluğuna ulaşmanın yanı sıra veri toplama sürecinin ramazan ayına denk gelmesi ve maddi kaynakların yetersizliği nedeniyle araştırma, Mardin ve İstanbul illeriyle sınırlandırılmıştır.

1.3. Önem

Genel eğitimde olduğu gibi özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik yapılan eğitim de kasıtlı müdahalelerden oluşmaktadır. Bu müdahaleler ile özel gereksinimli bireylerin, toplum içindeki rollerini gerçekleştirmeleri, diğerleri ile iyi ilişkiler kurmaları, işbirliği içinde çalışabilmeleri, çevreye uyum sağlayabilmeleri, üretici ve mutlu bir yurttaş olarak yetişmeleri, kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmeleri için uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak ilgileri ihtiyaçları yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlanır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Özel gereksinimli bireyleri hayata hazırlamayı amaçlayan özel eğitimin, dünyadaki konjonktürel hareketlerden etkilendiği söylenebilir. 1994 yılında Salamanca’da düzenlenen özel eğitim konferansında “Education for all-Herkes için eğitim” anlayışı özel eğitim uygulamalarını yeni bir noktaya taşımıştır. Bu düşüncenin, özel eğitimin sınıf içi uygulamalarının yanı sıra kültürel farklılıkların olduğu toplumların farklılıklarla birlikte yaşam düşüncelerinin yeniden şekillenmesine zemin hazırladığı da söylenebilir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1952), UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960), BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (1966), BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi (1971), BM Özürlü Hakları Bildirgesi (1975), UNESCO Malağa Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi (1981), BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı (1982) 1982- Engelliler İçin Dünya Eylem Sözleşmesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989), Herkes İçin

Eğitim Dünya Konferansı (1989), BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar (1993), UNESCO Salamanca Bildirgesi (1993), BM Özürlülük Strateji Belgesi (1996), Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği (2000), Dünya Eğitim Forumu (2000), BM Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği (2003), BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2006), Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı (2004-2010) Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı 2010-2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi (2006-2015) bildirgesi sonucu şekillenen bütünleştirme uygulamaları son zamanlarda ülkemizde de gündeme gelmiştir. Bu konudaki en önemli ve en güncel gelişme ise bütünleştirmenin özel eğitim ve rehberlik hizmetleri yönetmeliği taslağında yerini almasıdır. Yasalaşması beklenen bu düzenlemelerin uygulamalara yansımadağı ASPB tarafından yapılan proje çalışmasında da tespit edilmiştir (ASPB, 2013).

Bütünleştirme felsefesinin özel eğitim uygulamalarına istenilen düzeyde yansımaması, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitilmesi konusundaki tutumlarını da etkilediği düşünülmektedir. “Education for all-Herkes için eğitim” felsefesinin benimsememiş bir eğitim sisteminin ürünü olan öğretmenlerin hazırlayacağı en basitinden bir BEP amacının bile bu düşünceye göre şekillenebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bireysel ve kültürel farklılıkları içinde barındıran bir düşünce sistemiyle öğrencilere özel eğitim destek hizmetlerini sunmasının daha anlamlı olabileceği düşünülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretimlerini etkileyen eğitimdeki bu felsefenin daha kolay bir şekilde hayata geçirilmesi için de özel eğitim destek hizmetlerin sağlanmasıyla mümkün olabileceği düşünülmektedir. Özel eğitim destek hizmetlerin sağlanmasında ne tür sorunların yaşandığının belirlenmesi bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Ayrıca bütünleştirilmiş eğitim felsefesinin gerekliliklerinden biri olan bireysel ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurularak özel eğitim destek hizmetlerin belirlenmesi noktasında Mayıs 2014’e kadar Türkiye’de bir çalışmanın olmaması araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

- a. Bu araştırma Mardin ve üç ilçesindeki 7 ÖERM ve devlet okullarında görev yapan 45 öğretmen ve İstanbul iline bağlı üç ilçedeki 1 eğitim uygulama okulu ve 2 ÖERM’de çalışan 18 öğretmen ile sınırlıdır.
- b. Araştırma, öğretmenler için hazırlanan görüşme soruları ile sınırlıdır.
- c. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüş ve düşünceleri ile sınırlıdır.
- d. Araştırma veri toplama sürecinin ramazan ayına denk gelmesi ve Mardin ilindeki öğretmenlerin farklı inançlara mensup olmaları nedeniyle hem araştırmacıları hem de araştırmaya katılan öğretmenleri olumsuz etkilemesi, bu araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır.

1.5. Tanımlar

Özel eğitim: Özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama ihtimallerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütününe özel eğitim denir (Eripek, 2013).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) 4. maddesi z bendinde “özel eğitime ihtiyacı olan birey”: Çeşitli nedenlerle bireysel gelişim ve özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey (MEB, 2006, <http://orgm.meb.gov.tr>, 22 Kasım 2014 tarihinde erişildi) olarak tanımlamıştır.

Kaynaştırma yoluyla eğitim; Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (ÖEHY, 2006).

Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları sınıf içinde her öğrencinin kendi gelişimi hızında ilerlemesine olanak sağlayan bir öğrenme ortamı uygulamasıdır (Salend, 2001).

Destek hizmetler; ulusal ve uluslararası alanyazında, sosyal ve ekonomik hizmetler, sağlık hizmetleri, konuşma terapisi, özel eğitim destek hizmetleri vb. hizmetler olarak açıklanmıştır.

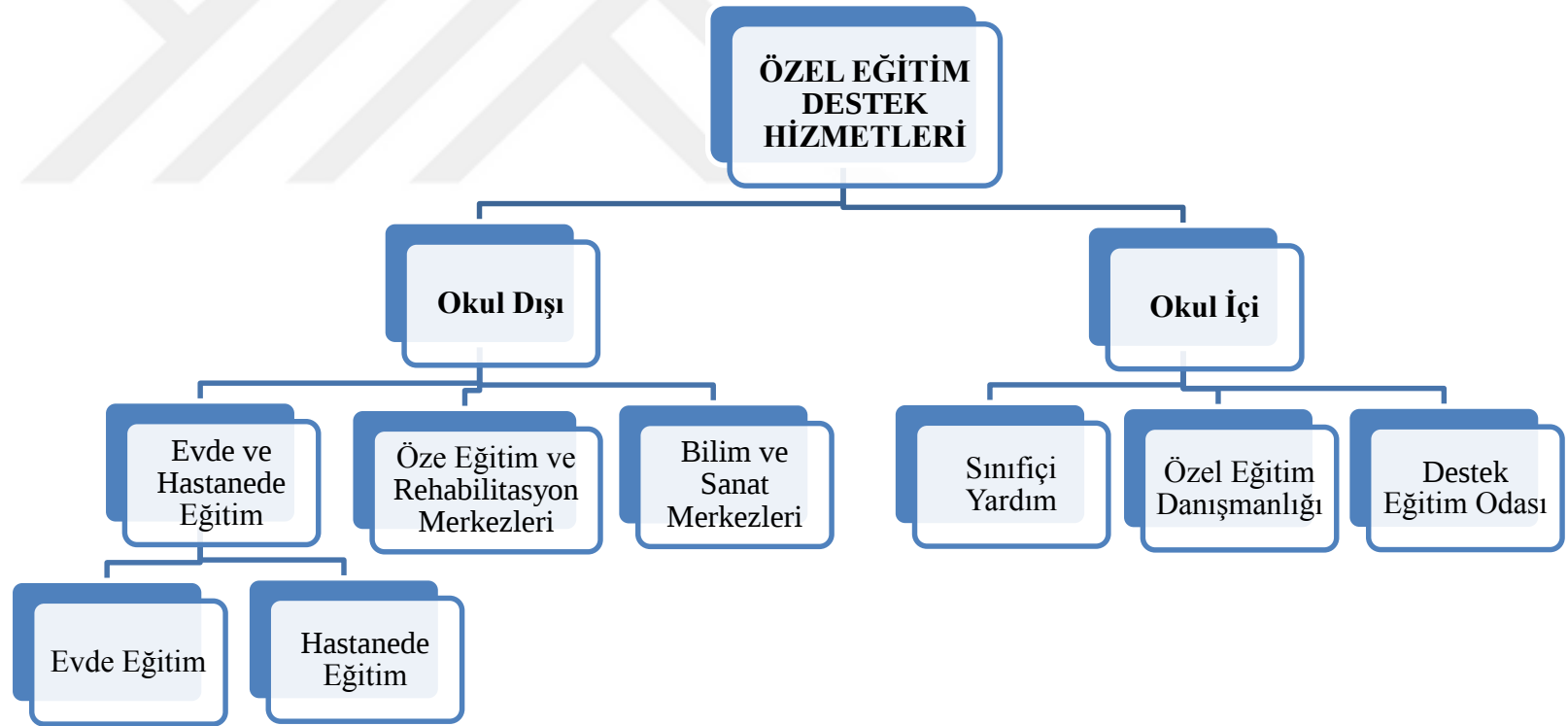
Özel eğitim destek hizmetleri: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamaktır. Türkiye’de özel eğitim destek hizmetleri genel olarak okul içi ve okul dışı destek hizmetler olmak üzere ikiye ayrılır (Kış, 2013).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazın

Türkiye’de kaynaştırma ve özel eğitim destek hizmetleri ile ilgili uygulamalar ve araştırmalar görülmektedir. Bu konuda tanımlanan özel eğitim destek hizmetleri Tablo 2.1’de belirtilmiştir. Öte yandan bütünleştirme/bütünleştirme uygulamaları ve bütünleştirme için destek hizmetler ve özel eğitim destek hizmetler konusunda uygulamalara ve araştırmalara rastlanmamakla birlikte bütünleştirme tanımının kaynaştırma tanımı üzerinden yapıldığı, kaynaklarda “kaynaştırma/bütünleştirme” şeklinde geçtiği ve iki kavramın benzer şeklide kullanıldığı görülmektedir (MEB, 2015). Bütünleştirme uygulamalarının ne olduğuna değinmek gerekirse:

Bütünleştirme uygulamaları, çocukların bireysel farklılıklara ve gereksinimlere sahip oldukları ve bunların bir arada eğitime engel olmadığı, grup içi bireyselleştirme düşüncesine dayanan ve genel eğitim okullarında, özel gereksinimli bireyler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek program ve fiziki düzenlemelerin yapılmasını gerektiren bütünleştirme uygulamasının özünde, çocuğun okula uyumundan çok, okulun çocuk için uyarlanması vardır (ERG, 2011, <http://erg.sabanciuniv.edu/> 4 Nisan 2015 tarihinde erişildi). Bütünleştirme çeşitli yönleriyle kaynaştırmadan farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmalar Tablo 2.2’de sunulmuştur. Ayrıca bütünleştirme uygulamalarında destek hizmetlerin sadece özel eğitim destek hizmetlerle sınırlı kalmadığı görülmektedir.



Tablo 2.1.Türkiye’de Özel Eğitim Destek Hizmetleri (K1ş, 2013’ten yararlanılmıştır).

Bütünleştirme		Kaynaştırma
Bütün öğrenciler genel eğitim ortamlarında eğitim alma hakkına sahiptirler	Kim	Öğretmenler tarafından performansı belirlenmiş ve seçilmiş öğrenciler genel eğitim sınıflarında olmayı hak kazanabilirler
Genel eğitim programına ve bütün öğretimsel ve sosyal aktivitelere erişim hakları vardır.	Ne	Genel eğitim programına ve öğretimsel ve sosyal aktivitelere sınırlı erişim hakları vardır.
Tam zamanlı genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri yapılır.	Nerede Ne zaman	Genel eğitim sınıfına tam zamanlı ve yarı zamanlı yerleştirme yapılır.
Öğrencileri topluma uyum sağlamalarına hazırlık yapmak için; akademik, duygusal, sosyal, davranışsal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek amacı vardır.	Niçin	Öğrencileri topluma uyum sağlamalarına hazırlık yapmak için; akademik, duygusal, sosyal, davranışsal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek amacı vardır.
- Destek hizmetler genel eğitim ortamlarına entegre edilir - Genel ve özel eğitim destek hizmetleri birlikte verilir.	Nasıl	- Destek hizmetler genel eğitim ortamları içerisinde ya da dışarısında sunulur - Genel ve özel eğitim hizmetleri ayrı hizmet sunumu olarak görülür.

Tablo 2.2. Bütünleştirme ve kaynaştırma arasındaki farklar (Salend, 2011).

Etkili bütünleştirme, eğitim sistemini tüm öğrenenler için geliştirir. Bu bağlamda öğrencileri genel eğitim sınıf ortamlarına yerleştirirken, etnik köken, cinsiyet, dil becerileri, öğrenme yeteneği, ekonomik statü, öğrenme stili, ırk, kültürel ve dini köken, aile yapısı ve cinsel yönelimini kabul edici şekilde yapılandırır (Salend, 2011). Ayrıca alanyazında bütünleştirme uygulamaları kapsamında farklı din, dil, kültür, cinsiyet ve cinsel yönelim konularında uyarılama (Myers, 2010; Ball, 2012; Mata, 2014; Lee-Kearns, Tompkins ve Mitton-Kukner, 2014) yapıldığı/yapılması gerektiği belirtilmektedir. MEB tarafından bütünleştirmenin tanımı ise şu şekilde yapılmaktadır: Okul uygulamalarının, orta ve ağır düzeyde engeli olan öğrencilerin de örgün eğitime devam edebilmelerini sağlayacak şekilde değiştirilmesini ifade etmektedir (MEB, 2013).

2.1. İlgili Alanyazın /Araştırmalar

Özel Eğitim Destek Hizmetlerin Belirlenmesi ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar taranarak araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Yurt içi alanyazın

MEB okulları ve ÖERM’lerde Özel Gereksinimli Bireylere Sağlanan Destek Hizmetlerin Belirlemesi ve bu hizmetlerin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi konusunda Mayıs 2014 tarihine kadar Türkiye’de yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat benzer konuda bazı araştırmalar aşağıda incelenmiştir:

Ankara Keçiören İlçesi merkez ilköğretim okullarındaki öğretmenler ile veliler arasındaki iletişimi engelleyen faktörlerin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla Doğan (1995) tarafından yürütülen bu araştırmada bilgi toplamak amacıyla ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve veliler için iki ayrı anket geliştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan anketlerin birinci bölümü öğretmen ve velilerin bazı kişisel özelliklerini

saptamaya, ikinci bölümü ise okul-aile iletişiminin okullardaki işleyişi konusunda öğretmen ve velilerin düşüncelerini belirlemeye yönelik olmuştur. Öğretmen ve veli görüşleri arasında anlamlı fark bulunmayan okul-aile iletişim engelleri; sınıfların kalabalık olmasından dolayı toplantılarda velilere yeterli süre ayıramama, okul yöneticilerinin okul-aile iletişimde ilgisiz, isteksiz ve yeterli bilgiye sahip olmaması, öğretmen gruplarıyla veli grubunun yer yer farklı görüşlere sahip olmaları olarak açıklanmıştır.

Korucu (2005)'nin çeşitli illerdeki Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerinin sahipleri, yöneticileri, öğretmen ve aileleri ile niteliksel olarak yürütülen bu araştırmada elde edilen sonuçlar; kurumların birbirleriyle iletişim halinde olmadıkları, kurum yöneticileri ve öğretmen arasında güvensizlik olduğu, yasal işleyişte önemli boşlukların olduğu, aile katılımının olmadığı, kurum denetimlerinin sınırlı olduğu, kurumlarda çalışan öğretmenlerin nicelik ve nitelik olarak yeterli olmadığı şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bilen (2007) tarafından İzmir'de resmi ve özel 13 ilköğretim okulunda görev yapan 66 kadın, 54 erkek öğretmen ile yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Öğretmenlerin, kaynaştırma ile ilgili belirttikleri sorunlar olarak sınıflarındaki mevcudun kaynaştırmaya uygun olmadığı; hizmet içi eğitim programlarına katılımın az olduğu, kaynaştırma eğitimi için ayrı bir program hazırlamadıkları, okullarda idarecilerden ve diğer personelden, rehberlik servisinden alınan desteğin yetersiz olduğu, özel eğitim uzmanlarının olmadığı, okulun fiziki yapısının özel gereksinimli bireylere uygun olmadığı, öğrenci ile ilgili önceden bilgilendirilmedikleri, aileler ile işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığı şeklinde olmuştur. Çözüm önerileri olarak fiziksel koşulların düzeltilmesi, özel gereksinimli öğrenciler için araç-gereç ve materyal sağlanması, öğretmenlerin, tüm okul personelinin ve ailelerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim programlarına katılması, aile-öğretmen- okul personelinin daima işbirliği içinde olmaları gerektiği, özel eğitim uzmanlarının okullarda olması ve ayrı eğitim ortamlarının yaratılması önerilmiştir.

Altinkurt (2008) tarafından İzmir’de yapılan araştırmanın temel amacı özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında yaşanan sorunları ortaya koymak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek olmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri bazı branşlarda, özellikle fizyoterapist ve özel eğitim öğretmeni bulmakta oldukça zorlandıklarını; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde istihdam edilen personelin genelde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimleri, rehabilitasyonları hakkında yeterli bilgi ve formasyona sahip olmadıkları; kurum yöneticilerine göre kurum aile ilişkilerinin en önemli sorunlardan biri olduğu; son yıllarda kurum sayısının fazlaca artmasıyla oluşan rekabet ortamının kurumların birbirleriyle sıklıkla sorunlar yaşamasına sebep olduğu; öğrenci ve uzman personel transferlerinde yaşanan etik olmayan uygulamaların, kurumların birbirleriyle olan iletişimlerini kopardığı; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin RAM’la olan ilişkilerinde personelin nitelik ve nicelik açısından yetersizliği konusunda sorun yaşandığı; kurumların yeterince ve etkili denetlenemediği; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin denetimlerinde verilen cezaların da caydırıcılığının olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Bozkurt’un (2009) yaptığı çalışmada ise İzmir’deki 2006–2007 öğretim yılında zihinsel engelli tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerindeki mevcut durumunu betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006–2007 öğretim yılında İzmir ili Rehberlik Araştırma Merkezinde zihinsel engelli tanısı alan 103 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin dosyalarında yer alan bilgiler, her bir öğrenci için ayrı düzenlenen Dosya İnceleme Formundaki ilgili bölüm ve yerlere işlenmiştir. Bunun yanı sıra, her bir öğrencinin tanılama sürecinde görev alan uzman ve/ya da uzmanların özlük dosyaları incelenmiş, dosyalarda yer alan bilgilere dayalı olarak Dosya İnceleme Formundaki ilgili bölümler doldurulmuştur. Araştırma bulguları bir bütün olarak ele alındığında, zihinsel engelli tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerinde önemli bazı eksikliklerin olduğunu, ilgili yönetmeliklerde belirlenen hususlara yeterince uyulmadığını göstermektedir. Tanılama süreçlerindeki bu eksikliklerin, tanılama hizmetlerinin etkililiğinin yanı sıra kapsamı ya da yaygınlığı konusunda da kuşkulara neden olabildiği ifade edilmiştir.

İşman (2009) tarafından yürütülen çalışmada, ülkemizde özel eğitim hizmetlerine yapılan yatırımların ve ayrılan kaynakların eğitimde fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Özel eğitim hizmetlerine değinilerek özelleştirmenin, özel gereksinimli bireylere sunulan eğitimi olumsuz yönde etkilediği ve bu hizmet alanında genel olarak karşılaşılan güçlüklerle değinilen ve betimsel olarak tasarlanan bu çalışma içerisinde toplam 50 kişiyle görüşülmüş. Yapılandırılmış görüşme tekniği ile rehberlik araştırma merkezi yetkililerinin, sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır. Çalışma grubundaki kişiler amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Bu çalışma sonucu elde edilen bulgulara göre, ülkemizde özel eğitim hizmetlerin gittikçe ticarileştiği, devlet tarafından ayrılan finansman kaynaklarının azaldığı ayrıca yetersiz uzman personel çalıştırılması ve denetimlerin yetersiz kalması sonucu verilen eğitim hizmetinin kalitesizleştiği ortaya çıkmakla birlikte bu hizmet alanında devlet önlem almadıkça sıkıntıların daha da artacağı vurgulanmıştır.

Antmen (2010) tarafından yapılan araştırmada, Ankara-Yenimahalle’de bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet alan ailelerin genel özellikleri, öncelikle ortaya konulmuş, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet alan ailelerin, aile merkezli hizmetler başlıkları altında verdikleri yanıtlarla mevcut durum analizi yapılmıştır.. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilen hizmetlerin aile merkezli hizmetler açısından değerlendirildiğinde, kuruluşların bilgi paylaşımı, işbirliği ve aile katılımı yönünden olumlu bir tablo çizerken hizmet politikası, destek ve aile eğitimi yönünden hizmetlerin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Nicel yöntemle Azap (2011) tarafından hazırlanan araştırmada; özel eğitim merkezlerini veli görüşleri çerçevesinde amaç-yapı-süreç açısından değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaç doğrultusunda hazırlanan “Özel Eğitim Kurumları Veli Görüşlerine Dayalı Değerlendirme Formu” İstanbul ilinde faaliyet gösteren 4’ü Anadolu, 4’ü Avrupa yakasında bulunan toplam 8 özel eğitim merkezine çocukları devam eden 263 veliye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda velilerin özel eğitim merkezlerini amaç-yapı-süreç açısından orta düzeyde değerlendirdikleri, velilerin en olumlu değerlendirmesi; öğrenme süreci, en olumsuz değerlendirmelerinin ise bireyin

ihtiyaçları boyutunda olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca; velilerin özel eğitim merkezlerinin amaç-yapı ve süreçleri hakkındaki görüşleri; çocuklarının özel eğitim merkezine devam ettiği srelere, velilerin yaşına, çalışma durumlarına, gelir durumlarına, birlikte/ayrı yaşama durumlarına göre farklılaşmazken; çocuklarının gittiği kuruma ve türüne, eğitmen ve ğrenci sayısına, eğitim düzeylerine ve çocuklarının engel türlerine göre istatistiksel açıdan farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kış (2013) tarafından hazırlanan bu araştırmada ise, Bolu ilinde özel eğitim sınıflarının bulunduğu ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma, zel eğitim sınıfı bulunan ilköğretim okulunda görevli 10 rehber ğretmen ile 10 özel eğitim sınıfında görevli öğretmenin gönüllü katılımıyla yrtlmştr. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerde rehber öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin destek eğitim odası uygulamalarını yararlı buldukları, ancak okullarındaki uygulamalarda karşılaştıkları sorunların öğretmenler, müfettişler, öğrencilerin aileleri ve öğrencilerle ilgili olduğunu ifade ettikleri görülmüştür (Kış, 2013).

Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal (2013) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ilkokul ğretmenlerinin bütünleştirme uygulamaları hakkındaki görüşler ve öneriler belirlenmiştir. Araştırma betimsel yöntemle yapılmış olup Türkiye’deki 16 ildeki 23 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeyle ilgili veriler elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; öğretmenlerin bütünleştirme uygulamaları konusunda olumlu tutum ve beklentilerinin olmadığı, öğretmenlerin bütünleştirme konusunda yeterli olmadıkları ve uzman desteğine ihtiyaç duydukları, bu konuda verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu, okulun fiziki şartlarının bütünleştirme uygulamalarına uygun olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu konudaki öneriler ise; ayrı ğretim çevrelerinin oluşturulması, yarı zamanlı bütünleştirme eğitiminin verilmesi, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verecek organizasyonların oluşturulması ve materyal desteğinin sağlanması olarak açıklanmıştır.

Son zamanlarda Türkiye’deki yasaların değişmesiyle özel gereksinimli çocukları okul öncesi eğitim almaya başlamıştır. Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen (2014) tarafından yürütölen araştırmanın amacı da okul öncesi sınıflarında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere sağlanan destek hizmetlerin ve uygulanan programların etkililiğini ve öğretmenlerin bu konudaki gereksinimlerini belirlemektir. Bu araştırma öncelikle 40 kişilik bir öğretmen grubuyla yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yapılmıştır. Daha sonra bu 40 kişilik öğretmen grubu içinden seçilen 4 kişilik öğretmen grubuyla derinlemesine görüşmeler yapılarak veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğretmenlerin BEP hazırlama, davranış sağaltımı, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrenciye uygun ders programlarının hazırlanması ve aile eğitimleri konularında bilgilerinin yetersiz olması, araştırmanın bulguları olarak açıklanmıştır.

Aydın (2015)’in yürüttüğü bu araştırmanın amacı, Bursa ilinde destek eğitim odası bulunan ilkokullarda, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almaktır. Araştırma, destek eğitim odası bulunan 3 ilkokulda, destek eğitim odasında destek eğitimi veren 10 öğretmenin gönüllü katılımıyla yürütölmüştür. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler, destek eğitim odasının fiziksel özellikleriyle ilgili destek eğitim odalarının uygun bir konumda ve yeterli bir büyüklüğe sahip olduğunu ancak destek eğitim odalarının özellikle ses yalıtımı konusunda yetersiz olduğunu, destek eğitim odası içerisinde olması gereken araç-gereç ve eğitim materyallerinin öğrencilerin yaşına, performansına ve yetersizliklerinin türüne uygun olarak temin edilmediğini belirtmişlerdir.

2.1.2. Yabancı alanyazın

Yabancı alanyazına bakıldığında, yurt içi alanyazından farklı olarak bütünleştirme, bütünleştirme uygulamaları, bütünleştirmeye geçen ülkelerin gerçekleştirdiği düzenlemeler ve bütünleştirme için özel eğitim destek hizmetleri ve destek hizmetler konusunda hazırlanmış araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmaların bazıları aşağıda incelenmiştir.

Knight (1999)'ın vaka çalışması olarak yürüttüğü araştırma 34 öğrencisi olan ve 5 senelik sınıf öğretmenliği yapan bir öğretmenin sınıfında yapılmıştır. Öncelikle bütünleştirme uygulamalarına yönelik bir senaryo oluşturulmuştur: 6 öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin sınıfa gelmesi ve onların sağlıklı bir şekilde bütünleştirilmesi için yapılması gerekenlerin neler olduğu üzerinde durulmuş ve öneriler geliştirilerek bütünleştirme uygulamalarının nasıl etkili olabileceği üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak; öğretmenin tutumu, okulun misyon ve vizyonu, etkili öğretim yöntemleri, öğretim programı, rehberlik uygulamaları vb. alanlarda sorunlar olduğu tespit edilmiş, bu konularda düzenleme ve uyarlamaların yapılmasıyla etkili bir bütünleştirme uygulamasının mümkün olabileceği önerilmiştir.

Avramidis, Bayliss ve Burden (2000) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı Exeter Üniversitesi Eğitim Fakültesinden stajını tamamlamış aday öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin genel eğitim okullarında bütünleştirmesine yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışma farklı bölümlerden mezun 135 öğretmen adayı ile anket yapılmış ve nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin genel eğitim okullarında eğitim almalarına olumlu baktıkları görülmüştür. Bunu etkileyen faktörlerin başında, üniversitede öğretmen eğitimi için aldıkları derslerin geldiği açıklanmıştır. Ayrıca öğretmen adayların deneyim sahibi olmamalarının onların kaygılarını artırdığı da belirtilmiştir.

Obiakor (2007)'un vaka çalışması olarak hazırlanan bu çalışmanın amacı, çok kültürlü ve çok dilli özel gereksinimli bir öğrencinin okulda yaşadıkları sorunların betimlenmesidir. Richard adında 5 yaşındaki öğrencinin anadili İspanyolcadır. Öğrencinin zekâ düzeyinin normal sınırlar içerisinde olmasına rağmen tanılama ve yerleştirme için kullanılan testlerin İngilizce olmasından kaynaklı olarak öğrencinin zeka düzeyinin düşük çıktığı belirtilmiştir. Kaydının yapıldığı okuldaki rehber öğretmenin İspanyolca bildiği ve çocuğu anadilinde değerlendirdiği ve test sonucunun daha yüksek skorda çıktığı açıklanmıştır. Ayrıca bu test sonucunda öğrencinin yerleştirilmesinin tekrar gözden geçirildiği de belirtilmiştir. Daha sonraki süreçte eğitim programının da çok dilli olacak şekilde değiştirildiği ve öğrencinin daha başarılı olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacı bu vakadan yola çıkarak günümüz özel eğitimi için etkili bir yöntem olarak çok kültürlü özel eğitim modelini açıklamıştır.

Hindistan'ın Sikkim eyaletinde Dash ve diğerleri (2009) tarafından hazırlanan bu çalışmanın amacı; Sikkim eyaletinde özel gereksinimli bireylere sağlanan destek hizmetlerin etkililiğini incelemektir. Destek hizmetler; aile, yasal işleyiş, akran eğitimi, toplumsal uyum akademik beceriler başlıkları altında incelenmiştir. Araştırma betimsel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın evreni Sikkim eyaletinde eğitim veren 284 ilköğretim okulu, örnekleme ise özel eğitim veren 15 okuldur. Bu okullarda görev yapan 15 müdür ve 84 öğretmenle görüşme tekniği kullanılarak araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmanın bulguları; özel eğitim konusunda öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğu, öğrenciler arası motivasyonun sağlanamadığı, öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan yöntem ve tekniklerle derslerin işlendiği, öğretmenler arası iletişimin ve işbirliğinin olmadığı, okulun fiziki şartlarının yetersiz olduğu, sağlanan materyal ve destek araçlarının yetersiz olduğu ve aile katılımının yetersiz olduğu şeklinde açıklanmıştır.

ABD'nin Pensilvanya eyaletindeki Scranton Üniveristesi'nden Oreshkina (2009) tarafından yapılan bir araştırmada Sovyet sonrası Rusya'sının eğitimdeki entegrasyon ve bütünleştirmenin geline nokta itibariyle durumunun gözden geçirilmesi ve özel eğitim ve yasalarındaki sorunların tespit edilmesidir. Dünya konjonktüründe trend haline gelen bütünleştirme uygulamalarının Rusya'yı da etkilediği

ve eğitim sürecinde bir takım değişikliklerin kaçınılmaz olduğu açıklanmıştır. İnsanların bireysel çabaları, sivil toplum örgütleri ve özel okullar genel eğitim ile özel eğitim arasındaki uçurum farkının azaltılmasında etkili olduğu söylenmektedir. Öncelikli olarak özel ve genel eğitim ile ilgili yasalar gözden geçirilerek dünyadaki bütünleştirme uygulamaları kapsamında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler doğrultusunda yetersizlik hafif, orta ve ağır olarak tekrar tanımlanmıştır. Ya engel çeşidine göre sınıflar oluşturulmuş ya da sınıf içi yerleştirmelerde seviye grupları oluşturulmuştur. Araştırmada ayrıca Rusya'daki demografik bilgi, farklılıklar ve engel çeşidine göre okul sayıları da açıklanmıştır. Öğrencinin hangi okula yerleştirileceği noktasında velinin söz sahibi olduğu noktasında yasal düzenlemeler olsa da uygulamada bir takım eksikliklerin olduğu vurgulanmıştır.

East Carolina Üniversitesi'nden Paneque ve Rodriguez (2009) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli bireyler ile çalışan çok dilli (İspanyolca ve İngilizce) özel eğitim öğretmenlerin sınıf ortamlarındaki dil kullanımları ve öğretmen yetiştirme programları konusunda bir tartışmanın başlatılmasıdır. Çalışma, akademik olarak başarısızlık riskini taşıyan (dezavantajlı) öğrenciler ile çalışan beş özel eğitim öğretmenin ders anlatışı gözlemlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın verileri; sınıf ortamından alınan ses kayıtları, sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşmeleri sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları şunlardır: Genel olarak öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerle %90 İngilizce olarak iletişime geçmektedirler ancak anadilleri İspanyolca olan özel gereksinimli öğrencilerin takıldıkları ve konuyu anlamada zorlandıkları noktada öğrenciler ile İspanyolca iletişime geçilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin anlatılan konuyu anlayıp anlamadıklarını belirlemek için öğrencilerin İspanyolca olarak cevap vermeleri de teşvik edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ise şu şeklide açıklanmıştır: Sınıfta İspanyolcanın konuşulması öğretmenlerin ders anlatışına pozitif etki yapmıştır. Öğretmenin sınıfta hangi dili konuşacağı öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmiştir. Ayrıca farklı dilleri konuşmanın öğretmenler için de önemli bir işlev olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca anadili İspanyolca olan ve İngilizcesi iyi olmayan ailelerle iletişimin daha kolay olduğu sonucuna varılmıştır. Özel eğitim öğretmen yetiştirme programlarının uygulanmasına öneriler olarak da şunlar açıklanmıştır: 1. Çok dilli öğretmenlerin işe alınması. 2. Şu anda görevde olan

öğretmenlerin yabancı dil öğrenmelerine teşvik edilmesi ve bu konuda programların oluşturulması 3. Bu yabancı dil ders materyallerinin hazırlanma aşamasında etkili olarak nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesi.

Grönlund, Larsson ve Lim (2010) tarafından gelişmekte olan ülkelerde bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli bireylerin eğitimi için yardımcı teknolojilerin etkili kullanımı konusunda hazırlanana bu çalışmanın amacı; Tanzania ve Bangladeş ülkelerindeki bütünleştirici eğitim uygulamalarında özel gereksinimli bireylerin eğitimi için yardımcı teknolojilerin etkili kullanımında yaşanan sorunların karşılaştırmalı olarak belirlenmesidir. Araştırma, bu iki ülkeden 3 uzman, 18 öğretmen ve yetkililerle telefon, e-posta ve yüz yüze görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre yardımcı teknolojilerin etkin bir şekilde kullanımının önündeki engeller üç farklı seviye ile açıklanmıştır: 1. Okuldaki işleyiş. 2. Devletlerin Bütünleştirme politikaları 3. Okul, aile ve eğitim kurumları arasındaki yapıcı ve yönlendirici ilişkiler ağıdır. Araştırmanın önerileri kısmında ise; devletlerin yardımcı teknolojiler konusunda fon oluşturma ve yönetmeleri, bakanlıklar arası koordinasyonun oluşturulması, okul, aile ve eğitim kurumları arasındaki yapıcı ve yönlendirici ilişkileri konusunda olumlu tutumların sergilenmesi ve uygulamaların denetimi olarak açıklanmıştır.

Carroll ve arkadaşları (2011) tarafından ABD'nin Colorado eyaletinde yapılan bu çalışmanın amacı, okul kültürünün özel gereksinimli bireylere sağlanan destek hizmetlerini nasıl etkilediğini belirlemek olmuştur. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin devam ettiği okulun çeşitli kaynaklarından ve ailelerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmanın temel bulgusu öğretmenlerin, yöneticilerin aldıkları lisans eğitiminin tutumlarını etkilediği şeklinde olmuştur. Bu tutumlar sonucunda da yapılan etkinliklerin şekillendiği belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin verdiği bilgiye göre, okul yapısının, okulda yapılan etkinliklerle çocuklara hissettirildiği ve bu katılımlarının artırılması ile okulu daha çok benimsediklerinin görüldüğü belirtilmiştir.

Bütünleştirme uygulamalarının amacının; öğrencilerin hangi alanda olursa olsun güçlü ve zayıf yönleri gözetilmeksizin genel geçer okul sisteminin bir parçası haline getirilmesi olarak açıklandığı bu çalışma Anati (2012) tarafından hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, Birleşik Arap Emirlikleri okullarında görev yapan öğretmenlerin perspektifinden şu andaki uygulamaların bütünleştirilmiş eğitim uygulamalarının doğasını nasıl şekillendirdiğini belirlemektir. Özel ve devlet okullarındaki 26 öğretmenle yapılan bu çalışmanın verileri anket ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları; özel gereksinimli öğrencilerle uğraşacak özel eğitim öğretmenlerinin nitelik olarak yetersiz olması, okul yöneticilerin ve öğretmenlerin bütünleştirme uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, özellikle özel okullardaki hizmet ve kaynaklar için yeterli finansal desteğin olmaması, bütünleştirme uygulamalarında yaşanan sorunların farkında olunmaması olarak açıklanmıştır. bütünleştirme uygulamalarında yaşanan sorunların spesifik olarak açıklandığı çalışmaların yapılması gerektiği, öğretmenlerin ve yöneticilerin şu andaki uygulamalar için sahip oldukları bilgi ve deneyimlerinin bütünleştirme uygulamalarına yetemeyeceği ve bu konuda eğitim alınması gerektiği, özellikle ağır derecede engeli olan öğrenciler için bütünleştirme uygulamalarında neler yapılabileceğinin öğretmenler tarafından bilinmediği, çocuğun eğitim sürecinde bulunan aile, okul yönetimi ve öğretmenlerin birbiriyle iletişim halinde olmaları ve bir ekip kültürü geliştirmenin gerektiği sonucuna varılmıştır (Anati, 2012).

Hill ve Sukbunpant (2013) tarafından yapılan bu araştırma alanyazın taraması çalışması olup otizmlili öğrencilerin bütünleştirilmesi kapsamında Tayland ve ABD'nin özel eğitim uygulamalarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada her iki ülkenin özel eğitim tarihçeleri yıllara göre açıklanmıştır. Ayrıca bütünleştirme kapsamında otizmlili öğrencilere sağlanan destek hizmetleri kapsamında karşılaştırılmış, Tayland'da sunulan özel eğitim destek hizmetlerindeki eksiklikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu eksiklikler; bütünleştirme uygulamaları için yasaların yetersiz olduğu, öğretmen eğitimleri programlarının bütünleştirme uygulamalarına cevap olmadığı, öğretmenlerin otizmlili öğrencilerin bütünleştirme uygulamaları kapsamında aldıkları eğitim konusunda olumsuz tutuma sahip oldukları şeklinde açıklanmıştır. Tespit edilen bu eksiklikler için

öğretmen tutumlarının ve öğretmen programlarının iyileştirilmesi, bütünleştirme uygulamaları için yasaların gözden geçirilmesi için önerilerde bulunmuştur

Kuzey Carolina eyaletine yapılan bu araştırmanın amacı, küçük yaşlarda tanılanması zor Otizm Spektrum Bozukluğu olan (ASD'ler) öğrencilere verilen özel eğitim destek hizmetlerin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemektir. Verilen bu hizmetlerin yaş, engellilik derecesi ve demografik özelliklerine göre farklılığın olup olmadığını ortaya koymak da araştırmanın alt amacıdır. Araştırma odak grup görüşmesiyle yapılmıştır. 28 odak grup görüşme sonucu 152 veli ile görüşülmüştür. Bu çalışmada okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde ASD'li öğrencilere verilen destek hizmetlerin liseye geçişlerde öğrencilere katkısının olup olmadığı belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında ASD'li öğrencilerin liseye kadar aldıkları adaptif beden eğitimi, özel bilgisayar yazılım veya donanımı ve özel ulaşım alma oranının yüksek çıktığı açıklanmış, ama bu öğrencilerin öğrenme stratejilerini alma, mesleki beceriler, davranış yönetimi ve kendini ifade etmedeki oranın akranlarına göre düşük çıktığı açıklanmıştır. Ayrıca engellilik derecesi ve demografik özelliklerin, verilen özel eğitim destek hizmetlerin etkisi üzerinde anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilmiştir (Kucharczyk ve diğerleri 2014).

Yabancı alanyazına bakıldığında, Türkiye'den farklı olarak bütünleştirme uygulamaları için sağlanması gereken ve sağlanmadığı zaman yaşanan sorunların dile getirildiği çalışmalara rastlanıldığı görülmektedir. Ayrıca Türkiye'deki araştırmaların daha çok kaynaştırma için özel eğitim destek hizmetler konusunda yapıldığı, dünya alanyazında ise özel eğitim destek hizmetlerini de kapsayan ve ekonomi, sosyal, kültürel vb. konulardaki destek hizmetlerin işlendiği araştırmalar görülmektedir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin dökümü ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, niteliksel araştırma yöntemlerinden betimsel model benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalarda araştırma konusu kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılırken, onu değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2006:77). Bu araştırmanın verileri süreci tanımlamak amaçlı anket ve odak grup görüşmeleri kullanılarak karşılıklı görüşme yoluyla toplanmıştır.

Görüşme iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşme bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin araştırılmasında kullanılan en kısa yoldur. Geniş bir uygulama alanı olan görüşme ile veri toplama idealdir (Karasar, 2006:166).

Görüşme; bireylerin görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması yönüyle yazmaya veya doldurmaya dayalı testler ya da anketlerde var olan sınırlılığı ve yapaylığı ortadan kaldırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:127). Görüşmeler yapılaş şekillerine göre farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. En yaygın gruplandırma; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşmedir.

Yapılandırılmış görüşme, önceden hazırlanan sorularla katılımcılara yanıtlama konusunda esnekliğin sağlanmadığı görüşmelerdir (Ekiz, 2003, 117). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde bir dizi soru hazırlanır, görüşülen kişinin sorulara istediği genişlikte cevap vermesine izin verilir (Batu, 1988:31). Yapılandırılmamış görüşmelerde görüşme konusunun ana hatları bellidir. Görüşmenin alacağı şekil görüşmeci ile görüşülen arasındaki bire bir etkileşime bağlıdır (Dilek, 2006, 35).

Araştırmanın verileri odak grup görüşmesi yöntemi ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesi; baskın olmayan, ılımlı bir ortamda, önceden belirlenmiş bir konu hakkındaki düşüncelerin neler olduğunu öğrenmek amacıyla dikkatle planlanmış tartışmalar serisi olarak açıklanabilir. Sohbet havası içerisinde, üzerinde yoğunlaşmış bir konuda, katılımcıların da birbirlerine ve araştırmacıya soru yönelterek araştırmanın yürütülmesidir. Katılımcıların birbirlerinden duydukları üzerine kendi düşüncelerini yeniden düzenledikleri, netleştirdikleri, derinleştirdikleri ve diğerlerini de bu doğrultuda yorumlamaya yönlendirdikleri bir süreçtir. Bu süreç, amacın belirlenmesi, araştırma ve odak görüşme sorularının hazırlanması, yer ve teknolojinin planlanması, pilot denemenin yapılması, katılımcıların davet edilmesi, çalışmanın yapılması, verilerin düzenlenmesi ve analizi şeklinde yedi aşamada gerçekleştirilir (Ekiz, 2009; Finch ve Lewis, 2003). Araştırmanın amacı bu süreç doğrultusunda belirlenmiş, alanyazın taraması sonucunda odak grup görüşme soruları hazırlanmış ve sorular iki uzmandan görüş alınarak tekrar gözden geçirilmiştir. Araştırmanın pilot çalışması yapıldıktan sonra odak grup görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşme yapılacak iller ve kurumlar daha önceden görülerek gerekli teknolojik hazırlıklar yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara bilgi paylaşımında bulunulmuş, araştırmacı ve katılımcılar arasında Gönüllü Katılım Belgesi (Ek 5) imzalatılmış, belgenin bir kopyası katılımcılara verilmiştir. Odak grup görüşmesi sonucunda veriler yazıya aktarılarak düzenlenmiş, kodlanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları 2014-2015 öğretim yılında, Mardin, Adana, Urfa, Van, Muş, Bitlis, Kars, Düzce ve İstanbul illerindeki RAM, ÖERM, özel alt sınıflar ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşacak şekilde planlanmıştır. Mardin ilindeki 7 ÖERM’de çalışan 7 grup ve farklı okullarda çalışan 2 grupla görüşme yapıldıktan sonra veri doygunluğuna ulaşılmış ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Elde edilen bu verileri destekleyip desteklemediğini belirlemek için ise, İstanbul iline bağlı 3 ilçe'deki 1 eğitim uygulama okulu ve 2 ÖERM seçilmiştir. Bu okul ve kurumlarda toplam 3 grupla görüşme gerçekleştirilmiştir. Mardin ve İstanbul illeri olarak seçilen örnekleme, odak grup görüşmeleri sonucu 12 grupta yer alan toplam 62 öğretmen ile görüşülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir:

Bu araştırmaya katılanların 38’i erkek, 24’ü kadındır. Araştırmacıların hepsi Türkçe bilmektedir. Diğer dağılım şu şekildedir: Türkçe ve Kürtçe bilenlerin sayısı 38; Türkçe ve Arapça bilenlerin sayısı 5; Türkçe, Kürtçe ve İngilizce bilenlerin sayısı 3; Türkçe, Arapça ve İngilizce bilenlerinin sayısı 1; Türkçe, Kürtçe, İngilizce İşaret dilini bilenleri sayısı 1; Türkçe ve Zazaca bilenlerin sayısı 1; Türkçe, Azerice ve İngilizce bilenlerinin sayısı 1; sadece Türkçe bilenlerin sayısı 8’dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbirinin Süryanice bilmediği ve öğretmenler arasında Süryani kökenli öğretmen olmadığı görülmüştür. Katılımcıların bildikleri diller konusunda demografik bilgi toplanmasının sebebi, öğrenciler ile hangi dillerde iletişime geçtikleri ve bu konuda sağladıkları/sağlayamadıkları destek hizmetlerini belirlemektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler şu şekildedir: Psikolojik Danışmanlık ve Rehber Öğretmenliği 2, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği 8, Sınıf Öğretmenliği 25, Okul Öncesi Öğretmenliği 8, İngilizce Öğretmenliği 1, Fizyoterapi 5, Psikoloji 3, Çocuk gelişimi 2, Sosyoloji 1, Felsefe 3, Kimya 1, Biyoloji 1 ve Fransızca Öğretmenliği 1’dir. Araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen 8 zihin engelliler sınıf öğretmenlerinden sadece 1’i ÖERM’de koordinatör olarak çalışmaktadır.

Geriye kalan 7 özel eğitim alan mezunu öğretmen, MEB’e bağlı okullarda görev aldığı ve ÖERM’lerde en fazla sınıf öğretmenlerin çalıştığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımı: 20-24 yaş aralığı 10, 25-29 yaş aralığı 34, 30-35 yaş aralığı 16, 40-45 yaş aralığı 1, 50-65 yaş aralığı 1 kişi olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukta genç oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Kadın	Erkek
A. Yaş		
20 – 24	4	6
25 – 29	14	20
30 – 35	8	8
40 – 45	1	-
50 – 65	-	1
B. Mezun Olduğu Bölüm		
Psikolojik Danışmanlık ve Rehber Öğretmenliği	-	2
Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği	4	4
Sınıf Öğretmenliği	8	19
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	2
Çocuk Gelişimi	2	-
Fransızca Öğretmenliği	-	1
İngilizce Öğretmenliği	1	-
Fizyoterapi	-	5
Hemşirelik	1	-
Psikoloji	1	2
Sosyoloji	1	
Felsefe	2	1
Kimya	-	1
Biyoloji	-	1
C. Bildiği Diller		
Türkçe ve Kürtçe bilenlerin sayısı	12	27
Türkçe ve Arapça bilenlerin sayısı	3	3
Türkçe, Arapça ve İngilizce bilenlerin sayısı	1	-
Türkçe, Kürtçe ve İngilizce bilenleri sayısı	2	1
Türkçe, Kürtçe, İngilizce İşaret dilini bilenleri sayısı	-	1
Türkçe ve Zazaca bilenlerin sayısı.	1	-
Türkçe, Azerice ve İngilizce bilenleri sayısı	-	1
Türkçe ve Fransızca bilenlerin sayısı	-	1
Sadece Türkçe bilenleri sayısı	8	1
Toplam	27	35

3.3. Ortamlar

ÖERM'lerdeki görüşmeler öncesinde yetkili kişiler ve ÖERM müdürleri ile görüşülmüş ve odak grup görüşmeleri için uygun ortam seçilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmen ve araştırmacıların sayısı göz önünde bulundurularak ortamlar seçilmiştir. Buna ek olarak Mardin ilinin sıcak olması nedeniyle seçilen ortamlarda klima olmasına özen gösterilmiştir. Okullarda çalışan öğretmenlerle yapılan görüşme öncesi ise müdür ile görüşülerek uygun ortam seçilmiştir. Seçilen ortamların sessiz ortamlar olmasına dikkat edilmiştir. Verilerin dökümü esnasında gerekli kolaylığı sağlaması için görüntü kayıt cihazları tüm öğretmenleri görüntüleyecek şekilde yerleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, odak grup görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı bu aşamada alanyazın taraması yaparak, hem kurumlarda hem de okullarda görev yapan öğretmenler için ayrı ayrı görüşme soruları oluşturmuştur. ÖERM/Okullarda Sağlanan Özel Eğitim Destek Hizmetleri Belirleme Formu (Ek 1), Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (Ek 2), Okullarda Görev Yapan Öğretmenler için Sorular Formu (Ek 3) ve ÖERM'lerde Görev Yapan Öğretmenler için Sorular Formu (Ek4) geliştirilmiştir. Görüşme formları, soruların uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından alandan üç uzman tarafından incelenmiş, pilot bir görüşme yapılarak sorular sorulmuş ve sorular bir uzman tarafından tekrar değerlendirilerek düzenlenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 07.07.2014 - 18.07.2014 tarihleri arasında Mardin'de, 06.03.2015 - 13.03.2015 tarihleri arasında İstanbul'da toplanmıştır. Her iki ilde toplam 12 odak görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler görüntü kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmış, görüşme ortamında tedbir amaçlı 1 kamera, 1 ses kayıt cihazı ve 2 batarya yedek olarak bulundurulmuştur. Görüntülerin netliği ve kalitesi için tripod kullanılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce ilgili kişilere ve katılımcılara araştırma onay belgesi (Ek 6) gösterilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların ders saatlerine denk gelmeyecek şekilde ve görüşme kılavuzuna uygun yapılmıştır. Her durumda öncelikle görüşmenin amacı açıklanmış ve öğretmenlerle sözleşme imzalanmıştır (Ek 5). Görüşmeler tez danışmanı ve araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ayrıca görüşme esnasında saha notları tutmaları için alan mezunu iki kişi daha yer almıştır. Saha notları için gerekli eğitimler verildikten sonra araştırmaya katılan bu iki kişiden birinin daha önce gazetecilik deneyimi vardır.

Kurum ve katılımcı kimliklerinin gizli tutulması amacıyla saha notları kurumlara ve kurumlarda çalışan öğretmenlere kod isim verilerek tutulmuştur. Görüşmelerde gündeme getirilen bazı kişi, şehir ve kurumlar için bilgilerin gizliliği nedeniyle kod isimler kullanılmıştır. Yapılan kodlama ise şu şekildedir: Bulgular hangi kurumda elde edilmişse o kurumun baş harfi ile birlikte cümle numarası Times New Roman Kalın stiliyle yazılmıştır. Örneğin, **Y5, U19, S21** gibi. İstanbul'daki kurumlar için ise kurum kodunun başına **İ** yazılmıştır. Örneğin; **İM14, İA18, İD26**. Benzer ifadeler veya spesifik cümleler kullanan öğretmenlerin adının ve soyadının baş harfleri kodlanarak verilmiştir. Örneğin; **BÖ, BD, GO, BC, AG, LA, ME** gibi. Ayrıca verilen bulgunun sonunda görüşme dökümlerinin kaçınıcı sayfada ve hangi ile ait olduğu da (İstanbul için **i**. Mardin için **m**.) belirtilmiştir. Örneğini; (**i**. görüşme dökümleri s. 1), (**m**. görüşme dökümleri s. 20) gibi.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde elden veriler, daha önceden oluşturulan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel

analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde betimlemektir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlar elde edilir. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik çıkarımlarda bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Betimsel analiz dört aşamada yapılır: Betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşaması, araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak ya da görüşme ve gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulur. Oluşturulan çerçeve verilerin hangi temalar altında düzenleneceğini ve sunulacağını belirler. Tematik çerçeveye göre veriler okunur ve düzenlenir. Veriler tanımlayıcı şekilde seçilir, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilir. Okuma ve veri düzenleme aşamasında bulgulara yönelik kullanılacak olan doğrudan alıntılar belirlenmelidir. Bulguların tanımlanması aşamasında ise verilerden bulgulara ulaşılması ve bulguların ham veriler ile desteklenmesi gerçekleştirilir. Verilerin ve bulguların açık ve anlaşılır şekilde ortaya konması, kolay okunabilir ve anlaşılabilir bir şekilde, gereksiz tekrarlardan uzak anlatılması araştırmanın anlaşılabilirliği için önemlidir. Bulguların yorumlanması aşamasında ise tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve neden-sonuç ilişkilerinin açıklanması önemlidir. Farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması araştırmacının yaptığı yorumların niteliğinin ortaya konmasını destekleyecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada ise; görüşmeler tamamlandıktan hemen sonra uygun sessiz bir ortama geçilip dört kişinin tuttuğu saha notları karşılaştırılıp aktarımı sıcaklığına yapılmıştır. Bu süreçte saha notlarını tutan kişilerle veri teyidi yapılmıştır. Veri kaybını önlemek için kamera kayıtları izlenip aktarımlar desteklenmiştir. Görüşme dökümleri biter bitmez uzman tarafından veriler teker teker okunup verilerin doğruluğu kontrol edilmiştir. O esnada araştırmacı, araştırma günlüğünü yazmıştır. Elde edilen tüm veriler temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan temalar şunlardır: 1. RAM, 2. Öğretmenler, 3. ÖERM, 4. MEB ve MEB okulları, 5. Aile, bölgesel ve

kültürel farklılıklar 6. Üniversite. Bu temalar altında analiz edilen bulguların daha toparlayıcı olması amacıyla a) “MEB ile ilgili bulgular”, b) “Üniversitelerdeki özel eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili bulgular” olarak iki ana başlık altında verilmiştir.

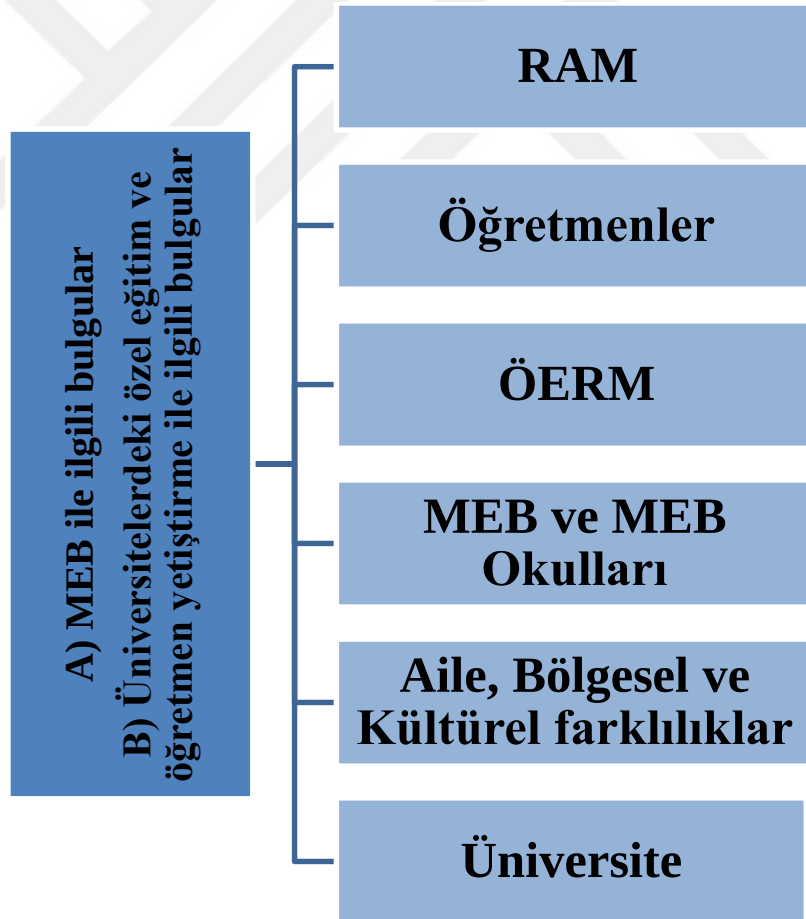


IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölüm, araştırmanın bulgularını oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları 2 ana başlık ve ana başlıklara bağlı alt başlıklardan oluşmaktadır. Araştırmanın ana başlıkları şunlardır:

- a. MEB ile ilgili bulgular
- b. Üniversitelerdeki özel eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili bulgular



Tablo 4.1. Temalar ve Ana Bulgu Başlıkları

Yukarıda verilen başlıklar altında genel eğitim okullarında, ÖERM'lerde, eğitim uygulama okullarında ve RAM'larda sağlanan destek hizmetleri ve bunlara ilişkin sorunlar ele alınmıştır. Üniversitelerdeki özel eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili bulgular başlığı altında ise üniversitelerde özel eğitim için verilen derslerin ve bu ders içeriklerinin destek hizmetlere etkisi ele alınmıştır. Bir başlık altında daha önce verilmiş bazı bulgular, diğer bir başlıkla da ilgili olduğu durumlarda bulgular tekrar verilmiştir.

4.1. MEB ile İlgili Bulgular

MEB ile ilgili elde edilen bulgular 8 başlık altında toplanmıştır: MEB'e bağlı ÖERM, RAM ve okullarda denetleme, MEB'de çalışan öğretmenlerin nitelik ve niceliği, MEB'in verdiği hizmet içi eğitim kursları, MEB'in eğitime bakışı ve uygulanan eğitim sistemi, MEB Okulları, RAM, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve Öğretmenler.

4.1.1. MEB'e bağlı RAM, ÖERM ve okullarda denetleme

MEB'e bağlı kurumlarda denetlemeyle ilgili elde edilen bulgular şu şekildedir: Her iki ilde yürütülen odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen bulgulara baktığımızda, ÖERM'lerin, RAM'ların ve okulların denetlenmediği yapılan denetimlerin ise çok kısa süreli ve formalite gereği yapıldığı görülmektedir. MEB'in RAM'ları, ÖERM'leri ve okulları denetlememesi, bu ÖERM'lerin işleyişlerinde bir takım sorunların çıkmasına sebep olduğu görülmektedir. Buna ek olarak ÖERM'leri denetleyenlerin özel eğitim ve bütünleştirme uygulamaları gereği verilmesi gereken destek hizmetlerle ilişkili özel eğitim alan bilgisi, dil, din ve kültür konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları da elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bulgulara yönelik öğretmenlerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

RAM üzerinde denetimlerin olmadığı ve RAM'ın ÖERM'ler ile iletişime geçmediği öğretmenler tarafından; “RAM üzerindeki denetimler kısıtlı” **B6** (m. görüşme dökümleri s.2). “RAM sürekli rehabilitasyon merkezleri ile iletişim halinde olmalı. RAM'ın rehabilitasyon merkezlerini denetlemesi gerekiyor.” **Y6** şeklinde ifade etmişlerdir. RAM'ın ÖERM'leri denetlemediğini, yapılan denetimlerin ise çok kısa sürede, formalite gereği yapıldığını ve bunun sonucu olarak eğitimde istenilen başarının elde edilemediğini **I** kodlu ÖERM'de çalışan öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir: “RAM'ın rehabilitasyon merkezleriyle iletişim halinde olması gerekir. RAM'ın rehabilitasyon merkezlerini denetlemesi gerekiyor. Devletin rehabilitasyon merkezlerine çok ciddi paralar harcamalarına rağmen denetleme olmadığı için istenen başarıya ulaşılmıyor. Çünkü denetimler çok kısa yapılıyor, daha uzun sürede yapılması gerekiyor **I5** (m. görüşme dökümleri s. 26). “ÖERM'ler denetlenmiyor. Denetimlerin sıklaştırılması sadece ÖERM'lerin kapatılmasına yöneliktir.” **I3** (m. görüşme dökümleri s. 11).

Denetimlerin sadece yönetsel ve ÖERM'lerin fiziki şartlarıyla sınırlı kalınmayıp eğitim kalitesinin denetlenmesi gerektiği öğretmenler tarafından “RAM bizi denetlemediği için belki öğrencide sorun yoktur öğretmende sorun vardır. Bunun tespiti yapılamıyor. RAM bunu denetleyeceğine çocuğun raporunu kesiyor.” **Y14** Eğitimle hiçbir alakası olmayan denetimler oluyor.” **C32** “Yapılan denetimler sadece sınıfta yapılıyor o da derste öğretmen ve öğrenci var mı diye yapılıyor. Bunun dışında hiçbir şey denetlenmiyor.” **C33** “ÖERM sahipleri öğretmenin verdiği eğitime önem vermiyorlar, öğretmenin kullandığı yöntemlere müdahale ediyorlar. Bu konuda da ÖERM'ler denetlenmiyor.” **I2** (m. görüşme dökümleri s.1, 8 ve 11) şeklinde ifade edilmiştir.

RAM'ları ve ÖERM'leri denetleyen kişilerin, bütünleştirme uygulamaları kapsamında değerlendirilen özel eğitim alan bilgisi, dil, din ve kültürel farklılıklara yönelik uyarlamalar konusunda yetkin olmamalarının da sağlıklı bir değerlendirmenin engellendiği öğretmenler tarafından; “Denetimi yapanların alan bilgisinin yeterli olması gerekiyor.” **C33** (m. görüşme dökümleri s. 10). “...Çoğu zaman çocuk ile anadilinde iletişime geçiyoruz, konu anlatıyoruz. Denetleme olduğunda ise çocuk ile Türkçe

iletişime geçiyoruz. Bu defa da çocuk hiçbir şey anlamadan gözümüzün içine bakıyor.” **K10** (m. görüşme dökümleri s. 36) cümleleriyle ifade edilmiştir. Benzer ifadeleri İstanbul ilindeki odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler de kullanmıştır: “Ben başka bir rehabilitasyonda çalışırken müfettiş sınıfıma gelmişti. Çocuğa Türkçe bir soru sordu. Çocuk bilmedi. Ben yani soruyu Kürtçe sorunca çocuk cevap verdi. Bunun üzerine müfettiş sınıfta sadece Türkçe konuşmam gerektiğini ve Kürtçe konuşmamamı söyledi. Olaya bu gözle baktığımızda çocuk Türkçe bilmediği için zihinsel engelli oluyor.” **İD11** (i. görüşme dökümleri s. 11). Aynı durumun diğer diller için de geçerli olduğuna yönelik öğretmenlerin ifadeleri “... Denetlemeye gelen kişi Kürtçe, Arapça, Süryanice bilmediği için, onun gözünde çocuk hiçbir şey bilmemiş oluyor.” **K10** (m. görüşme dökümleri s. 36) şeklinde olmuştur.

ÖERM’lerde olduğu gibi okullarda da sistematik olarak denetimlerin yapılmadığı, yapılan denetlemelerin yalnızca evrak kontrolüne yönelik olduğu konusundaki öğretmenlerin ifadeleri; “Beş senedir bu okulda çalışıyorum. İlk sene sadece müfettiş geldi. O zaman da sadece yoklama defterine ve evraklara bakıp gitti. Ondan sonra müfettişlerin yüzünü görmedik.” “ÖERM denetimleri formalite ve sadece evrak kontrolü yapılıyor. Denetim eğitim kontrolü ya da denetlemesi yapılmıyor.” **S22** (m. görüşme dökümleri s. 13). “Daha önce K ilinde özel alt sınıfta öğretmenlik yaptım, özel eğitimdeki denetlemeye yönelik hiçbir şey yoktu...” **İM9** (i. görüşme dökümleri s. 2). Buraya gelmeden önce çalıştığım yerde müfettiş çok gelmiyordu, burda hiç görmedim.” **İM9** (i. görüşme dökümleri s. 2) şeklinde olmuştur. Okullarda da denetimlerin olmamasından kaynaklı olarak görevlerde aksaklıkların olduğunu ÖERM’lerde çalışan öğretmenler tarafından “... Devlet okullarında denetleme olmadığı için öğretmenler kendi vicdanları ile çalışıyorlar. Kimse onlara niye çalışıyorsun, niye çalışmıyorsun demiyorlar.” **İD6** (i. görüşme dökümleri s. 11) şeklinde ifade edilmiştir.

4.1.2. MEB’de çalışan öğretmenlerin nitelik ve niceliği

Öğretmen görüşlerine göre, RAM ve okullarda çalışan öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olması, destek hizmetlerin başarılı bir şekilde sunulmasının önündeki en büyük engellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin nicelik ve özellikle de niteliksel olarak yetersiz olmaları, öğrencinin değerlendirilmesi, eğitsel raporunun hazırlanması, öğrencinin uygun sınıfa yerleştirilmesi, aileye destek hizmetlerin sunulması ve öğrencinin eğitim süreci gibi konularda özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini karşılamak için destek hizmetlerin düzenlenmesinde engel olacağı düşünülmüştür.

Genel eğitim veren okullarda özel eğitim alan mezunu ve sınıftaki öğretmen sayısının yeterli olmaması ve buna karşın öğrenci sayılarının da fazla olmasının destek hizmetlerini sunmada sorun olduğuna yönelik öğretmenlerin görüşleri “Birçok yerde alan mezunu özel eğitmeni oldukça az. Birçok sınıfta tek öğretmenle çalışılıyor, iki öğretmenin çalıştığı özel eğitim sınıfı neredeyse yok denecek kadar az.” **B2** (görüşme dökümleri s. 10). Sınıflar kalabalık olduğundan tam anlamıyla destek veremiyoruz. Bu nedenle çocuklar psikolojik olarak etkileniyorlar.” **B17** (m. görüşme dökümleri s. 10) şeklinde olmuştur.

MEB’e bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğu, çalışan öğretmenlerin de alan dışı olduklarına yönelik öğretmenler; “Personel yetiştirmede sorun var... Nicelik ve nitelik sorunu var hiç kimse alan dışı çalışmak istemiyor.” **U18** (m. görüşme dökümleri s. 13). “RAM’larda fizyoterapi için uzman bulundurulması gerekmektedir. RAM çalışanlarının yetersizliği söz konusudur.” **S26** şeklinde olmuştur. Alan dışı öğretmen atamalarının RAM’lardaki mevcut tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sorunlarını daha da büyüteceğine yönelik bulgu, öğretmenlerin; “RAM’larda tanılananın %100 doğru yapıldığını söyleyemeyiz. RAM’larda nitelikli eleman yetersizliği var. Özellikle alan mezunu olan öğretmen sayısı çok az. Bu da bizi olumsuz etkiliyor. Çünkü raporu onlar bize çıkarıp gönderiyorlar, biz de o rapora göre eğitim veriyoruz.” **İM74** (i. görüşme dökümleri s. 9). “Doğru tanılama yapıldığına inanmıyorum. Hayır.” **İM74** (i. görüşme dökümleri s. 9). “RAM’ların bir

sıkıntısını anlatayım: Mesela 2 çocuk kırmızı bilmiyordur ama öğrenme düzeyleri farklıdır. RAM bunun üzerine hiç durmuyor ikisini de aynı kefeye koyuyor değerlendirmeyi de kötü yapıyorlar, amaç yazmayı da bilmiyorlar. Çocuğun tıbbi tanılama raporunda ne yazıyorsa ona göre amaç yazıyorlar.” **İM75** (i. görüşme dökümleri s. 9) ifadelerinde görülmüştür.

4.1.3. MEB’in verdiği hizmet içi eğitim kursları

Bulgulara bakıldığında; ÖERM çalışanlarının da hizmeti içi eğitimlerini devletten beklediği görülmüştür. Bu durumun, eğitim sistemi ve ekonomik politikanın öğretmenler tarafından farklı şekillerde algılanmasından ve bu konudaki düşüncelerinin self odaklı (öz-düzenlemeli) olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Buna ek olarak yapılan hizmet içi personel eğitimlerinin çok yetersiz ve işlevsiz olduğu ve bundan sonra yapılacak hizmet içi eğitimlerinin işlevsel hale getirilip yerel düzeyde verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğuna, MEB’in sertifika programı dışında hizmet içi eğitim olanakları sunmadığına, verilen kursların ve sertifika programlarının ise işlevsel olmadığına, uygulamadan uzak, teorik olarak verilmesi öğretmenlere fayda sağlamadığına yönelik öğretmenlerin ifadeleri; “MEB’in sertifika programı dışında hiçbir hizmet içi eğitim kursuna katılmadım. MEB’den aldığımız sertifika, bu alanda çalışmamızda kesinlikle yeterli değildir. Daha çok teori üzerineydi. Uygulama hiç yoktu. Çalışmaya başladıktan sonra kendimi geliştirdim.” **H6** (m. görüşme dökümleri s. 12). “Branş değişikliği için verilen sertifika programlarının içi boştur.” **I7** (m. görüşme dökümleri s. 11) şeklinde olmuştur. Bunun yanında ÖERM’lerin öğretmenlere destek olmadığı, gerekli kolaylığı sağlamadığına dair öğretmenler tarafından “Hizmet içi eğitime katılım yok, rehabilitasyon merkezleri de oldukça işlevsiz bir durumda.” **B3** (m. görüşme dökümleri s. 8) şeklinde olmuştur. Benzer ifadeler **K** ve **Y** kodlu ÖERM’lerde çalışan öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir: “Bu ÖERM’deki öğretmenlerin hiçbirisi herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna gitmedi.” **Y1** (m. görüşme dökümleri s. 8). Yapılan hizmet içi kursların yerel düzeyde yapılmayıp merkezi olarak ve büyük

illerde yapılmasının, bu eğitime katılımı güçleştirdiğine yönelik öğretmenlerin ifadeleri; “Hiçbir zaman doğuda hizmet içi eğitim kursları verilmiyor. Bu konuda bölgesel farklılıklar var. İl dışına da seminerler için gidemiyoruz. Üç yılda bir Mardin’de yapılırsa iyi olur.” **K4** (m. görüşme dökümleri s. 30). “Milli eğitimin hazırlamış olduğu kurslara, seminerlere biz gidemiyoruz. Sadece MEB’de çalışan öğretmenler bu kurslardan yararlanıyor” **K1** (m. görüşme dökümleri s. 4). “Kurslar Ankara vb. yerlerde düzenlendiği için ÖERM’den izin alınamıyor.” **S2** “Devletin hizmet içi eğitim vermesi gerekiyor.” **U15** “Öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları gerekiyor.” **B18** (m. görüşme dökümleri s. 14) şeklinde ifade edilmiştir.

4.1.4. MEB’in eğitime bakışı ve uygulanan eğitim sistemi

MEB’in eğitime bakışı ve uygulanan eğitim sistemi konusunda elde edilen bulgular özetlenirse; Öğretmenlerin ve öğrencilerin mevcut eğitim sisteminde bilgi üretmekten çok tükettiğine, yürütme ve denetlemeden kaynaklı sorunların olduğuna, var olan MEB eğitim sisteminde farklılıklar ve bireysel farklılıklara yönelik uygulamalar ve düzenlemeler yapılmadığına yönelik bulguya ulaşılmıştır. Bu durum yapılandırmacı eğitim sisteminin Türkiye’de çok da uygulanmadığı düşündürmüştür.

Mevcut eğitim sisteminin nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini zorlaştırdığına, göreve başlamış öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine imkân tanımadığına ve öğretmenleri zamanla körelttiğine yönelik öğretmenlerin ifadeleri; “Öğretmenler eğitim sistemi içinde mutlu olmadıkları için bir şey üretemiyorlar.” **E4** (m. görüşme dökümleri s. 42). “Öğretmenler de bu eğitim sistemi içinde edilgen durumda, bir şey üretemiyor. Devlet, liberal sistem içerisinde öğretmeni nasıl daha çok sağlayabilirim, ek dersini nasıl daha çok kesebilirim, bunun peşinde, bunun hesabını yapıyor. Yoksa derdi kalifiye öğretmen yetiştirmek değildir. Durum böyle olunca kalifiye öğretmenler de yetişmiyor.” **E3** (m. görüşme dökümleri s. 27) şeklinde olmuştur.

Mevcut 4+4+4 eğitim sisteminin öğrencinin yaratıcılığını ön plana çıkarmaktan çok öğrencileri pasifize ettiği konusundaki öğretmenlerin ifadeleri; “Eğitim sisteminde çocuklar edilgen bir kişilikle yetişiyorlar, düşünemiyorlar. Eğitim sisteminin de çocuklardan istediği bu zaten. Türk eğitim sistemi bir kalıp sistemdir. Çocukları bir kalıba sokar. 4+4+4 eğitim sistemiyle bu aşamalı olarak gerçekleştiriliyor.” **E9** (görüşme dökümleri s. 28) şeklinde olmuştur.

Eğitim sistemi içerisinde yürütmeden kaynaklı sorunların üst düzey olduğuna yönelik öğretmenler; “Bundan önceki Milli Eğitim bakanı, kadın olan, zannediyordu ki Doğu ve Güneydoğuda görev yapan öğretmenler fazla maaş alıyor. Televizyona öyle açıklamalarda bulundu. Haberi yok eğitim sisteminden. Mili eğitim bakanının haberdar olmadığı bir eğitim sisteminde çocukları eğittiğimiz söylenemez.” **E23** (m. görüşme dökümleri s. 13) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda **E3**, **D8** ve **F6** benzer ifadeler kullanmışlardır.

4.1.5. MEB okulları ile ilgili bulgular

MEB okullarında sağlanan destek hizmetleri, teknoloji ve materyaller ve MEB okullarındaki uyarlamalar, okulların verdiği eğitimin işlevlerine göre başlıklar altında açıklanmıştır.

4.1.5.1. MEB okullarındaki özel eğitim destek hizmetleri

Genel eğitim okullarında destek hizmetlerini sunmak için fiziksel şartların uygun olmadığı konusunda öğretmenler tarafından; “Okullarda destek eğitim odaları yok. Hatta bazı okullarda rehberlik odaları bile yok.” **C11** (m. görüşme dökümleri s. 10) şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Verilen destek hizmetlerin sadece ÖERM’lerle sınırlı olduğuna yönelik öğretmenler tarafından; “MEB’e bağlı genel eğitim okullarında farklı destek hizmetleri verilmiyor.” **S5** (m. görüşme dökümleri s. 10) “Genel eğitim ile rehabilitasyon merkezlerinde verilen eğitim farklı.” **S6** “Özel gereksinimli bireyler için

sağlanan destek hizmeti sadece rehabilitasyon merkezleridir. Bunu dışında herhangi bir destek hizmeti sağlanmamaktadır.” şeklinde ifadeler kullanan öğretmenler, kaynaştırma öğrencileri için sınıf içi destek hizmetlerini sun(a)madıkları konusunda ise; “... Bazen kaynaştırma öğrencisinin tepkilerini de anlamıyoruz. Problem davranış sergilediğinde bir şey yapamıyoruz. Bu nedenle sınıfın düzenini bozuyor ve neticede sınıfta istenmeyen öğrenci oluyor.” **E15** (m. görüşme dökümleri s. 4) şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Bu konuda İstanbul’da odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen bulgular şunlardır: “Okul yeni olduğu için asansör, rampa fiziki anlamda çok yetersizlik yok...” **İM2** (i. görüşme dökümleri s. 1). Fakat destek hizmetlerine ulaşmada sınırlılığın yaşandığı konusundaki bulgulara benzer ifadeler İstanbul’daki **İM** kodlu eğitim uygulama okulunda görev alan BÖ ve BD adlı özel eğitim öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir : “RAM’dan bu konuda bir talebimiz oldu muu? “Nasıl! Edebiliyor muyduk? Etmedik ama kimi yollayacaktı? Yollamazlardı ama istenilebilirdi!” **İM34** (i. görüşme dökümleri s. 5). Özel eğitim alanından mezun öğretmenlerin de destek hizmetlerini sunma konusunda sınırlılıklar yaşadıkları konusundaki ifadeleri; “...Bu yöntemleri bilenlerin çoğunu uygulamaya geçiremediğini görüyoruz. Şiddet olarak ‘ses’in bizde kalmadığını görüyoruz.” **İM37** “Bunun sebebi mesleki eğitimin desteklenmemesidir. Bunların spesifik olarak öğrencilerin üzerinde uygulanması gerekir bu da bir destek hizmetidir.” **İM39** (i. görüşme dökümleri s. 5). “Lise düzeyinde benim öğrencilerim normalde her şeyi öğrenip gelmeleri gerekiyor. Ama her zaman böyle olmuyor.” **İM42** (i. görüşme dökümleri s. 5). “Özel eğitim alanından mezun olmama rağmen kendimi yetersiz görüyorum. Çocuklara drama yaptırmaya çalışıyorum. Biri hiçbir şey yapamadı; ben sinirlenince o da sinirlendi.” **İM76** (i. görüşme dökümleri s. 10) şeklindedir.

İstanbul’daki **İM** kodlu eğitim uygulama okulunda görev yapan SR adlı rehber öğretmenin destek hizmetleri konusunda ifadeleri şöyledir: “Destek hizmetleri olarak, okul olarak çocukları gezdiriyoruz, pikniğe götürüyoruz, kermesler var seminerler var, avukatlarımız var bilgilendirme için aile ziyaretlerine gidiyoruz her yıl düzenli yasal haklar düzeyinde destek oluyoruz.” **İM1** (i. görüşme dökümleri s. 1). Bu ifadelere

bakıldığında özel eğitim destek hizmetlerin ne olduğunun bilinmediğini görülmektedir. Benzer ifadeler Mardin’de elde edilen bulgularda da rastlanmıştır.

İstanbul’daki okulların Mardin’deki okullardan çok farklı olmadığı, sadece binaların fiziki şartlarının daha iyi olduğu görülmektedir. Dikkat çekici bir diğer nokta öğretmenlerin genelinin destek hizmetlerin neler olduğu ve destek hizmetlerine ulaşmadaki bilgi yetersizliğidir. Destek hizmetlerine ulaşmada özel eğitim alan mezunlarının da sınırlılık yaşadıkları görülmüştür. Elde edilen bir diğer bulgu ise; özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin, bireyin tüm gelişim alanlarına özel eğitim destek hizmetleri sunmadıkları/sunamadıkları yönünde olmuştur.

4.1.5.1.1. MEB okullarında sağlanan materyal ve teknoloji

İstanbul ve Mardin illerinde yapılan odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen verilere bakıldığında, özel eğitim destek hizmetleri sunma noktasında benzer sorunların yaşandığı sadece okulların fiziki yapısı açısından İstanbul’daki okulların daha avantajlı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak 22 Kasım 2010 tarihinde Fatih projesi uygulanmaya başlandığı ve görünüşe göre özel gereksinimli bireylerin çok da yararlanmadığı görülmüştür. Bu destekten yararlanan öğretmenlerin ise uygulamaların özel eğitimdeki kavram ve becerilere uygun olmadığı ve bu uygulamalarda kullanılan dilin İngilizce olmasının öğrenciye öğretilen beceri ve kavramların öğretiminde engel olduğu görülmüştür.

MEB’in gerekli okul araç-gereç ve materyal sağlama konusunda yetersiz kaldığı konusundaki öğretmenlerin görüşleri; “... Artık sıraları bize veriyorlar. Bu sıraların boyunu kısaltıp uzatarak öğrencinin boyuna göre düzenleyebiliyoruz.” **B13** (m. görüşme dökümleri s. 10). “Bölgede çalışan öğretmenler kendi imkânlarıyla öğrencilere destek hizmeti sunuyorlar, materyaller, oyuncaklar alıyorlar. MEB bu konuda hiçbir çalışma yürütmüyor.” **B14** (m. görüşme dökümleri s. 4). Devlet okullarında materyal vb. sağlanmıyor. Materyaller görünüşte var sadece. ÖERM’lerde bu sağlanıyor.” **S7** (m. görüşme dökümleri s. 10) şeklinde olmuştur.

İstanbul'daki eğitim uygulama okulunda odak grup görüşmesi sonucu materyal ve teknoloji konusunda elde edilen bulgulara da benzer ifadeler kullanıldığı görülmüştür: “Materyal anlamında çok eksik var, ortak kullanıyoruz eski okuldan çok daha iyi eski okulda 3 metrekare alanda çocuklarla koşu yapıyorduk. Eskiye oranla çok iyi ama iyi bir örnek olmadığı için karşılaştıramıyoruz.” **İM2** (i. görüşme dökümleri s. 1). “Çok engelli öğrencimiz yok, bir işitme engelli öğrenci var. Onun da işitme cihazı var. Sınıfların bazılarında materyal var. Bazılarında yok. Tüm materyaller ortak olduğu için ulaşmada sıkıntı var. Bu biraz boşluğa sebep oluyor.” **İM3** (i. görüşme dökümleri s. 1). Teknoloji konusunda sınırlılık yaşandığı, mevcut teknoloji ve uygulamaların öğrencinin BEP’indeki amaçlara uygun olamadığı konusunda ise öğretmenler; “Eski okulda akıllı tahta vardı, bu bana çok yardımcı oluyordu. Şu an yok ve kâğıtlarla, çocuklar ile bireysel ilgilenmek, çocukların dikkatini çekmiyordu, eskiden çekiyordu. PC’de kullanabileceğimiz program olarak özel eğitim için yoktu fakat ilköğretim için olanı uyarlayarak kullanıyorduk.” **İM6** (i. görüşme dökümleri s. 1). “Öğrenci ile birebir kullanabileceğimiz teknoloji yok, biz kendi tabletimizi kendimiz getiriyoruz. Oradaki uygulamaları kullanıyoruz. Bu uygulamaların dili İngilizce ama biz tabletin sesini kısıp onun yerine biz konuşuyoruz. Öğrencilerin kendi anladığı dil olsa çok daha iyi olurdu.” **İM8** “Öğrenci tablet ile oynadığında, mesela eşleştirme, daha kolay yapıyor ve eğleniyor.” **İM7** (i. görüşme dökümleri s. 1) şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

4.1.5.2. MEB okullarındaki uyarlamalar

Uyarlamalar konusunda elde ettiğimiz bulgulara genel olarak bakıldığında, sınıf içi, materyal, okulun fiziki şartları, farklı din, dil ve kültürler konusunda uyarlamaların yapılmadığı, yapılan uyarlamaların kurum ya da öğretmen bazlı olduğu görülmüştür.

MEB okullarındaki sınıf içi ve materyal konusunda uyarlamaların yapılmadığı konusunda öğretmenler; “Normal eğitim gören öğrencilere sağlanan artık sıraları bize veriyorlar. Biz de bu sıralarda uyarlama yapıyoruz. Örneğin sıraların boyunu kısaltıp

uzatarak öğrencinin boyuna göre düzenleyebiliyoruz.” **B13** (m. görüşme dökümleri s. 10). “Devlet okullarındaki özel gereksinimli bireyler için hiçbir uyarlama yapılmıyor. Özel eğitim sınıflarında hiçbir uyarlama yapılmamaktadır. Bu durum Mardin, Batman, Şırnak, Nusaybin’de de aynıdır.” **B1** (m. görüşme dökümleri s. 4). “Genel eğitimde de eğitim desteği çok iyi değil.” **S27** (m. görüşme dökümleri s. 11). “Genel eğitimde uyarlama ve destek hizmeti yapılamıyor.” **U17** (m. görüşme dökümleri s. 9) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradaki bulgular daha önce verilmesine rağmen, bu konu başlığı ile yakından ilgili olduğu için bir daha işlenmiştir.

Kaynaştırma öğrencileri için neredeyse hiçbir uyarlamanın yapılmadığı ve öğrencinin kaynaştırılmasından çok sınıfa alınmaması noktasında çaba gösterildiğine yönelik öğretmenlerin ifadeleri; “Sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencisi için uyarlama olarak, kaynaştırma öğrencisinden kurtulmak için elimizden geleni yapıyoruz. Çünkü kaynaştırmayı bilmiyoruz. 30 öğrenciyle mi uğraşalım, onunla mı uğraşalım?” **E14** (m. görüşme dökümleri s. 4) şeklinde olmuştur. Özel gereksinimli bireylere sağlanan özel eğitim destek hizmetlerin yalnızca görünürde yapıldığı ve özel gereksinimli çocukların eğitim ortamında ötekileştirildiğine yönelik öğretmenler tarafından kullanılan ifadeler “...Bodrum katı özel alt sınıf yapmışlar orda ders işliyoruz.” **B1** (m. görüşme dökümleri s. 7) şeklinde olmuştur. Ek 1. (ÖERM’lerde /Okullarda Sağlanan Destek Hizmetleri Belirleme Formu) formu ile elde ettiğimiz bulgulara göre de Mardin’deki okullarda rampa, asansör gibi fiziki uyarlamaların yapılmadığı görülmektedir. Benzer ifadeleri İstanbul’da elde ettiğimiz bulgulara da görmekteyiz: “...Eski okuldan çok daha iyi eski okulda 3 metrekare alan da çocuklarla koşu yapıyorduk. Eskiye oranla çok iyi ama iyi bir örnek olmadığı için karşılaştıramıyoruz.” **İM2** (i. görüşme dökümleri s. 1).

Mardin’de elde edilen bulgulara baktığımızda okulun fiziki şartları, sınıf içi ve materyal konusundaki uyarlamaların yapılmadığı, İstanbul’da elde edilen bulgulara göre ise bir takım uyarlamalar yapılsa da bu uyarlamaların yeterli olmadığı görülmüştür. Hem Mardin hem de İstanbul ilinde yaptığımız odak grup görüşmeleri sonucu, özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve sağlanan destek hizmetleri konusunda ikinci plana atıldıkları düşünülmüştür.

Eğitsel uyarlamalar konusundaki yetersizlik din konusunda görülmektedir. Süryani öğrenciler din eğitimleri için MEB tarafından bir uyarlamanın yapılmadığı, öğrencilerin kendi imkânlarıyla manastırda dini eğitimlerini aldıklarına yönelik öğretmenlerin ifadeleri “Süryani öğrenciler din kültürü derslerine girmiyorlar, muaftırlar. O saatte çocuklar kütüphanelere yönlendiriliyorlar. Köyden gelen Süryani çocuklar buradaki manastırlarda kalıyorlar. Devlet okullarında aldıkları eğitimin yanında manastırlarda hem dil, hem de din eğitimi alıyorlar.” **E30** (m. görüşme dökümleri s. 17) şeklinde olmuştur.

Farklı inançlar için uyarlamalar konusunda ailelerin bir taleplerinin olmadığına ve doğal olarak bu konuda uyarlamaların yapılmadığına yönelik; “Din anlamında ve cinsiyete göre devlet okullarında da herhangi bir uyarlama yok.” **İD20** (i. görüşme dökümleri s. 13). “Alex diye Hristiyan bir öğrencimiz geldi. Ailesinin bu konuda bize bir talebi olmadı.” **İM50** (i. görüşme dökümleri s. 6)). “Velilerin geneli Sünni hatta aynı şekilde başörtülerini takıyorlar. Tanıdığım bir tek veli Alevi. Onun da bir talebi olmadı.” **İM50** (i. görüşme dökümleri s. 6) şeklinde ifade kullanan öğretmenlerin yaygın dini inanç konusundaki ifadeleri ise; “Bir veli kızın eline erkek eli değmesini istemediği için 23 Nisan da erkek arkadaşının elini tutmasını istemedi. Ve biz de tamam dedik.” **İM63** (i. görüşme dökümleri s. 8) “Bir de Meryem diye bir öğrencim var ve başı örtülü. Ama bu konu da herhangi bir sıkıntı yaşamadık.” **İM51** (i. görüşme dökümleri s. 6). “Bir veli öğrenciye abdest almayı öğretin demişti ve bizde öğretmiştik. Babası onu camiye götürüyor. Bence istiyorsa öğretmek iyi. Cami de neler yapılıyor diye öğrenci bize sorular soruyor.” **İM53** (i. görüşme dökümleri s. 7). “Bir veli dini konuda bir talepte bulundu çocuğumun kola içmesini ve burgerking yemesini istemiyorum. İçindeki etin domuz eti olup olmadığını bilmiyorum, çocuğuma yedirmeyin demişti. Biz de saygıyla karşıladık ve vermedik.” **İM52** (i. görüşme dökümleri s. 7) şeklinde olmuştur.

Zihin engelli olan öğrencileri için din kültürü dersinin öncelikli gereklilik olmadığına, verilen eğitimin çocuğa fayda sağlamadığı sadece toplumdaki yaygın inançlara mensup bireylerin talepleri, isteklerini tatmin amaçlı olduğunu BD ve AG adlı öğretmenler; “Bu okulda verilen eğitimin bizim istediğimiz eğitim mi, çocuğun ihtiyacı

olan eğitim mi bunu sorgulayıp ona göre amaç yazıyorum açıkçası. Dinimizce zihinsel engelli çocuk dinin gereklerinden muaf ne diye öğrenciye sınırlama getireyim; kola içmesin, hamburger yemesin diye.” **İM54** (i. görüşme dökümleri s. 7) ifadeleriyle açıklamışlardır.

Çocuğun en önemli gelişim alanlarından biri olan cinsel gelişim konusunda öğretmenlerin çekindikleri, yönündeki ifadeler ise; “Ben çocukların tuvalet meseleleri için çok rahat konuşabiliyorum. İlk başlarda yardımcı öğretmen bile şaşırıyordu sonradan alıştı.” **İM65** (i. görüşme dökümleri s. 8) şeklinde olmuştur. Tabu olarak görülen ve yerel kültürel değerlere karşı çıkmamak adına okullarda çocuklar ve ailelere verilmeyen cinsel eğitiminden kaynaklı olarak ailelerin çekindikleri, bu konuyu dillendirmek istemedikleri noktasına öğretmenler; “Çocuk ergenliğe girmiş mastürbasyon çekerken bunu sınıf ortamında, başkalarına da gösteriyor. Bu durumu aile ile konuştuğum da ve psikoloğa yönlendirdiğimde, psikoloğa götürmediler ve bunu kimseye söylemezsen sıkıntı olmaz dediler.” **İM66** (i. görüşme dökümleri s. 8) şeklindedir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında dikkat çeken bir diğer bulgunun ise; ailelerin inançları gereği ya cinsel eğitimi önemsemedikleri ya da cinsel eğitimin önemi konusunda bilgi sahibi olmadıkları noktası olmuştur.

Farklı inançlar konusunda yapılmayan uyarlamaların dil konusunda da yapılmadığını görmekteyiz: “Okula ilk başladığımızda bir dönemden fazla dil öğretmekle geçiyor zamanımız ve öğretilere geçemiyoruz. O nedenle çocuklar, eğitim öğretim hayatlarına batıdaki çocuklara göre eksi bir olarak başlıyorlar...” **E29** (m. görüşme dökümleri s. 7). “Türkçe bilen çocuklar bile bir hafta okula erken başlatılıyor ki okulu ilk gördüklerinde afallamasınlar diye. Buna rağmen çocuklar neye uğradıklarını şaşırıyorlar. Durum bu kadar vahimken dil bilmeyen çocuklar için herhangi bir uyarlama yapılmıyor.” **E25** (m. görüşme dökümleri s. 20).

Dil konusunda ailelere sağlanmayan destek hizmetleri konusunda benzer ifadeleri İstanbul’daki öğretmenler de dile getirmiştir: “Geçen yıl öğrencimin annesi Türkçe bilmediği için iletişime geçemedik. Baba Türkçe biliyordu okula çağırdık o da gelmedi. Anne Türkçe bilmediği için iletişime geçemediğimiz için çocuğu kaybettik ve

çocuğu okuldan aldılar.” **İM62** (i. görüşme dökümleri s. 8). “Öğretmen olarak çalışanların ya da sağlık sektöründe çalışanların bu dil konusunda hassas olmaları gerekiyor. Türkiye’de hiçbir şekilde bu konuya ağırlık verilmiyor. Çocuklar dil bilmediği için hafif derecede zihinsel engelli damgası yiyor.” **İM48** (i. görüşme dökümleri s. 6). “Genel olarak özetlersek; “... kültür, dil ve din konusunda birtakım düzenlemelerin yapılması gerektiği, bu konuda sorunların yaşandığını söyleyebiliriz.” **B20** (m. görüşme dökümleri s. 17).

4.1.6. RAM ile ilgili bulgular

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 21. maddesinde yer alan ve Rehberlik Araştırma Merkezi’nin (RAM) oluşturduğu eğitsel değerlendirme ve tanılama kurulun görevleri tanımlanmasına rağmen elde ettiğimiz bulgular şu şekildedir:

4.1.6.1. RAM’lardaki tanılama ve değerlendirmeler

RAM’lardaki tanılamaların yanlış yapıldığına ve çocuğu haksız yere yanlış etiketlediğine yönelik öğretmenler şu ifadeleri kullanmışlardır: “Yanlış tanılama çocuğun ömür boyu hayatını etkiliyor. Sonrasında raporda değişiklik yapılıyor mu bilmiyorum ama bu rapor yüzünden çocuk etiketleniyor ve eğitim süreci olumsuz etkileniyor.” **E6** (m. görüşme dökümleri s.27). Bu etiketlenmelerin, değerlendirme için kullanılan araçların dil, din ve kültür uyarlamasının yapılmamasından kaynaklandığına yönelik öğretmenler; “Dil farklılıkları yanlış tanılamaya sebep oluyor. Çocuk dil bilmediği için direk etiketlenmiş oluyor.” **C62** (görüşme dökümleri s.34). “... Dilden kaynaklı olarak öğrenme güçlüğü raporu veriyorlar, biliyoruz, oysa çocuk cin gibi. **E6** (görüşme dökümleri s.27). RAM’lardaki ve hastanelerdeki testlerin dile ve kültüre göre uyarlanmamış olması, var olan performansın daha düşük çıkmasına sebep oluyor. Örneğin hastanelerde kişilik testleri için sorulan 560 sorunun sadece 60’ını insanlar anlayarak cevaplıyor. Diğer soruları anlamadan cevapladığı için depresif bozukluk tanısı alıyor. **C57** (görüşme dökümleri s.33). Çocuğun performansını yansıtmayan değerlendirme sonuçlarının, çocuğun problem davranış sergilemesine yol açtığına

yönelik öğretmenlerin ifadeleri “Hiçbir zihinsel engeli olmayan, fakat dilden kaynaklı olarak yanlış tanılanan öğrencilerimiz var. Bu durum da öğrencinin problem davranış sergilemesine sebep oluyor” **K16** (m. görüşme dökümleri s.38) şeklinde olmuştur. Raporların kısa sürede güncellenmesi konusunda RAM’in esnek olmadığı konusundaki öğretmenlerin görüşleri ise “RAM üç aylık rapor verdi. 3 ay sonra tekrar raporun yenilenmesi için yönlendirme yaptığımda tekrar rapor çıkmıyor. Çocuğun eğitim hayatı bitiyor. RAM yazıyor, biz oynuyoruz.” **H22** (m. görüşme dökümleri s.1) şeklinde olmuştur.

Dilden kaynaklı olarak çocukların değerlendirme aşamasında sorulan sorulara cevap veremediklerine yönelik öğretmenler; “Öğretmen çocuğun anadilinde değil de eğitim dilinde konuştuğunda ve öğrenci anlamadığında, öğrencide zamanla bir bıkkınlık oluşuyor. Böylece çocuk daha sonraki zamanlarda değerlendirmeye alındığında, sorunun cevabını bilse bile cevap vermek istemiyor. Bu da çocuğun raporunun derecesini etkiliyor. **C58** (m. görüşme dökümleri s.33). “Normalde değerlendirme yaparken çocuğun dilinin ne olduğu buna göre değerlendirme alması gerekir. Buna göre eğitim desteği sağlanmalı. Ama yok! Destek hizmetlerin içinde bu olmadığı halde siz ne yapacaksınız?” **İM45** (i. görüşme dökümleri s. 6) şeklinde ifade kullanmışlardır.

RAM’lardaki değerlendirmelerin çok kısa sürede yapıldığına ve çocuğun engeline göre yapılmadığına yönelik elde ettiğimiz bulgular şunlardır: “RAM’da değerlendirmeler sağlıklı yapılmıyor.” **I12** (görüşme dökümleri s.1). “RAM’lar çocuğun tipine bakarak eğitsel rapor veriyorlar...” **İD25** (i. görüşme dökümleri s. 13). Bu konuda K kodlu ÖERM’de çalışan Y ve M adlı öğretmenler de görüş bildirmişlerdir: “... Ayrıca yarım saate çocuğa test uygulanıyor. Bu da çocuğun eğitimi için hiç de sağlıklı bir durum değil.” **K14** (m. görüşme dökümleri s.2). Değerlendirmeler uzun sürede yapılmalıdır ve çocuk farkında olmadan, doğal ortamda değerlendirilmelidir.” **C14** (görüşme dökümleri s.1).

RAM’larda yapılan değerlendirmelerin çocuğun engeline göre yapılmadığına yönelik; “Ayrıca RAM’larda yapılan değerlendirmeler engele ve engelin derecesine göre yapılmıyor. Örneğin kız öğrenci için uygun gördüğü amaçlardan biri de sakal tıraşı

olmasıdır.” **C14** (görüşme dökümleri s.1). Raporda sadece bedensel yetersizlik yazıyor ama çocuğun zihin engeli de var. Tamamen çocuğu değerlendirip ona göre tedavi süreci almıyor. Çocuğun ihtiyacı olduğu halde fizik tedavi alamıyor, raporunda yazmıyor.” **H9** (görüşme dökümleri s.1). “RAM raporları geldiğinde raporlara baktığımızda çok gülünç şeylerle karşılaşılıyor. Örneğin çocuk konuşamıyor, ses çıkaramıyor, çocuğun modülünde okuma yazma için amaçların yazıldığını görüyoruz. Buradan da anlaşılıyor ki bütün raporlar kopyala/yapıştır şeklinde hazırlanıyor.” **İD24** (i. görüşme dökümleri s. 13) ifadeler kullanmışlardır.

RAM’lardaki tanılama ve değerlendirme konusunda odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen bulgular; Değerlendirmelerin çok kısa sürede yapıldığı için objektif olmadığına, çocuğun engeline ve performans düzeyine uygun olmadığına, ilk olarak değerlendirmeye giden ve Türkçe bilmeyen çocuklar dilden kaynaklı olarak yanlış tanılandığına ve bu yanlış tanılanmanın da çocuğun problem davranış sergilemesine yol açtığı yönünde olmuştur.

4.1.6.2. RAM’larda değerlendirme için kullanılan testler ve oluşturulan modüller

RAM’lardaki değerlendirme için kullanılan testlerin dil uyarlamasının yapılmadığına konusundaki öğretmenlerin ifadeleri “RAM’lardaki bütün değerlendirmeler Türkçe olarak yapılıyor. Türkçe bilmeyen çocuklar için değerlendirme sorularında herhangi bir uyarlama yok.” **İD26** (i. görüşme dökümleri s. 13). “RAM’lardaki ve hastanelerdeki testlerin dile ve kültüre göre uyarlanmamış olması, var olan performansın daha düşük çıkmasına sebep oluyor. Örneğin; hastanelerde kişilik testleri için sorulan 560 sorunun sadece 60’ını insanlar anlayarak cevaplıyor. Diğer soruları anlamadan cevapladığı için depresif bozukluk tanısı alıyor.” **C57** (m. görüşme dökümleri s.33) şeklinde olmuştur.

ÖERM’de, özel gereksinimli çocukların eğitimi için kullanılan modüllerdeki amaçların bireylerin engeline ve akademik düzeylerine uygun olmadıklarına yönelik öğretmenler tarafından; “Bunca sorun içerisinde RAM’in oluşturmuş olduğu modüller bambaşka bir vaka zaten. Çocuğa uygun olmayan kazanımlar yazıyorlar.” **İD23** (i. görüşme dökümleri s. 13). “RAM’daki modüller çocuğun düzeyine uygun olmayabiliyor. Onun için başka amaçlar çalışmak zorunda kalıyoruz.” **Y4** (m. görüşme dökümleri s. 34). “Çocuğun engeline göre modüllere amaç konulmuyor. Örneğin; çocuk down sendromludur, çok alakasız amaçlar yer alıyor. Çocuğun dikkat dağınıklığı var çok uzun süreli amaçlar yazılmış mesela.” (m. görüşme dökümleri s.2) şeklinde olan ifadeleri, amaçların çocuğun yaşadığı çevreye uyarlanamadıkları konusunda ise “(modüldeki) amaçları da pek uygulayamıyoruz. ...sosyal yaşama uyarlama yapamıyoruz. Mesela alışveriş restoran vb. onu yapamıyoruz.” **İA3** (i. görüşme dökümleri s. 15) “RAM çocuğa uygun modül vermiyor.” **İA4** (i. görüşme dökümleri s. 15). “Her öğrencinin bir modülü var. RAM’dan gelen bu modülde ne yazıyorsa onu işliyoruz” **K5** (m. görüşme dökümleri s. 8). RAM’da ki modüller çocuğun düzeyine uygun olmayabiliyor ya da kurum modüldeki amaçları çalışmamız için uygun olmayabiliyor. Onun için başka amaçlar çalışmak zorunda kalıyoruz.” **Y4** (m. görüşme dökümleri s. 5). “Milli eğitim bakanlığı tarafından oluşturulan modüller farklılıkları göz önünde bulundurmuyor. Örneğin çocuğun evinde elektrikli süpürge yok ama modülde kazanım olarak yer verilebiliyor.” **C16** (m. görüşme dökümleri s. 11) olarak ifade edilmiştir.

4.1.6.3. RAM’lardaki uyarlamalar

RAM binaları konusunda uyarlamaların yapılmadığı ve bunun sonucu olarak çocukların korktuğu ve var olan akademik performanslarını sergileyemedikleri konusunda öğretmenler; “RAM binaları hapisaneye benzediği için çocuklar değerlendirmeye geldiklerinde korkuyorlar ve istenilen düzeyde bizimle iletişim kurmuyorlar. Bu da onların akademik performansının düşük çıkmasına sebep oluyor.” **B5** (m. görüşme dökümleri s. 21). “Çalıştığım RAM’da rehberlik servisi aşağıda, özel

eğitim servisi üst katta. Değerlendirme almak için çocukları sırtımda taşıdığımız oluyor.” şeklinde görüş bildirmişlerdir **B22** (m. görüşme dökümleri s. 21).

RAM’ların dil ve kültür konusunda uyarılama yapılmadan iletişime geçildiği ve bunun doğal sonucu olarak öğrencileri etiketlendiği konusunda öğretmenler; “Rehberlik Araştırma Merkezine değerlendirme için giden çocuk Türkçe bilmediği için zihinsel engelli olarak tanımlanıyor. RAM’den bu şekilde rapor alıp da bize gelen birçok öğrenci oluyor. RAM çocuğun kültürüne göre diline göre uyarılama yapmadan üç beş dakikada değerlendirme yapmaya çalışıyor.” **İD25** (i. görüşme dökümleri s. 13) şeklinde görüş bildirmişleridir. Anadilleri Arapça, Kürtçe ve Süryanice olan çocukların Türkçe bilmemelerinden kaynaklı olarak öğrenme güçlüğü ve zihinsel engelli tanısı aldığı konusunda öğretmenler tarafından kullanılan ifadeler; “...Dilden kaynaklı olarak öğrenme güçlüğü raporu veriyorlar, biliyoruz, oysa çocuk cin gibi.” **E6** (m. görüşme dökümleri s.27). “Çocuk çok zeki ama konuşamadığı için ağır mental tanısı alıyor hâlbuki bizim yaptığımız en ince espriyi bile anlayıp gülüyor.” **İM49** (i. görüşme dökümleri s. 6). “Rehberlik Araştırma Merkezine değerlendirme için giden çocuk Türkçe bilmediği için zihinsel engelli olarak tanımlanıyor. RAM’den bu şekilde rapor alıp da bize gelen birçok öğrenci oluyor. Elimizden geldiğince raporların düzeltilmesi için öğrencileri bir daha RAM’a değerlendirmeye gönderiyoruz ama durum değişmiyor.” (i. görüşme dökümleri s. 13) şeklinde olmuştur. Buradaki bulguların bir kısmı daha önce verilmesine rağmen, bu konu başlığı ile de alakalı olduğu için tekrar yazılmıştır.

RAM’lardaki uyarlamalar ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında uyarılama yapılmamasının, çocuğun etiketlenmesi başta olmak üzere çocuğun eğitim hayatı konusunda bazı sorunlara yol açtığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireyin eğitim hayatı konusunda karar merci olarak görülen RAM’da bu denli sorunların yaşanması (RAM’larda asansörlerin, uyarlanmış test ve test ortamlarının, modüllerin olmaması vb.) özel gereksinimli bireyin bundan sonraki eğitim sürecinde (yerleştirme, destek hizmetler sunma vb.) de birtakım sorunların olabileceğini düşündürmüştür.

RAM ile ilgili bulgular genel olarak özetlenirse; eğitsel değerlendirme ve tanılama araçlarının objektif olmadığı, uyarılama süreçlerinde hâlâ dilsel, kültürel

uyarlamaların yapılmasında sorun olduğu, değerlendirmelerin çok kısa sürede olduğu ve bu nedenlerle objektif bir değerlendirme olmadığı düşünülmektedir.

4.1.7. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile ilgili bulgular

Türkiye’de özel eğitim destek hizmetleri konusunda ÖERM’ler öncelikli görülmesine karşın, öğretmenler tarafından en fazla sorunların dillendirildiği konu başlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. ÖERM’ler ile ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

4.1.7.1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin işleyişi

ÖERM’lerin eğitim amaçlı olmaktan çok ticari algıyla çalıştıklarına yönelik öğretmenlerin; “ÖERM sahipleri ÖERM’leri fabrika gibi görüyor.” **I1** (görüşme dökümleri s. 1). “Eğitim gönüllülük amaçlı değil, ticari amaçlıdır.” **H2** (görüşme dökümleri s. 7). “Mardin’deki rehabilitasyon merkezleri ticari amaçlıdır. Bu nedenle gönüllülüğe dayalı bir çalışma yoktur.” **H22** (m. görüşme dökümleri s. 1) ifadeleri kullanılmıştır. Aile ve kurumların çocuğun eğitim sürecini suistimal ettiklerine yönelik ise; “Aileler ile kurum sahipleri çocuğun raporu üzerinde anlaşarak çocuğu kuruma aldıktan sonra çocukların eğitimleri ailelerin umurunda değil.” **I22** (m. görüşme dökümleri s. 15) ifadesiyle dile getirilmiştir. Ailelerin, özel gereksinimli bireylerin bakımı için verilen yardım paralarıyla geçindikleri ve bu paraları çocuklar için harcamadıkları, ailelerin destek parası almak için çocuklarına rapor çıkardıkları ve çıkardıkları rapor üzerinden kurumla anlaşarak para aldıkları konusunda; “Engelli çocuğa ekonomik kazanç olarak bakılıyor ve onları kendi kaldıkları evde değil de daha farklı yerlerde mesela ahırda tutuyorlar. Veliler kurumlardan daha fazla para istiyorlar ve kurum vermeyince çocuklarını kurumlara göndermiyorlar ya da öğretmenlere ‘Gelen paraları siz yiyorsunuz.’ diyorlar.” **C27** (m. görüşme dökümleri s. 13). “Çocukların bakımlarını yapmıyorlar. Çocuklara 3 metreden yanaşamıyoruz. Bu da öğrencide özgüven yetersizliğine sebep oluyor, öğretmenle iletişim kurmasını engelliyor, bazı

çocuklar utangaçlarından başını kaldırıp öğretmene bakamıyorlar.” **C30** (m. görüşme dökümleri s. 14). “... Bazı veliler de para için çocuklarına rapor çıkarıyorlar.” **E7** (m. görüşme dökümleri s. 18) şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Benzer ifadeler, İstanbul’da yapılan odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir: “Veliler bu durumdan faydalanmaya başladı. Bir öğrenci vardı, çocuk daha hafifti, aile bakım parası almak için raporun derecesini yükseltmiş. Sonrasında da çocuğunu bu okula layık görmemeye başladı.” **İM13** (i. görüşme dökümleri s. 2). “Veliler bunu kötü kullanıyor. Belki öğrenciler için iyi ama veliler kötüye kullanıyor. Bu para sayesinde eskiden “Zalé” olan kızı paradan sonra “Zeliş” oldu ve kız çocukları kıymete bindi.” **İM16** (i. Görüşme dökümleri s. 3). “Özetlemek gerekirse bütün bu konuştuklarımız ailenin çocuğa meta gözüyle baktığı, aldığı bakım parasını çocuk sayesinde aldığı, bunun da ailenin çocuğa bakışını şekillendirdiğini söyleyebiliriz.” **İM17**(i. görüşme dökümleri s. 3).

ÖERM yöneticilerinin, çocukları kendi ÖERM’lerine kaydetmek için ailelere, çocukların eğitsel performansları konusunda yanlış bilgi vererek onları umutlandıkları konudaki ibareler; “Kurum sahipleri öğrenciyi kuruma kaydettikleri zaman velilere birtakım vaatlerde bulunuyorlar, çocuklarının kısa sürede iyileştireceklerini söylüyorlar. Doğal olarak aileler de bir beklenti içerisine giriyorlar.” **H16** (görüşme dökümleri s. 16) şeklinde olmuştur. Ayrıca destek hizmetlerini sunma noktasındaki işleyişte görülen bazı sorunlar konusunda öğretmenler tarafından; “Aile eğitimleri akşam 5’ten sonraya konulduğu için aile eğitimleri yapılamıyor. **I11** Kurumda çok engellilere eğitim verilmiyor. **I13** Materyal, kitap vb. temel ihtiyaçlar sadece karşılanıyor. Elimizden geldiğince bireysel farklılıkların göz önünde bulunduruyoruz. Grup eğitimlerinin lise mezunları tarafından veriliyor.” **I15** (m. görüşme dökümleri s. 4). Özel gereksinimli bireylere sağlanan rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim de sanki bir lütfmuş gibi bakılıyor.”**B7** ifadelerini kullanmışlardır.

Bu konuda İstanbul’daki odak grup görüşmelerinde elde ettiğimiz verilere bakıldığında **İA** kodlu rehabilitasyon merkezindeki GO adlı öğretmen de benzer ifadeler kullanmıştır: “Okul, rehabilitasyon merkezi ve RAM’lardaki öğretmenlerin neden işbirliği içinde olduğunu söylüyorum çünkü gözlerimle gördüm. Rehabilitasyonlar

ticaret yapıyor. Okul müdürleri de ticaret yapıyor. Okul müdürleri bazı kurumlarla işbirliği yapabiliyor. Geçen yıl E ilçesinde (kurum ve kişilerin gizliliği için verilen isim kodlanmıştır) okul müdürü rehabilitasyon merkezi müdürü ile anlaşmış. Bu davalık oldu. Bunun gibi çok kurum var. Okul öğretmeni anlaşmalı olmadığı kurumun öğretmeni ile görüşmek istemiyor.” **İA13** (i. görüşme dökümleri s. 16).

ÖERM’lerin işleyişi konusunda İstanbul ve Mardin illerindeki odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen bulguları özetlemek gerekirse; ÖERM’lerin daha çok kâr amaçlı çalıştıkları için özel gereksinimli bireyleri eğitime kaygılarının olmadığı, bütün engel gruplarına destek eğitim verilmediği, aile eğitimleri gibi önemli konularda seminer, toplantı vb. yapılmadığı ve ailelerin diğer ÖERM’lerle ikili anlaşmalar yaparak bireylere “müşteri” gözüyle bakıldığı ve ailelerin çocuklarına gelir kaynağı olarak görme bakış açısının oluşmasında olumsuz destek sağladıkları şeklinde olmuştur.

4.1.7.1.1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sağlanan destek hizmetleri

Kurumlarda teknoloji ve materyallerin çok fazla sağlanmadığı konusundaki öğretmenlerin görüşleri “Uyarlama olarak materyalleri, elimizden geldiğince öğrenciye sunuyoruz. Alternatif teknoloji kullanmıyoruz.” **H4** (m. görüşme dökümleri s. 7 ve 8,) şeklinde ifade bulmuştur. Benzer görüşler **H** kodlu kurumdaki LA ve ME adlı öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir: “Çocuk köyden geliyor. Güvercin besliyorlar. Kurumda güvercinden bahsettiğimizde çocuk ile daha iyi iletişim kuruyoruz. Çocuk müzik seviyorsa şarkı söylüyorum. Materyallerden, teknolojiden ziyade çocuğun yaşantılarını kullanıyorum. Teknolojiyi kullanma imkânımız yok.” **H11** (m. görüşme dökümleri s. 7 ve 8).

ÖERM’lerin tek destek hizmeti olarak görülmesi ve bu destek hizmetlerin de yetersiz olması konusunda öğretmenler tarafından; “Rehabilitasyon merkezlerinin tek destek merkezi olması yeterli değil. Hatta rehabilitasyon merkezleri destek değil ki yeterli olsun.” **İM73** (i. görüşme dökümleri s. 9). “Kurumlarda verilen haftada 2 saat eğitim yetersizdir.” **C9** (m. görüşme dökümleri s. 11) şeklinde dile getirilmiştir.

Kurumlarda çalışan öğretmenlerin destek hizmetlerini, öğretimler ve öğretim yöntem ve teknikleri olarak algıladıkları konusunda öğretmenlerin ifadeleri; “Destek hizmetleri olarak beceri ve kavram öğretimi yapıyoruz. RAM’den gelen modüllerdeki amaçlara göre ders işleniyor. 45 dk. ders süresi esnek değerlendiriliyor. İlk önce modülde yazılan amaç işleniyor. Daha sonra diğer amaçlar yani ailenin istediği amaçlar çalışılıyor.” **Y4** (m. görüşme dökümleri s. 34) şeklinde olmuştur. Benzer ifadeler **I**, **H** ve **K** kodlu kurumlarda çalışan LÇ, GC, YÖ, SO, JB, MD ve YK adlı öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir: “Destek hizmeti olarak öğrenci anlamadığında yöntem değiştiriyoruz, bu da işe yaramasa öğrencinin öğretmenini değiştiriyoruz.” **I19** (m. görüşme dökümleri s. 3). “Bazı öğrenciler verilenin bir kısmını alabiliyor. Alamayan öğrenci için destek hizmeti sunuyoruz; yöntem, gerekirse öğretmen değişikliği yapıyoruz.” **H15** (m. görüşme dökümleri s. 4). “... Destek eğitim olarak öğrencilerimize şunu veriyoruz: “Örneğin öğrenci için öz bakım için amaç yazılmışsa onu işliyoruz. Bunu da alt basamaklara ayırarak anlatıyoruz. Bu amaçları çalışırken yöntemleri biz belirliyoruz.” **K5** (m. görüşme dökümleri s. 8). Destek hizmetlerin öğretim olarak algılandığını İstanbul’da elde ettiğimiz bulgularda da görmekteyiz: “Destek hizmeti olarak daha çok hafif ve orta derecede olan çocuklar öğrenme güçlüğü çekenlere destek veriyorum. Zihin engelli öğrencilere öz bakım, akademik beceriler destek hizmeti olarak veriyoruz.” **İD2** (i. görüşme dökümleri s. 10). “Olay kartları okuma için yardımcı kitaplar, öz bakım için düğme ilikleme, cırt cırt açma vb. çalışıyorum.”

Destek hizmetler konusunda öğretmenlerin kendi bireysel çabaları ise şu ifadelerle özetlenmiştir: “DVD ve bilgisayarı kullansak daha iyi olur. Teknoloji sınırlı.” **İD3** “Grup öğretmeniyim, çocuklarla sohbet ediyoruz. Onlarla makasla kesme gibi sosyal beceriler çalışıyorum.” **İD4** (i. görüşme dökümleri s. 10). Benzer ifadeler İstanbul’daki **İA** kodlu BC, AG, GO adlı öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir: “Destek hizmetleri olarak aile katılımı, aile katılımını önemiştir. Ergenlik düzeyindeki öğrencilerin velileriyle ise cinsel eğitim, aile eğitimi veriyorum. Sınıf ortamında modüllere uygun materyal kullanıyorum. Küçük adımlar, ya-pa yayınları, hikâye kitabı vb. kullanıyorum. Normal gelişim gösteren çocuklara uygulanan program

ile özel gereksinimli çocuklara uygulanan program için kullandığımız materyaller ve yöntem aynı ama ekleme yapıyorum. İnternette yararlanıyorum.” **İA15** (i. görüşme dökümleri s. 16).

Katılımcıların özelliklerinin yer aldığı bölümden hatırlanacağı gibi ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin hiçbiri alan mezunu değildir. Bu nedenle, özel eğitim yöntemlerinde çeşitliliği bilmemeleri söz konusu olabilir. Alınan eğitimlerin yeterli olmadığı ve bu nedenle yöntem olarak çocuğun öğretmeninin değiştirildiği görülmektedir. MEB’e bağlı okullarda çalışan alan mezunu öğretmenlerin destek hizmetler konusunda sorun yaşamalarının sebebi ise öğretmenlerin yasal haklarının ve öğretmen yeterliliklerinin neler olduğu konusunda güncel bilgilere sahip olmamaları olarak düşünülmektedir. Buna ek olarak; alan mezunu olan ya da olmayan öğretmenlerin destek hizmetler ve uyarlamalar konusunda bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca destek hizmetleri konusunda yöneticilerin yasalara bağlı olarak hareket etmemelerinin de destek hizmetlerine ulaşmada sorun yaratabileceği düşünülmüştür.

İstanbul’daki katılımcılardan elde edilen bulgulara bakıldığında Mardin kadar olmasa da materyallerin yetersiz olduğu görülmektedir: “Teknolojiyi çok sık kullanmıyoruz, daha çok okul öncesi için kullanıyoruz bilgisayarı.” **İA16** (i. görüşme dökümleri s. 16). “Modül değiştiğinde farklı materyal sağlanıyor.” **S8** (m. görüşme dökümleri s. 7 ve 8,). “Daha çok materyallerle farklılaştırma yapıyoruz.” **İA23** (i. görüşme dökümleri s. 17).

ÖERM’lerde sağlanan özel eğitim destek hizmetleri konusunda Mardin ve İstanbul illerinde yapılan odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen bulguları özetlemek gerekirse; tüm engel türlerine yönelik destek hizmetlerin sağlanmadığı, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin amaç olmaktan çok kazanç olarak görüldüğü, aile eğitimleri gibi konuların önemslenmediği ve bu konuda ailelere eğitim verilmediği, ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin destek hizmetlerin neler olduğunun bilmedikleri görülmüştür.

4.1.7.1.2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki uyarlamalar

ÖERM'lerin fiziki şartlarının tüm özel gereksinimli bireylerin destek hizmetlerine erişimine cevap olmadığına yönelik öğretmenlerin; “Kurumun fiziki şartlarından dolayı ortopedik engelli öğrencileri sırtımızda sınıflara taşıyoruz. **I17** Kurum materyal ve destek hizmetler olarak çok fazla imkân sunmuyor.” **C1** (m. görüşme dökümleri s. 6) ifadelerinde görülmüştür.

ÖERM'lerde cinsiyete yönelik uyarlamaların da yapılmadığını yine öğretmenlerin; “Çocuklara eğitim verilirken ergenlik dönemindeki çocuklar ve cinsiyetler konusunda herhangi bir uyarlama yapamıyoruz. Bu çok hassas bir konu. Bazen beceriyi öğretirken fiziksel yardım vermemiz gerekirken veremiyoruz. Çünkü öğrenciler bu konuda oldukça geriliyorlar.” **C13** (m. görüşme dökümleri s. 21). “Ergenlik dönemindeki bireyler için cinsiyet konusunda uyarlama yapılmıyor.” **Y15** (m. görüşme dökümleri s. 22) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Cinsiyet konusunda yapılan uyarlamaların ise öğretmen veya rehabilitasyon merkezi bazlı olduğu öğretmenlerin; “Çok ciddi uyarlamalar yapılmıyor, sadece öğretmen değiştiriliyor, o da zamanı uygunsa.” **İA9** (i. görüşme dökümleri s. 16) “Aile bizden cinsiyet uyarlaması istediğinde yapıyoruz. Bazen aile istemeden uyarlamayı biz yapıyoruz. Özellikle ergenlik döneminde olan kızlar için. Erkeklerde bu çok fazla sorun olmuyor.” “Öğrencinin öğretmen ile hemcins olmaması, hem öğrenci hem de veli ile olan iletişimi ve öğrencinin eğitim düzeyini olumsuz etkiliyor.” **C22** (m. görüşme dökümleri s. 21). “Veliler, ergenliğe giren kız öğrencileri için bayan öğretmen istiyorlar. “Cinsiyete göre cinsiyet tercihi yapılıyor. ÖERM’de da program oluşturulurken cinsiyet faktörü göz önüne alınmaktadır.” **U7** Özellikle ergenlik dönemindeki kız çocuklarıyla kadın öğretmenlerinin çalışması için elimizden geldiğince uyarlama yapıyoruz.” **İD19** (i. görüşme dökümleri s. 12) şeklide görüş bildirmişlerdir.

Cinsiyet konusunda yapılan bu uyarlamaların kadın öğretmenlerin erkek öğrencilerinin güçleri ve problem davranışlarıyla baş edememelerinden kaynaklı olduğu da, öğretmenlerin “Ayrıca öğrencinin özelliklerine göre de cinsiyette uyarlama yapıyoruz. Örneğin erkek öğretmenden çekinen öğrencilerimizi bayan öğretmenlere

vermiyoruz.” **K13** (m. görüşme dökümleri s. 18). Öğrencinin özelliklerinden dolayı da gerekli uyarlamalar yapılıyor. Bazı erkek öğrenciler de öğretmende cinsiyet ayırımı yapıyor. Ailelerine söylüyorlar erkek öğretmen istediklerini. Kadınları otorite olarak görmüyorlar. Öğrenci beni dikkate almıyor. ‘Levent Hocayı çağırırım.’ dediğimde o zaman dikkate alıyor.” **H35** (m. görüşme dökümleri s. 22). “Bir erkek çocuk vardı. Saldırgan davranışları vardı. Ailesi onu erkek öğretmene verilmesini istedi. Benim için de iyi oldu.” **İA 19** (i. görüşme dökümleri s. 17) ifadeleriyle belirtilmiştir. Cinsiyete özgü öğretim amaçlarında uyarlama yapmak yerine daha çok hem cins öğretmen seçimi ya da otorite için öğretmen öğrenci eşleştirmesi yapılmaktadır.

Din konusunda da sistematik bir uyarlamanın yapılmadığı, yapılan uyarlamaların ise öğretmen veya ÖERM bazlı olduğu, tüm inançlar için yapılmadığı; “Dinsel uyarlama talep edilmedi. Özel eğitimde dini gereklilikler olmadığı için önemli olarak bakılmıyor.” **U6** (m. görüşme dökümleri s. 23). “Farklı dine mensup öğrencilerimiz yok, yok galiba. Karşılaşmadım. Ben hiç merak edip sormadığım için bilmiyorum.” **İA10** (i. görüşme dökümleri s. 16). “Mezhepler konusunda herhangi bir uyarlama yok. Ama bağnaz olmamak gerek. Ben Şafii mezhebine mensubum. Abdestim bozulacak diye arkadaşıma elimi uzatıp merhaba demezlik etmem mesela.” **İD18** (i. görüşme dökümleri s. 12). Benzer bulgular İstanbul’daki **İA** kodlu ÖERM’de çalışan BC, MÖ, Sİ ve ÖŞ adlı öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. “Evet, Dila’nın (kod isim kullanılmıştır) velisi erkek öğretmeni istemediklerini belirtti. Çocuk da bunu aileden gördüğü için istemediğini söylüyor. “Hristiyanlık dini eğitimi aldım. Din konusunda ailelerin bizden bir talebi olmasa da çocuklara evrensel değerler din kültürü dersinde verilebilir. Toplumda yaşayan ve farklı dinleri benimseyen öğrenciler için onların mensup olduğu dinler konusunda ve kültürler konusunda bilgi sahibi olmak gerekir. Leno diye bir Ermeni öğrencimiz var. Ermeni kültüründe yumurta bayramı var. Yumurta bayramında Leno bize boyalı yumurtaları getiriyor. Biz de o yumurtaları sınıf arkadaşlarına dağıtıyoruz. Böylece diğer öğrencilere farklı kültürleri anlatıyoruz.” **İD16** (i. görüşme dökümleri s. 12). “Enes diye bir öğrencimiz vardı. Ailesi biraz kapalı ve tutucuydu. Geçen hafta sınıf arkadaşı ile kavga etti. Enes’i alıp İslam dininin gerekliliğini ona anlattım. İslam dininde şiddetin olmadığını ona açıkladım. Daha sonra gidip arkadaşından özür diledi. Ve kavga etmemeye başladı.” **İD17** (i. görüşme

dökümleri s. 12). “Öğrencinin cinsiyetine göre öğretmen seçimi oluyor. Ama din konusunda öğretmen seçimi olmuyor bizim ÖERM’de. Aileler din konusunda hassasiyetlerini çok dillendirmiyorlar. Ama ailelerin bakışından anlayıp ona göre yönlendirme yapıyoruz.” **İD19** (i. görüşme dökümleri s. 12) şeklinde farklı ifadelerle dile getirilmiştir.

Bulgulara baktığımızda cinsiyet uyarlamalarındaki sınırlılığın yanında aileye ve çocuğa cinsel eğitim hiç verilmediği görülmektedir. Cinsel eğitim konusunda yararlanılacak kaynakların yetersiz olduğu konusunda; “Üniversitede cinsel eğitim almadık eşcinseller konusunda da herhangi bir eğitim verilmedi. Ayrıca cinsel eğitim konusunda yararlanabileceğimiz kaynak oldukça yetersiz.” **İM67** (i. görüşme notları s.9).

Kadın öğretmenlerin çocuk üzerinde otorite kuramaması, özel eğitimde yöntem ve tekniklere hâkim olunmadığının göstergesidir. Erkek öğretmenin otorite olarak görülmesi, erkek öğretmenin yöntem ve tekniklere hakim olmadığı, tamamıyla erkek egemen bir toplumdan gelmeye bağlı olarak erkeğin gücünü ön plana çıkararak sınıf kontrolünün sağlandığını söylenebilir. Bu konudaki uyarlamanın dinsel olmaktan çok öğretmenlerin güç olarak yetebilirliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca velinin öğretmen ile hem cins olmamasından kaynaklı olarak sorununu dile getirememesi toplumun kadın üzerindeki baskıcı etkisinden kaynaklandığı düşünülmüştür. MEB okulları başlığı altındaki uyarlamalarda da belirtildiği gibi yapılan uyarlamaların tüm mezhep, din ve inançlar için yapılmadığı görülmüştür. Farklı mezhep, din ve inançlara mensup öğrenciler için yapılan uyarlamaların öğretmenlerin inisiyatifinde olduğu ve bu uyarlamalarda öğretmenlerin inancının da etkili olduğu düşünülmüştür.

Bu araştırmada öğretmenlerin en fazla üzerinde durduğu konu dil uyarlamasının olmaması ve bu konuda yaşadıkları sorunlar olmuştur. Bu konuda çok fazla ham veri elde edilmesine rağmen, özel eğitim destek hizmetler kapsamında ele alınabilecek verilerin bir kısmı analiz edilmiştir. Bu veriler aşağıda belirtildiği gibidir.

ÖERM'lerin dil uyarlamasının yapılmamasından kaynaklı olarak öğretmenler yaşadıkları sorunları; "Kürtçe bilmiyorum. Öğrenci ve veliyle iletişim kurarken sorun yaşıyorum" **H26** (m. görüşme dökümleri s. 34). "Öğrenciler Kürtçe bildiği ve öğretmenler bilmediği zaman sorun yaşıyoruz, aynı şey diğer diller için de geçerlidir." **S11**(m. görüşme dökümleri s. 37). "Daha önce dilin eğitim üzerindeki etkisinin bu kadar önemli olduğunu bilmiyordum ta ki 25 tane Arapça konuşan civecivle tanışana kadar. Okula ilk başladıklarında Türkçe bilmiyorlardı. Ben de Arapça bilmiyordum. Neye uğradığımı şaşırdım." **E26** (m. görüşme dökümleri s. 38). "Aile ve çocuğun anadilleri Türkçe olmadığında, öğretmenlerle iletişim kurmada, eğitime katkı sağlamada sorun yaşandığını, söylemek yanlış olmaz." **I29** (m. görüşme dökümleri s. 32) cümleleriyle ifade etmişlerdir. Benzer bulgulara İstanbul'da da ulaşılmıştır: "Bir çocuğumuz vardı. Öğretmeni hiçbir şey anlamıyordu. Çocuk öğretmeni ile Kürtçe konuşuyor ama öğretmen bilmiyor ve anlamıyordu. Ben konuşunca anladı." **İA4** (i. görüşme dökümleri s. 15). "Türkçe dışında dil bilmiyorum, bu kadar önemli olduğunu bilmiyordum. ÖERM'de çalışınca önemini anladım. Artık yönlendiriyorum, çünkü bilinçleniyorum." **İA9** (i. görüşme dökümleri s. 16).

ÖERM'lerde dil konusunda da sistematik bir uyarlamanın olmadığı, yapılan uyarlamaların yine öğretmen veya rehabilitasyon merkezi bazlı olduğu öğretmenlerin; "Arapça bilen öğretmenimiz olmadığı zaman aileyi derse alıyoruz, söylediklerimizi aile tercüme ediyor, çocuk o zaman daha iyi anlıyor." **K9** (m. görüşme dökümleri s. 22). "Hangi öğrenci hangi dili biliyorsa o şekilde öğretim yapıyorum. Kırmızı diyorum anlamıyor ama Kürtçesi olan 'sor'u söylüyor." **Y18** (m. görüşme dökümleri s. 37). "Çocuk ile anadilinde iletişim kurmadığımızda ciddi sorunlar yaşıyoruz. Evde Arapça, Süryanice ve/veya Kürtçe konuşuluyor. Biz ÖERM'de çocuk ile Türkçe iletişim kurduğumuzda çocuk yönergelerimize tepki vermiyor. Bu nedenle ilk başta çocuğun bildiği tüm dillerde yönerge veriyoruz. Hangisine tepki veriyorsa, o dil üzerinden yönerge veriyoruz." **C55** (m. görüşme dökümleri s. 33). "Dilde uyarlama yapıyoruz. Çocuk hangi dilde kendini daha iyi ifade ediyorsa o dilde iletişim kuruyoruz. Çocuklar ile çalışırken birtakım sorunlar yaşıyoruz. Bunların başında dil geliyor. Çocuklar Türkçe bilmiyor. Ağır derecede zihinsel engelli çocuklarla hiç Türkçe konuşmuyoruz." **K6** (m. görüşme dökümleri s. 35). "Çocuk hangi dilde daha rahat ses çıkarıyorsa o dilde ses

çıkarma çalışmaları yapıyoruz. Örneğin ‘at’ın Kürtçe de karşılığı ‘hesp’dir. ‘At’ı çıkarmak daha kolay olduğu için at üzerinden hayvanın ismini öğretiyoruz. Çocuk ailede Kürtçe, çevrede de Türkçe duyuyor. Dolayısıyla iki dile de alışkın. O nedenle sıkıntı yaşamıyoruz. Sadece Türkçe eğitimi iyi görmüyorum.” **H30** (m. görüşme dökümleri s. 35). “Çocuğu tamamen Türkçeden soyutlamak da yanlıştır. Örneğin aile yarın öbür gün İstanbul’a taşındığında bu sefer de Türkçe bilmediği için ciddi sorunlar yaşayacaktır.” **C60** (m. görüşme dökümleri s. 33) ifadelerinde görülmektedir. Benzer bulgular İstanbul’daki okul ve ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin; “...Bence seviyesine göre verilmeli. Çocuğun zekâ seviyesi hafif derecede zihinsel engelli ise Türkçe verilebilir. Ama çocuk ağırsa kesinlikle anadil de olmalı.” **İA29** (i. görüşme dökümleri s. 18). ÖŞ ve ÖK adlı öğretmenler bu konuda benzer ifadeler kullanmıştır: “Ben ana sınıfında çalışırken bizim okula anadili İngilizce olan üç öğrenci geldi. Okulda İngilizce bilen başka öğretmen olmadığı için çocukları benim sınıfa verdiler. Çocuklarla ilk önce İngilizce iletişime geçtim. İngilizce üzerinden bazı şeyleri anlattım. Daha sonra onlarla Türkçe üzerinden iletişime geçtim. Daha kolay anlaştık o zaman.” **İD12** (i. görüşme dökümleri s. 12). “Arapça bilmiyorum ama çocuklar için öğrenmeye çalışıyorum. Bu şekilde çocuk ile daha kolay iletişim kuruyoruz. Ayrıca öğrenme sürecinde daha kolay oluyor. Anadili ile açıklama yapıp daha sonra Türkçesini öğretiyoruz.” **Y11** (m. görüşme dökümleri s. 34).

Ailelerin anadilde eğitim istemelerine karşın öğretmenlerin sistematik olarak anadilde eğitim verebilecek yeterlilikte olmadıkları “Bazı veliler eğitimin sadece Kürtçe olmasını istiyor. Sadece Kürtçe eğitim vermek istediğimizde de Kürtçemiz yetmiyor. Biz de iki dil arasında kalmışız.” **H32** (m. görüşme dökümleri s. 35). “Bazı veliler benim iyi ders anlatmadığımı düşünerek öğretmen değişikliğine gidiyor. (Kürtçe bilmeyen öğretmen için) ama zamanla velilerin fikirleri değişiyor.” **H20** (m. görüşme dökümleri s. 18) ifadelerinde görülmüştür.

Uyarlamalar konusuna elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, bölgesel farklılıkların, farklı dil, din ve kültürlerin olduğu, bu konuda kayda alınacak bir uyarlamamanın olmadığı görülmüştür. Öğretimde kullanılan dil ile çocukların kullandığı dillerin harmanlanarak kavram öğretildiği ya da sadece çocuğun bildiği dil üzerinden

öğretim yapıldığına bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak Türkiye’de öğretim süreçlerinde kullanılacak dilin belirlenmesi, dil ve kavram öğretimlerinin profesyonel yabancı dil öğretimi ya da anadil kullanımı üzerine Türkiye’ye özgü bilimsel çalışmalar yapılarak politika ve yöntem belirlenmesinin önemli bir gereklilik olduğu görülmüştür. Ayrıca aile eğitimlerinin yapılmamasının önemli sebeplerinden birinin de veliler ile olan iletişimsizlik olarak görülmüştür. Öğretmenlerin ailelere seminer ve aile eğitimi verebilecek kadar ailelerin konuştuğu dili bilmemeleri ve ailelerin mensup olduğu kültür, din, mezhep ve inanç konusunda yeterli bilgilerinin olmamasının da aile eğitimlerini aksattığı düşünülmüştür.

4.1.8. Öğretmenler ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimi, öğretmen yeterlilikleri, atamalar, üniversitelerdeki aldıkları eğitimler vb. konularda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.8.1. Öğretmen yeterlilikleri

4.1.8.1.1. Öğretmenlerin özel eğitim alan yeterlilikleri

Özel eğitim alan yeterlilikleri konusunda, ÖERM’lerde, genel eğitim veren okullarda ve eğitim uygulama okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır.

“Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sağlanan destek hizmetleri” başlığı altında elde edilen bulgulara öğretmenlerin destek hizmetlerini “yaptıkları öğretimler” olarak algıladıkları ve yöntem çeşitliliğini yeterince bilmedikleri belirtilmişti. ÖERM’lerdeki alan dışı öğretmenlerin kendilerine bakıcı gözüyle bakıldığına yönelik ifadeleri ise şöyledir: “Özel eğitim öğretmenleri bakıcı olarak görülüyor. **Y14** Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlere karşı çok fazla önyargı ile bakılıyor... Biz de bu durumdan etkileniyoruz.” **U5** (m. görüşme dökümleri

s. 17). Öğretmenin bu durum karşısındaki tutumunun ise aileyi suçlamak olduğu; “Sesi, materyalleri mutlaka kullanıyorum ama aile bilinçsiz. Çocuk için olan uğraşlarımız sınıfta kalıyor.” **H8** (m. görüşme dökümleri s. 3) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Benzer ifadeler **S, U, H** ve **C** kodlu ÖERM’lerdeki öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir.

Genel eğitim veren okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin daha çok kaynaştırma uygulamaları konusunda yetersiz olduğu “... Kaynaştırma öğrencisinin tepkilerini anlayacak kadar özel eğitim bilginiz yok. Kaynaştırma öğrencisi, sınıfta problem davranış sergilediğinde bir şey yapamıyoruz. Bu nedenle sınıfın düzenini bozuyor ve neticede sınıfta istenmeyen öğrenci oluyor.” **E15** (m. görüşme dökümleri s. 25). “Ne olursa olsun kaynaştırma öğrencisine karşı sorumluluklarımız var ama ne yapmamız gerektiğini bilmiyoruz. ...Kaynaştırma öğrenci için yapmamız gereken birçok şeyin olduğunu düşünüyorum ama ne yapacağımızı bilmiyorum. Yeni atanan ve bu dersi alan öğretmen arkadaşlardan bilgi almaya çalışıyorum ama uygulamada yine sıkıntılar yaşıyorum.” **E16** (m. görüşme dökümleri s. 25) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Üniversitelerdeki tüm eğitim fakültesi öğrencilerine kaynaştırma uygulamaları eğitimi daha önce verilmeyip 2006-2007 eğitim-öğretim yılında YÖK’ün öğretmen yetiştirme programında yaptığı değişiklikle eğitim fakültelerinde bulunan tüm bölümler için 2 kredilik Özel Eğitim dersleri zorunlu ders kapsamına alınmıştır (YÖK, 2013). Fakat daha önce mezun olan öğretmenlerin hala kaynaştırma uygulamaları konusunda çaresiz oldukları, ne yapacaklarını bilmedikleri yapılan odak grup görüşmeler, sonucunda ulaşılan verilerde de görülmüştür.

Eğitim uygulama okulunda görev yapan ve özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin, bireyin tüm gelişim alanlarında öğrencilerine destek hizmetleri sunma noktasında yetersiz kaldıkları; “Çocuğun babaannesi vefat etmiş. Diğerinin kardeşi hasta, birinin babası ölüyor, 2 ay önce ölmüş. Bunu konuşmam gerektiğini anladım. Hafta da 2 saat sadece sıkıntıları konuşuyoruz ve rahatlıyorlar. Zihinsel gelişimleri yetersiz olsa da duygu gelişimleri normal gelişim gösteren bireyler ile aynıdır. Bunun dışında çok fazla bir şey yapamıyorum.” **İM77** (i. görüşme dökümleri s. 10) ifadelerinden anlaşılmıştır.

Özel eğitim konusunda öğretim yöntem ve tekniklerin öğretmenlik uygulamasında yetersiz olduğu “...Verilen eğitimin yetersizliğini öğretilen yöntem ve tekniklerin bir noktadan sonra işe yaramayacağını uygulamaya başlayınca ve öğretmenliğe başlayınca gördük.” **İM36** (i. görüşme dökümleri s. 5). “...Çok ağır bir öğrenciyle sorun yaşadım. Biz çocuğu okula alamadık. Çünkü onun için sıra yoktu bir bireysel öğretmen yoktu kendi sınıfında durmuyordu yetersizlik anlamında bu çocuğa verebileceğimiz bir sosyal desteğimiz yoktu. ‘Normal’ özel gereksinimli öğrenciler için bireysel bir şeyler var ama bir tık üstü için hiçbir şekilde yeterli değildi.” **İM33** (i. görüşme dökümleri s. 4) ifadelerde görülmektedir. Destek hizmeti isteme konusunda yaşanan yetersizliği BÖ adlı öğretmen sözleri “Nasıl! Edebiliyor muyduk? Etmedik ama kimi yollayacaktı? Yollamazlardı ama istenilebilirdi.” **İM34** (i. görüşme dökümleri s. 5) şeklinde olmuştur.

Odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında; ÖERM’lerde çalışan tüm öğretmenlerin çalıştıkları kurum ve alanlar olarak yetersiz oldukları, özel eğitim destek hizmetlerini bilmeyip öğretim yöntem ve teknikleri olarak algıladıkları görülmüştür. Genel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda zorlandıkları, özel eğitim bölümlerinden mezun öğretmenlerin de destek hizmetlerin neler olduğu ve destek hizmetlere ulaşmada, destek hizmetleri talep etmede ve sunmada sınırlılık yaşadıkları görülmüştür.

4.1.8.1.2. Öğretmenlerin cinsiyet, din, dil ve kültür farklılıklarına yönelik destek hizmetlerini sunma yeterlilikleri

Destek hizmetlerin sağlanması konusunda daha önce üzerinde durulan bazı bulgular, bu konuyla alakalı olduğu için tekrar işlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet konusunda uyarılama yap(a)madıkları; “Çocuklara eğitim verilirken ergenlik dönemindeki çocuklar ve cinsiyetler konusunda herhangi bir uyarılama yapamıyoruz. Bu çok hassas bir konu. Bazen beceriyi öğretirken fiziksel yardım vermemiz gerekirken veremiyoruz. Çünkü öğrenciler bu konuda oldukça geriliyorlar.” **C13** (m. görüşme

dökümleri s. 21). “Ergenlik dönemindeki bireyler için cinsiyet konusunda uyarlama yapılmıyor.” **Y15** (m. görüşme dökümleri s. 22) ifadelerinden dolayı düşünülmüştür.

Farklı inançlar konusunda uyarlama yapılmadığına yönelik öğretmenler; “Süryani öğrenciler din kültürü derslerine girmiyorlar, muaftırlar. O saatte çocuklar kütüphanelere yönlendiriliyorlar. Köyden gelen Süryani çocuklar buradaki manastırlarda kalıyorlar. Devlet okullarında aldıkları eğitimin yanında manastırlarda hem dil, hem din eğitimi de alıyorlar. Onlar için bir uyarlama yapmıyoruz yani. **E30** (m. görüşme dökümleri s. 38) “...Rehabilitasyon merkezlerinde din konusunda düzenlemelerin yapılmadığı, bir takım düzenlemelerin yapılması gerektiği, bu konuda sorunların yaşandığını söyleyebiliriz.” **B20** (m. görüşme dökümleri s. 6). “Din anlamında ve cinsiyete göre devlet okullarında da herhangi bir uyarlama yok.” **İD20** (i. görüşme dökümleri s. 13) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Farklı inançlar için uyarlamalar konusunda ailelerin bir taleplerinin olmadığına ve doğal olarak bu konuda uyarlamaların yapılmadığına yönelik; “Alex diye Hristiyan bir öğrencimiz geldi. Ailesinin bu konuda bize bir talebi olmadı.” **İM50** (i. görüşme dökümleri s. 6)). “Velilerin geneli Sünni hatta aynı şekilde başörtülerini takıyorlar. Tanıdığım bir tek veli Alevi. Onun da bir talebi olmadı.” **İM50** (i. görüşme dökümleri s. 6) şeklinde ifade kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaygın dini inanç konusundaki ifadeleri ise; “Bir veli kızın eline erkek eli değmesini istemediği için 23 Nisan da erkek arkadaşının elini tutmasını istemedi. Ve biz de tamam dedik.” **İM63** (i. görüşme dökümleri s. 8) “Bir de Meryem diye bir öğrencim var ve başı örtülü. Ama bu konu da herhangi bir sıkıntı yaşamadık.” **İM51** (i. görüşme dökümleri s. 6). “Bir veli öğrenciye abdest almayı öğretin demişti ve biz de öğretmiştik. Babası onu camiye götürüyor. Bence istiyorsa öğretmek iyi. Cami de neler yapılıyor diye öğrenci bize sorular soruyor.” **İM53** (i. görüşme dökümleri s. 7). “Bir veli dini konu da bir talepte bulundu çocuğumun kola içmesini ve burgerking yemesini istemiyorum. İçindeki etin domuz eti olup olmadığını bilmiyorum, çocuğuma yedirmeyin demişti. Bizde saygıyla karşıladık ve vermedik.” **İM52** (i. görüşme dökümleri s. 7) şeklinde olmuştur.

Zihin engelli olan öğrencileri için din kültürü dersinin öncelikli gereklilik olmadığına, verilen eğitimin çocuğa fayda sağlamadığı sadece toplumdaki yaygın inançlara mensup bireylerin talepleri, isteklerini tatmin amaçlı olduğunu BD ve AG adlı öğretmenler; “Bu okulda verilen eğitimin bizim istediğimiz eğitim mi, çocuğun ihtiyacı olan eğitim mi bunu sorgulayıp ona göre amaç yazıyorum açıkçası. Dinimizce zihinsel engelli çocuk dinin gereklerinden muaf ne diye öğrenciye sınırlama getireyim; kola içmesin, hamburger yemesin diye.” **İM54** (i. görüşme dökümleri s. 7) ifadeleriyle açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genelenin din konusunda herhangi bir uyarılama yapacak yeterlilikte olmadığı görülmüştür. Ayrıca farklı inançlar konusunun önemsenmediği sadece yaygın inanç üzerine yoğunlaşıldığı için farklı inançlar konusunda öğretmenlerin eğitilmediği, bu konuda Türkiye’de kayda değer bir eğitim politikasının olmadığı düşünülmüştür.

Çocukların anadilleri konusunda öğretmenlerin yetersiz olduğu ve bu durumunun sonucu olarak öğretmenlerin çocuklar ile iletişim kurma noktasında sorun yaşadıklarına yönelik kullanılan ifadeler; “Kürtçe bilmiyorum. Öğrenci ve veliyle iletişim kurarken sorun yaşıyorum. Kürtçeyi bilmediğim için velilerden tepki alıyorum.” **H42** (m. görüşme dökümleri s. 22). “Arapça bilmiyorum ama çocuklar için öğrenmeye çalışıyorum. Bu şekilde çocuk ile daha kolay iletişim kuruyoruz.” **Y11** (m. görüşme dökümleri s. 34). “Türkçe dışında dil bilmiyorum, bu kadar önemli olduğunu bilmiyordum. Artık yönlendiriyorum, çünkü bilinçleniyorum.” **İA9** (i. görüşme dökümleri s. 16). “Ben buralı değilim. Dil sorunu yaşıyorum. Veliler ile arama bir mesafe koyduğum zaman kötü öğretmen oluyorum.” **K9** (m. görüşme dökümleri s. 22). “Batıdaki öğretmenler Kürtçe, Arapça bilmedikleri için çocuklarla iletişim kurmada sorun yaşıyorlar.” **C20** (m. görüşme dökümleri s. 26). “Daha önce dilin eğitim üzerindeki etkisinin bu kadar önemli olduğunu bilmiyordum ta ki 25 tane Arapça konuşan civcivle tanışana kadar. Okula ilk başladıklarında Türkçe bilmiyorlardı. Ben de Arapça bilmiyordum. Neye uğradığımı şaşırdım. Benzer sorunu Suriye’den gelen çocuklar ile de yaşıyoruz. Bu çocukların dillerini bilmediğimiz için onlar için de bir şey yapamıyoruz.” **E26** (m. görüşme dökümleri s. 38) şeklinde olmuştur.

Ailelerin öğretmenlerin söylediklerinden çok eğitimci vasfı olmayan kişilerin eğitim konusunda söylediklerini dikkate almaları konusunda öğretmenler tarafından kullanılan “Aileler bilinçsiz olduğu için bizim söylediklerimize, doktorun söylediklerine inanmıyorlar. Daha çok komşunun söylediklerine inanıyorlar ve komşunun söylediklerini uyguluyorlar. Bunun sebebi, şeyhler, imamlardır. Bu davranışları zamanla kültürel alışkanlık haline geliyor. **H28** Aile eğitimsiz olduğu için çevreden duyduğu bir yöntemi bize dayatıyor. Örneğin; doktorun başka bir hastalık için verdiği ilacı kendisine veya çocuğuna iyi geleceğine inanıyor. Komşu çocuğun bacakları için verilen egzersizleri, kendi çocuğunun kol egzersizleri olarak vermemizi istiyor. Oysa biliyoruz ki o hareketler çocuk için faydalı olmayacaktır. Durum böyle olunca, zamanla bildiğimiz doğrulardan uzaklaşarak ailenin istediği egzersizleri yapıyoruz. Bile bile yararsız olanı çocuk için yapmaya başlıyoruz” **H29** (m. görüşme dökümleri s. 13) ifadelerden anlaşılmaktadır. Odak grup görüşmeleri sonucu ulaşılan bulgu, öğretmenlerin cinsiyet, dil, din ve kültür konusunda destek hizmetlerini sunmada yeterli olmadığıdır. Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi ailelerin ve ÖERM sahiplerinin ilgili ve bilinçli olmadıkları ve ÖERM'lere “ticarethane” gözüyle bakıldığı için eğitim ve destek hizmetler sürecinin, bireyin gereksinimlerinden çok müşteri memnuniyetine dönüştüğü görülmüştür.

4.1.8.2. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine bakış açıları

Özellikle eğitim fakültelerinden kaynaştırma eğitimi almayan/alamayan öğretmenler başta olmak üzere öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi konusunda yetersiz oldukları; “Sınıf öğretmeni olarak kaynaştırma öğrencisi için uyarılma olarak, kaynaştırma öğrencisinden kurtulmak için elimizden geleni yapıyoruz. Çünkü kaynaştırmayı bilmiyoruz. 30 öğrenciyle mi uğraşalım, onunla mı uğraşalım?” **E14** (m. görüşme dökümleri s. 4) “Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma konusunda eğitim almaları gerekiyor.” **B18** (m. görüşme dökümleri s. 25). “Ben üniversitede kaynaştırma dersi almadım. Bu dersin mutlaka verilmesi gerekiyor. Çocuğun kaynaştırma öğrencisi olduğunu not verme zamanında öğreniyorum. Hocam o kaynaştırma öğrencisi düşük not

vermeyin diyorlar. Bunun böyle olmaması gerekiyor, bilgilendirmelerin olması gerekiyor bu konuda.” **E17** (m. görüşme dökümleri s. 18) ifadelerinde görülmüştür. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamına kabulü konusunda öğretmenlerin olumlu tutum içerisinde olmadıkları da “Özel eğitim sınıflarından çocuklar teneffüse çıkmazlar.” **B19** (m. görüşme dökümleri s. 25). “Daha önce Keyman’da (bilgilerin gizliliği için kod isim kullanılmıştır) özel alt sınıfta öğretmenlik yaptım, özel eğitime yönelik hiçbir şey yoktu. Burası oraya oranla çok daha iyi. Oradaki sınıf öğretmenlerinin bize karşı tutumları çok farklıydı, bize farklı gözle bakıyorlardı. Öğretmenlerin bu algılarını değiştirmek bize düşüyordu ve çok zorlanıyorduk.” **İM9** (i. görüşme dökümleri s. 2) ifadelerinden anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim okullarında olumlu tutumla karşılanmadığı gibi özel eğitim öğretmenlerinin de olumlu tutumla karşılanmadığı öte yandan, özel eğitim öğretmenlerinin de farklı engel grubundaki özel gereksinimli çocuklara ve eğitilmelerine yönelik olumlu tutum içinde olmadıkları düşünülmüştür.

4.1.8.2.1. Öğretmen özlük haklarının ve atamalarının destek hizmetleriyle olan ilişkisi

Öğretmenlerin özlük haklarının iyi olmamasından kaynaklı olarak destek hizmetleri sağlarken performans ve motivasyon düşüklüğü yaşadıkları özel sektörde çalışan öğretmenler tarafından “Öğretmenler olarak kendi yasal haklarımızı az çok biliyoruz ancak yine de güvencemiz yok. **C38** Devletteki öğretmen daha çok kazanıyor ve özlük hakları daha fazla.” **U21**(m. görüşme dökümleri s. 3). “Aynı şekilde öğretmenlerin özlük hakları da yeterli değil. 8-5 mesaisinden ve tatillerinin olmamasından kaynaklı olarak çok fazla verimli olamıyoruz. **I14** Çok yoğun çalıştığımız için kendimizi geliştirme imkanımız olmuyor. İki öğün de çalıştığımız için dinlenme fırsatımız da olmuyor...” **K3** (m. görüşme dökümleri s. 8) şekline ifade edilmiştir. Benzer bulgular İstanbul’daki okul ve ÖERM’lerde de elde edilmiştir: “Çalışma saatleri çok fazla. Maaşlarımız çok az, tatilimiz çok az. Bu nedenle çocuklara verimli de olamıyoruz. Ben de hayatımı yaşamak istiyorum. **İA36** Çok sıkıntı var genel

anlamda. Çok fazla saat çalışıyoruz. Öğretmen işine odaklanamıyor ve sosyal hayatını yaşayamıyor.” **İA34** (i. görüşme dökümleri s. 18) şeklinde ifade edilmiştir.

ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin kadrolu ve alandan mezun olmamaları nedeniyle kendilerine karşı tepkisel davranıldığını; “Okulöncesi mezunuyum. Özel eğitimde uzun zamandır çalışıyorum. Amcamın oğlu zihinsel engellidir. Bu alanda çalışmamda etken olmadı ancak bölüme karşı tutumumun değişmesinde etkili oldu.” **H5** (m. görüşme dökümleri s. 3). “Alan mezunları bizi eleştiriyor ama biz onlardan daha iyi çalışıyoruz. Yarın öbür gün özel eğitimciler sınıf öğretmeni olarak atanırsa şaşırmayın.” **H23** (görüşme dökümleri s. 3) şeklinde ifade etmişlerdir. Benzer ifadeler aynı ÖERM’de çalışan LÇ, MA ve ME öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. “Atanma olmadığı için burada çalışıyoruz.” **Y2** (m. görüşme dökümleri s. 12). “Aile çocuğa sözünü geçiremiyor. Bize söylüyor biz çocuğu yönlendiriyoruz. Ancak kadrolu olmadığımız için sözümüz geçerli değil yine de.” **Y13** (m. görüşme dökümleri s. 3). Öğretmenler bu konuda yardımcı olabilecek mesleki gelişim kurslarını bulundukları yerlerde alamadıkları, il dışına da ÖERM sahiplerinin izin vermedikleri görülmüştür.

Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan farklı branşlardaki öğretmenlerin bu konudaki diğer görüşleri ise şöyledir: “Devlet okullarında materyal vb. sağlanmıyor. Materyaller görünüşte var sadece. ÖERM’lerde bu sağlanıyor” **S7** (m. görüşme dökümleri s. 10). Devletin rehabilitasyon merkezlerini açması ve rehabilitasyon merkezlerine de öğretmen atamasının olması gerekiyor” **I8** (m. görüşme dökümleri s. 26). Devletteki öğretmen daha çok kazanıyor ve özlük hakları daha fazla.” **U21**(m. görüşme dökümleri s. 3).

Bu bulgular birleştirildiğinde öğretmenlerin atamalarının olmaması ve kendi gelecekleri için böylesi açıklamalarda bulunduğu ve farklı branşlardan oldukları için ‘yeterlilik’ konusunda kendilerine yöneltilen eleştirilere karşı; bu alanda işsiz kalmamak için çalışmaya başladıkları, zorlandıkları ama ellerinden geleni yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Daha önce de belirtildiği gibi ÖERM sahiplerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemedikleri için kendilerini özel eğitim destek hizmetler

konusunda geliştiremediklerini, bu nedenle öğrencilere destek hizmet sunma noktasında yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

4.1.8.3. MEB’e bağlı kurumlarda çalışan öğretmenler ve diğer personel arası iletişim

Özel eğitim bireysel çalışmaktan çok bir ekip işidir ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde bu ekibin gerekliliğinden bahsedilmiştir (MEB, 2006). Özel gereksinimli bireyin bağımsızlaştırılması konusunda bir başarıdan söz edebilmek için de ekip üyelerinin, MEB’ bağlı devlet ve özel kurumların birbirleriyle ve ailelerle iletişim halinde olması gerekir. Bahsedilen bu ekip, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları materyal ve uyarlamalar konusunda da sürekli iletişim halinde olmalı ve ekip olarak verilen kararlara aileleri de katmalıdır. Ancak MEB’e bağlı RAM, genel eğitim ve eğitim uygulama okulları ve ÖERM’lerde çalışan öğretmenler arası iletişimin olmadığına yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

4.1.8.4. Öğretmenler arası iletişim

4.1.8.4.1. ÖERM ve RAM’larda çalışan öğretmenler arası iletişim

ÖERM ve RAM’larda çalışan öğretmenlerin birbirleriyle iletişim halinde olmadıkları ve bunun sonucu olarak öğrencilere özel eğitim destek hizmetleri sunma noktasında öğretmenlerin ifadeleri; “ÖERM, okul, aile ve RAM ile işbirliği halinde olmalı. Bu olmadığı zaman öğretmen olarak çok sıkıntı yaşıyoruz.” **Y13** (m. görüşme dökümleri s. 2) şeklinde olmuştur. İletişimin farklı zeminlerde yapıldığını dile getiren BC adlı öğretmenin bu konudaki iddiası ise; “Okul, rehabilitasyon merkezi ve RAM’lardaki öğretmenlerin neden işbirliği içinde olduğunu söylüyorum. Rehabilitasyon ticaret yapıyor. Okul müdürleri de ticaret yapıyor. Okul müdürleri bazı ÖERM’lerle işbirliği yapabiliyor. Geçen yıl Esentepe’de (kod isim kullanılmıştır) okul müdürü rehabilitasyon merkezi müdürü ile anlaşmış. Bu davalık oldu. Bunun gibi çok

ÖERM var. Okul öğretmeni anlaşmalı olmadığı ÖERM'in öğretmeni ile görüşmek istemiyor.” **İA13** (i. görüşme dökümleri s. 16) şeklinde olmuştur. Okullardan ÖERM’ler ile görüşmek için talebin gelmediği ve ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin okullara gittiklerinde kayda alınmadıkları konusunda; “Kaynaştırma öğrencilerinin devam ettiği okullardaki sınıf öğretmenleri ve rehberlikçiler bizden çocuğun BEP’i talep edilmiyor.” **C15**. Özel eğitim okulları ile iletişim halinde değiliz. Kurumlar okul, aile ve RAM ile işbirliği halinde olmalı. Bu olmadığı zaman öğretmen olarak çok sıkıntı yaşıyoruz. Kadrolu olmadığı için sözümüz geçerli değil.” **Y13** (m. görüşme dökümleri s. 3). “Bizi davet etmelerini bir tarafa bırakın, gittiğimizde kovuluyoruz. Geçen sene okul ziyaretine gittik, bizi almadılar bile. Bize öğretmen gözü ile bakmıyorlar ama kendi rahatlarını bozmamak için de bizimle iletişime geçmiyorlar. Memur zihniyetiyle bakıyorlar duruma, mesaim bitsin de evimize gidelim mantığıyla bakıyorlar.” **İA14** (i. görüşme dökümleri s. 16).

4.1.8.4.2. Genel eğitim veren öğretmenlerin ÖERM’deki öğretmenlerle iletişimi

Benzer şekilde ÖERM ve genel eğitim veren okullarındaki öğretmenlerin de birbirleriyle sistematik bir şekilde görüşmedikleri, yalnızca bazı öğretmenlerin kendi talep ve istekleri doğrultusunda iletişime geçtikleri; “Benim ev arkadaşım sınıf öğretmeni. Ondan destek almaya çalışıyorum. Fakat öğrencim için okula gitmedim. Toplantılara katılmadım.” **İA22** (i. görüşme dökümleri s. 17). “Devlet okullarında BEP kurul toplantılarına kesinlikle katılmıyoruz.” **İA11** (i. görüşme dökümleri s. 16). “Ben kendim talep edip gittim. Hoca ile görüştüm.” **İA12** (i. görüşme dökümleri s. 16). “Rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenler olarak devlet okullarında çalışan öğretmenler ile çok fazla iletişime geçmiyoruz. Sadece bir defa BEP toplantısına gittim. Bizi önemsemiyorlar. Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenleri gereksiz buluyorlar.” **İD21** (i. görüşme dökümleri s. 13). “Çok fazla görüşmüyoruz ama öğretmenlere BEP gönderiliyor. Neler yapılıyor neler yapılmıyor konusunda öğrenciye verilen eğitim hakkında öğretmenlere bilgi verilmesi amacıyla iletişim kuruluyor.” **S24**

(m. görüşme dökümleri s. 2) şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin bu konudaki şikâyetlerini; “ÖERM’de çalışan öğretmenler olarak okullardaki öğretmenlerden şikayetçiyiz. Çocuk için bireysel gelişim raporu hazırlamak bile zorlarına gidiyor.” **H10** (m. görüşme dökümleri s. 3). “Okuldaki BEP toplantılarına bizi davet etmiyorlar. Bizi davet etmelerini bir tarafa bırakın, gittiğimizde kovuluyoruz. Geçen sene okul ziyaretine gittik, bizi almadılar bile. Bize öğretmen gözü ile bakmıyorlar ama kendi rahatlarını bozmamak için de bizimle iletişime geçmiyorlar. Memur zihniyetiyle bakıyorlar duruma, mesaim bitsin de evimize gidelim mantığıyla bakıyorlar.” **İA14** (i. görüşme dökümleri s. 16) şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin iletişime geçmek istememelerinin sebepleri arasında öğrenci için bir görev üstlenmekten kaçındıkları sonucu da çıkmaktadır.

4.1.8.4.3. Eğitim uygulama okulunda çalışan öğretmenlerin RAM ve ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerle iletişimi

ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerle eğitim uygulama okullarındaki öğretmenlerin iletişim halinde olmadığı ve bu durumun öğrencilere özel eğitim destek hizmetler sunma noktasında sorun yarattığına yönelik ÖERM ve genel eğitim okullarındaki öğretmenlerin ifadeleri; “...RAM personeli istenilen düzeyde bizimle iletişim kurmuyor. Bu da onların (çocukların) akademik performansının düşük çıkmasına sebep oluyor.” **B5** (m. görüşme dökümleri s. 2). “Devlet kurumlarının birbirleriyle iletişim halinde olmaması, çocukların eğitimleri için alışveriş mümkün olmuyor.” **C6** (m. görüşme dökümleri s. 2). Biz rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenler olarak özel eğitim okulları yani eğitim uygulama okulları ve normal okullar ile iletişim halinde değiliz. ÖERM’ler, okul, aile ve RAM ile işbirliği halinde olmalı. Bu olmadığı zaman öğretmen olarak çok sıkıntı yaşıyoruz.” **Y13** (m. görüşme dökümleri s. 2) şeklinde olmuştur.

Eğitim uygulama okullarında çalışan öğretmenlerin ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin uygulamalarına güvenmedikleri, çocuklara yanlış eğitim verdikleri ve

verilen eğitimin ders saatini doldurmak amaçlı olduğu nedeniyle iletişime geçmediklerini konusundaki ifadeleri; “Destek hizmetleri konusunda rehabilitasyon merkezleri ile iletişime geçmiyoruz. Yanlış eğitim verdikleri için ne desek nafile. Kalem tutmayı bilmeyen çocuğa ‘anne baba’ yazdırmışlar.” **İM68** (i. görüşme dökümleri s. 9). “Ben 2 sene rehabilitasyon merkezinde çalıştım. Veliler orada müşteri gibi orda amaç veliyi mutlu etmektir. Çocuk için faydalı olacak amaçtan çok veli ne isterse onu yapmaya çalışıyorlar. Ben çocuğun kaslarının zayıf olduğunu biliyorum ona göre çalışıyorum ama veli okuma-yazma öğretmemi istiyor, yani asıl sorun paralı olan velinin ne istediği oluyor.” **İM69** (i. görüşme dökümleri s. 9). “...Rehabilitasyonda çocuğa 40 dakikada 4 ders vermiş. Yani aynı derste 4 farklı ders işlemiş oluyor. O nedenle onlara çok güvenmiyor ve iletişime geçmiyoruz.” **İM71** (i. görüşme dökümleri s. 9) şeklinde olmuştur.

ÖERM’ler yönetmelikte özel eğitim destek hizmetler olarak görülse de RAM ve devlet okullarındaki öğretmenlerle iletişime geçmediği, BEP toplantılarına davet edilmediği, öğrenciye destek hizmetler vermek amacıyla karşılıklı işbirliği yapılmadığı görülmüştür. Uygulamalar içerisinde öğretmenler ve bu konuda çalışan personellerin mesleki gelişimleri için birbirlerine destek vermek yerine, birbirlerine karşı tavır aldığı bu nedenle öğrenciye destek hizmetler sunma noktasında ciddi sıkıntılar yaşandığı görülmüştür.

4.2. Üniversitelerdeki Özel Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin yetiştirme tarzı, öğretmen yeterlilikleri ve üniversitelerdeki özel eğitim bölümüyle elde ettiğimiz bulgular aşağıda verilmiştir. Daha önce yer verilmesine rağmen buradaki konu başlığı ile de alakalı olduğu için bazı bulgulara tekrar yer verilmiştir.

Öğretmenlerin kendilerini bir eğitimciden çok bir memur olarak algılayıp o şekilde çalıştıklarına ve bunun doğal sonucu olarak öğretmenlerin üretici olmaktan çok tüketici oldukları konusunda öğretmenlerin iddiaları; “Öğretmen yetiştirme tarzından

dolayı öğretmenler zamanla kendilerini, öğretmen değil de memur olarak algılamaya başlıyorlar, zamanla muhafazakâr olabiliyorlar, üretemiyorlar. Sisteme karşı en radikal, anarşist bir kişilikte kendini yetiştirenler bile zamanla gevşiyorlar daha sonra evlenip çocuklu çocuğa karışıyorlar. Eğitim sistemi böylece zamanla kapital sisteme hizmet etmiş oluyor.” **E2** (m. görüşme dökümleri s. 12) şeklinde olmuştur.

Özellikle kaynaştırma eğitimi almamış öğretmenler başta olmak üzere genel eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerin sınıfta kaynaştırılması konusunda çok ciddi sorunlar yaşadıklarına ve başarılı bir kaynaştırma uygulaması yapamadıklarına yönelik ifadeleri; “Ben üniversitede kaynaştırma dersi almadım. Bu dersin mutlaka verilmesi gerekiyor. Çocuğun kaynaştırma öğrencisi olduğunu not verme zamanında öğreniyorum. Hocam o kaynaştırma öğrencisi düşük not vermeyin diyorlar. Bunun böyle olmaması gerekiyor, bilgilendirmelerin olması gerekiyor bu konuda.” **E17** (m. görüşme dökümleri s. 18). Öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma konusunda eğitim almaları gerekiyor.” **B18** (m. görüşme dökümleri s. 25) şeklinde olmuştur. Benzer şekilde problem davranış sergileyen öğrenciler konusunda özel eğitim destek hizmetleri sunma ve grup içi bireyselleştirme konusunda problem yaşadıklarını da; “Bazen kaynaştırma öğrencisinin tepkilerini de anlamıyoruz. Problem davranış sergilediğinde bir şey yapamıyoruz. Bu nedenle sınıfın düzenini bozuyor ve neticede sınıfta istenmeyen öğrenci oluyor.” **E15** (m. görüşme dökümleri s. 18) şeklinde ifade etmişlerdir.

Özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin de destek hizmetleri sunma konusunda yetersiz oldukları ve üniversitede aldıkları eğitimlerin bu konuda yeterli olmadığı konusundaki ifadeleri; “...Tamam, bize özel eğitimci gönderseler de peki biz buna yetecek lisans eğitimi alabiliyor muyuz? Öğretmen yetiştirme tarzımızı da irdelemek gerekiyor. Verilen eğitimin yetersizliğini öğretilen yöntem ve tekniklerin bir noktadan sonra işe yaramayacağını uygulamaya başlayınca ve öğretmenliğe başlayınca gördük.” **İM36** (i. görüşme dökümleri s. 5). “Üniversitede bize öğretilen bu yöntemleri bilenlerin çoğunu uygulamaya geçiremediğini görüyoruz. Şiddet olarak ‘ses’in bizde kalmadığını görüyoruz.” **İM37** (i. görüşme dökümleri s. 5) “Bunun sebebi mesleki eğitimin desteklenmemesidir. Bunların spesifik olarak öğrencilerin üzerinde uygulanması

gerekir; bu da bir destek hizmetidir.” **İM39** (i. görüşme dökümleri s. 5) şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin farklı dil, din ve kültür konusunda eğitim almadıklarını daha önceki bulgularda yer verilmişti. Buna ek olarak, farklı cinsel yönelimleri olan bireylerin eğitimi konusunda üniversitede eğitim alınmadığı ve bu konuda yaşanan sorunlarla karşılandığı “Hayır, eşcinseller ile ilgili de üniversitede bize herhangi bir eğitim verilmedi.” **İM67** (i. görüşme dökümleri s. 8) şeklinde ifade edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin farklı din, dil ve kültür konusunda olumlu tutum içerisinde olmadığı, “Öğretmenlerin genel olarak ön yargıları var bölgeye karşı.” **E22** (m. görüşme dökümleri s. 31) ifadeleriyle açıklanmıştır.

12 odak grup görüşmesi sonucu elde edilen tüm bulguları özetlemek gerekirse; MEB’in uyguladığı eğitim sisteminde birtakım sorunların olduğu, MEB’in kurumları denetlemediği, yasal boyutlarda işleyişin sağlıklı gitmediği ve bu nedenle kişilerin uygulamaları keyfi yaptığı ve denetimlerin sağlıklı yapılmamasından kaynaklı destek hizmetlerin kontrollü sunulmadığı, MEB’e bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğu, MEB’in vermiş olduğu hizmet içi eğitimler ve seminerlerin işlevsiz olduğu, MEB’e bağlı kurumlarda özel eğitim destek hizmetleri sunma noktasında sorunların yaşandığı destek hizmetleri konusunda uyarlamaların yapılmadığı, MEB’e bağlı kurum binalarının hala erişilebilir olmadığı, genel olarak RAM’lardaki tanılama ve değerlendirmelerin yanlış yapıldığı, bu yanlış tanılama ve değerlendirmelerin, bütünleştirme kapsamında ele alınan yeni özel gereksinim grupları yani; dil, din, kültür, cinsiyet vb. konularda uyarlamaların yapılmamasından kaynaklandığı, ÖERM’lerin kâr amacıyla çalıştıkları, ÖERM’lerde sağlanan destek hizmetlerin yetersiz olduğu, MEB’deki öğretmenlerin birbirleriyle iletişim halinde olmadıkları, Genel eğitim okullarında kaynaştırma ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik tutumların hâlâ olumlu olmadığı, eğitim uygulama okullarındaki farklı engel gruplarındaki öğrencilerin de olumlu bir tutumla karşılanmadıkları, öğretmenlerin farklılıklar ve özel eğitim alan bilgisi konularında yetersiz oldukları, üniversitelerdeki özel eğitim bölümlerinde okutulan derslerin uygulamadan uzak olduğu şeklinde olmuştur.

V. BÖLÜM

5.1. Tartışma

Yürütülen bu araştırmanın konusu gereği, bulgular ile tartışmanın birlikte verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Ancak üniversitenin tez yazım kılavuzu göz önünde bulundurulduğundan araştırmanın tartışma bölümü farklı bir bölümde ele alınmıştır. Ön plana çıkan bulgular alanyazına göre tartışılmıştır. Bu bölümde tartışılan bulgular aşağıda verilmiştir.

5.1.1. MEB

5.1.1.1. MEB'in ÖERM'leri, RAM'ları ve okulları denetlemesi

Araştırma bulguları incelendiğinde MEB'in ÖERM'leri, RAM'ları ve okulları gerektiği gibi denetlemediği görülmektedir. Denetimlerin uygun şekilde yapılmaması nedeniyle özel eğitim hizmetlerin önemli sıkıntıları olduğunu ve bu alanın gittikçe ticari amaçlar doğrultusunda yürütüldüğü ve eğitim hizmetinin niteliğinin düştüğü vurgulanmıştır (İşman 2009). Öte yandan denetimlerin yapılmasının gerekliliği konusunda Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) şu ibareye yer verilmektedir: “Özel eğitim okul/ kurumları ve özel eğitim sınıfları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların etkinliklerinin denetimi öncelikle özel eğitim ve/veya psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında yetişmiş bakanlık veya ilköğretim müfettişlerince yapılır.” Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin denetimde uyulması gerekenler açık bir şekilde açıklanmıştır. Yasada yer almasına rağmen kurumların denetlenmediği neredeyse araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Bulgularda, denetimlere gelen personellerin özel eğitim bilgilerinin yetersiz olması, denetleme mekanizmasının işlevsiz olabildiğini göstermiştir. Öte yandan destek hizmetlerin ve verilen eğitimin niteliğinin gözünüzde bulundurulmadığı, sadece

öğretmen-öğrencinin sınıfta bulunma beyanının ve evrak kontrolünün yapıldığı belirtilmiştir. Oysa alanyazında, özel eğitim müfettişleri, genel eğitim ortamlarında okuyan ve ‘normal’ gelişim gösteren öğrenciden ziyade, özel gereksinimli bireyin gereksinim duyduğu donanım ve öğretim tekniklerinin denetimlerini yapan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Zigmond, 2003). Görev yapan ilköğretim müfettişleri, özel eğitimi kapsayacak bir eğitimden geçmedikleri için özel eğitim alanına yabancılık çekmektedirler. Bu yabancılık nedeniyle özel eğitim uygulamalarında neyin yeterli, neyin yetersiz olduğu belirlenememektedir, gerekli önlemler alınamamaktadır (Akçamete, 1988; Alıç, 1977). Oysa özel eğitim alanında hizmet veren resmi ve özel kurumları denetlemekle görevlendirilen müfettişlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Benzer şekilde bu kurum ve merkezlerin amacına uygun şekilde faaliyetlerini sürdürmeleri için bağlı oldukları kurumlar tarafından denetimleri konusunda da çok büyük sorumluluk yüklenmiş oldukları düşünülmektedir (Azap, 2001; Şahin, 2002).

Her iki ilde yapılan odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında, sistematik olmamakla birlikte çocuklara kavram ve beceri öğretimlerinin çocuğun anadili üzerinden yapıldığı görülmüştür. Denetimlere gelen müfettişlerin ise çocuğa Türkçe sorular sorduğu ve yönergeler verdiği için çocuğun beceriyi gerçekleştirip gerçekleştirmediği ve kavramı bilip bilmediği belirleme konusunda şüphe ortaya koymuştur.

Yukarıdaki görüşlerden anlaşıldığı gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen denetleme hizmetleri öğretmenler tarafından yeterli görülmemektedir. Denetimlerin nitelikli ve amacına yönelik olmaması nedeniyle özel eğitim hizmetlerinin önemli sıkıntıları olduğunu ve bu alanın gittikçe ticari amaçlar doğrultusunda yürütüldüğü ve eğitim hizmetinin niteliğinin düştüğü alanyazında da desteklenmiştir (İşman 2009). Elde edilen bulgular ve alanyazına bakıldığında, MEB’in verilen destek hizmetleri denetleyebilmesi için uzman denetmenlerin yetiştirilmesinin hem MEB için hem de lisans ve lisansüstü öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir odak noktası olması gerektiği düşünülmüştür.

5.1.1.2. MEB'in verdiği hizmet içi eğitim kursları

Elde edilen bulgulara göre hizmet içi eğitim ve seminerlerin yapılmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, ÖERM'lerde çalışan personelin hizmet içi eğitimlerinin beklendik düzeyde gerçekleşmediği belirtilmektedir (Ataman, 2003). Buna ek olarak, odak grup görüşmeleri sonucu ulaşılan diğer bir bulgu da verilen hizmet içi eğitimlerin ve sertifika programlarının kuramsal odaklı olduğu yönündedir. Benzer ifadeler Korucu (2005) ve Baz (2010) tarafından; personelin kendini geliştirmesiyle ilgili çok profesyonel bir çalışmanın bulunmadığı, zaten bu ihtiyacı karşılayacak yetişmiş eleman sıkıntısının olduğu, verilen eğitimlerin yetersiz olduğu, ihtiyaçları karşılamadığı ve nitelik olarak eksik kaldığı şeklinde açıklanmıştır. Oysa hizmet içi eğitimlerin ve sertifika programlarının öğretmeni destekleyen, öğretmene deneyim sağlayarak öğretmeni kendini güvende olmayı hissettirmesi gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Lubbers, Repetto & McGorray, 2008; Ghaleb 2014).

Hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin görev yaptıkları şehirlerden uzak şehirlerde yürütülmesinden ve ÖERM sahiplerinin bu konuda öğretmenleri desteklememesinden kaynaklı olarak öğretmenlerin bu kurslara katılmadıkları belirtilmiştir. Benzer durum Baz (2010) tarafından; hizmet içi eğitimlerin yapılacağı yerlerin rastgele seçildiği şeklinde açıklanmıştır. Buna ek olarak, ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin de hizmet içi eğitimler konusunda verilecek hizmetin devletten bekledikleri görülmüştür. Oysa Milli Eğitim Bakanlığı Özel Kurumlar Yönetmeliğinin 36. maddesine göre ÖERM'leri hizmet içi eğitimlere personelinin göndermekle görevli olduğu; "Kurumlar, eğitim personelinin yetiştirmek için gerekli tedbirleri alır. Ayrıca eğitim personelinin bakanlıkça açılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlandırılmasını sağlar." şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2012). Bu durum, öğretmenlerin genelinin hizmet içi eğitimler konusunda yeterli yasal bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Gerekli bilgiye sahip olanların da işlerinden olma kaygısıyla çok da yasal uygulamayı göz önünde bulundurmadıkları ve ÖERM müdürlerinin söylediklerini uygulamayı tercih ettikleri görülmüştür.

5.1.1.3. MEB Okullarındaki özel eğitim destek hizmetleri ve uyarlamalar

Katılımcılar, alanyazınla da paralel olarak (Bilen, 2007; Çimen - Öztürk, 2009) MEB okullarında fiziksel ve öğretimsel uyarlamaların özel gereksinimli öğrenciler için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Oysa farklı kültürleri ve dilleri programa almak ve sınıf geneliyle paylaşarak öğrenmeyi sağlamak, bunlarla ilgili etkinlikler ve materyaller hazırlayarak bütün öğrencilerin birbirleriyle olan benzerlik ve farklılıklarını keşfederek tanımlarını sağlamak gerekmektedir. Bu konuda özellikle ayrımcılıktan uzak bir program oluşturmak gerektiği Salend (2011) tarafından belirtilmiştir. Ayrıca ASPB tarafından oluşturulan Erişilebilirlik Yasasının 18. maddesine göre; umuma açık hizmet veren her türlü yapı ve açık alan ile toplu taşıma araçlarının sahibi olan gerçek ve özel hukuk tüzel kişilerine her bir tespit için bin Türk lirasından beş bin Türk lirasına kadar idari para cezasının uygulanacağı açıklanmıştır. Buna rağmen ÖERM'lerde erişilebilirlik konusunda hala uyarlamaların yapılmadığı görülmüştür. ÖERM'lere cezai işlem uygulanmaması, denetimlere dair yasalara uyulmadığını göstermektedir. Genel eğitim programlarının tekrar gözden geçirilip uyarlamaların yapılmasının gerekliliği, (Dilts ve diğerleri, 2011; Dokuztuğ-Üçsular ve Öztürk 2010; Elliott 2002; Gimm ve diğerleri, 2011; Ison ve diğerleri, 2010; Ingen ve Moore, 2010; Wu ve diğerleri, 2010) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Çocuğun en önemli gelişim alanlarından biri olan cinsel gelişim konusunda öğretmenlerin çekindikleri ve cinsel eğitimin tabu olarak görüldüğü, ailelerin inançları gereği ya cinsel eğitimi önemsemedikleri ya da ailelerin cinsel eğitimin önemi konusunda bilgilendirilmediği, farklı din, dil, kültür, cinsiyet ve cinsel yönelim konularında uyarlama yapılmadığı, sadece yaygın olarak kabul gören inançlar konusunda birtakım uyarlamaların yapıldığı belirtilmiştir. Ne var ki; alanyazında din farklılıklarında uyarlamalar yapılması, öğrencilerin mensup olduğu dinlerin program içerisine yedirilmesi, hassasiyetlere dikkat edilmesi ve saygı gösterilmesi gibi konularda sınıf içi düzenlemelerin yapılması gerektiği Salend (2011) tarafından belirtilmiştir. Buna ek olarak bütünleştirme uygulamaları kapsamında farklı din, dil, kültür, cinsiyet ve cinsel yönelim konularında uyarlamaların (Ball, 2012; Lee-Kearns, Mitton-Kukner ve Tompkins 2014; Mata, 2014; Myers, 2010;) yapıldığı/yapılması gerektiği

görülmektedir. Farklı inançlar için uyarlamalar konusunda ailelerin bir taleplerinin olmadığı ve doğal olarak bu konuda uyarlamaların yapılmadığına yönelik de bulgular elde edilmiştir. Bunun sebebinin; ailelerin bu konuda etiketlenmek istememeleri veya talep etseler de bu konuda bir uyarlamanın yapılmayacağından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Zihinsel engeli olan öğrencilerin dini gereklilikleri yerine getirme noktasında muaf oldukları için din kültürü dersinin gereksiz olduğu, verilen eğitimin çocuğa fayda sağlamayacağı sadece toplumdaki yaygın inançlara mensup bireylerin talepleri, isteklerini tatmin amaçlı olduğu da dile getirilmiştir. Bunu destekler nitelikte, din bilgisi dersin içeriğinin soyut kavramlara dayanmasının, zihinsel engeli olan öğrencilerin öğrenmeleri açısından zor olduğu, bu nedenle din bilgisi dersinin eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezleri için yeterince uygun olmadığı belirtilmiştir (Eratay, Çifçi-Tekinaslan ve Yıkılmış, 2012).

5.1.1.4. RAM

5.1.1.4.1. RAM’lardaki tanılama ve değerlendirmeler

Bulgular içerisinde, RAM’larda yapılan değerlendirmelerin ve kullanılan testlerin bireysel özelliklere ve kültüre uygun olmadığı, değerlendirmeyi yapan kişilerin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğu, bu nedenle yanlış tanılamaların yapıldığı, bunlara bağlı olarak da bireylerin eğitimsel, psikolojik ve sosyal olarak dezavantajlı duruma düştükleri ifade edilmişti. Alanyazında bütünleştirme uygulamalarının kabul edildiği ülkelerde dezavantaj olarak belirtilen kültür, din, dil, cinsiyet vb. konularda farklı olan öğrencilerin tanılama sürecinde (Elliott, Thurlow ve Ysseldyke, 1995; Ernest ve diğerleri, 2011; Hall, Morse, Sharpe 2005, 14; Lytle ve Smith, 1992; Mann ve Willis, 2000,2; Johnstone, Thompson ve Thurlow 2007;) düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Zekâ testlerinin bir grup Amerikalı ve Afrikalıya yönelik ayrımcılık yaptığı Fuchs (1990) tarafından belirtilmiştir. McLoughlin ve Lewis (1990) ise, farklı kültürdeki özel gereksinimli bireyler değerlendirilirken, formal ve informal

değerlendirme araçlarının uyarlanması yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca değerlendirmelerin çok kısa sürede yapıldığı, bunun sonucu olarak öğrenci performansının ortaya konmadığı belirtilmiştir. Çağlar (1985) yapılan yanlış tanılamaların sebeplerini sıralarken, bunlardan birinin de çocuğun kısa bir sürede değerlendirilme çabasına girilmesi olarak açıklamaktadır.

5.1.1.4.2. RAM’larda değerlendirme için kullanılan testler ve modüller

RAM’larda kullanılan testlerin çocuğun din, dil ve kültürüne uyarlanmadığı ve bunun sonucu olarak değerlendirmelerin yanlış yapıldığı, bu yanlış değerlendirme sonucu ise çocuğun öğrenme güçlüğü ve zihinsel engelli olarak etiketlendiği belirtilmiştir. Alanyazında ise; tanılama sürecinde, öğrencinin kültürel ve dil özellikleri çeşitlilik gösteriyorsa bu durumun mutlaka göz önünde bulundurulması (Bozkurt,2009; Barutçu, 2010) ve yetersizliği olan bireyler kültürel ve dil özelliklerine uyarlanmış birden çok testin uygulanması gerektiği (Strickland ve Turnbull 1990; Özyürek 1995) açıklanmıştır. Ayrıca değerlendirme aracının öğretim koşullarıyla ya da öğrencilerle uyuşmadığı durumlarda yöntemi, dilsel içeriği, konuları, beceri dengeleri, dilsel öğelerinin sıralanışı ve kültürel içeriği uyarlama teknikleriyle biçimlendirilebilir (McGrath, 2002), şeklinde desteklendiği görülmüştür. Bu bağlamda MEB, özel gereksinimli bireylerin RAM’lardaki eğitsel değerlendirmeler ve tanılamaları iyileştirmek amacıyla; yerel yönetimler, yerel ve özel kurumlar, STK’ler vb. ile ortaklaşa Özel Eğitimi Güçlendirme Projesi yürüterek destek sunmuştur (MEB, 2011, <http://orgm.meb.gov.tr>, 12.12.2015’te erişildi). MEB’in böyle bir adım atması, testlerdeki uyarlamalar konudaki bulguları destekler niteliktedir.

Her yıl çocuğun raporunun yenilenmesi için de RAM’larda yapılan değerlendirmelerde yönergeler Türkçe verildiği için, çocuğun anadili üzerinden öğretilen beceri ve kavramların düzeylerini ölçmenin mümkün olmadığı söylenebilir. Alanyazına bakıldığında; çocuğun ilk öğrendiği dilde becerileri daha kısa sürede gerçekleştirdiği (Kaiser ve diğerleri, 2011); çocuğun birinci (anadil) dilinde daha etkili

iletişim kurduğu (Cummins, 2000); eğitsel değerlendirmelerde çocuğun kendi kültüründeki bilgiyi anadil üzerinden daha iyi örneklerle ifade ettiği (Ball, 2012, 289); değerlendirmelerin çocuğun anadilinde ve kültüründeki deneyimler üzerine yapılması gerektiği (Mata, 2014) ortaya çıkmıştır. Fusch (1990), özel gereksinimli bireyleri değerlendiren kişilerin özel gereksinimli bireyleri yakından tanıyan kişiler olduğunda, özel gereksinimli bireylerin değerlendirmelerden daha yüksek puan aldığı belirtmiştir. McLoughlin ve Lewis (1990) ise, farklı kültürdeki özel gereksinimli bireyler değerlendirilirken, formal ve informal değerlendirme araçlarının uyarlanması yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Oysa bu konuda yaşanan sıkıntılar, öğretmenler tarafından geniş bir şekilde ifade edilmiştir.

5.1.1.5. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

5.1.1.5.1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin işleyişi

Öğretmenlerin ÖERM'lerin işleyişi konusunda görüş belirttikleri bulgulara bakıldığında, rehabilitasyon merkezlerinin çalışma sistemlerinin bir eğitim kurumu olmaktan çok "ticarethane" mantığıyla işlediği ve ÖERM'lerin çocuklara özel eğitim destek hizmetleri vermekten uzaklaştıkları görülmektedir. Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi, ailelerin ve ÖERM sahiplerinin ilgili ve bilinçli olmadıkları ve ÖERM'lere "ticarethane" gözüyle bakıldığı için eğitim ve destek hizmetler sürecinin, bireyin gereksinimlerinden çok müşteri memnuniyetine dönüştüğü görülmüştür. Bu konuda İşman (2009), ÖERM'lere öğrenci için ödenen ödenekler farklı amaçlarla kullanıldığını ve ÖERM'lerin kazanç amaçlı olarak farklı yollarla öğrenci bulma yoluna gidebildiğini belirtirken, Korucu (2005) da ÖERM sahiplerinin çoğunun ÖERM'lerdeki eğitimin kalitesinden çok ekonomik çıkarları göz önünde bulundurarak hareket ettiklerine dair sonuçlar rapor etmiştir.

ÖERM'lerin ailelerle çocuğun raporu üzerinde anlaştıkları ve ailelere para verdikleri, çocuğu kendi rehabilitasyon merkezlerine kaydetmek için ailelere bir takım vaatlerde bulunulduğu belirtilmiştir. Ailelerin özel gereksinimli çocukların maaşıyla

geçindikleri ve bu nedenle aile reislerinin ek ekonomik kazanç elde etmek için uğraşmadıklarını TBMM inceleme raporlarında da görmekteyiz: Engelli kişilerin özürü aylığı ve evde bakım ücreti alabilme imkânları bulunmaktadır. Bu iki yardımın toplam bedeli bin lira civarındadır. Bu miktar asgari ücretten daha yüksek olduğu için, kişiler çalışmak yerine bu yardımlarla geçinmeyi tercih etmektedir (TBMM, 2013). Bu doğrultuda, birtakım toplumsal bakış açılarının, Türkiye eğitimdeki bazı uygulamaların yerine getirebilmesinin önünde bir engel teşkil ettiği düşünülmektedir. İşsizlik parasının verilmemesi/ ailelere iş imkânlarının sağlanmaması, iş gücünün ucuz olması ve buna paralel olarak temel ihtiyaçların pahalı olması ailelerin yanlış bir tutum sergilemelerine sebep olabilmektedir.

ÖERM'lerin çoğunda yeterli materyalin olmadığı, fiziksel düzenlemelerin ve personelin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğu belirtilmiştir. Fakat alanyazında bütünleştirme uygulamalarının başarılı olabilmesi için uygulanan etkin öğretmen eğitiminin yanı sıra uygun ve uyarlanmış öğretim materyalleri gerektiği belirtilmiştir (Aslett-Rydbjerg, 2003). Bunlara ek olarak yine çocuğun bütünleştirilmesine yönelik uygulamalarda uyarlamalar ve etkin öğretmen eğitimi olması gerekirken bu kurumların işlemediği görülmektedir. İşman, (2009) bunun sebebinin ÖERM'lerin denetlenmemesinden kaynaklandığını belirtmektedir. ÖERM'lerde çalışan öğretmenlerin hiçbirisinin alan mezunu olmadığı, bunun nedeninin de branş mezunu öğretmenlere daha fazla ödeme yapılması gerektiği ve alan mezunu öğretmen bulmakta zorlandıkları şeklindeki ifadeleri dikkat çekmiştir. Benzer ifadeler alanyazında da görülmektedir. Özellikle ticari amaçla çalışan ÖERM sahiplerinin fazla para vermemek için sertifikalı öğretmenleri tercih ettiklerini bu nedenle eğitimin kalitesizleştiği görülmektedir (İşman, 2009). Bunlara ek olarak ÖERM'lerin alan dışı çalışan öğretmenlere hizmet içi ve mesleki gelişim olanakları sağlamadığı ve bu nedenle öğretmenlerin yetersiz olduğu yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda görülmüştür. Ancak özel eğitim alanında görev yapacak öğretmenlerin öğretmenlik formasyonuna sahip olmalarının yanı sıra, özel eğitime gereksinimi olan çocukların özelliklerine, eğitim, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgiye sahip olmaları ve bu alanda eğitim almış olmaları bir gereklilik olarak belirtilmektedir (Boomer, 1982). Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin atamasının yapılmaması/yapılamamasının, bu öğretmenlerin

ÖERM’lerde çalışmalarına sebep olduğu, öğretmenlerin buradaki çalışmalara geçici gözüyle baktığı, bu konuda kendilerini geliştirme yoluna gitmedikleri düşünülmüştür. Bunun sonucunda da istenilen düzeyde özel eğitim destek hizmetleri sunulmadığı görülmüştür.

5.1.1.5.2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sağlanan destek hizmetleri ve uyarlamalar

Bulgulara baktığımızda genel olarak ÖERM’lerde materyal eksikliği yaşandığı var olan materyallerin ise çocuğun seviyesine uygun olmadığı ve bu konuda gerekli uyarlamaların yapılmadığını da görmekteyiz. Fakat alanyazında bütünleştirme uygulamalarının başarılı olabilmesi için uygun ve uyarlanmış öğretim materyalleri gerektiği belirtilmiştir (Aslett-Rydbjerg, 2003). Öte yandan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye göre kurumlarda özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve diğer özel tedbirler alınması gerekmektedir. Ayrıca fiziksel uyarlamaların yanı sıra, farklı dil, din, kültür, cinsiyet vb. konularda da uyarlamaların yapılmadığı görülmektedir. Öğretimde kullanılan dil ile çocukların kullandığı dillerin harmanlanarak kavram öğretildiği ya da yalnızca çocuğun bildiği dil üzerinden öğretim yapıldığı bulgusu ön plana çıkmıştır. Bu bulgulara dayanılarak Türkiye’de öğretim süreçlerinde kullanılacak dilin belirlenmesi, dil ve kavram öğretimlerinin profesyonel yabancı dil öğretimi ya da anadil kullanımı üzerine Türkiye’ye özgü bilimsel çalışmalar yapılarak politika ve yöntem belirlenmesi gerektiği görülmüştür. Alanyazında bütünleştirme uygulamaları kapsamında farklı din, dil, kültür, cinsiyet ve cinsel yönelim konularında uyarlama (Myers, 2010; (Ball, 2012; Mata, 2014; Lee-Kearns, Tompkins ve Mitton-Kukner, 2014) yapıldığı /yapılması gerektiği görülmektedir. Ayrıca iki dilli özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda farklı uygulamaların olduğu Ortiz ve Yates (1989), Baca ve Cerventes (1989) tarafından belirtilmiştir.

Smith ve Luckasson (1995), iletişimde doğrudan göz teması kurmak bazı kültürlerde yakın ilgi olarak gösteriliyorken, bazı kültürlerde ise saygısızlık olarak görülebilmektedir. Bazı kültürlerde gülmek, konunun basit olduğunu gösterirken, bazı

kültürlerde ciddi bir konudan önce ya da utanç duyulacak bir konuyu açıklamadan önce ya da özür dilemek yerine kullanılabilir. Bazı kültürlerde ileriye yönelik plan yapmak olumlu algılanırken diğer kültürlerde birinin geleceğini kısıtlama olarak algılanabilir. Sözel iletişime konuşma özgürlüğü adına değer verilirken farklı kültürlerde sözel olmayan iletişimlerde sessizliğin özgürlüğü olarak algılanabilir. Rekabet bireyselliği ön plana çıkarırken, işbirliği grup kültürünü belirlemeye yönelik diğer kültürlerde kabul görür. Bu açıdan bakıldığında kültürel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Uluslararası alanyazın doğrultusunda değerlendirildiğinde, Türkiye’de işletilen ÖERM politikasının bir destek hizmet türü olarak geçmediği, dolayısıyla da ÖERM’lerin aslında bütünleştirmede destek hizmet niteliği taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özel eğitimde aile eğitiminin önemini bilimsel ve yasal boyutlarda görmekteyiz (MEB, 2000). ÖERM’lerde aile eğitimlerinin yapılmadığı, aileler ile iletişime geçmek için öğretmenlerin farklı dil, din, cinsiyet ve cinsel yönelimlerinden dolayı ailelere özel eğitim anlatabilecek kadar yeterli olmadığı görülmektedir. Bu etkenler özellikle etnik azınlığa mensup aileler için geçerli olmaktadır. Alldred ve Edwards’a göre etnik azınlığa mensup ailelerin eğitim dilindeki sınırlılıkları, ailelerin eğitim sürecine katılımını engellemektedir (1992, 2000: Akt., Hawes ve Plourde 2005). Ayrıca bölgede görev yapan öğretmenin ailelerin konuştuğu dili bilmemesinin de aile katılımını olumsuz etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde; Antmen’in (2010) ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerle yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin; ailelere yönelik herhangi bir eğitim vermediklerini dile getirmişlerdir. Buradan çıkabilecek en mantıklı sonuç, ÖERM’lerde, ailelere yönelik verilen eğitimlerin yaygın olmadığıdır. ÖERM personelinin, aileleri evde ziyaret ederek çocuğu doğal ortamında görmeleri, okulda yapılan faaliyetler hakkında ailelerin bilgilendirilmeleri, ailelerin evde çocuğun eğitimi için neler yapabileceği hakkında bilgilendirilmelerini ve bunun aile ile iletişim kurma olanaklarını artırmak için başlı başına bir fırsat olduğu vurgulanan bir konudur (Oktay ve arkadaşları 2003). Verilen eğitim ve destek eğitim hizmetlerinin etkililiğini artırmak için bu sistematığın oluşturulması bir gereklilik olarak görülmüştür.

Verilerin toplandığı ÖERM'lerin dördünde verilen birkaç saatlik aile eğitimlerinin özel gereksinimli çocuklarda istenilen davranış değişikliğini oluşturmakta çok yetersiz kaldığı da katılımcılar tarafından söylenmektedir. Bu nedenle ÖERM'lerde formal olarak uzman bir eğitimci ve bir psikolog eşliğinde aile eğitimine yer verilmesi gerekmektedir (Akçamete ve Kargın, 1999). Aile eğitimlerinde görülen eksiklikler ve aile eğitimlerinin önemslenmemesi özel eğitimde başarılı olunmasını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

5.1.1.6.MEB'e bağlı kurumlarda (ÖERM, genel ve özel eğitim okulları) çalışan öğretmenler arası iletişim

ÖERM'ler yönetmelikte özel eğitim destek hizmetler olarak görülse de RAM ve devlet okullarındaki öğretmenlerle iletişime geçmediği, BEP toplantılarına davet edilmediği, öğrenciye destek hizmetler vermek amacıyla karşılıklı işbirliği yapılmadığı görülmüştür. Uygulamalar içerisinde öğretmenler ve bu konuda çalışan personelin mesleki gelişimleri için birbirlerine destek vermek yerine birbirlerine karşı tavır aldığı bu nedenle öğrenciye destek hizmetler sunma noktasında ciddi sıkıntılar yaşandığı görülmüştür. Alanyazında özel eğitimin bir ekip işi olduğu ve bu ekibin gönüllü bir iletişim ve işbirliği çerçevesinde bir arada çalıştığı sürece birey için sağlanan hizmetlerin hedefine ulaşabileceği, dolayısıyla da öğretmen yeterlikleri arasında diğerleriyle işbirliği yapmanın temel bir beceri olduğu vurgulanmaktadır (Cavkaytar, 2006; Seferioğlu, 2004; Akarsu, 2001; Ersoy ve Avcı,2000).

5.1.1.7. Üniversitelerdeki özel eğitim, öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlilikleri

Öğretmenlerin kendilerini bir eğitmenden çok bir memur olarak algılayıp o şekilde çalıştıkları ve bunun doğal sonucu olarak öğretmenlerin üretici olmaktan çok tüketici oldukları, özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin de davranış sağaltımı, destek

hizmetlerini talep etme ve sunma konusunda yetersiz oldukları görülmüştür. Buna ek olarak kadın öğretmenlerin çocuk üzerinde otorite kuramaması, özel eğitimde yöntem ve tekniklere hâkim olunmadığının göstergesidir. Erkek öğretmenin otorite olarak görülmesi, erkek öğretmenin yöntem ve tekniklere hakim olmadığı, tamamıyla erkek egemen bir toplumdan gelmeye bağlı olarak erkeğin gücünü ön plana çıkararak sınıf kontrolünün sağlandığını söylenebilir. Benzer şekilde; katılımcıların büyük bir çoğunluğu mesleki yaşantılarında en çok çalıştıkları engel grubunun zihinsel yetersizliği olan çocuklar olduğunu, ancak mesleki yaşantılarında en çok zorlandıkları engel grubunun dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler olduğunu da belirtmektedir. Yapılan bir araştırmada zihinsel engeli olan çocukları görmezden geldikleri ve onlara öğretmek konusunda çaba göstermedikleri (Diken ve Sucuoğlu, 1999) tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimlerin bu konuda yeterli olmadığı, zihin engelliler sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir (Eratay, Çifçi-Tekinaslan ve Yıkmış, 2012; Dedeoğlu, Duralı ve Tanrıverdi-Kış 2004).

Bu araştırmanın bulguları arasında genel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine özel eğitim destek hizmetleri sunma noktasında sınırlılık yaşadıkları bu nedenle kaynaştırma öğrencisini sınıfa almamak için ellerinden geleni yaptıkları, MEB'e bağlı personellerin farklı dil, din, kültür ve cinsel eğilim konusunda destek hizmetleri sunmada yetersiz oldukları, diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Akçamete, Kış ve Gürgür, 2009; Diken 1998; Minke ve diğerleri, 1996; Villa ve diğerleri 1996).

ÖERM'lerde çalışan sertifikalı özel eğitimcilere bakıcı gözüyle bakılması birçok rehabilitasyon merkezinin temel sorunu olarak görülmüştür. Belirli bir zaman çalışıldıktan sonra öğrenciler için verimli olunmaması ve aynı konuların bir rutin halinde ilerleyen yıllarda da anlatılması, aile eğitimi derslerinin ve toplantılarının düzenlenmemesi, düzenliyorlarsa da ailelerin bildikleri konular dışında ailelere güncel bilgilerin verilmemesi ve en önemlisi ders içeriğinin öğrencinin gereksinimlerinden ziyade öğretmenin hâkim olduğu konularla düzenlenmesi sonucunda ailelerin beklentilerini düşürdüğü söylenebilir. Doğal olarak öğretmenler bir eğitimciden ziyade

bakıcı olarak görülmektedir. Öğretmenin bu durum karşısındaki tutumunun ise aileyi suçlamak olduğu görülmektedir. Özlük haklarının iyimser bir tablo çizmemesi ve öğretmenlerin atanmamalarından kaynaklı olarak özel eğitime geçici gözle bakmaları da öğretmenlerin bakıcı olarak görüldüğü sonucunu destekleyebilir. Öğretmenlerin bilgi eksikliği yaşamaları ve destek özel eğitim hizmeti alamamalarının öğretmenlerin eğitim uygulamalarına karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. (Kış, 2007; Minke ve diğ., 1996; Villa ve diğerleri, 1996). Bu nedenle öğretmenlerin aileler tarafından dikkate alınmadığı belirtilmiştir. Ailelerin öğretmenlerin söylediklerinden çok eğitimci vasfı olmayan kişilerin eğitim konusunda söylediklerini dikkate almaları, öğretmenlerin ailelere ikna edici bilgileri vermemesinden, alandaki yetkinliklerini ortaya koymamalarından ve aileleri ikna edememelerinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Kaynaştırma eğitimi almamış öğretmenler başta olmak üzere, öğretmenlerin geneli kaynaştırma öğrencilerine destek hizmetleri sunma konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda yetersiz bilgiye sahip olmaları, öğretmenlerde kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz tutumun oluşmasına sebep olmaktadır. Benzer bulgular Akçamete, Gürgür ve Kış (2009) tarafından yapılan kaynaştırma projesinde de görülmektedir. Benzer şekilde Diken (1998) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin bilgi eksikliği yaşamaları ve kaynaştırma eğitiminin gerektirdiği hiçbir destek özel eğitim hizmeti almamalarının kaynaştırma uygulamasına karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerinde sebep olduğu görülmektedir. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun gerek üniversite öğrenimlerinde, gerekse üniversite öğrenimi sonrasında kaynaştırma eğitimi yeterliklerini geliştirmek için herhangi bir çalışma yapmadıkları belirtilmiştir.

5.1.1.8. Var olan yasalarda bütünleştirmeye uygun destek hizmetler

Türkiye’deki mevcut yasaların, bütünleştirme uygulamaları kapsamında sağlanacak destek hizmetleri için yetersiz olduğu görülmektedir. Anayasanın 42. maddesine göre kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz (www.tbmm.gov.tr, 7 Haziran 2015 tarihinde ulaşıldı). Bu maddenin uluslararası alanyazında geçen bütünleştirme uygulamaları için tekrar düzenlenmesi gerekmektedir. Zira bütünleştirme uygulamalarına geçen ülkelerde bu konuda yasal değişikliğe gidildiği alanyazında görülmektedir (Craig, 2010). Belki de Türkiye’nin farklı dil ve kültürlerin bir arada var olduğu kozmopolit yapıya sahip olması, bununla birlikte resmi bir dil ve din barındırması, tüm vatandaşlara olduğu kadar özel gereksinimli bireylere gerekli destek hizmetlerin sağlanmasında ciddi sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle destek hizmetlerin yasal tanımlanmasında bütünleştirmeye yer verilmesi detayı önemlidir. Alanyazında ise, iki dilli özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda farklı uygulamaların olduğu Ortiz ve Yates (1989), Baca ve Cerventes (1989) tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte eğitim politikalarının temelinde ayrımcılık olduğu sürece bütünleştirme uygulamaları kapsamında bir eğitim hizmeti vermenin mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Bunu mümkün kılmak için de;

Temel eğitim,

- ✓ Ulaşılabilirliği ve fırsat eşitliğini genelleyebilmeli,
- ✓ Öğrenmeye odaklanmalı,
- ✓ Eğitim alanını ve anlamını genişletebilmeli,
- ✓ Çevreyi öğrenmeye yönelik geliştirebilmeli ve
- ✓ İşbirliğini güçlendirmelidir (UNESCO, 1990; Akt, Kış, 2010).

Bulgulardan yola çıkarak araştırmanın tartışılması, yukarıda olduğu gibi alanyazın destekli yürütülmüştür. Burada çıkarılan sonuç ve öneriler sonraki bölümde ele alınmıştır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bulgulara genel olarak bakıldığında ÖERM’lerde, genel eğitim veren ve eğitim uygulama okullarında özel eğitim destek hizmetlerin neler olduğunun bilinmediği, özel gereksinimli bireylere ve özel gereksinimli bireylerin ailelerine yeterli özel eğitim destek hizmetler ve destek hizmetlerin sağlanmadığı, sağlanan özel eğitim destek hizmetler ve destek hizmetlerinde ise farklılıklara yer verilmediği sonucu çıkmıştır. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları için sağlanan destek hizmetlerin oldukça yetersiz olduğu görülmüştür.

Ayrıca Türkiye’de tanımlanan bütünleştirme/bütünleştirme uygulamaların dünya alanyazınından uzak olduğu, kaynaştırma uygulamalarının bütünleştirme uygulamaları olarak algılandığı ve bunun sonucu olarak sağlanan özel eğitim destek hizmetlerin ve destek hizmetlerin yetersiz kaldığı görülmüştür.

5.2.1. Eğitim ve uygulamaya yönelik öneriler

1. Türkiye’de, halihazırda bütünleştirme tanımının kaynaştırma tanımı üzerinden yapıldığı görülmektedir. Bütünleştirme ve bütünleştirme uygulamaları tanımının dünya alanyazını göz önünde bulundurularak tekrar yapılması önerilmektedir.
2. Alanyazında bütünleştirme uygulamalarının kabul edildiği ülkelerde dezavantaj olarak belirtilen farklı kültür, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim vb. konularda öğrenciler için tanılama sürecinde uyarlamaların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Benzer düzenlemelerin RAM’larda uygulanmaya konması gerektiği ve bunun için de özel eğitimle ilgili yasaların tekrar yapılandırılması ve uygulamaya konması önerilmektedir.
3. MEB’e bağlı kurumlarda sağlanan destek hizmetleri ve özel eğitim destek hizmetlerin yetersiz olduğu görülmüştür. Bütünleştirme kapsamında destek hizmetler ve özel eğitim destek hizmetlerinin neler olabileceği, toplumdaki

dezavantajlı gruplar göz önünde bulundurularak tekrar yapılandırılması önerilmektedir.

4. ÖERM’lerdeki öğretimlerde kullanılan dil ile çocukların kullandığı dillerin harmanlanarak kavram öğretildiği ya da sadece çocuğun bildiği dil üzerinden öğretim yapıldığı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak Türkiye’de öğretim süreçlerinde kullanılacak dilin belirlenmesi, dil ve kavram öğretimlerinin profesyonel yabancı dil öğretimi ya da anadil kullanımı üzerine Türkiye’ye özgü bilimsel çalışmalar yapılarak politika ve yöntem belirlenmesi gerektiği önerilmektedir.
5. MEB’e bağlı kurumlarda çalışan personelin (özel eğitim alan mezunu öğretmenleri dâhil) özel eğitim destek hizmetleri sunma noktasında nitelik ve nicelik olarak yetersiz kaldıkları, yasalara bağlı kalmaktan çok yöneticilerin istek ve tutumlarına göre hareket ettikleri ve hala özel gereksinimli bireylerin kaynaştırılması, bütünleştirilmesi için aldıkları eğitim konusunda olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu konuda seminerler ve hizmet içi eğitimlerin öğretmenler için zorunlu hale getirilmesi, üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin tekrar düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir. Ayrıca insan hakları, eğitim hakkı, farklılıklara saygı ve eğitim felsefesi gibi konularda da derslerin öğretmen yetiştirme lisans ve lisansüstü programlarına eklenmesi ayrı bir öneri olarak sunulmaktadır.
6. Destek hizmet koordinasyonunun ve işbirliğinin yapılmadığını buna yönelik ilgili hizmetlerin yeniden yapılandırılması ve hizmet personelinin düzenlemelere uygun mesleki gelişimlerinin yapılması önerilebilir.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik uygulamalar

1. Bu araştırma bulgularından çıkan sonuçların Türkiye genelinde geçerli olup olmadığını gözlemek adına çalışmanın benzeri Türkiye'nin diğer bölgelerinde de yapılabilir.
2. Benzer çalışmanın özel gereksinimli bireyler ve özel gereksinimli bireylerin aileleri, idari personel, MEB st düzey sorumlular ile de yapılması önerilebilir.
3. Dünya alanyazınında çok kültürlü ve çok dilli eğitimlerin nasıl yapıldığı temel alınarak benzer pilot uygulamaların Türkiye'de de yapılması tartışmaya açılabilir.
4. Bütünleştirme uygulamalarına yönelik haklar, destek hizmetler ve uygulamaları boyutunda bilimsel çalışmaların yapılması önerilmektedir.
5. Bütünleştirme yalnızca özel gereksinimli bireyleri içermiyor. Öğretmenlerin normal geleişim gösteren çocuklara bakışları ve uyarlamaları da incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akçamete, G. (1988). Alt özel sınıflar ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 13(139), 25-28.
- Akçamete G., Kış, A., Gürgür, H. (2003-2009). *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi*. Yönlendirilmiş Proje. Proje Kod No:2030000016, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Müdürlüğü. (2003-2009).
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları*, Ankara: Edusar Yayınları.
- Akkoyun-Kamen, A. (2007). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri: Batı Karadeniz Bölgesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akçamete, G.ve Kargın, T. (1999). *The effectiveness of early intervention programs in the education of children with hearing impairments*. 18 Temmuz 2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413694.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Alıç, M. (1997) *Özel Eğitimin Yönetim ve Denetiminde Gözlenen Bazı Sorunlar ve Çözüm Yolları*. İstanbul: Öğretmen Dünyası.
- Altinkurt, N. (2008). *Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Yaşanılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Anati, N.M. (2012). Including students with disabilities in uae schools: a descriptive study. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 75-86.

- Antmen, N. (2010).*Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Aile Merkezli Hizmetlerin Değerlendirilmesi: Yenimahalle Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ASPB, (2013). Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi. 19 Mayıs 2014 tarihinde <http://eyh.aile.gov.tr/data/545886b5369dc3281c69af4f/> sitesinden alınmıştır.
- ASPB, (2013). Aile ve sosyal politikalar bakanlığı Türkiye engelliler araştırması göstergesi 03 Nisan 2014 tarihinde <http://www.eyh.gov.tr/tr/8245/Turkiye-Engelliler-Arastirmasi-Temel-Gostergeleri>. sitesinden alınmıştır.
- ASB, (2015) Sosyal ve ekonomik destek hizmetleri hakkında yönetmelik. 1 Eylül 2015 tarihinde www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/03/20150303-3.htm/ sitesinden alınmıştır.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman A. (2014). Türkiye`de özel öğretmen yetiştirme; programı ve politikaların değerlendirilmesi. 2 Aralık 2014 tarihinde <http://basin.inonu.edu.tr/haber.php?id=338#.VH1ZG9KsXfc>. sitesinden alınmıştır.
- Avramidis E, Bayliss, P and Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Ayhan, B. (2005). *Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı Mezunu Olup Zihin Engelliler Öğretmenliği Yapan Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikler Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Azap, S. (2011) *Özel Eğitim Merkezlerinin Amaç, Yapı Ve Süreç Açısından Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.

- Babaoğlu, E. ve Yılmaz Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2),345-354.
- Baca, L.M., and Cerventes HT. (1989). *The Bilingual Special Education Interface*. Macmillian Publishing. New York:
- Ball, J. (2007). Aboriginal young children's language and literacy development: Research evaluating progress, promising practices, and needs. Paper prepared for Canadian Language and Literacy Networked Centre of Excellence. 20 Haziran 2015 tarihinde <http://www.ecdip.org/docs/pdf/CLLRNet%20Feb%202008.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Barutçu, G. (2010) *Rehberlik Araştırma Merkezleri Tarafından Yapılan Tanılama Ve Yönlendirmenin Normal Zeka Kapasitesi Tanısı Alan Öğrenciler Açısından Sonuçları; Fatsa Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batu, S. (2013). Kaynaştırma desteği sağlama. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 946.
- Bays, D.A (2001), *Supervision of special education instruction in rural public school* 21 Şubat 2015 tarihinde <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04242001-183037/unrestricted/bays.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Baz, M. (2010). *MEB Hizmet İçi Eğitimlerinin İlköğretim Okullarına Katkısının İlköğretim Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri Ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BMGK, (1948). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*. 31 Mart 2015 tarihinde <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> sitesinden alınmıştır.

- Boomer, L. W. (1982). Evolution of the paraprofessional role. 20 Aralık 2014 tarihinde <http://copsse.education.ufl.edu/docs/1b-3/1/1b-3.pdf>. Sitesinden alınmıştır.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: investigating health and health services* Philadelphia, PA: McGraw-Hill House. 26 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335206433.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel Yetersiz Tanısı Alan Çocukların Tanılama Süreçlerinin Betimlenmesi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Carroll, D., Fulmer, C., Sobel, D., Garrison-Wade, D., Aragon, L. and Coval, L. (2011). School culture for students with significant support needs: belonging is not enough. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 120-127.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2006). Teacher Training on Special Education in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(3). 1-5.
- Craig, K.L. (2010). *A Historical Analysis of Special Education Services in Conservative Christian Schools Since 1950*. A Thesis Proposal Submitted in Partial Fulfillment for The Requirements of The DegreeMasters of Education, Cedarville University.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*: Clevedon:
- Çağlar, D. (1985). *Özel Eğitimde Eğitilebilir Geri Zekâlı Çocukların Teşhis Sorunları*. Yayınlanmış Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri Ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Danielson, C. (2002). Enhancing student achievement: A framework for schoolimprovement. 18 Mart 2014 tarihinde <http://site.ebrary.com/lib/hacettepe/Doc?id=10044776&ppg=71>. Sitesinden alınmıştır.
- Dash, N. and Rai A. (2009), Study of Support Services for Children with Special Needs in the State of Sikkim *Anuradha Rai, Research Scholar*, ED505191
- Dedeoğlu S., Duralı, S ve Tanrıverdi-Kış, A. (2004). 3., 4. Sınıf Öğrencileri ve Mezunlarının Kendi Bölüm Programları, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri ile İlgili Düşünce ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2004, 5 (1) 47-55.
- Deutsch-Smith, D., and Luckasson, R. (1995). *Introduction to Special Education* 2. Columbus: Pearson/Merrill.
- Diken, H. .İ. (1998). *Sınıfında Zihinsel Engelli Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dilts, R., Trompisch, N. ve Bergquist, T.M. (2011). Dolphin-assisted therapy for children with special needs: a pilot study. *Journal of Creativity in Mental Healty*, 6. 56-68.
- Diyarbakır, H. (2014). Türkçe bilmeyenlere engelli damgası. 28 Kasım 2014 tarihinde <http://www.haberdiyarbakir.com/turkce-bilmeyene-engelli-damgasi-61955h>/sitesinden alınmıştır.

- Doğan, E. (1995). *Ankara Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarında Okul-Aile İletişiminin Engelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- EC, (2013). Support for children with special educational needs (SEN). 12 Ocak 2015 tarihinde http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief__support_for_sen_children_final_version.pdf sitesinden alınmıştır.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). *Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliot, C. (2002). "Social Skills Training for Adolescents with Intellectual Disabilities: A Cautionary Note". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 91-96.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., and Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723-730. 17 Ağustos 2014 tarihinde https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1NHFQDYY38MQ2PQ14G1/KHATON_Asia_vignette5_article.pdf sitesinden alınmıştır.
- Eratay, E., Çifçi-Tekinaslan, İ. ve Yıkılmış, A. (2012). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin eğitim uygulama okulu programına ve öğretimde kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (20), 137-158
- Eripek, S. (Ed.). (2008). *Okulöncesi dönemde özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- ERG. (2011). *Türkiyede Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Durumu*. 4 Nisan 2015 tarihinde http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/KaynastirmaDestekModeli.31.10.11.baski_.pdf sitesinden alınmıştır.

- Ernest, J.M., Heckaman, K.A., Thompson, S.E., Hull, K.M., ve Carter, S.W. (2011). Increasing the teaching efficacy of a beginning special education teacher using differentiated instruction: a case study. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 191-2001.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri*: İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1990). *Traditional Academic Assessment: An Overview. Assessing Students with Special Needs*. New York: Longman.
- Geray, C. (1993). İnsan Hakları İçin Eğitim. İnsan Hakları Yıllığı XV. 28 Ekim 2014 tarihinde yayın.todaie.gov.tr/arama.php?makale=%DDnsan+Haklar%FD+% DD% E7in+%F0itim&btn Ara&arama= ok sitesinden alınmıştır.
- Ghaleb A. (2014). Special education teacher transition-related competencies and preparation in saudi arabia. *International Journal of Special Education*. 29 (2), 1-9.
- Gimm, G., Ireys, H., Gilman, B. ve Croake, S. (2011). Impact of early intervention programs for working adults with potentially disabling conditions: evidence from the national dmİe evaluation. *Journal of Vocational Rehabilitation* 34. 71-81.
- Gök, F. (2004, Temmuz). *Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği*. Sözlü Bildiri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Malatya.
- Gürel, N. ve Kartal S. (2015). Türkiye’de eğitime erişimin bazı değişkenlere göre incelenmesi *Elementary Education*, 14(2), 593-608. 17 Aralık 2015 tarihinde <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.60429>
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi. TC Anayasası, (1982). Türkiye cumhuriyeti anayasası. 21 Aralık 2014 tarihinde http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf. Sitesinden alınmıştır.

- Hawes, C. A. and Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. *Reading Improvement*, 42 (1), 47-57.
24 Nisan 2014 tarihinde http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_8_Special_Issue_April_2013/22. Sitesinden alınmıştır.
- Heaney, C. A., and Israel, B. A. (2008). *Social Networks and Social Support. Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, 4. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hill D. A. and Sukbunpant, S. (2013). The comparison of special education between thailand And the united states: inclusion and support for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 28 (1), 120-134.
- Ingen, D.J.V. ve Moore, L.L. (2010). How parents maintain healthy involvement with their adult children: a qualitative study. *Journal of Developmental & Physical Disabilitie*,. 22. 533-547.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S. ve Foy, L. (2010). Just like you: a disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot Study Findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.
- İşman, H. (2009) *Engellilerin Eğitime Yönelik Bir Politika Aracı Olarak Özel Özel Eğitim Kurumlarının Eğitimde Eşitlik Bağlamında Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaiser, A., Dickinson, D., Roberts, M., Darrow, C, Jill Freiberg, ve Hofer, K. (2011). *The Effects of Two Language-Focused Preschool Curricula on Children's Achievementthrough First Grade*. 2011 SREE Conference Abstract Template.
- Karasar, N. (2006).*Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, K. ve Baykara Acar, Y. (2008). *Aile Destek Hizmetlerinin Değerlendirilmesi ve Kalite Standartları Geliştirilmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları No:135.
- Kayhan, H. (2011). Fiziksel Engellilerde Rehabilitasyon, Eğitim ve Toplumsal Katılım. N. Baykoç Dönmez. (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim* (s. 239-252). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kearns, L.L, Mitton-Kukner, J ve Tompkins, J. (2014). LGBTQ awareness and allies: building capacity in a bachelor of education program. *Canadian Journal of Education*, 37,4.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığı ile uygulanan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.
- Kış-Tanrıverdi, A. (2007). *Eğitimci Çalışma Grup Modelinin Kaynaştırılmış Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kış-Tanrıverdi, A. (2010). *Bütünleştirme dersi notları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Bolu.
- Kış, H. (2013). *Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmenler Ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aban İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Knight, B.A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14(1), 3-7.

- Koçak, Y. (1988). *Okul Aile İletişiminin Engelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye’de Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Hizmeti Veren Kuruluşların Karşılaştığı Güçlüklerin Analizi: Kuruluş Sahipleri, Müdür, Öğretmen ve Aileler Açısından*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kucharczyk, S. and others, (2014). Addressing the Needs of Adolescents With Autism Spectrum Disorder Considerations and Complexities for High School Interventions. *Exceptional Children*, 3, 329-349, DOI:10.1177/0014402914563703.
- Larsson, H. (2010). effective use of assistive technologies for inclusive education in developing countries: issues and challenges from two case studies. *International Journal Of Education And Development Using Information And Communication Technology*, 6(4), 5-26.
- Lubbers, J. H., Repetto, J. B., & McGorray, S. P. (2008). Perception of transition barriers, practices, and solutions in Florida. *Remedial and Special Education*, 29(5), 280-292.
- Lytle, S. ve Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62, 447–474.
- Matta, L. (2014). Pedagogical competencies for mother-tongue teacher education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 341-352 DOI: 10.12738/estp.2014.1.1723
- McLoughlin, J. A. And Lewis, R.B. (1990). *Assessing Special Student*, New York: Macmillian.

- McNeal Jr., R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30 (2001), 171-179. 19 Kasım 2014 tarihinde <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1053535700001001?showall=true> sitesinden alınmıştır
- MEB Özürlüler Şurası, (1999). *Çağdaş Toplum Çağdaş Yasam ve Özürlüler: Komisyon Raporları Genel Kurul Görüşmeleri*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- MEB, (2000). *Özel eğitim el kitabı*. 17 Aralık 2014 tarihinde http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/21/15/967807/dosyalar/2013_03/15105002_ozelegitimelkitabı.pdf sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2006). *Öğretmen yeterlilikleri*. 17 Aralık 2014 tarihinde http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi_17.pdf sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *T.C. Resmi Gazete*. 11 Mayıs 2014 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/88> sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2011). *Özel Eğitimin Güçlendirme Projesi*. 30 Mart 2015 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/projeler_oegp.html. sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2012). Milli Eğitim bakanlığı özel eğitim kurumları yönetmeliği. 8 Nisan 2015 tarihinde http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/10044119_zel_retm_yenet.pdf sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları. 11 Şubat 2015 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamaları_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2015). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları. 15 Aralık 2015 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf sitesinden alınmıştır.

- METK, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 21 Aralık 2014 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Miller, K. D. (2014). Overseas Schools Offering Support to Children with Special Needs 2014-2015. 18 Şubat 2015 tarihinde <http://www.state.gov/documents/organization/176076.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Minke, K.M., Bear,G., Deemer ,S.A ve Griffin ,S.M., (1996). Teachers experiences with inclusive classrooms : *Implications for Special Education*, 30(2),152-186.
- Moore, S. and Lasky, S. (2001). Parental involvement in education: models, strategies and contexts 26.Eylül.2014 tarihinde <http://www.ernape.net/articles/1999/more99.pdf> sitesinden alınmıştır.
- NSEO, (2010). Services and supporting special education for children at school. 15 Şubat 2015 tarihinde <http://parents.education.govt.nz/assets/Documents/Special-Education/Services-and-Support-in-Special-Education.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Obiakor, F.E. (2007). Multicultural special education: effective intervention for today's schools. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 148–155.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Unutkan, Ö. (2003). *Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?*.İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Oreshkina, M. (2009) Education of children with disabilities in Russia:on the way to integration and inclusion. *International Journal of Special Education*, 24 (3). 110-120.
- Ortiz, A. A., and Yates, J.R. (1989). Staffing and the development of individualized educational programs for the bilingual exceptional student. In L.M. Baca and H.T. Cervantes (eds.), *The Bilingual Special Education Interface*.(pp183-203) Columbus: Merrill.

- ÖEHKHK, (06 Haziran 1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. T.C. Resmi Gazete, 11 Mayıs 2014 tarihinde <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan Mezunu ve Alan Dışı Lisans Programlarından Mezun Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖSYM, (2013). YGS 2013 sonuçları. 21 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.memurlar.net/haber/356173/> sitesinden alınmıştır.
- Özsoy, Y. (1986). Özel Eğitimde Denetim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1), 67-73.
- Öztürk-Çimen, C. (2009). *Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin, Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta davranış yönetimi: uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Paneque, O. M. ve Rodriguez, D. (2009). Language use by bilingual special educators of english language learners with disabilities. *International Journal of Special Education*, 24 (3). 63-70.
- Pérez, B.,& Torres-Guzmán, M. E. (2002). *Learning in two worlds: An integrated Spanish/English biliteracy approach*: Allyn and Bacon. 18 Aralık 2014 tarihinde http://static.aston.ac.uk/lis/tesol/Journal-1991-2003/VOL06_3.PDF, sitesinden alınmıştır.

- Regina M. F. and Lan-Sze P. (2006). Alternative education programs: Program and student characteristics. 18 Mayıs 2014 tarihinde http://muse.jhu.edu/login?Auth=0&type=summary&url=/journals/high_school_journal/v089/89.3foley.pdf sitesinden alınmıştır.
- Salamanca, (1994). The salamanca statement and framework for action on special needs education. 15 Ocak 2015 tarihinde http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF sitesinden alınmıştır.
- Salend, J. S.(2001).*Creating Inclusive Classrooms: Effective And Reflective Practices* 4. NewJersey: PrenticeHall.
- Salend, J. S.(2001).*Creating Inclusive Classrooms: Effective And Reflective Practices* 7. NewJersey: Pearson
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumların incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Şahin, N. (2002). *Özel Eğitim Okullarının Denetimi İle İlgili Müfettiş Ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- SEN, (2015). *Special Education Support Services*. 21 Nisan 2015 tarihinde <http://www.sess.ie/categories> sitesinden alınmıştır.

- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. 24 Nisan 2014 tarihinde <http://archive.brookespublishing.com/documents/Tabors-children-learning-english.pdf> sitesinden alınmıştır.
- TBMM, (2013). Engelli hakları inceleme raporu. 20 Kasım 2014 tarihinde http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2013/raporlar/engelli_haklari_inceleme_raporu.pdf sitesinden alınmıştır.
- TC Anayasası, (2015). 25 haziran 2015 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf sitesinden alınmıştır.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. 21 Kasım 2014 tarihinde <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/150.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Thompson, S. J., Morse, A. B., Sharpe, M., ve Hall, S. (2005). *Accommodations manual: How to select, administer, and evaluate use of accommodations for instruction and assessment of students with disabilities*. Council of Chief State School Officers. DC: Washington,
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., ve Silverstein, B. (1995). Testing accommodations for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 16 (5), 260-270.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). *Yaşam boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama*. (DOI: 10.5961/jhes.2012.036).
- Trivette, P. and Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 51-59. 22 Mayıs 2014 tarihinde file:///C:/Users/W7%20PRO/Downloads/Ho%20&%20Willms_Parental%20Involvement.pdf sitesinden alınmıştır.
- TÜİK, (2013). *2013 Yılı İllere Göre Nüfus Verileri*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu 03 Nisan 2014 tarihinde <http://www.nufusu.com/ilceleri> sitesinden alınmıştır.

- Turnbull, A., Turnbull, R., and Wehmeyer, M. L. (2007) . *Exceptional Lives: Special Education in Ttoday's Schools*. 21 Mart 2014 tarihinde <https://tr.pinterest.com/y467a60/e-book-download/> sitesinden alınmıştır.
- Öztürk, A. ve Dokuztuğ-Üçsular, F. (2011). Effectiveness of a wheelchair skills training programme for community-Living users of manual wheelchairs in Turkey: A randomized controlled trial. *Clinical Rehabilitation*, 25. 416-424.
- Villa, R.A, Thousand, J.S, Meyers, H. ve Nevin, A. (1996) Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*,63 (1),29-45.
- Yıldırım, A. Şimşek. H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zellman, G. L. (1998). Understanding the impact of parental school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 370-381. 25 Şubat 2015 tarihinde <http://cdp.sagepub.com/content/13/4/161.full> sitesinden alınmıştır.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Sevices? : Is one Place Better Than Another?.*The Journal of Special Education*. 37 (3). 193-199. 14 Kasım 2014 tarihinde <http://sed.sagepub.com/> / 37/3/193. sitesinden alınmıştır.
- Willis, S. ve Mann, L. (2000). Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs. *Curriculum Update*. 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.ascd.org>. sitesinden alınmıştır.
- Wu, S.F.V., Kao, M.J., Wu, M.P., Tsai, M.W. ve Chang, W.V. (2011). Effects of an osteoarthritis self-management programmed". *Journal of Advanced Nursing*, 1491-1501.

Y.Ö.K. (2013). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. 17 Kasım 2015 tarihinde URL:http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f. Sitesinden alınmıştır.



Ekler

Ek 1. ÖERM’lerde/Okullarda Sağlanan Destek Hizmetleri Belirleme Formu

Öğrencilerinize sağladığınız materyalleri, öğrenciler için yaptığınız sınıf içi uyarlamaları ve düzenlemeleri lütfen işaretleyiniz.

☐ Yer değişikliği	☐ Resimli kartlar,
☐ Sıranın ebadında/yüksekliğinde değişiklik	☐ Olay kartları
☐ Kalem uyarlamaları	☐ Abaküs
☐ Işık uyarlamaları	☐ Çalışma kâğıtları
☐ Ses kayıt cihazı,	☐ Eşleme kartları,
☐ Hikâye kitapları	☐ Ders kitapları, yardımcı ders kitapları
	☐ El göz koordinasyonu için geliştirilmiş kartlar
☐ Bilgisayar ve öğrencinin kullanımını kolaylaştıracak şekilde uyarlanmış diğer bilgisayar ekipmanları	☐ Televizyon ve VCD/DVD gösterici
☐ Hesap makinesi (büyük ekranı ve tuşları olan, konuşan hesap makinesi)	☐ Kavramların öğretimi için nesneler ve resimli kartlar
☐ Okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için uyarlanmış sembol kartları	☐ Öz bakım becerilerini desteklemeye yönelik materyaller (elastik ayakkabı bağları, düğme kancaları, yükseltilmiş WC oturakları) ... vb.
Rampa	Uyarlanmış asansör
Teknoloji	Yardımcı iletişim araç - gereçleri

Öğrenciye materyal sağlarken

☐ Engele göre uyarlamalar	☐ Dile göre uyarlamalar
☐ Kültüre göre uyarlamalar	☐ Dine göre uyarlamalar

Ek 2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenin,

Mezuniyet Branşı:	Mezun olduğu Üniversite:
Yaşı:	Cinsiyeti:
Medeni Durumu:	Meslekteki Kıdem yılı:
Bildiği Diller:	İl çevresinde bulunan diller, etnik kültür ve dinler:
Özel Eğitim alanında çalışma yılı:	Özel eğitim alanındaki deneyimleri:
Özel Eğitim alanında aldığı örgün ve yaygın eğitimler:	Devlette ve özelde çalışma yılları:
Ailede engelli birey var mı?	

Ek 3. Okullarda Görev Yapan Öğretmenler için Sorular Formu

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Kaç yıldır özel eğitimde çalışıyorsunuz?
3. Öğrencilerinize destek hizmetler sağlanıyor mu? Sağlanıyorsa ne tür destek hizmeti sağlanıyor?
4. Öğrenciye verdiğiniz destek hizmetleri onun gelişimine katkı sağlıyor mu?
5. Kurumunuzda öğrencilere verilen özel eğitim danışmanlığı, destek oda ve sınıf içi yardım destek hizmetlerini yeterli görüyor musunuz? Gerek materyal gerek çocuk ile iletişim kurarken din ve dil uyarlamalarının yapılması konusunda ne düşünüyorsunuz? Lütfen açıkla mısınız?

5.b. Devlet okullarında öğrencilere verilen destek hizmetlerini yeterli görüyor musunuz? Görmüyorsanız eksik olduğunu düşündüğünüz destek hizmetlerini işaretleyiniz lütfen () evde eğitim hizmetleri. () hastanede eğitim hizmetleri. () bilim ve sanat merkezlerinde eğitim hizmetleri. () Türkçe bilmeyen öğrencilerin anadillerinde ile iletişim kurma veya tercüman bulundurma. () ailenin ait olduğu din /mezhebin özelliklerini bilerek ailenin hassasiyetlerini göz önünde bulundurma

6. Öğrenciye destek hizmetleri sağlarken okul yönetimiyle herhangi bir problem yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız nasıl sorunlar yaşıyorsunuz?
7. Öğrenciye verilen destek hizmetleri konusunda aileyi bilgilendiriyor musunuz? Bilgilendiriyorsanız hangi yollarla, nasıl bilgilendiriyorsunuz?
8. Aileyi bilgilendirirken ailenin dil, din ve kültüründen kaynaklı olarak aile ile iletişim kurmada zorlanıyor musunuz? Ne tür ve hangi konularda sorun yaşıyorsunuz?

8.a. Türkçe bilmeyen velilerin anadillerinde ile iletişim kuruyor musunuz veya tercüman bulunduruyor musunuz?

8. b. Bunu ne gibi faydaları veya zararları oluyor?

8.c. Öğretmen erkek, veli kadın veya öğretmen kadın veli erkek ise ne tür önlemler alıyorsunuz?

8.d. Bunu ne gibi faydaları veya zararları oluyor?

9. Aileye bilgi verirken dilden kaynaklı olarak iletişim kurmada zorlanıyor musunuz? Nedenleri ne olabilir acaba?
10. Uygulamanın diğer illerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
11. Tanılama ile ilgili sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
 - 11.a Ailenin mensup olduğu din ile ilgili sorun yaşıyor musunuz?
 - 11.b. Ailenin konuştuğu dil ile ilgili sorun yaşıyor musunuz?
12. Öğrenciye sağlanan destek hizmetleri konusunda rehabilitasyon merkezleriyle işbirliği yapıyor musunuz?
13. Öğretim sürecinde uyarlama yaparken farklılaştırma kullanıyor musunuz?
 - 13.a. Kullanıyorsanız ne tür farklılaştırmalar kullanıyorsunuz?
 - 13.b. Kullanmıyorsanız neden kullanmıyorsunuz?
14. Bu görüşmeye son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 4. ÖERM'lerde Görev Yapan Öğretmenler için Sorular Formu

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Özel eğitimde kaç yıldır çalışıyorsunuz?
3. Daha önce devlet okullarında çalıştınız mı?
- 3.a. Çalışan tanıdıklarınız var mı? Varsa onlarla bu konuda ne tür iletişimler kuruyorsunuz?
4. Öğrencilere verdiğiniz destek hizmetleri nelerdir? Devlet okullarında verilen destek hizmetlerinden farklı olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Kurumunuzda öğrencilere verilen destek hizmetlerini yeterli görüyor musunuz? Görmüyorsanız eksik olduğunu düşündüğünüz destek hizmetlerini belirtiniz lütfen.
 - 5.b. Devlet okullarında öğrencilere verilen destek hizmetlerini yeterli görüyor musunuz? Görmüyorsanız eksik olduğunu düşündüğünüz destek hizmetlerini belirtiniz lütfen.
6. Çocuğa destek hizmetlerini sunarken çocuk ile iletişim kurmada zorlanıyor musunuz? Neden?
7. Öğrenciye verilen destek hizmetleri konusunda aileyi bilgilendiriyor musunuz? Bilgilendiriyorsanız hangi yollarla, nasıl bilgilendiriyorsunuz?
8. Aileyi bilgilendirirken aile ile iletişim kurmada zorlanıyor musunuz? Ne tür ve hangi konularda sorun yaşıyorsunuz?
9. Sizce çalıştığınız ilde nasıl bir özel eğitim hizmeti verilmelidir?
10. Uygulamanın diğer illerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
11. Devlet Okullarındaki öğretmenlerle işbirliği yapıyor musunuz, yapıyorsanız ne tür iletişiminiz ve işbirliğiniz var?
12. a. Devlet okullarındaki BEP ekip toplantılarına katılıyor musunuz?
 - b. Kurumdaki BEP ekip toplantılarına katılıyor musunuz?
13. Tanılama ile ilgili sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
14. Öğretim sürecinde uyarılama yaparken farklılaştırma kullanıyor musunuz?

- 14.a. Kullanıyorsanız ne tür farklılaştırmalar kullanıyorsunuz?
- 14.b. Kullanmıyorsanız neden kullanmıyorsunuz?
15. Bu görüşmeye son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?



Ek 5. Gönüllü Katılım Belgesi

Sayın Öğretmen,

Yasalarda yer alacak bütünleştirme uygulamaları kapsamında sunulacak destek hizmet eğitimlerinin bölgesel olarak farklılaşmasının söz konusu olup olmadığı ve birtakım uyarlamaların nasıl yapılması gerektiği konusunda sorunlar yaşanılması kaçınılmazdır. Uyarlamalar anlamında bir takım düzenlemelerin yapılabilmesi için de hâlihazırda sağlanan destek hizmetlerde yaşanan sıkıntıları tespit etmeye gereksinim vardır. Türkiye’de çeşitli bölgelerde yaşayan özel gereksinimli bireylerin aldıkları özel eğitim destek eğitim hizmetlerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu belirlemelerin doğru tespit edilebilmesi için de yukarıda açıklanan iller seçilmiştir. Bu araştırmanın önemi destek hizmetleri sağlanırken hangi bağlamlarda sıkıntıların ortaya çıktığının tespitine yönelik Türkiye’de ilk bilimsel çalışma olması, araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu çalışma betimsel yöntemle yapılacaktır. Yukarıda belirtilen iller ve bu illere bağlı ikişer ilçedeki özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim okul müdürleri ve özel gereksinimli bireylerin aileleri ile hem bireysel hem de odak görüşme şekline yapılacaktır. Bu araştırma doğası gereği betimsel bir incelemedir. Araştırmanın amacı çeşitli bölgelerde sunulan özel eğitim desteklerinin bölgesel olarak betimlenmesi olduğu için bu eğitim hizmetlerini sunan ve alan kişilerle görüşmeler yapılmak zorundadır. Bu nedenle araştırmamıza özel eğitim okullarında ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim öğretmeni ve yönetici olarak çalışan ve sunulan hizmetlerden yararlanan veliler olarak katılmanız beklenmektedir.

Bu araştırmaya katılımınız tamamen **GÖNÜLLÜLÜK** esasına dayanmaktadır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında kimlik bilgileriniz ya da kimliğinizi ortaya çıkarabilecek özellikler açıklanmayacaktır. Bu bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Araştırma sürecinde ayrılmak isterseniz bu sizin için olumsuz bir sonuç yaratmadan araştırmadan ayrılabilirsiniz. Bu araştırmaya katıldığınızda bölgenizde ve okulunuzda sunulan destek hizmetler incelenecektir. Bu nedenle bu destek hizmetlerin birer parçası olan bireylere süreçle ilgili sorular sorulacaktır. Bu soruların cevaplarına yönelik kişisel olarak doğru, yanlış, haklı, haksız vb. şekilde değerlendirme yapılmayacaktır. Araştırmanın öncelikli amacı öğrencilerin eğitim yaşantısı ve bu yaşantının en iyi şekilde desteklenmesi için gerekli olan hizmetlerin belirlenmesidir.

Bu araştırmada yer aldığınız takdirde sizin için herhangi bir dezavantaj ya da riskle karşılaşmanız beklenmemektedir. Ortaya çıkan herhangi bir risk olduğu düşünüldüğünde bilgilendirileceksiniz ve gerektiğinde araştırma sonlandırılarak toplanan veriler ve kişisel bilgiler imha edilecektir. Araştırmaya katılmanızın olası yararları ilgi odağındaki öğrencilerin eğitim yaşantısının incelenerek onların eğitim yaşantılarının kalitesini artırmak ve sürece olumlu katkı sağlamaktır. Araştırmanın size doğrudan bir katkısı olacağı düşünülmemekle birlikte öğrencilere olan etkilerden dolaylı olarak etkileneceğiniz düşünülmektedir. Katılımınızdan dolayı size ya da bağlı bulunduğunuz kurum ve kuruluşlara bir ödeme yapılmayacaktır. Bu araştırmaya katılımınızdan dolayı sizlerden ya da bağlı bulunduğunuz kurum ve kuruluşlardan da bir ücret talep edilmeyecektir. Araştırma dâhilinde sizi

olumsuz etkileyecek bir süreç beklenmemektedir. Kısa süreli bir görüşme ile araştırma sürecine katılacağınızdan dolayı araştırmanın sizin için olumsuz etkiler ortaya çıkarması mümkün değildir. Araştırmacılar tarafından elde edilen kişisel bilgiler araştırmacılar ve araştırmanın güvenilirliği için yapılacak çalışmada bir alan uzmanı tarafından görülecektir. Bunun dışında sizlerin kimlik bilgilerinin tamamen gizli tutulacağını garanti etmekteyiz. Kişisel bilgileriniz sadece sizden izin almak için kullanılan formlar üzerinde olacaktır. Diğer yapılan ses kayıtları, görüntü kayıtları vb. süreçlerde isimleriniz takma isimlerle değiştirilerek işlenecektir. Araştırma sonuçlarının sunulduğu bilimsel toplantılar ve yayınlarda kişisel bilgileriniz ve kimlik bilgileriniz asla kullanılmayacaktır. Bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Veriler ile ilgili sürece katılacak 3 kişi olacaktır ve o kişiler dışında kimse kişisel bilgilerinize ulaşamayacaktır. İstedığınız ve bilgi verdiğiniz durumda araştırma sonuçlarına araştırmacılar aracılığı ile sözlü ve yazılı bilgi aktarımı olarak ulaşabilirsiniz.

Araştırma sonuçları bilimsel ortamlarda sunulması ve yayınlanması amacıyla raporlaştırılacaktır. Herhangi bir şekilde kişisel bilgiler bu yayınlarda ya da sunumlarda yer almayacaktır. Bu raporlardan dolayı risk oluşması engellenecektir.

Araştırma, katılımcıların hakları ve katılımcının araştırmayla bağlantılı olarak karşılaştığı zararlar konusunda irtibat kurulacak kişi, kurumu, adresi ve telefon numarası: Yrd. Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ KIŞ, AİBÜ Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, 0 374 254 10 00/1691. arzukis@hotmail.com; kis_a@ibu.edu.tr

Araştırmamıza katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli zamanınızı ayırıp özel eğitim alanına sağladığınız katkı için teşekkür ederim.



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Yrd. Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ KİŞ¹
Fırat KESER²
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü¹
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim A. B. D.²

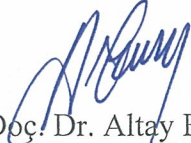
Sayın Yrd. Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ KİŞ,
Fırat KESER

“Türkiye’de Çeşitli Bölgelerde Yaşayan Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Özel Eğitim Destek Eğitim Hizmetlerinin Belirlenmesi” konulu araştırmanızla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/60) Kurulumuzun 20.06.2014 tarihli ve 2014/60 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye) izinli


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye) izinli Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)

